



A RECONFIGURAÇÃO DIDÁCTICA:  
IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

*Branca Margarida Alberto de Miranda*

Tese de Doutoramento

Orientação

Prof. Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira

2009

Universidade Aberta

## ÍNDICE

PREÂMBULO .....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	v
INTRODUÇÃO .....	9
I. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA UTOPIA DO SÉCULO XXI? .....	17
I.1. A Mudança e a Incerteza .....	17
I.2. Concepções de Cidadania.....	20
I.3. As Escolas e a Cidadania .....	27
I.3.1. Neutralidade Axiológica - Pode-se Educar sem Transmitir Valores? .....	27
I.3.2. Educação e a Apropriação de Valores .....	34
I.3.3. Educação para a Cidadania: Propostas em Confronto.....	42
I.3.4. A Escola Cidadã.....	52
I.3.4.1. Contradições e Perplexidades nos Sistemas Educativos .....	52
I.3.4.2. O Lugar da Educação para a Cidadania no Currículo.....	55
I.3.4.3. Ensinar e Aprender a Cidadania .....	58
I.3.4.4. As Fragilidades dos Sistemas Educativos .....	61
II. 4. Síntese .....	65
II. A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO .....	67
II.1. A crise do sistema educativo .....	67
II.2. Os Professores e os Novos Desafios da Educação.....	73
II.3. Princípios Orientadores da Educação para a Cidadania .....	78
II.4. Os Textos Oficiais em Confronto com um Quadro de Análise .....	96
II.5. As Competências Gerais do 3º Ciclo.....	100
II. 6. Síntese .....	107
III. ENSINAR E APRENDER - O CONTROVERSO PAPEL DAS ESCOLAS.....	108
III.1. As Finalidades do Sistema Educativo .....	108
III.2. Concepções de Ensino e de Aprendizagem.....	111
III.3. O Professor como Profissional Reflexivo.....	122
III.4. Opções Curriculares.....	126
III.4.1. Currículo - Um Momento de Encruzilhada? .....	126
III.4.2. Inovação e Currículo.....	135
III.4.3. Percepções dos Professores sobre o currículo .....	140
III.5. Síntese.....	147
IV. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: NOVAS APRENDIZAGENS NO SEIO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA.....	149
IV.1. Novos Modos de Pensar e Fazer Geografia .....	149
IV.2. Ensinar e Aprender Geografia: o trajecto português.....	157
IV.3. A Geografia e o Desenvolvimento de Competências Democráticas.....	160
IV.3.1. Práticas para uma Educação Geográfica no Século XXI.....	173
IV. 4. Síntese.....	182
V. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: UM ESTUDO DE CASO .....	184

V. 1. Opções Metodológicas.....	184
V.1.1. Metodologia Utilizada .....	186
V. 1.2. Os instrumentos de Investigação .....	190
V.1.2.1. O questionário.....	190
V.1.2.2. As entrevistas.....	191
V.1.2.3. A análise de conteúdo .....	192
V.2. Geografia: um programa sem Valores?.....	194
V.2.1. As Competências Gerais.....	195
V.2.1.2. Experiências Educativas face às competências propostas.....	198
V.2.1.3. Análise semântica do discurso .....	202
V. 3. Percepções dos Professores de Geografia .....	209
V.3.1. Apresentação dos entrevistados.....	209
V.3.2. Análise das Entrevistas.....	210
V.3.3. Interpretação dos Resultados .....	228
V.4. Síntese - A Complexa Realidade do Mundo da Educação .....	232
VI. CONFRONTANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS COM A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	241
V. REINVENTAR AS PRÁTICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA .....	247
VI. 1. Introdução .....	247
VI. 2. Pontos de apoio para uma prática eficaz .....	247
VI. 3. Ensinar e Aprender Geografia .....	251
VI.3.1. O <i>design</i> curricular .....	252
VI.3.2. Experiências de aprendizagem .....	255
VI.3.3. Razões para uma Proposta Didáctica.....	259
VI.3.4. O Inquérito Geográfico.....	260
VI. 4. Síntese.....	272
EM JEITO DE CONCLUSÃO .....	274
ANEXOS .....	279
REFERÊNCIAS .....	287

## PREÂMBULO

Terminado o percurso investigativo, um trabalho que foi marcado por momentos de confiança e de produtividade mas também de incerteza e de perplexidade, resta-nos agradecer aos que quebraram o isolamento próprio de uma pesquisa com um carácter individual apoiando-me, dando sugestões e discutindo ideias.

Agradeço a todas as pessoas que foram capazes, quiseram e puderam estar do meu lado e que, de algum modo, me concederam um pouco do seu tempo ou da sua amizade.

Em primeiro lugar à minha orientadora Manuela Malheiro que mais do que uma conselheira demonstrou ser uma grande amiga.

Em seguida aos professores que colaboraram na minha pesquisa com a máxima disponibilidade e uma enorme simpatia, sem os quais ela não poderia ter chegado a bom porto.

Depois a alguns colegas de departamento que viveram comigo esta viagem, às vezes tempestuosa e, em especial, à sua directora de então Godoberta Andrade.

À Alda Pereira que me apoiou desde o início, me ajudou a ultrapassar algumas inquietações e sempre me incentivou a manter o ânimo, um muito obrigada.

Um agradecimento muito particular ao Miguel pelo incentivo permanente e pela ajuda na formatação da tese e ao Pedro que me apoiou na ingrata tarefa de revisão do texto.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - O <i>Continuum</i> da Educação para a Cidadania.....	38
Fig. 2 - Enfoques da Aprendizagem da Cidadania.....	43
Fig. 3 - Visão holística da Educação para a Cidadania .....	51
Fig. 4 - Currículo para uma Cidadania Global.....	57
Fig. 5 - Estratégias Fundamentais para a ECD.....	59
Fig. 6 - Estrutura Curricular.....	82
Fig. 7 - Inclusão de Assuntos da Cidadania na Avaliação.....	93
Fig. 8 - Formação de Professores em EC.....	95
Fig. 9 - Papel da Mudança de Práticas Sociais .....	100
Fig. 10 - Análise Comparativa de Documentos do ME. 1998 e 2002 .....	103
Fig. 11 - Síntese do Core Curriculum para a ECD .....	106
Fig. 12 - A Matriz Moderna dos Sistemas Educativos .....	110
Fig. 13 - Modelos Centrados no Professor e Modelos Centrados nos Alunos .....	118
Fig. 14 - A acção pedagógica .....	121
Fig. 15 - Gestão Curricular.....	134
Fig. 16 - Aspectos não Contemplados no Documento.....	143
Fig. 17 - Aspectos não Contemplados na Análise/Sugestões .....	144
Fig. 18 - Competências não Incluídas no Perfil do Aluno do Ensino Básico .....	146
Fig. 19 - Evolução do Conhecimento Geográfico .....	153
Fig. 20 - Análise SWOT sobre o Ensino da Geografia.....	156
Fig. 21 - As Diferenças Ideológicas da Pedagogia .....	159
Fig. 22 - Pontos de Vista sobre o Desenvolvimento e o Ambiente.....	167
Fig. 23 - Contributo da Educação Geográfica.....	169
Fig. 24 - Valores Explícitos nas Finalidades e Objectivos .....	172
Fig. 25 - Concepções dos Professores .....	176
Fig. 26 - As Dimensões da Participação .....	178
Fig. 27 - A transposição Didáctica, segundo Perrenoud.....	181
Fig. 28 - Questões para medição do índice de fiabilidade e de validade.....	188
Fig. 29 - Correspondência entre os objectivos e as questões do questionário .....	191
Fig. 30 - Competências essenciais para a ECD.....	196
Fig. 31 - Experiências Educativas em Geografia e a ECD .....	200
Fig. 32 - Análise Semântica I.....	203
Fig. 33 - Análise Semântica II.....	204
Fig. 34 - Análise Semântica III .....	204
Fig. 35 - Análise Semântica IV .....	205
Fig. 36 - Análise Semântica V.....	205
Fig. 37 - Análise Semântica VI .....	206
Fig. 38 - Análise Semântica VII.....	207
Fig. 39 - Experiências Educativas em Geografia e a ECD .....	207
Fig. 40 - Percepções sobre a Educação para a Cidadania .....	211
Fig. 41 - Práticas na Formação Cívica.....	213
Fig. 42 - Formação de Professores .....	216
Fig. 43 - Formação de Professores em Educação para a Cidadania.....	217
Fig. 44 - O Currículo de Geografia.....	218
Fig. 45 - Metodologias do Ensino da Geografia .....	220
Fig. 52 - A integração do Projecto de escola.....	253
Fig. 53 - A Dimensão da Participação no Inquérito Geográfico.....	263
Fig. 54 - Aprendizagem Através da Prática do Inquérito Geográfico .....	269
Fig. 55 - Proposta de Planificação de uma Temática .....	271

## RESUMO

A sociedade do século XXI vive um período de transição. A conflitualidade social, política e económica põe em causa o mundo moderno e esboçam-se já novos caminhos, num esforço de atingir a harmonia, ao mesmo tempo que outros indicadores nos remetem para uma maior desigualdade entre regiões e grupos sociais, uma mais acentuada segregação e isolamento das minorias e o aumento dos excluídos.

À problemática da exclusão junta-se o desinteresse pela actividade política por parte de uma elevada percentagem da população o que faz despertar a necessidade de repensar o acto educativo, definindo as funções que poderá desempenhar num processo de mudança de mentalidades e os possíveis contributos sociais que daí poderão advir.

Partindo de propostas desenvolvidas ao nível do Conselho da Europa, das análises elaboradas por diversos autores bem como de investigações feitas no terreno, procurou-se interpretar os documentos, que a este propósito, foram produzidos nos últimos anos pelo Ministério da Educação. A fragilidade teórica de algumas propostas levanta inúmeras interrogações relacionadas com a sua exequibilidade, questões que são sublinhadas pelos professores entrevistados e que em nenhum momento se sentem à vontade para desenvolver a Educação para a Cidadania no contexto das suas aulas. As características do currículo de Geografia, dos alunos e das escolas são outros tantos entraves que os professores apontam para que se processe uma mudança real no sistema educativo.

Procurando responder às necessidades dos professores apresenta-se uma proposta para a Didáctica da Geografia cuja finalidade consiste em explicitar de que modo a Educação para a Cidadania e a Educação Geográfica se entrelaçam e podem estabelecer relações harmoniosas no processo educacional, contribuindo para a formação integral do aluno.

## ABSTRACT

Twenty-first century society lives a transition period. The rise of social, political, and economic conflict was a great blow to the modern world. In a great effort to attain harmony, new ways to tackle the situation are already being outlined while other indicators enhance a greater inequality between regions and social groups, a very high level of segregation and minorities isolation, as well as an increasing number of excluded groups.

Besides exclusion, there is also to be pointed out the lack of interest for politics by a high percentage of population, which leads us to rethink Education, defining its functions in order to change mentalities as well as social contributions likely thence occurring.

Based on proposals developed by the European Council, several authors' analyses, and experimental researches as well, documents related to this purpose and recently produced by the Ministry of Education were interpreted.

Theoretical weakness of some proposals arises many questions related to its feasibility. The teachers interviewed and who don't feel confident to develop Education for Citizenship within their classroom activities emphasize those questions. They also point out Geography curriculum as well as students' and school features as other hindrances to be considered so that a turning point in Educational System may occur.

Trying to meet the teachers' needs, a proposal for Geography Didactic is presented. It is our aim to make clear how Education for Citizenship and Geographic Education interact and can establish a harmonious relationship within the educational process, as a contribution for the integrated formation of the student as a whole person.

## RESUME

La société du XXI<sup>ème</sup> siècle vit une période de transition. La conflictualité sociale, économique et politique remet en cause le monde moderne et de nouveaux chemins se dessinent alors dans un effort pour parvenir à l'harmonie. En même temps, d'autres indicateurs se réfèrent à une plus grande inégalité entre des régions et des groupes sociaux, à une plus grande ségrégation, à l'isolement des minorités et à l'augmentation des exclus.

A la problématique de l'exclusion s'ajoute le désintérêt pour l'activité politique de la part d'une grande proportion de la population; ce qui fait émerger le besoin de repenser l'acte pédagogique, en définissant les fonctions que pourra accomplir un processus de changement de mentalités et les possibles contributions sociales qui pourront en résulter.

S'appuyant sur les propositions élaborées par le Conseil de l'Europe, sur les analyses réalisées par divers auteurs, ainsi que sur des recherches effectuées sur le terrain, nous avons tenté d'interpréter les documents qui, à cet égard, ont été produits ces dernières années par le Ministère de l'Éducation. La fragilité théorique de certaines propositions soulève de nombreuses questions relatives à leur faisabilité; ces questions sont d'ailleurs mises en évidence par les enseignants interrogés qui, à aucun moment, ne sentent à l'aise pour développer l'Education à la Citoyenneté dans le cadre de leurs cours. Les caractéristiques du curriculum de la Géographie, celles des élèves et des écoles sont autant d'obstacles que les enseignants mettent en évidence pour qu'ait lieu un véritable changement dans le système éducatif.

Afin de répondre aux besoins des enseignants, nous présentons une proposition pour la Didactique de la Géographie dont la finalité est d'expliquer comment l'Education à la Citoyenneté et l'Education Géographique s'entrelacent et peuvent établir des relations harmonieuses dans le processus éducatif, contribuant ainsi à la formation intégrale de l'élève.

## INTRODUÇÃO

*A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida*

*John Dewey*

Vivemos num mundo em mudança acelerada. Mas, ao mesmo tempo que as grandes questões da actualidade se vão tornando mais complexas e o futuro mais imprevisível, aumenta a percentagem de população que vive abaixo do nível de pobreza, os direitos humanos fundamentais são violados constantemente, a resolução dos problemas ambientais não tem tido o empenho da maioria dos responsáveis políticos, regista-se uma crescente indiferença das populações perante os processos de decisão política e, simultaneamente, um aumento da violência e de manifestações xenófobas e racistas.

No entanto, a escola, «prisoneira do seu modelo histórico, do seu gigantismo como sistema social e dos corporativismos que dificultam continuamente a sua mudança» (Silva, Azevedo e Fonseca, 2001: 164) não tem sabido dar resposta às novas solicitações da sociedade, marginalizando do processo educativo uma camada significativa de jovens incapazes de se reverem nos modelos tradicionais e massificados de ensino.

O repto lançado é o da crescente flexibilidade do Sistema Educativo, que atenda à individualidade e multiplicidade do nosso público escolar, o que se contrapõe a uma filosofia de ensino prescritiva e centralizadora, geradora de um modelo pedagógico que sob a capa da democracia – todos devem ter acesso aos mesmos conhecimentos

e através dos mesmos métodos – acaba por originar formas de marginalização escolar e social.

A escola inclusiva, capaz de acolher públicos com características muito diversificadas e de desenvolver nos seus alunos uma multiplicidade de competências, aponta para uma crescente flexibilidade quer ao nível dos currículos quer ao nível dos métodos, técnicas e estratégias de ensino e, conseqüentemente, para uma maior margem de liberdade/responsabilidade do corpo docente e uma crescente interacção entre os diversos actores escolares – alunos, encarregados de educação, autarcas e outros representantes da sociedade civil, como por exemplo, as empresas (futuros empregadores dos diplomados que saem anualmente do sistema de ensino).

A generalização do acesso ao ensino, após meados do século XX, «origina uma crescente diversificação do público escolar ao abrir as escolas a alunos provenientes de classes socioeconómicas e grupos culturais até então afastados do sistema de ensino». (Miranda, 1998: 66) Em consequência destas transformações, e sob a capa da democratização, vai-se registando uma tendência para a uniformização dos processos educativos e, apesar de as escolas terem uma população cada vez mais heterogénea, as práticas tradicionais de ensino mantêm-se prevaletentes.

Esta diversidade do público escolar vai acentuar-se, ainda mais, em consequência da crescente mobilidade da população mundial. Motivados pelas disparidades económicas entre regiões, pela própria insegurança de muitos territórios e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, os movimentos migratórios, «económicos ou de refugiados, assumiram, à escala mundial, números alarmantes. Actualmente, vivem fora do seu país cerca de 100 milhões de pessoas» (Miranda, 1998: 23).

Fruto da crescente multietnicidade das escolas que resulta do facto de Portugal se ter tornado num país de acolhimento de imigrantes com proveniências muito diversificadas, os sistemas educativos deparam-se com jovens que possuem uma multiplicidade de identidades e de referências culturais, não tendo conseguido encontrar respostas para os problemas que advêm das dificuldades de integração experienciadas por muitos jovens. Assim, permanece um modelo de uniformidade cultural e tarda a implantação de uma política educativa que privilegie a adequação às reais características e necessidades dos estudantes.

Deste modo, as sociedades e, conseqüentemente, as escolas acolhem um público progressivamente mais heterogéneo, caracterizado pela grande diversidade de pertenças culturais e de origens sociais, o que torna as responsabilidades do Estado e do Sistema Educativo, no que concerne à formação de cidadãos úteis, conscientes e participativos, no contexto de uma sociedade democrática, progressivamente mais complexas. De facto, ao mesmo tempo que as fronteiras nacionais vão assumindo novos contornos, em consequência da emergência de múltiplas organizações de carácter transnacional, da multiplicidade de acordos internacionais multilaterais e da crescente globalização, o conceito de «cidadania moderna que repousou (...) sobre a demarcação de identidades nacionais concebida na base da exclusividade e da rivalidade com os que não eram nacionais, com os estrangeiros (...)» (Cruz, 1998:41), vai sendo posto em causa ao mesmo tempo que «assistimos a uma nova reformulação da cidadania, com a emergência de novos direitos que não poderão ser satisfeitos no quadro demasiado estreito do Estado-Nação. (...) A multiculturalidade das sociedades ocidentais desliga definitivamente também cidadania de nacionalidade, pluralizando as cidadanias, ou seja configurando por um lado cidadanias plurinacionais e pluriculturais, e por outro lado cidadanias múltiplas». (Cruz, 1998:41) Neste panorama de grande complexidade torna-se necessário construir espaços de entendimento, o que só será possível se for utilizado um quadro comunicacional eficaz que permita o entendimento e a partilha numa óptica de alteridade.

Assim, a formação de cidadãos no contexto de uma sociedade democrática «tem a ver com os direitos das pessoas e dos grupos (...). Tem a ver com o favorecimento e a organização da participação do maior número possível na tomada de decisões com interesse colectivo. Tem a ver com a redução das desigualdades sociais cuja natureza ou amplitude impediria, precisamente, a satisfação dos direitos e a possibilidade de participação» (Silva, *et al*, 2001: 209). No contexto actual, a cidadania tem, também, necessariamente, a ver com os deveres de participação e cooperação na sociedade, de valorização da alteridade, de respeito pelo Outro e pelos seus direitos.

A situação actual impõe à Escola, diversas responsabilidades que se centram na preparação dos jovens para a vida numa sociedade democrática, numa prática educativa que conduza ao desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores que constituem a base da implicação cívica e da cooperação para um interesse

comum. Deseja-se que o sistema educativo contribua para uma melhor interacção com o diferente, com o outro, para uma sociedade mais harmoniosa marcada pela solidariedade e a entreatajuda baseados numa participação activa nos actos cívicos e políticos.

Duerr, Spajic-Vrkas e Martins (2000) identificam três dimensões da Educação para a Cidadania:

- ⇒ uma dimensão *cognitiva* (aquisição de ideias, conceitos e sistemas);
- ⇒ uma dimensão *social* (capacidade de praticar a democracia de várias formas e em todas as áreas e fases da vida; na escola, no ensino profissional, no ensino superior, no local de trabalho e em associações de voluntariado)
- ⇒ uma dimensão *afectiva* (reconhecimento e internalização de valores).

Nesta perspectiva, a Educação para a Cidadania incide sobre diferentes dimensões que ultrapassam o mero acesso à informação (sobre o mundo actual, o funcionamento das instituições, os direitos e os deveres fundamentais dos cidadãos), e deve convergir no desenvolvimento de competências éticas e sociais fundamentadas num conjunto de valores de carácter universal.

Se os aspectos relacionados com a dimensão cognitiva podem estar contemplados no currículo de uma ou mais disciplinas (entre as quais destacamos o papel primordial da Geografia), já o desenvolvimento das competências relacionadas com os comportamentos, as atitudes e os valores deverão espelhar-se em todas as actividades desenvolvidas no meio escolar. Assim, se pretendemos formar cidadãos socialmente intervenientes, conscientes dos grandes problemas do mundo actual, habituados ao debate de ideias e à resolução de conflitos, consideramos indispensável que se desenvolva, nas escolas, uma aprendizagem prática da democracia. Esta aprendizagem terá, necessariamente, que passar pelo desenvolvimento de um modelo pedagógico que privilegie práticas que conduzam a uma crescente autonomização do aluno, num quadro de respeito pela diferença e pelas regras da democracia.

Neste contexto, em que se impõe repensar os currículos e as práticas educativas recentrando-os numa perspectiva de Educação para a Cidadania, a Educação Geográfica pode desempenhar um papel fundamental, já que os programas propõem a abordagem, a diferentes escalas, de problemas actuais como a explosão

demográfica, a repartição da riqueza, o desenvolvimento sustentável, através da implementação de metodologias de ensino em que os alunos são encorajados a recolher informação, reflectir e propor soluções, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Com este projecto de investigação, que repousa no aprofundamento da problemática enunciada, pretende-se compreender até que ponto os documentos programáticos e as percepções dos professores têm conduzido a uma reorganização das práticas educativas no sentido de dar resposta aos novos problemas colocados pela sociedade.

O estudo agora apresentado desenvolve-se na intercepção entre duas grandes áreas científicas - a Educação para a Cidadania e a Educação Geográfica. A escolha desta temática de trabalho decorre da sua enorme actualidade, sendo considerada uma vertente prioritária da Educação, não apenas à escala nacional mas também a um nível global. Decorre, também, da escassez de estudos que versem particularmente a relação que se pode estabelecer entre as áreas curriculares disciplinares e a Educação para a Cidadania.

Encontrada o que se poderá designar como uma grande temática de trabalho centrou-se a pesquisa em torno de um problema específico de investigação, aspecto fulcral para todo o percurso investigativo posterior (Tuckman, 2000), ao qual se procurou responder no decorrer deste trabalho: de que modo pode a Educação Geográfica realizada no ensino básico contribuir para a Educação para a Cidadania?

Do problema de investigação decorrem as perguntas de investigação que nos permitiram focalizar de um modo mais objectivo o trabalho de pesquisa:

- Existe uma coerência epistemológica entre os diversos documentos emanados do Ministério?
- Verifica-se uma consonância entre o discurso escrito e as exigências organizacionais-burocráticas da tutela?
- Qual a percepção dos professores de Geografia sobre as mudanças recentes no sistema educativo?
- De que modo, os professores de Geografia, avaliam as mudanças registadas ao nível dos programas e das metodologias utilizadas?

A resposta a estas questões não é naturalmente linear, já que os elementos que podem interferir neste processo são muitíssimo numerosos e difíceis de isolar. Por isso não se tentou empreender um estudo quantitativo, pois o tempo e os recursos o tornavam totalmente inviável. Em alternativa, mas também porque encerra outro tipo de vantagens, relacionadas com as características da análise, optou-se por realizar um estudo de caso com um carácter qualitativo.

Decorrendo das perguntas de investigação foram estabelecidos os seguintes objectivos para esta pesquisa:

- Identificar diferentes modelos de Educação para a Cidadania;
- Confrontar os modelos de Educação para a Cidadania que emergem dos discursos oficiais com as propostas de intervenção prática explícitas e implícitas apresentadas nas orientações curriculares oficiais;
- Identificar representações e práticas dos professores no contexto da Educação Geográfica e seu contributo para a Educação para a Cidadania;
- Identificar métodos pedagógicos tendentes a potencializar o papel da disciplina de Geografia na formação de cidadãos.

A tese que agora se apresenta encontra-se organizada em três partes. Numa primeira parte procedeu-se à análise do estado da arte, numa segunda parte desenvolve-se o estudo de caso, na terceira parte apresenta-se uma proposta didáctica.

Os primeiros três capítulos são dedicados à revisão da literatura, os temas e a bibliografia seleccionada prendem-se, naturalmente, com o desejo de encontrar respostas e pontos de apoio que permitissem enformar o trabalho empírico e iluminassem as questões de investigação previamente enunciadas.

No entanto, porque desde a Antiguidade o Homem tem vindo a tentar encontrar respostas para as grandes questões que se prendem com a temática em análise, o acervo bibliográfico disponível é extraordinariamente vasto, cobrindo inúmeras perspectivas de análise que variam no tempo e no espaço e que resultam das circunstâncias específicas onde se desenvolveram. Assim, foi necessário proceder, desde o início, a uma selecção muito criteriosa dos materiais a consultar, procurando

encontrar para cada tema os principais autores de referência e recorrendo, por vezes, a obras de síntese que nos possibilitassem encontrar uma organização sistemática das principais vozes e das suas dissonâncias.

No capítulo I discutem-se alguns conceitos relacionados com a cidadania, procura-se descrever a sua evolução ao longo dos tempos e debate-se o papel da Educação para a Cidadania nas escolas.

No capítulo II são analisadas as grandes finalidades do sistema educativo português, descrevem-se as principais concepções de ensino/aprendizagem e discute-se a relação entre estes dois primeiros aspectos e as alterações do currículo nacional.

No capítulo III procura-se partir de uma visão epistemológica da Geografia para compreender as novas propostas curriculares e metodológicas que têm surgido um pouco por todo o mundo, e clarificar qual o contributo da Educação Geográfica para a Educação para a Cidadania.

O capítulo IV apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa e justificam-se as opções que foram tomadas para a realização do trabalho empírico assim como são apresentados e discutidos os resultados obtidos através do tratamento da informação recolhida.

No capítulo V procura-se através do cruzamento entre os aspectos teóricos analisados e o estudo de caso realizado estruturar uma proposta didáctica que contribua para cimentar o contributo fundamental da Educação Geográfica para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Procurou-se com este estudo clarificar alguns aspectos que têm vindo a ensombrar a implantação de práticas educativas eficazes e inovadoras, encontrar repostas que expliquem a resistência à mudança e contribuir para o conhecimento e aprofundamento de um modelo de Educação para a Cidadania numa perspectiva de formação de cidadãos responsáveis, intervenientes activos na sociedade actual, conscientes dos seus direitos e deveres.

Sabemos que os obstáculos com que nos deparámos são inúmeros e de ordem muito diversa e estamos conscientes que as escolas se deparam com entraves sociais, organizacionais, económicos, culturais, entre outros, que transformam as mudanças pedagógicas em processos altamente complexos e mitigam o seu significado, mas não

deixamos de considerar, também, que mesmo que cerceada de algumas das suas significações a mudança é possível e, mais do que isso, ela é necessária porque será propiciadora de uma melhoria do ambiente escolar e das aprendizagens dos nossos alunos.

## I. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA UTOPIA DO SÉCULO XXI?

*Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu.*

*Boaventura Sousa Santos*

*O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto*

*Andy Hargraves*

### ***1.1. A Mudança e a Incerteza***

O final do século XX trouxe a decadência do mundo moderno. O desenvolvimento tecnológico e científico veio questionar certezas ideológicas e pôs em relevo a complexidade da sociedade em que vivemos. Os avanços nas telecomunicações deram origem a uma sociedade de informação marcada pela enorme rapidez da difusão dos acontecimentos, pela interacção entre as sociedades e os grupos sociais, pelo conhecimento de outras formas de viver e de pensar, conduzindo a uma contracção do espaço e do tempo. Por outro lado, a rápida evolução científica pôs em causa conclusões em campos muito diversos que abrangem desde a medicina à física, desde a filosofia à educação, acentuando a complexidade da realidade e a incerteza dos caminhos trilhados.

As sociedades contemporâneas são assim marcadas pelo «tópico da diversidade». Uma diversidade que não cessa de se acentuar: as diferenças clássicas entre géneros

ou gerações e as hierarquizações de inserção e estatuto socioprofissional têm sido redobradas pela multiplicação de origens nacionais e étnicas e pela pluralização dos valores e dos padrões comportamentais referenciais (Silva, *et al*, 2001).

Estas mudanças, de carácter acelerado e imprevisível, afectam todos os aspectos da nossa vida, nomeadamente, as relações entre homens e mulheres, entre maridos e mulheres, entre pais e filhos; os nossos valores e a concepção de moral tradicional; o modo como trabalhamos e utilizamos os tempos livres; as relações entre as nações (Klerk, 2001).

Vivemos, assim, num tempo de encruzilhada. Aquilo que pensávamos indiscutível ainda há pouco tempo torna-se agora objecto de polémica e de incerteza. Sabemos que já não podemos continuar no mesmo caminho, mas ainda não conseguimos vislumbrar o rumo a seguir. A sociedade tem-se vindo a reconfigurar mas não nos são claros nem os caminhos que queremos percorrer nem o que vamos alcançar. No entanto, torna-se cada vez mais evidente que as transformações provocadas pela globalização da sociedade são profundas e nos vão afectar de maneiras que ainda desconhecemos.

As contradições bem visíveis, entre a modernidade e a pós-modernidade, fruto da globalização põem «a nu os limites das estruturas democráticas que nos são mais familiares» (Giddens, 2001:18), tornando evidente o desinteresse e a desconfiança da população dos países ocidentais para com os políticos em geral que se expressa, por exemplo, através de elevadas taxas de abstenção em actos eleitorais. Este crescimento de uma atitude geralmente negativa perante a classe política é, em grande medida, fruto de uma sociedade de informação que nos permite ter acesso quase imediato a notícias anteriormente escamoteadas do público. A corrupção, o despotismo, a intolerância, a ganância, etc., não são hoje, provavelmente, maiores do que anteriormente, mas elas chegam em maior quantidade e mais rapidamente aos ouvidos de todos, gerando uma crescente aversão pela actividade política formal.

Em consequência do descomprometimento e da apatia política, aumenta o cepticismo e regista-se uma maior concentração dos indivíduos na esfera privada em detrimento do bem comum. Estes tempos de fragmentação social, de emergência de uma multiplicidade de pequenos grupos com os seus interesses específicos, conduzem a uma erosão de valores mais universais como o da solidariedade

(Menezes, 2003b). No entanto, e de forma aparentemente contraditória, não só a «democracia continua a ser encarada pela grande maioria como a melhor forma de governo» (Giddens, 2001:74) mas também, a participação dos cidadãos em actividades e associações cívicas tem vindo a crescer nos últimos anos.

As respostas que a sociedade do século XXI procura decorrem das problemáticas surgidas com a era da globalização, entre as quais se destaca a disputa entre o cosmopolitismo e o fundamentalismo (Giddens, 2000). Esta disputa coloca no centro das preocupações da Educação o desenvolvimento de crenças e atitudes<sup>1</sup> relacionadas com a tolerância, cada vez mais importantes em sociedades marcadas por uma multiplicidade de identidades.

O século XXI, trouxe-nos, também, um novo tipo de conflito, despoletado pelo *11 de Setembro*, originando uma mudança «dramática na concepção que temos sobre o mundo em que vivemos» (Klerk, 2001: 2) e, conseqüentemente, estabelecendo uma nova ordem de prioridades: luta contra a pobreza, promoção da democracia e resolução pacífica de conflitos (Idem).

Épocas, como a que atravessamos, marcadas por profundas transformações sociais, conduzem necessariamente à mudança. Mas, o processo de (re)construção social é, hoje ainda mais acelerado, já que uma sociedade global, onde as redes de informação atingem um elevado grau de acessibilidade e de conexão, torna “perigosamente” visível o crescente desfasamento socioeconómico entre regiões, países e pessoas, provocando o agravamento da crispação social e o aumento de conflitos a nível local, regional e global.

Nestas épocas, de maiores crises sociais, surgem inevitavelmente movimentos que pugnam por um maior reforço da contribuição do sistema educativo para o apaziguamento e para uma maior integração social dos excluídos. (Miranda, Alexandre e Oliver, 2007).

---

<sup>1</sup> Atitudes podem ser definidas como estados da mente ou sentimentos sobre ideias, pessoas, objectos ou acontecimentos, situações e/ou relações. Têm uma natureza mais restrita do que os valores, podem mudar ao longo do tempo e estão menos enraizadas (IEA, 2007)

## ***1.2. Concepções de Cidadania***

Os conceitos de cidadão e de cidadania têm a sua origem na Grécia Antiga constituindo parte fundamental da nossa civilização.

Em Atenas, cidade da Antiguidade onde mais se desenvolveram os conceitos e a prática da cidadania e da democracia (Schwanitz, 2004), existia, contudo, uma distinção entre o conceito de cidadão (aquele que participa nas decisões) e o indivíduo (aquele que obedece às leis), sendo os cidadãos uma minoria que não excedia os 10% da população total (Pereira, 1997), não tendo, portanto, a grande maioria da população quaisquer direitos civis. Efectivamente, as mulheres, os estrangeiros e os escravos não tinham direito a voto ou a participar nas decisões da *polis*.

A cidadania tem, assim, desde a sua origem uma lógica que reside «na participação activa na comunidade política (...), lógica que tem servido de matriz a todas as concepções de cidadania mas que foi progressivamente modificada e/ou enviesada, ao longo dos tempos.» (Santos, M., 2005: 26)

A alteração do conceito de cidadão, no sentido de incluir toda a população, surge muito mais tarde, com as Revoluções americana e francesa. O mote da Revolução francesa «liberdade, igualdade, fraternidade» expressa o eclodir de uma nova perspectiva filosófica, acerca do ser humano e do seu papel na sociedade, que reivindica direitos que protejam o indivíduo em relação ao Estado e aos actos dos outros.

Assistimos, nos séculos XVIII e XIX, ao aparecimento daquilo a que hoje chamamos os *direitos de primeira geração* (a consagração da liberdade, o respeito pela lei, o sufrágio universal...), que estão na origem da democracia parlamentar. Estes direitos, de primeira geração, são estabelecidos em 1789 pela «Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão».

Após a 2ª Grande Guerra, o conceito de cidadania assume uma nova perspectiva, passando o Estado a ser visto como um prestador de serviços, garantindo novos direitos ao cidadão. Com o desenvolvimento do chamado Estado Providência surgem os *direitos de segunda geração* que procuram «responder a assimetrias sociais, económicas e políticas» (Santos, M. 2005: 34), reconhecidos em 1948 pela

«Declaração Universal dos Direitos Humanos». Nasce então, o conceito de *universalidade* de um conjunto de direitos, válidos para todos os seres humanos, conceito que vai ser largamente criticado por aqueles que os consideram como uma imposição da cultura ocidental que colide com as particularidades culturais de outras regiões. A questão está em saber se em nome da defesa da diversidade podemos pôr em causa os valores, princípios e normas de convivência que têm vindo a ser aceites pelos países representados na ONU, se em nome da tradição cultural devemos aceitar a desigualdade, a ausência de liberdade, o racismo, a pobreza, etc. ou se, pelo contrário, devemos considerá-los uma conquista da humanidade e defender o seu aprofundamento e a sua aplicação universal.

Diversos autores consideram que «não deve haver contradição entre a defesa dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, a defesa das particularidades linguísticas, culturais, etc., de cada país» (Jares, 2004: 251) e que eles são o garante da dignidade humana. Assim, segundo Banks «neste novo século, os cidadãos precisam do conhecimento, das atitudes e das ferramentas necessários para funcionar não só no interior das suas comunidades étnicas e culturais mas também no exterior das suas fronteiras culturais, de modo a participarem na construção de uma cultura cívica nacional, numa comunidade justa e moral que tem, necessariamente, subjacentes os valores e os ideais democráticos» (2001: 6).

Por outro lado, já em 1955 as Nações Unidas afirmavam que «todos os direitos devem ser desenvolvidos e protegidos pois, na ausência dos direitos económicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos correm o risco de ser puramente nominais, assim como, na ausência dos direitos civis e políticos, os direitos económicos, sociais e culturais não podem ser garantidos por muito tempo» (ONU A/2929, 1 de Julho de 1955).

O esforço de aprofundamento dos direitos humanos levou a ONU a aprovar em 1996 o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. No ano 2000, a ONU aprova a Declaração do Milénio onde é reafirmado o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais, ao mesmo tempo que se considera que os valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela Natureza e a

responsabilidade comum são essenciais no século XXI e se decide respeitar e fazer aplicar integralmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2000).

No entanto, apesar de estas declarações terem tido o apoio da grande maioria dos países representados na ONU, constata-se que não só largas camadas da população se mantêm arredadas dos seus direitos cívicos, pois a democracia é limitada ou inexistente em muitos países, como o mal-estar social tende a aumentar em consequência do crescimento das desigualdades entre indivíduos.

Neste caminho em defesa dos direitos humanos ouvem-se, também, críticas de sectores mais conservadores. Estes defendem a redução drástica do papel do Estado na sociedade e consideram que os direitos sociais (de segunda geração) devem ser muito limitados. Com base em argumentos economicistas, pretendem que os direitos dos cidadãos se reduzam aos de primeira geração e consideram que o exercício da cidadania deve estar articulado «mais em torno de deveres do que de direitos» (Bonafantini, 2006).

O século XX é, assim, marcado pelas divergências entre o liberalismo, o comunitarismo e o republicanismo cívico relativamente ao conceito de cidadania (Gimeno, 2003). A *cidadania liberal* é resultante de uma filosofia individualista em que os direitos individuais são inalienáveis e os deveres são reduzidos ao mínimo. Assim, os direitos civis individuais adquirem uma grande importância enquanto os direitos sociais e de participação se desvanecem (Orbe 1995, Miler, 2000) «configurando, a ênfase na vida privada, uma sociedade cujos membros carecem de um forte sentido de comunidade» (Hernandez, 2005: 3). Tal como os liberais entendem o conceito de liberdade, pedir aos cidadãos para participar na vida pública é uma intromissão no livre arbítrio dos indivíduos. Por isso consideram apenas como deveres do cidadão respeitar a liberdade dos outros e pagar impostos com as restrições que advêm da não-aceitação da função social do Estado (Hernandez, 2005).

Ao contrário desta, a perspectiva comunitarista enraíza-se na concepção clássica de cidadania que dá maior relevância à colectividade do que ao indivíduo, considerando que a entidade colectiva tem direitos prevaletentes em relação aos do indivíduo (Orbe 1995, Gimeno 2003). O republicanismo consiste, de acordo com Gimeno (2003), numa espécie de síntese, entre aquelas duas perspectivas, que tenta conciliar a universalidade do domínio público da cidadania com a particularidade do interesse

privado. Estas duas perspectivas baseiam-se na convicção de que «as pessoas só são livres quando controlam e manejam os seus desejos e paixões e quando se auto governam no âmbito público e privado, quer dizer, quando são virtuosos e prosseguem os fins que servem para realizar os propósitos mais elevados da condição humana» (Hernandez, 2005: 5). Deste modo, a liberdade individual está fortemente dependente da capacitação dos cidadãos para a participação consciente e crítica na vida da sociedade, garantindo assim a defesa dos direitos fundamentais.

Ao longo da modernidade o conceito de cidadania é delimitado pelo de Estado Nação, baseando-se «o processo de formação de identidades em três eixos: i) identidade nacional; ii) identidade legal e jurídica; iii) identidade subjectiva» (Stoer e Magalhães, 2002:693). De facto, o projecto da modernidade tem como alicerce um conceito de contrato social, fundamentado na crença da universalidade da razão que se baseia na inquestionabilidade das respostas dadas pela Ciência (Stoer e Magalhães, 2002). Porém, à medida que diversos grupos específicos iniciam movimentos em que reclamam a sua individualidade, assumindo a diferença e o direito a ter uma voz própria, e que os conflitos interétnicos se acentuam o próprio conceito de Estado-Nação é posto em causa e, com ele, o conceito de cidadania.

Assim, com o final da modernidade, o conceito de cidadania é novamente sujeito a um aceso debate. Na base desta discussão está o questionamento dos conceitos de Estado-Nação e de Estado-Providência que fundamentam, respectivamente, os direitos de primeira e de segunda geração. Este questionamento, que resulta em grande medida do processo de globalização da sociedade, conduz à necessidade de equacionar novamente os direitos e deveres do cidadão e do Estado. De facto, o processo globalizador levou à «diversificação e ao aprofundamento das relações de interdependência entre regiões e povos» (Morgado e Ferreira, 2006: 62) e, simultaneamente, a uma «crescente perda de protagonismo do Estado» (Idem). Este processo, de contornos ainda indefinidos, dá origem a um discurso dito pós-moderno que vai introduzir os *direitos de terceira geração*, fundados na solidariedade entre diferentes espaços (escala planetária) e tempos (presente e futuro).

Por outro lado, o aumento de casos de exclusão, fruto de uma visão modernista do direito à igualdade, bem como o aumento do individualismo e a diminuição da participação na vida pública, consequência de uma perspectiva liberal da cidadania,

conduziu à construção de um novo quadro de valores onde a participação, o pluralismo, a tolerância, a equidade e a solidariedade assumem um papel fundamental.

Na realidade, à medida que as sociedades se tornam mais multiculturais, as fronteiras nacionais se esbatem, os fluxos de pessoas e bens aumentam, as redes de informação se intensificam e o poder assume uma escala transnacional, o conceito de Estado-Nação torna-se menos claro surgindo uma «dimensão pós-nacional da cidadania que compreende uma *cidadania de proximidade*, relacionada com os fenómenos da fragmentação e uma *cidadania planetária* relacionada com fenómenos de globalização.» (Santos, M. E., 2005: 49). Estas duas dimensões da cidadania, só aparentemente contraditórias, remetem-nos, respectivamente, para uma maior responsabilização individual num espaço próximo e para uma maior solidariedade a nível global.

Assim, a pluralidade de identidades exacerbada pela globalização da sociedade vai pôr em causa um projecto de cidadania que «assentava sobre a igualdade e a vontade de homogeneização de todos os indivíduos, num marco nacional», esgotando os projectos educativos que nele se baseavam, e obrigar a reconhecer cada vez mais as diferenças religiosas, culturais e étnicas. (Bolívar, 2005)

Consequentemente, nas últimas décadas o conceito de cidadania tal como é definido por Marshall, «a cidadania consiste fundamentalmente em assegurar que cada um seja tratado como membro pleno de uma sociedade de iguais» (citado por Kymlicka e Norman, 1997: 9), é criticado em dois aspectos fundamentais: por um lado, porque se considera existir uma «necessidade de complementar a aceitação passiva dos direitos de cidadania com o exercício activo das responsabilidades e valores da cidadania» (Idem), por outro lado porque a crescente multiculturalidade da sociedade suscita a necessidade de «rever a definição de cidadania geralmente aceite» (Ibidem).

O debate em torno do conceito de cidadania vai, então, incidir em torno de dois aspectos fundamentais: os conceitos de igualdade e de direitos humanos. A controvérsia gera-se, em torno do conceito de igualdade uma vez que, de acordo com alguns autores, perante situações claras de discriminação económica, social, cultural, de género, etc., o tratamento igual só poderá perpetuar as desigualdades. Deste modo, estes autores defendem uma discriminação positiva, o incentivo ao intercâmbio intercultural e a prevenção do assimilacionismo (Estêvão, 2006). Outros

autores consideram que uma perspectiva multicultural da cidadania pode induzir a uma “balcanização” da sociedade e impedir o desenvolvimento de um sentido de pertença e de bem comum (Bolívar, 2005).

Também o conceito de direitos humanos tem vindo a sofrer uma evolução, sendo que alguns autores consideram que a globalização deu origem a uma “mercantilização” dos direitos humanos hoje colocados «ao serviço apenas do benefício mútuo ou do livre jogo dos mercados financeiros internacionais» (Estêvão, 2006: 53), numa perspectiva que se enquadra na corrente neoliberal e se centra nos direitos de primeira geração, relegando para segundo plano, ou retirando da agenda política, os direitos económicos e sociais, e que enfraquece «os princípios fundadores das sociedades modernas ocidentais – a cidadania, a solidariedade e o bem comum» (Morgado e Ferreira, 2006: 64).

Os conceitos de cidadão e de cidadania sofreram, assim, uma profunda evolução ao longo do tempo. Não só porque o próprio termo cidadão tem vindo a assumir um significado cada vez mais englobante, abarcando grupos sociais que tradicionalmente se encontravam arredados do exercício da cidadania mas, também, porque o papel do cidadão é, actualmente, visto sob uma nova perspectiva. Em geral, pode-se afirmar que, ao longo deste século, passámos de uma visão “passiva” da cidadania com ênfase nos direitos dos cidadãos, para uma perspectiva que enfatiza uma cidadania responsável e activa a qual dá maior relevância aos deveres e às obrigações sociais (Hall, Coffey e Williamson, 1999).

Deste modo defrontamo-nos, nos nossos dias, com uma visão mais tradicionalista, que considera o cidadão ideal aquele que obedece às leis não as questionando, e uma visão mais progressista, alicerçada num conceito de cidadania activa, cujo foco se centra no papel primordial dos cidadãos numa mudança da sociedade com o objectivo de reduzir as injustiças (Crick, 2000a).

Assim, para assumir plenamente o seu papel, o cidadão terá de adoptar uma postura abrangente interligando os seus direitos às respectivas obrigações, deveres e responsabilidades. Com o intuito de contribuir para a clarificação das responsabilidades humanas um conjunto de pensadores elaborou já um primeiro esboço: «se temos o direito à vida, temos também a obrigação de respeitar a vida; se temos o direito à liberdade, temos a obrigação de respeitar a liberdade dos outros; se

temos direito a participar no processo político e de eleger os nossos dirigentes, temos a obrigação de participar e assegurar que os melhores dirigentes sejam escolhidos (...) (Silva, Azevedo e Fonseca, 2001: 198), esta proposta surge como uma chamada de atenção para a necessidade da prática da democracia como único garante da sua sobrevivência.

Paralelamente, ao longo do século XX, começou-se a questionar a existência de valores comuns a toda a sociedade, que estejam para além das diferenças socioculturais que marcam os diversos grupos a que pertencem os indivíduos. Na realidade, o mal-estar das minorias tem vindo a crescer dando origem a “revoltas urbanas”, como as que foram recentemente desencadeadas nos subúrbios pobres de Paris e em Atenas, que resultaram da criação de identidades de resistência, formadas em consequência de um sentimento de segregação social.

Ao longo de muito tempo situámo-nos perante duas posições: aquela que advoga que numa sociedade todos devemos ser iguais pelo que os indivíduos pertencentes a grupos minoritários devem ser assimilados e os que defendem que grupos de indivíduos com culturas diferentes podem coexistir sem interferirem mutuamente.

Contudo, a realidade demonstrou que ambas as perspectivas têm sido fonte de graves conflitos sociais, pelo que diversos autores defendem uma posição de certo modo intermédia entre a assimilacionismo e o multiculturalismo, considerando que o respeito pela diferença não é incompatível com a existência de valores comuns que permitam a todos os indivíduos de uma dada sociedade coexistir em harmonia. Esta terceira perspectiva dá origem ao conceito de cidadania cosmopolita ou seja uma cidadania que reconheça que todos os cidadãos, de qualquer comunidade, têm os mesmos direitos e os mesmos deveres (Bolívar, 2005).

Decorrente da evolução dos conceitos de cidadão e de cidadania, as perspectivas dos educadores sobre o papel da educação na formação de cidadãos vão-se alterando. Assim, nas sociedades democráticas, o papel da escola como a instituição responsável pela literacia política dos cidadãos foi-se progressivamente alargando, ao longo do século XX, no sentido de englobar o desenvolvimento de outras dimensões do indivíduo como a responsabilização moral e social e o envolvimento comunitário (Pearce, e Hallgarten, 2000).

Considerando-se, na «perspectiva de uma cidadania activa, que os cidadãos devem estar preparados para ver para além dos seus interesses e compromissos e ter uma visão mais alargada, mais imparcial» (Miller, 2000), a responsabilidade que a Escola deve assumir neste percurso de aprendizagem tem que ser claramente estabelecida de modo a que cada um dos membros da comunidade educativa assuma o seu papel.

### ***1.3. As Escolas e a Cidadania***

#### **1.3.1. Neutralidade Axiológica - Pode-se Educar sem Transmitir Valores?**

A sociedade actual, marcada pela ausência ou disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de virtudes morais, releva o papel da escola enquanto instituição formadora, atribuindo-lhe finalidades relacionadas com um conjunto de aspectos que preparam os cidadãos para a vida em comum. Assim, a escola ao assumir o papel de formar bons cidadãos, tem necessidade de clarificar as opções tomadas relativamente à utilização de conceitos como os de valores, ética, moral e bem.

De acordo com Cabanas (1988), o Homem age segundo o seu juízo axiológico já que aquilo que mais fazemos «é justamente valorizar, preferir as coisas (*axiío* é o verbo grego que significa “calcular, julgar digno ou justo, pretender”, de onde deriva o termo axiologia como “doutrina dos valores”). Quando valorizamos definimos a nossa qualidade como pessoas [assim] a valorização é, com efeito, o cerne das nossas decisões, juízos, afectos, gostos, desagradados, preferências ou pretensões; e também das nossas repugnâncias, temores ou desilusões.» (p. 274)

No entanto, a hierarquia de valores ou a sua natureza têm sido alvo de polémica que se inicia nos filósofos clássicos gregos e se estende até à actualidade. Dos vários aspectos debatidos destaca-se a antinomia entre aqueles que atribuem aos valores um carácter absoluto e os que têm uma perspectiva relativista.

Os que defendem o carácter absoluto dos valores consideram que a sua natureza racional os torna universalmente válidos. Ou seja, todos os indivíduos que valorizam bem valorizam da mesma maneira. Noutra perspectiva, os que defendem o relativismo axiológico sustentam-se na pluralidade de juízos que foram sendo identificados em diferentes épocas e lugares (Cabanas 1988).

Na realidade, se defendermos o relativismo axiológico como inúmeros autores, no limite colocamo-nos na posição de ter de aceitar todo o tipo de condutas admitidas num determinado grupo social, o que nos conduz à impossibilidade de valorar o comportamento humano. Assim, numa perspectiva relativista, a ética (entendida como a ciência da moral na conduta humana<sup>2</sup>) e a conduta ética (uma acção que tem por base uma atitude virtuosa, (Orbe, 1995), qualificando o carácter de um indivíduo), seriam socialmente determinadas, só tendo significado num determinado lugar e para um conjunto específico de pessoas.

Pelo contrário, a perspectiva racional defende a universalidade dos valores considerando, no entanto que é muito difícil valorizar bem pois, dadas as possibilidades limitadas de cada indivíduo, podem ser utilizados diferentes critérios de que derivam diferentes pontos de vista (Cabanas, 1988). Assim, atribuindo aos valores um carácter absoluto considera-se, por exemplo, o respeito pela vida humana um valor indiscutível, no entanto, a forma como ele é interpretado pela comunidade ou por cada indivíduo depende de um conjunto extenso de variáveis. Podemos concordar ou não com a pena de morte, discutir a validade da guerra ou colocarmo-nos perante um conjunto de dilemas morais que interpelam a forma como valorizamos as acções (nossas e dos outros). Mesmo assim, não é o valor da vida humana que devemos/podemos pôr em causa, mas antes a forma como ele se consubstancia em cada situação concreta.

Ao atribuir-se aos valores um carácter absoluto mas aceitando, simultaneamente, que a sua concretização pode ser objecto de controvérsia abre-se a possibilidade de promover o debate crítico fundado na tolerância, na diversidade de opiniões mas, também, num conjunto de ideais que permanecem indeléveis e que procuramos transmitir e conservar na nossa sociedade (Landsheere, 1994).

Devemos, também, atender ao facto de as opções feitas pelo poder político, concretizadas pelos professores e outros actores educativos, serem o resultado de uma selecção de competências feitas de entre um conjunto muito mais vasto, pelo que os valores sociais e económicos, já estão engastados nos projectos das instituições em que trabalhamos e no “*corpus* formal do conhecimento escolar” que

---

<sup>2</sup> Dictionnaire actuel de l'Education, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal.

preservamos nos currículos, nos nossos modos de ensinar e nos nossos princípios, padrões e formas de avaliação (Apple, 1996). Não se trata, pois, de decidir se os valores estão presentes nas escolas, porque o currículo, as formas de gestão e de organização são em si mesmas opções políticas, condicionadas quer por factores socioeconómicos quer pelo comportamento individual ou de grupo, que têm subjacente uma hierarquia de valores. Do mesmo modo, os materiais de aprendizagem que são utilizados, as interpretações que fazemos dos acontecimentos, o modo de corrigir ou elogiar comportamentos resultam, antes de mais, da forma como pensamos o mundo e, assim, do valor que atribuímos às coisas.

É esta perspectiva que nos permite falar em Educação em geral e em Educação para a Cidadania em particular. Ao defendermos a formação integral do ser humano, abarcando valências que vão para além da mera instrução, temos que ter uma ideia clara do que é bom e justo, enfim temos que clarificar, defender e transmitir valores, ou seja, «se os valores fossem relativos, quer dizer se não houvesse uma definição objectiva do que é justo, conveniente, honroso, belo, bom, decente ou vantajoso, não haveria maneira de orientar objectivamente a educação» (Cabanas, 1988: 286).

No entanto, uma vez que os conceitos de bem e de bom têm vindo a suscitar polémicas filosóficas ao longo dos séculos, sendo os critérios que os definem de diversa ordem (hedonistas, práticos, convencionais...), a Educação pode-se reportar a diversos quadros axiológicos. A Filosofia da Educação, onde se inclui a axiologia que se dedica ao estudo das condutas morais (ética) e do belo (estética), é a base explicativa das opções Pedagógicas tomadas em cada contexto. É em torno das opções axiológicas dos decisores ou dos diversos actores educativos, que são determinadas as grandes metas da Educação e é enformado todo o processo formativo.

Deve-se ainda sublinhar que já os clássicos como Sócrates, Platão e Aristóteles consideravam que o desenvolvimento da virtude era um dos aspectos centrais da educação e que, muito mais tarde, a Declaração Universal dos Direitos Humanos refere que é papel da educação fortalecer o respeito pelos princípios que ela enuncia o que naturalmente inclui um quadro referencial de valores.

Assim, muitos advogam que cabe ao sistema educativo contribuir para «o desenvolvimento pleno da pessoa humana e instaurar o respeito pelos direitos

humanos» (Martín-Molero, 1998: 53), pois estes constituem o núcleo de valores em torno do qual se deve fundar a formação integral dos cidadãos.

Contudo, uma educação suportada num quadro ético teórico é, por vezes, criticada por poder implicar a endoutrinação, levando os sujeitos a adoptar os valores mais tradicionais da sociedade e a rejeitar a diversidade de opiniões. Esta opinião é criticada por aqueles que consideram que uma Educação para a Cidadania pró-activa, ou seja, que conduza os cidadãos a um maior envolvimento social, é diferente de uma educação «endoutrinadora pois deve ser baseada num número limitado de pressupostos como: a Liberdade, a Tolerância, o Respeito pela Verdade, a Justiça.» (Crick, 1999: 343) e tem em vista despoletar o debate de ideias.

Efectivamente, o Professor em acção é permanentemente confrontado com as suas próprias percepções acerca da sociedade, sobre o papel dos cidadãos, sobre a função da Escola e, mesmo que defenda a neutralidade axiológica, deixa transparecer os seus valores, a sua própria percepção do bem e do mal. Assim, no decorrer da sua actividade o Professor não pode manter-se neutral pois quando confrontado com os dilemas morais, sociais e políticos expressa sempre os seus valores (Veugelers, 2000, Figueiredo, 2002). Deste modo, o facto de negar a existência da dimensão ética «significa apenas deixá-la como parte oculta do currículo» (Figueiredo, 2002: 41) impossibilitando que o professor tome consciência das suas características e que aja de acordo com princípios bem estabelecidos.

Por outro lado, «uma opção decididamente democrática pode evitar o endoutrinação, na medida em que os alunos são permanentemente confrontados com a diversidade de pontos de vista e [as diversas] realidades ou informações não são subtraídas ao exame» (Landsheere, 1994: 20). Isto significa que um grupo de alunos em que podemos ter respostas diferentes perante dilemas sociais complexos «providencia um quadro teórico de valores no qual as diferentes opiniões podem ser negociadas» (Osler, 1997: 25), o que permite que cada um chegue às suas próprias conclusões e desenvolva a capacidade de lidar com diferentes pontos de vista.

Contudo experiências, relativamente recentes, de implementação de programas e práticas altamente endoutrinadoras, vigentes na maioria dos países ocidentais até ao final da segunda grande guerra (em Portugal ou em Espanha até à década de 70 e nos países da Europa de Leste até à queda do muro de Berlim) originaram um forte

movimento de reacção contra a então chamada Educação Cívica, uma vez que esta se baseava na interiorização acrítica de princípios morais e na «preocupação de promover um respeito incondicional pelas instituições, pelo trabalho, pela família e pela lei, acompanhadas por uma identificação com a pátria, uma visão muito nacionalista da história e da Geografia, uma adesão ao colonialismo e, até certo ponto, ao racismo e ao desprezo pelas outras culturas» (Perrenoud, 2002: 29). À medida que os movimentos de independência dos territórios coloniais assumem maior importância, que as minorias começam a ter voz, que os contactos entre diferentes culturas se intensificam e que os meios de informação chegam a um maior número de pessoas, a visão etnocêntrica da realidade será, cada vez mais, posta em causa e emerge uma perspectiva relativista da realidade que procura apagar um passado de isolacionismo cultural.

Com a descolonização e o crescimento económico desigual verifica-se um enorme aumento dos movimentos populacionais entre o Sul e o Norte, criando espaços mais cosmopolitas, onde se assiste ao entrecruzar de hábitos culturais, religiões, formas de estar e de valores. O confronto entre ideologias, hábitos e culturas, consequência do carácter cada vez mais multicultural das sociedades ocidentais, que a globalização pôs em destaque, deu origem a um confronto entre os defensores do relativismo moral, com base na especificidade cultural dos grupos sociais e dos indivíduos e aqueles que consideram que, no contexto de um quadro de valores com um carácter universal e numa perspectiva de alteridade, de pluralismo e de multiculturalismo, todas as crenças, atitudes ou valores podem ser questionados.

Por outro lado, os liberais e comunitaristas discutem o papel do Estado na Educação Moral dos cidadãos. Os liberais defendem que o estado se deve manter neutral perante posições morais substantivas assumidas pelos indivíduos, limitando-se a regulamentar aquelas que violam os direitos individuais, acentuando a importância do indivíduo e dos seus direitos. Os seus críticos defendem que o Estado deve promover um conceito específico de uma ética de vida preservando, no entanto, o pluralismo moral (Pearce e Hallgarten, 2000).

Deparamo-nos, assim, perante visões aparentemente contraditórias: os que defendem uma educação asséptica esquecem, ou escamoteiam, que não é possível interagir com o outro sem emitir juízos de valor ou seja, que o acto comunicacional está

impregnado de julgamentos morais, mesmo que de forma inconsciente (Veugelers, 2000); por outro, lado aqueles que consideram essencial levar a cabo uma educação baseada na inculcação de valores não se apercebem que, nas sociedades actuais, existem «poucas convicções partilhadas em larga escala, (...) pois a democracia (...) priva de certezas morais e filosóficas simples, que se possam considerar “evidentes”» (Perrenoud, 2005:26).

Na realidade, alguns autores do pós-modernismo têm vindo a defender que «já não existem valores fixos na sociedade; as ideologias tradicionais perderam a sua coerência e, em parte, a sua razão de ser» (Veugelers, 2000: 39), esquecendo que as sociedades se fundam num conjunto de valores historicamente estabelecidos e claramente transversais. Assim, quando se advoga a «educação em valores» devemos ter presente que, independentemente das práticas utilizadas, o professor nunca poderá ter uma posição absolutamente neutra e, também, que não é possível, à escola, transferir os valores para os estudantes pois «eles constroem os seus conceitos de significado e desenvolvem os seus próprios valores» (Veugelers, 2000: 40), ou seja, os factores que intervêm na formação do carácter incluem, para além da escola, elementos relacionados com a família e a sociedade.

Efectivamente, muitos professores estão conscientes que o seu trabalho parte da definição de um conceito de educação e, assim, da explicitação de um conjunto de valores que desejam que os seus alunos possuam. Contudo, os valores constituem-se numa dimensão cognitiva e afectiva que definem o carácter e, conseqüentemente, têm ausente o elemento comportamental. Já a Educação para a Cidadania inclui acção e podemos afirmá-lo, a activação dos valores e do carácter, sendo observável através da conduta dos cidadãos. Esta perspectiva implica o desenvolvimento do conceito do que é e do que deve ser o ser humano, uma dimensão filosófica complexa pois combina elementos legais, morais, sociais, políticos e culturais (Arthur e Wright: 2001).

Tal como a interpretamos, a Educação para a Cidadania tem como objectivo que «as pessoas se considerem cidadãos activos, querendo, sendo capazes e tendo as ferramentas necessárias para influenciar a vida pública e com as capacidades críticas para pesar as conseqüências antes de actuarem (...) de modo a torná-los confiantes para, por si próprios, construírem novas formas de envolvimento e de acção» (Crick,

1998: 7-8). Mas a complexidade dos processos mentais que subjazem a alteração das percepções, os valores e as atitudes permite-nos afirmar que a intervenção dos professores deve caminhar no sentido de «promover momentos de reflexão, de metanálise, em que o sujeito compreenda as diversas origens e as raízes conceptuais das suas posições e atitudes, de modo a gerar reais alterações ao nível do comportamento e das atitudes (Cosme, 2004: 2).

Deste modo, torna-se necessário pensar não só nos valores que queremos transmitir mas também na forma como os transmitimos, tendo bem claro que todos os comportamentos do professor (como de qualquer indivíduo) transmitem valores e que o professor é um modelo de comportamento para os seus alunos. Efectivamente, diversos autores puseram em destaque, o facto de muitas aprendizagens serem realizadas através da *modelagem*, pelo que a transmissão de valores está sempre, mesmo que de modo inconsciente, presente em todo o acto educativo. A eficácia da acção do professor depende então, e antes de mais, das características do acto comunicacional que estabelece com os seus alunos onde a autenticidade (concordância entre pensamento e acção) e a humildade (tratar os outros com dignidade, atribuir-lhe o “direito de ser”) assumem um papel primordial (Pereyra, 2004).

Conscientes que o educador ao estabelecer um acto comunicacional está, necessariamente a transmitir as suas crenças e a pôr em prática uma série de atitudes que não são neutras, podemos afirmar que o Estado (desde que existem escolas públicas) tem sabido encontrar formas de agir sobre a formação do cidadão. Na realidade os currículos, os programas, as normas de gestão das escolas, etc., estão imbuídos de intenções ideológicas que vão marcar fortemente os actos educativos. Deste modo, podemos concluir que «é o currículo que transmite, através de mensagens explícitas ou implícitas, uma cultura comum ou uma noção de cidadania» (Arthur e Wright, 2001:20) que é, depois interpretada pelas escolas e, novamente (re)interpretada por cada um dos professores na sua acção diária.

A eficácia da acção educativa depende também e em larga medida do ambiente que se vive no estabelecimento de ensino. Segundo Stoer e Magalhães (2002), uma possível solução para se construir, na escola, um *Ethos* de alteridade poderá relacionar-se com três aspectos: i) políticas de redistribuição da riqueza; ii) o “outro”

tem que reconhecer a “nossa” diferença, pois no conflito e no diálogo a diferença também somos nós; iii) a escola deve-se colocar nas trajectórias sociais e culturais dos seus actores e nunca contra elas.

Contudo, o actor escolar não pode ser apenas encarado como fazendo parte de um determinado grupo cultural, ele é também um ser individual com as suas próprias crenças e atitudes, a diferença são “os outros” e “somos nós” mas é, também, com a diferença de entre cada um de nós, com as convicções de cada um dos actores com quem compartilhamos a vida escolar que temos que contar no acto educativo.

A Educação para a Cidadania, tem como finalidade desenvolver competências sociais, afectivas e éticas, que possibilitem a coexistência pacífica de cidadãos com perspectivas diferentes. As tendências da racionalidade técnico-instrumental, que se desenvolveram com a modernidade, conduziram à progressiva perda de importância desta dimensão na Educação. Com a crise da modernidade, tornou-se, para muitos autores, evidente a necessidade de (re)encontrar bases mínimas de entendimento, que possibilitem o diálogo reflexivo assim como o questionar de comportamentos, atitudes e valores que cada indivíduo ou grupo social considera verdades absolutas (Pereyra, 2004).

Numa época de transição social marcada por graves conflitos locais, regionais e internacionais, pelo aumento dos fundamentalismos e da intolerância, pela exclusão social, torna-se ainda mais importante acordar num conjunto de valores que podemos considerar transversais, os direitos humanos e, neles, fundar uma política educativa que contribua para a vitalização da democracia fornecendo a todos os cidadãos «referências e grelhas de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento» (Delors, 1996: 59). Com a Educação para a Cidadania pretende-se armar o cidadão das competências necessárias para exercer os seus deveres, exigir os seus direitos e viver em harmonia com os outros.

### **I.3.2. Educação e a Apropriação de Valores**

O conceito de educação como forma de realizar o Homem tem a sua origem na antiguidade clássica. A expressão grega *Paideia* traduz um ideal humano onde está implícito a realização consciente de um elevado valor. A educação centra-se, numa

primeira fase na *polis*, então considerada uma entidade activa e formativa (Branco, 2007). Contudo, a derrota de Atenas na guerra do Peloponeso vai dar origem ao questionamento do papel da *polis* grega enquanto instância formativa e, a pouco e pouco, a educação política assume um carácter especializado, destinando-se a uma elite de cidadãos que, espalhados por toda a Grécia, estabelecem laços entre si. «A especialização da actividade política está, assim, associada à emergência de um ideal cosmopolita, que vem suceder-se ao ideal da *polis*» (Branco, 2007: 28). Nesta segunda fase, vamos assistir ao despertar de opiniões que consideram que a cidadania é uma aprendizagem.

Ao longo do tempo os educadores têm encarado e valorizado de diferentes modos o conceito e o modo de lidar com a questão dos valores no Sistema Educativo. Quando pensaram a Educação autores tão diversos como Sócrates, Platão, Dewey, Piaget ou Kolberg, consideraram que lhe cabia o papel de desenvolver a moral. No entanto, apesar dos valores se manifestarem explícita ou implicitamente em todos os actos da vida escolar têm, também, surgido vozes que defendem que a Educação para os Valores deve ser feita no seio da família de molde a preservar a individualidade e a liberdade de escolha.

O aumento da conflitualidade na sociedade em geral e na Escola em particular, a restrição do papel da família na educação dos jovens, bem como a aceitação por uma larga maioria da população da existência de um conjunto de valores considerados universais, vêm dar ânimo àqueles que defendem a necessidade da Escola reassumir um dos seus papéis tradicionais – a Educação Moral. Ao assumirem esta finalidade os Sistemas Educativos devem procurar fazê-lo de modo a não colidir com a enorme diversidade de culturas presentes nas sociedades mas evitando o relativismo cultural.

As propostas de concretização da educação moral dos jovens têm sido muito diversificadas, sendo possivelmente a mais universal a *doutrinação* (educação através do exemplo e da disciplina). Como resposta às críticas feitas à inculcação, surgem outras teorias como a de Raths ou da *clarificação de valores* (que preconiza o relativismo ético) e a de Kolberg, *cognitivo-desenvolvimentista* (que recusa o relativismo ético e defende a existência de diferentes estádios de desenvolvimento moral). Nos últimos anos surgiu a *abordagem pela narrativa* com a qual se procura dar ênfase às dimensões afectivas e motivacional na educação para os valores e à influência de factores

individuais como a cultura, o sexo e as classes sociais na atribuição de significados às experiências vividas (Marchand, sd, Valente, sd).

Na perspectiva de Crick «a liberdade, a tolerância, a justiça, o respeito pela verdade e pela razão» (2000b: 68) são valores que os professores devem desenvolver e reforçar mas cuja aplicação prática pode criar dilemas de difícil resolução sobretudo se, por algum motivo, existe um conflito entre eles ou com outros valores como os religiosos. Sendo o processo de apropriação de valores lento e complexo, ele deve ser iniciado o mais cedo possível dando às crianças «oportunidades de participarem e assumirem responsabilidades» (Idem: 129).

Assim, as políticas educativas devem desenvolver-se no sentido da procura de uma resposta que evite as contradições que podem ser criadas quando pretendemos, por um lado, que se processe uma mudança de atitudes nos jovens, enformada por um quadro de valores que consideramos universal e indiscutível e, por outro lado, que a educação atenda à necessidade do desenvolvimento de competências como a autonomia ou o espírito crítico. Albala-Bertrand refere que é necessário «elaborar abordagens adequadas que contribuam para a aprendizagem da cidadania (1996: 36)». De acordo com o mesmo autor, estas abordagens deverão clarificar os processos de aprendizagem e mensagens educacionais que podem contribuir para o fortalecimento de representações sociais de cidadania convergentes, necessárias para a estabilidade e a eficiência política dos regimes democráticos e, simultaneamente, que favoreçam a construção de personalidades autónomas, o garante final da liberdade.

A análise das sucessivas reformas dos Sistemas Educativos Europeus, no que concerne às questões da cidadania, mostra-nos uma clara evolução da terminologia utilizada, em consequência das transformações sociais e políticas operadas ao longo do século passado. Inicialmente surge em diversos currículos a referência a uma disciplina denominada Instrução Cívica que é substituída pela disciplina de Educação Cívica e, mais tarde, pela Educação para a Cidadania (Audigier, 2000). Esta evolução da nomenclatura utilizada é o resultado de mudança epistemológica que se traduz na passagem de uma perspectiva de ensino centrado na transmissão de conhecimentos relacionados com as instituições políticas, para uma perspectiva «que enfatiza a experiência individual e a busca de práticas desenhadas para promover atitudes e comportamentos relativos aos direitos humanos e à cidadania democrática. (...)

Assim, passámos de uma concepção de cidadania que enfatiza os sentimentos de pertença a um Estado-Nação e uma Educação para a Cidadania baseada na transmissão desses sentimentos - com uma forte ênfase na obediência às regras colectivas - para uma concepção da cidadania mais individualista e instrumental, uma cidadania que dá um lugar privilegiado ao indivíduo e aos seus direitos relegando para segundo plano a afirmação da identidade, colectiva e parcial, que caracteriza os Estados» (Idem: 9).

Apesar da complexidade do debate em tornos das questões da cidadania, existe actualmente algum consenso sobre a necessidade de existir um equilíbrio entre direitos e deveres do cidadão, desenrolando-se o debate teórico em torno da questão: onde se aprendem os valores?

São várias as respostas a esta questão, dependendo das diferentes mundovisões em que os seus autores se enraízam: o mercado, a família, as associações da sociedade civil são frequentemente invocados como as matrizes de cidadania. De acordo com a tradição liberal, que assenta no individualismo e no papel passivo do cidadão, «uma instituição pública como a escola [não] pode interferir nos valores individuais [e] o Estado deve manter a neutralidade (...) entre as diversas concepções de vida» (Bolívar, 2005). Nesta perspectiva a Educação para a Cidadania assume um carácter minimalista limitando-se ao campo da Educação Cívica: o conhecimento de factos, conceitos, teorias, etc.

Pelo contrário, os “comunitaristas” consideram que se deve partir do reconhecimento do carácter multicultural das sociedades actuais que geram a coexistência de diferentes identidades culturais, base da actuação do cidadão. Nesta óptica surgiram os conceitos de *cidadania fragmentada* ou diferenciada, que é questionada por pôr em causa o princípio da igualdade, já que se suporta numa perspectiva relativista da realidade.

A perspectiva republicana, situada entre as duas anteriores, defende que os indivíduos se encontram vinculados a uma comunidade por um conjunto de direitos e de deveres cívicos, para além dos individuais.

De acordo com Kerr (2004), entre as duas posições extremas estabelece-se um *continuum* (Fig.1), que se consubstancia de modo diferente nos vários domínios da Educação para a Cidadania. Deste modo, vamos encontrar, nos diversos sistemas

educativos e ainda mais em cada escola, consoante o seu grau de autonomia face ao poder central e as opções individuais dos responsáveis educativos locais, práticas diversificadas que raramente correspondem de modo absoluto a uma das teorias, mas antes se situam ao longo de um *continuum* constituído por uma enorme variedade de opções. Segundo esta perspectiva, a actuação dos sistemas educativos deve situar-se entre a opção minimalista, mais liberal, e a corrente maximalista que tem um carácter comunitarista.

#### PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

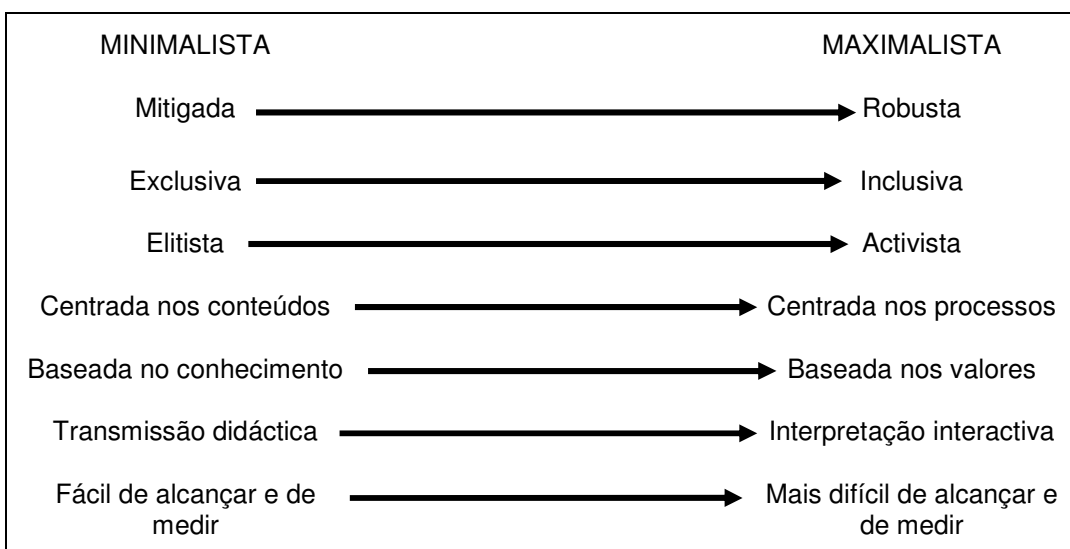


Fig. 1 - O *Continuum* da Educação para a Cidadania<sup>3</sup>

As duas primeiras perspectivas (liberal e comunitarista) contêm um aspecto em comum: o carácter particularista dos “espaços” de diálogo, (a família, o grupo étnico-cultural) que pode enviesar o desenvolvimento de valores e competências de cidadania e ser um entrave ao desenvolvimento de um sentimento de pertença

<sup>3</sup> O conceito “estratégia” é aqui utilizado como o «conjunto de operações e de recursos pedagógicos, planificados pelo sujeito com o fim de facilitar ou melhor atingir os objectivos de uma situação pedagógica». In Dictionnaire actuel de l'Education, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal.

conducente a uma sociedade mais dialógica, que compartilhe um conjunto de direitos democráticos, de participação e de comunicação que possibilitem a vida em comum (Bolívar, 2005).

A resposta a esta questão é, para algumas correntes de pensamento, «o sistema educativo [pois] as escolas devem ensinar aos alunos como incorporar o tipo de raciocínio crítico e a perspectiva moral que definem a racionalidade pública» (Kymlicka e Norman, 1997:23). Com uma visão muito próxima, Crick (1998) afirma que a finalidade da Educação para a Cidadania é nada menos do que mudar a política cultural do país: fazer com que as pessoas se considerem cidadãos activos, empenhados, capazes e competentes para influenciar a vida pública e com as capacidades necessárias para ponderar a realidade antes de falar ou agir; construir e expandir radicalmente o envolvimento no serviço público e torná-los confiantes no sentido de encontrarem novas formas de envolvimento e de acção. Esta concepção coloca estes teóricos numa perspectiva de uma cidadania virada para a acção, para a mudança social. No entanto, outros teóricos defendem que a Educação para a Cidadania «pode ser melhor aprendida de um modo *ad hoc* fora da escola» (Kerr, 2004: 6).

Consequentemente, o professor deve ter claro que as opções que o Estado e as Escolas assumem perante a elaboração de um currículo básico de Educação para a Cidadania ou, mais amplamente, aquando da selecção dos valores transversais a todos os aspectos do currículo são, necessariamente, espelho das grandes opções filosóficas e políticas relativas ao papel do Estado na educação.

Por outro lado, as opções didácticas dos professores reflectem as suas percepções individuais relativamente ao papel da escola e do cidadão. Numa perspectiva mais “passiva” da cidadania o professor tenderá a enfatizar as competências relacionadas com os conhecimentos, numa perspectiva de uma cidadania virada para a acção, são destacadas as competências relacionadas com o desenvolvimento do espírito crítico as quais conduzirão à tomada de posições conscientes e responsáveis. Importa então, conseguir implementar processos educacionais que conduzam à interiorização de valores. Menezes (1993) considera que existem quatro tipos de estratégias: 1) a discussão de dilemas morais; 2) a clarificação de valores; 3) a comunidade justa e 4) a formação de carácter.

A proposta de discussão de dilemas morais, parte de teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg e pressupõe a existência de diferentes estádios de desenvolvimento moral que podem ser atingidos através do conflito cognitivo gerado pela discussão socrática, esta teoria «rejeita claramente o relativismo moral ao admitir que alguns valores são mais racionais do que outros» (Cunha, 1993: 300). A teoria dos estádios de desenvolvimento moral ao rejeitar o relativismo ético e a endoutrinação separa «aquilo que é impossível de separar: a forma do conteúdo moral, segundo o qual não se ensinariam normas morais (cujo perigo é o endoutrinação), mas preparar-se-á a criança para tomar decisões morais acerca da vida (formalismo moral)» (Pedro: 2002: 49) através da resolução de dilemas. Assim, a teoria Kohlberguiana é contestada por diversos autores que consideram esta proposta pedagógica de «um racionalismo extremo, ao não integrar as componentes afectiva, comportamental e social na formação dos padrões morais» (idem) e sublinham que está provado que as mudanças de estágio não implicam, necessariamente, nem um julgamento nem um comportamento mais virtuoso (Menezes, 1993).

Os teóricos da estratégia de clarificação de valores (Raths, Harmin e Simon) assumem que todas as crianças têm valores adequados que podem ser clarificados através da participação num conjunto de actividades (ex. jogos de papéis) facilitadoras da interacção entre pares que possibilitem a tomada de consciência sobre as opções individuais. Assim, considera-se que os conflitos de valores «só podem ser solucionados pelo recurso a uma decisão do tipo subjectivo, fundada em critérios estritamente individuais, invalidando a possibilidade de encontrar soluções generalizáveis» (Branco, 2007: 212). O professor deve, portanto ter uma posição neutra ao longo de todo o processo, sendo apenas um facilitador. A principal crítica a esta estratégia prende-se com o facto de se considerar que ela promove o relativismo moral, promovendo como único valor absoluto a tolerância.

A abordagem da comunidade justa surge na sequência da teoria de Kohlberg com o objectivo de responder a algumas das suas limitações, nomeadamente a necessidade de os jovens tomarem contacto com dilemas reais (Branco, 2007: 224) A intervenção pedagógica baseia-se no estabelecimento de uma comunidade democrática num determinado contexto social (família, escola, etc.), onde todos os membros têm os

mesmos direitos políticos e onde se faz justiça segundo regras estabelecidas democraticamente. Esta teoria é criticada por não prestar atenção aos conteúdos, bem como, pelo papel paritário atribuído aos professores e alunos.

Por último, a formação de carácter, com uma tendência forte nos anos 80 e 90, considera que cabe à escola transmitir os valores da sociedade em que vivemos, centrando-se na narrativa de histórias tradicionais e na herança cultural. Esta teoria que aparece, também, com a designação de educação para a democracia ou de educação para a cidadania, defende a inculcação de um conjunto de valores e pode ser complementar à proposta por Kohlberg (Branco, 2007). Neste contexto o professor é considerado «um educador moral, modelo a seguir» (Pedro, 2002: 100).

O professor pode, de entre as opções estratégicas disponíveis, encontrar um percurso livre e pessoal que lhe permita desenvolver o seu trabalho – a interiorização de valores – mas, limitado por duas grandes preocupações: evitar a endoutrinação e o relativismo moral. Assim ao traçar um caminho pedagógico, é necessário entender que o equilíbrio se encontra seguramente entre os dois extremos e que não devemos ter tanto medo da endoutrinação que seguimos um «processo puramente construtivista, isto é, sem referência a modelos, à história, à tradição, a narrativas, à cultura» (Cunha, 1993:290). De facto, ao longo da sua história, as comunidades vão construindo um conjunto de valores que passam de geração em geração e que, com a passagem do tempo, são limados e melhorados, adequando-se às novas exigências sociais. Este património cultural, apesar de imperfeito, dado o elevado número de «paradoxos e incertezas inerentes à busca da verdade e do bem» (Cunha, 1993: 291), corresponde a uma importante conquista que deve ser preservada e que inclui valores tão importantes como a justiça, a honestidade, a lealdade, a solidariedade, a verdade, a tolerância e o respeito.

Segundo Menezes (1993), a investigação realizada sugere que a opção por estratégias como a aprendizagem cooperativa, a participação dos alunos na tomada de decisões face a questões relevantes da vida escolar, a organização de projectos de acção comunitária e a transformação do clima da escola, produz mudanças tanto ao nível dos processos psicológicos como na qualidade das suas interacções.

### I.3.3. Educação para a Cidadania: Propostas em Confronto

As sociedades democráticas deparam-se, actualmente, com o crescente desinteresse dos cidadãos em participarem em actos eleitorais. Este facto induziu o desenvolvimento de propostas que, eventualmente, conduzissem a uma maior participação dos indivíduos nos debates e na tomada de decisões que envolvessem a comunidade.

Segundo Menezes (2003a) as propostas dos anos 80, tendo subjacente uma perspectiva cognitivista-behaviorista, centraram-se na Educação Pessoal e Social como disciplina específica ou como um conjunto de temas incluídos nas disciplinas tradicionais. A cada «vez maior preocupação com a exclusão social e a apatia política, conjugada com o enfraquecimento dos sentimentos de pertença e de coesão social, o aumento dos fenómenos de discriminação em relação a grupos minoritários e o descomprometimento político dos jovens (e também dos adultos)» (Menezes, 2003: 2) deu origem a um novo debate acerca da Educação para a Cidadania e ao surgimento de novas propostas educativas.

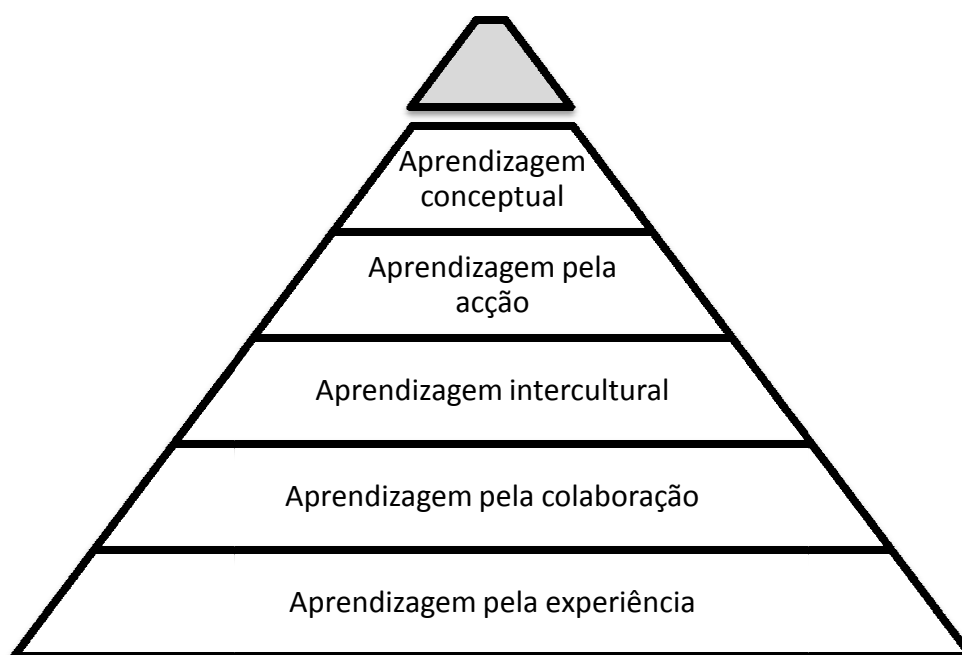
Assim, os decisores políticos de muitos países incluíram nas suas agendas propostas relacionadas com a Educação para a Cidadania e, em 2002, o Conselho de l'Europa, Comité des Ministres aux états membres (aprova uma recomendação relativa à Cidadania Democrática (Conselho da Europa, 2002). Estas políticas alcançam maior relevância com a declaração, pelo Conselho da Europa, do ano de 2005 como ano Europeu da Educação para a Cidadania.

O Conselho da Europa (2002) tem vindo ao longo dos anos a aclarar conceitos, finalidades e objectivos da *Educação para a Cidadania Democrática* (ECD), considerando que esta deve ocupar um lugar fundamental nas políticas educativas e definindo como objectivos prioritários:

1. Promover a consciencialização do papel da educação para o desenvolvimento da cidadania democrática e a participação, a promoção da coesão social e o entendimento intercultural, no respeito pela diversidade e os direitos humanos;

2. Fortalecer a capacidade dos Estados membros para fazer da ECD um objectivo prioritário da política educativa, introduzindo reformas pertinentes nos diversos níveis do sistema educativo;
3. Proporcionar aos Estados membros um marco de referência e as ferramentas para promover a cidadania democrática tanto na educação formal como na não formal ao longo da vida.

No relatório final do projecto Educação para a Cidadania Democrática, organizado pelo Conselho da Cooperação Cultural (CDCC), Bîrzéa (2000) conclui, a partir da análise das práticas educativas em diversos países europeus, que a aprendizagem da cidadania é uma aprendizagem social que pode ser posta em prática de cinco formas diferentes (fig. 2) que remetem para o recurso a um leque diversificado de estratégias de ensino/aprendizagem



**Fig. 2 - Enfoques da Aprendizagem da Cidadania**

A ECD assume, para o Conselho da Europa, um lugar de grande relevância no momento actual, sendo considerado crucial o papel das escolas para a aquisição de competências como: resolver conflitos de forma não violenta; argumentar em defesa

dos seus pontos de vista; reconhecer e aceitar as diferenças, assumir responsabilidades, analisar criticamente a informação. Considera, ainda, que o desenvolvimento destas competências só é possível num ambiente democrático, o que implicaria a participação activa dos alunos e das famílias na gestão democrática das escolas e a implementação de estratégias didácticas adequadas.

A Educação para uma Cidadania Democrática, tal como é preconizada pelo Conselho da Europa, só se pode afirmar numa organização democrática «assente num diálogo visando acordos que só serão justos se respeitarem certos princípios, como: o princípio da sinceridade; o princípio da inclusão ou da participação de todos os afectados no diálogo; o princípio da reciprocidade (podendo ser assimétrica); o princípio de que os interesses têm que estar abertos à revisão argumentativa; o princípio do respeito pela diferença e singularidade do outro; e o princípio da emocionalidade» (Estêvão, 2006: 45). A Escola torna-se, assim, num espaço de debate, de conflito, de interdependência, um espaço de vozes diversificadas mas, por isso mesmo, um espaço onde a convivialidade e onde a tomada de decisões comuns é possível.

A aprendizagem da cidadania recai, não só, sobre a aquisição de conhecimentos, mas também sobre o desenvolvimento de competências, de atitudes e de valores conducentes a uma prática cidadã nos diversos contextos sociais. Assim, «as competências associadas à cidadania democrática são as necessárias para a construção de uma pessoa livre e autónoma, consciente dos seus direitos e deveres numa sociedade (...) onde o controle das pessoas que exercem o poder está sob a supervisão de todos os cidadãos» (Audigier, 2000: 16).

Esta aprendizagem só pode ser efectiva num contexto institucional empenhado, com um Projecto Educativo que se comprometa com os objectivos da Educação para a Cidadania, corroborado pela adopção de um conjunto de conteúdos conducentes a uma literacia política (Bolívar, 2005), uma organização onde a cooperação, o diálogo e o respeito são assumidos por todos os actores, em particular pelos adultos, devendo estes ter sempre consciente o papel da modelagem na formação da identidade dos mais jovens.

Audigier (2000) considera que, partindo da leitura dos constructos dos diferentes autores, referentes aos currículos da Educação para a Cidadania, podemos organizar

duas grelhas de análise que permitirão avaliar o trabalho realizado e redireccioná-lo, quando necessário.

**1) A primeira classificação inclui três categorias de competências:<sup>4</sup>**

a) Competências Cognitivas

- i) De natureza legal e política (literacia cívica);
- ii) Conhecimento do mundo actual (numa perspectiva crítica que permita a tomada consciente de posições);
- iii) Capacidade argumentativa, de reflexão crítica;
- iv) Conhecimento relativo aos princípios e valores dos direitos humanos e cidadania democrática;

b) Competências Éticas e Valores

- i) Dimensão afectiva e emocional que possibilite uma real transformação das atitudes;
- ii) Educação centrada em valores que se organizam em torno dos conceitos de liberdade, igualdade e solidariedade;

c) Competências Sociais

- i) A capacidade de viver com os outros, de cooperar;
- ii) A capacidade de resolver conflitos de acordo com as regras democráticas e a lei;
- iii) A capacidade de tomar parte num debate público.

A categorização das competências a desenvolver com a Educação para a Cidadania, constitui uma óptima ferramenta de análise e de avaliação dos currículos e das práticas educativas, no entanto, é necessário sublinhar que as competências que são aqui apresentadas em diferentes categorias se interligam, não sendo possível desenvolvê-las separadamente. Por exemplo, a capacidade de resolver conflitos depende de valores como o da liberdade e da capacidade de argumentação.

Assim, porque a realidade é altamente complexa, o desenvolvimento de uma concepção democrática da cidadania só é possível se se atender às três dimensões de competências, sem privilegiar nenhuma delas.

---

<sup>4</sup> Adaptado de Audigier, 2000.

**2) A segunda classificação inclui quatro dimensões.<sup>5</sup>**

- a) Política e jurídica – refere-se aos direitos e deveres relativos ao sistema jurídico e político. Isto implica que o cidadão tem que ter conhecimento nestas matérias, desenvolver atitudes democráticas e, ainda, capacidade de participação de modo a exercer as suas responsabilidades.
- b) Social – refere-se às relações entre indivíduos e requer conhecimentos relativos às regras de comportamento e ao funcionamento da sociedade. Esta dimensão relaciona-se com valores como o da solidariedade.
- c) Económica – refere-se à produção e consumo de bens e serviços, ao mundo do trabalho e à distribuição da riqueza. Esta dimensão implica o desenvolvimento de competências económicas: conhecimentos em economia e do mundo do trabalho.
- d) Cultural – refere-se às representações colectivas e à partilha de valores. Isto implica o desenvolvimento de competências históricas, o reconhecimento de uma herança comum e relaciona-se com as capacidades de ler e escrever, com a aquisição de uma língua estrangeira, etc.

Nesta segunda classificação, os autores optam por elaborar um constructo com base em áreas temáticas. Deste modo, os diferentes tipos de competências a desenvolver são assinalados em cada uma das dimensões apresentadas.

A categorização de Santos, M. E., apresenta uma outra perspectiva, ao contrapor à expressão «Educação para a Cidadania» (apesar de esta estar internacionalmente estabelecida) a designação Educação Cidadã a qual englobaria «educar *para* a cidadania (uma perspectiva de futuro), educar *pela* cidadania (perspectiva de presente) e educar *sobre* a cidadania (perspectiva cognitiva mais tradicional)» (2005: 100). Os três vectores da educação cidadã correspondem ao desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia política (educar *sobre* a cidadania), à

---

<sup>5</sup> Adaptado de Audigier, 2000.

construção prática da cidadania com base em actividades concretas (educar *pela* cidadania) e ao desenvolvimento de competências sociais, afectivas e éticas (educar *para* a cidadania).

Na mesma linha de Santos, M. E., (2005), Smith, S. (1997), distingue dois processos educacionais com a finalidade de preparar os estudantes para uma cidadania democrática: «a *prática da democracia* e a *prática para a democracia*»<sup>6</sup>, o primeiro tem como meta a tomada colectiva de decisões enquanto o segundo pretende o treino de capacidades cívicas. Este autor chama a atenção para os riscos de uma aplicação das práticas democráticas na escola e para a necessidade de se realizarem actividades em que os estudantes estão em igualdade, mas com relações de poder desiguais com os professores de acordo com a divisão de papéis.

Sendo diferentes as abordagens analisadas, a maioria dos autores concordam na necessidade do Sistema Educativo contribuir para o desenvolvimento de um leque diversificado de competências que conduza à construção de uma consciência crítica da realidade social e a uma vivência comum harmoniosa. Esta harmonia, entre cidadãos com identidades tão diversificadas, depende em primeiro lugar do clima social que pode ser, ou não, favorável aos objectivos traçados mas depende também, em grande medida, do modo como cumprimos a finalidade da Educação para a Cidadania: desenvolver nos jovens um sentido de pertença e o reconhecimento da importância do contributo de cada indivíduo para a mudança da sua vida e da sociedade.

O papel da sociedade na construção de uma Cidadania Democrática é crucial. Contudo, os educadores têm que ter claro que «as escolas falham sempre que a sociedade falha» (Audigier, 2000: 26), sendo frequentemente a única instituição que procura combater os constrangimentos à coesão social, a Escola não pode restaurar a coesão social se «esta está em colapso ou em metamorfose, se estes valores estão sob um ataque diário através da força física ou da coacção moral» (Idem).

Num mundo onde os políticos se tornam mais discricionários, em que as instituições básicas estão fora do controlo dos cidadãos, onde o aumento da corrupção, do consumismo e do individualismo são bem patentes, o trabalho das escolas torna-se

---

<sup>6</sup> No original: practice of and practice for democratic decision making.

mais complexo. De facto, a contradição entre aquilo que é preconizado como sendo os objectivos da ECD e o que é socialmente aceite, entre aquilo que é dito e o que é praticado, faz com que as tarefas do Professor sejam, por vezes, humanamente insustentáveis. Mas, mesmo remando contra-a-maré, há aspectos que devem ser pensados atendendo ao papel que a Educação tem na formação dos indivíduos, nomeadamente através (1) da cultura da escola – regras, resolução de conflitos, cooperação; (2) das práticas educativas implementadas; (3) das actividades não curriculares.

Efectivamente, a Educação para a cidadania transcende a qualidade democrática da organização escolar, centrando-se em grande medida nas práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula, nomeadamente através da aprendizagem cooperativa, estratégias de valorização da autonomia pessoal, para o desenvolvimento da criatividade, etc. (Silva, 1999).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, (Delors, 1996), sublinha que, numa sociedade em que a bagagem escolar se torna cada vez mais pesada, é necessário repensar as políticas educativas centrando-as em quatro pilares:

- **Aprender a conhecer**, que visa sobretudo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento;
- **Aprender a fazer**, mais relacionado com a formação profissional;
- **Aprender a viver juntos aprender a viver com os outros**, um dos maiores desafios da educação actual, que passa pela descoberta do outro e pela aceitação da diversidade humana;
- **Aprender a ser**, a educação deve visar a formação integral da pessoa, o desenvolvimento de um espírito crítico e autónomo, fazer juízos de valor de modo a saber decidir em diferentes circunstâncias.

Também fundada nestes quatro pilares, a Educação para a Cidadania deve evitar certos riscos: (1) a extensão *ad infinitum* das competências a atingir; (2) a dificuldade que os professores demonstram em partilhar o seu poder; (3) a sua limitação àqueles que vivem em situações socioeconómicas difíceis; (4) a sua redução a uma escala

local; (5) a utilização de termos e conceitos de forma ambígua; (5) a supremacia da economia sobre a cultura (Audigier, 2000).

O papel da escola não pode, portanto, ser menosprezado. Trata-se, sobretudo da responsabilidade moral e social do indivíduo de o apetrechar para resolver dilemas morais complexos, para concertar opiniões diferentes sem abdicar das suas convicções, de o habilitar a viver numa sociedade complexa e em mudança económica, tecnológica, social e ambiental. Trata-se também de assumir com clareza que para alcançar as finalidades e as metas definidas é necessário o contributo de um conjunto diversificado de factores sem os quais se compromete irremediavelmente todo o processo.

De facto, o *design* de um projecto de Educação para a Cidadania tem que se situar muito para além das boas intenções de cada um dos intervenientes, da intervenção intuitiva ou da adopção de medidas dispersas, é necessário que sejam definidos os paradigmas educacionais onde se integra, os valores de referência e as abordagens a utilizar, tudo isto integrado numa lógica de projecto educativo o que, naturalmente, pressupõe a definição de objectivos, a selecção de estratégias e de actividades bem como a escolha de um modelo de avaliação. Impõe-se, portanto, a prevalência de uma perspectiva holística sobre os elementos que envolvem a Educação para a Cidadania pois eles caracterizam-se pela sua forte interdependência e só o seu conjunto permitirá empreender a necessária mudança no sistema educativo. A figura 3 que apresenta a concepção do Council for Cultural Co-Operation (2005) relativamente a Educação para a Cidadania, põe em destaque a complexidade do processo de mudança que implica o envolvimento de todos os actores do sistema educativo e dos parceiros sociais neste projecto.

Nesta perspectiva, a Educação para a Cidadania é condição fundamental para que a sociedade se torne mais inclusiva e mais democrática, integrando grupos de cidadãos excluídos e que o regime democrático vá sendo sujeito ao escrutínio da população e corrija as suas imperfeições tendo em vista um aprofundamento da democracia.

Neste percurso de transformação de valores e atitudes o acto educativo deve suportar-se numa pedagogia construtivista que conduza a uma aprendizagem significativa, procurar utilizar todos os recursos disponíveis numa lógica didáctica

centrada no aluno e na pesquisa, dar prioridade ao desenvolvimento de capacidades que conduzam a uma acção de participação social fundamentada.

Ao utilizar a expressão Educação para a Cidadania Democrática, o Conselho da Europa põe em evidência uma perspectiva de cidadania baseada numa sociedade democrática e fundada nos valores que lhe estão subjacentes. É no interior deste quadro axiológico que a Educação para a Cidadania se deve situar. Mas, porque não é possível nem coerente dissociar os momentos de aprendizagem destinados especificamente à Educação para a Cidadania pode-se afirmar que é no interior desse conjunto de valores, referenciais de ensino e de aprendizagem, perspectivas de desenvolvimento curricular e conceitos organizacionais que todos os processos educacionais se devem desenvolver, pois essas são as condições necessárias para que a mudança possa ocorrer.

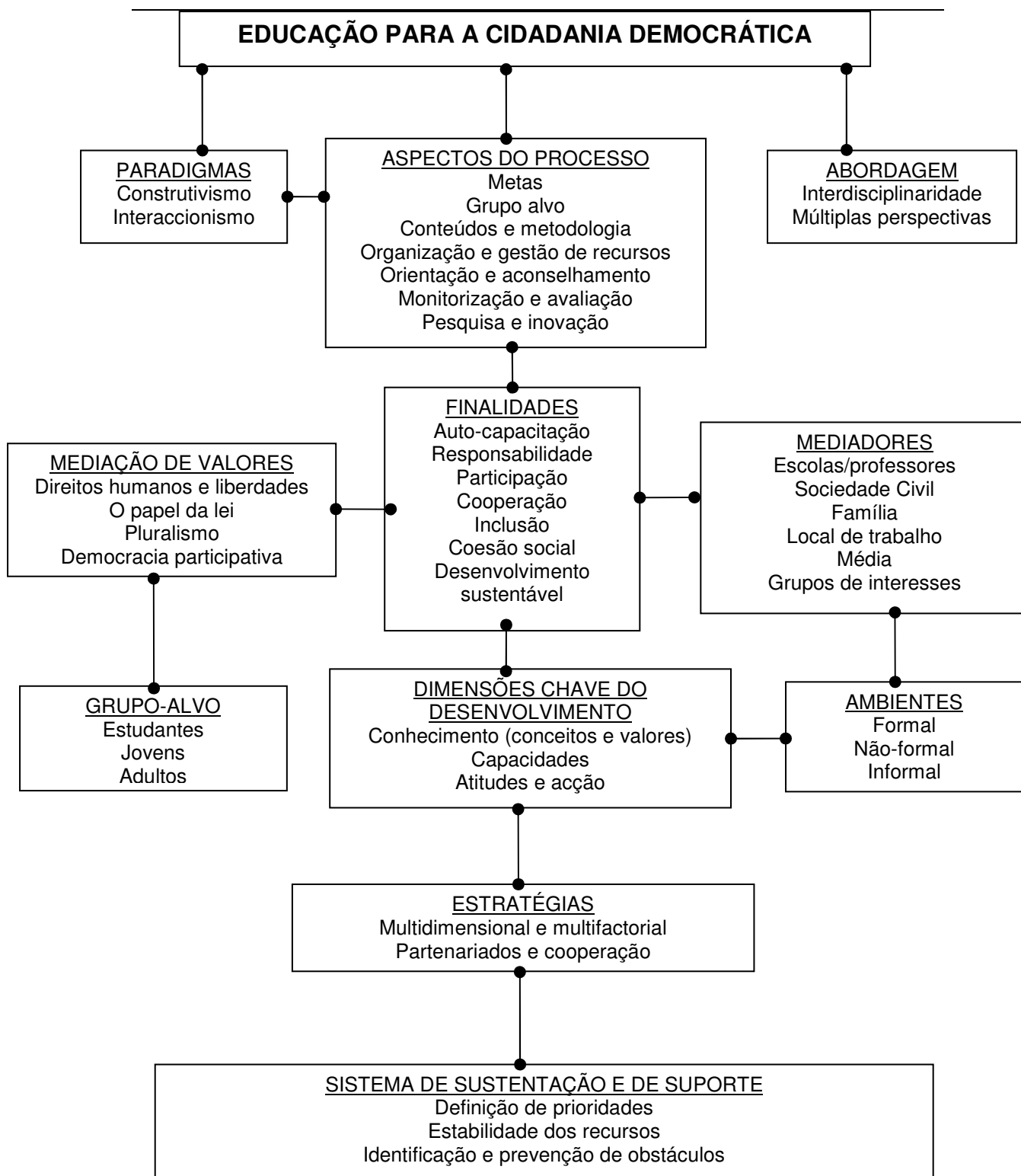


Fig. 3 - Visão holística da Educação para a Cidadania<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Adaptado de: Council for Cultural Co-Operation (2000): 58

O título de um dos capítulos do livro de Perrenoud (2005): «A chave das competências de um actor autónomo – *ou como não ser enganado, alienado, dominado ou explorado quando não se é rico e poderoso*»<sup>9</sup> remete-nos para a chave da Educação para a Cidadania. Desenvolver nos jovens competências que lhes permitam decidir de forma consciente e autónoma, dar-lhes as ferramentas necessárias para intervirem na sociedade mas, sobretudo, demonstrar-lhes que eles têm esse poder e que o podem e devem utilizar tendo em vista o bem comum. Este título sublinha também, de forma evidente, a importância da Educação para a Cidadania junto dos jovens provenientes de meios mais desfavorecidos, pois são estes que mais têm a ganhar com a aquisição destas competências.

### **I.3.4. A Escola Cidadã**

#### **I.3.4.1. Contradições e Perplexidades nos Sistemas Educativos**

Actualmente, assiste-se com perplexidade e como resultado da difusão de ideologias neo-liberais e de mercado (Davies, 2000), a discursos e práticas educativas aparentemente contraditórios. À medida que o Estado Providência vai perdendo terreno, ganha peso a perspectiva do primado da escolha individual, ou seja, a liberdade individual torna-se mais importante do que a solidariedade colectiva. Simultaneamente, numa demonstração de competitividade, surgem testes internacionais que pretendem comparar resultados de alunos de diversos países em áreas tradicionais do currículo como a Matemática, as Ciências e a Língua.

O professor encontra-se, assim, perante um paradoxo de difícil resolução. Por um lado, é incentivado a aplicar novas estratégias que conduzam ao desenvolvimento de competências assumidas como importantes, muitas vezes mesmo como fundamentais, pela classe política mas, por outro lado, é pressionado a trabalhar no sentido de a sua escola obter elevados níveis nos *rankings* a nível nacional ou internacional.

Assim, os “sinais” que os professores recebem são contraditórios, colocando-os numa posição profissional complexa: cumprir rigorosamente o programa ou

---

<sup>9</sup> Itálico nosso

“perder” tempo com outras coisas, como o desenvolvimento de competências sociais e pessoais?

Se, na verdade o professor, a escola e o próprio Sistema Educativo são avaliados através do grau de literacia obtido em campos tradicionais do conhecimento, então é compreensível que muitos desistam de tentar a mudança e mantenham uma prática tradicional de ensino, aquela com que se sentem mais confiantes.

A investigação internacional realizada (Torney-Putra, 2002, Ballantyne, 1999) junto a jovens alunos e professores põe em relevo diversas fragilidades no que concerne aos conhecimentos, envolvimento e atitudes cívicas. Dado o elevado número de países e de variáveis envolvidos nestes estudos optou-se por salientar apenas alguns aspectos:

→ O conhecimento correlaciona-se fortemente com as expectativas educacionais dos alunos, os recursos disponíveis em casa e um ambiente aberto à discussão na sala de aula;

→ O nível de conhecimento não está directamente relacionado nem com o envolvimento em movimentos sociais nem com as percepções e atitudes cívicas.

→ Ao contrário de muitos alunos, os professores têm a percepção que o ambiente na sala de aula é propício ao debate.

De acordo com Torney-Putra (2002), o estudo realizado pelo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), permite-nos concluir que, possivelmente, dentro dos constrangimentos que afectam a formação para a cidadania, a Escola deve investir particularmente na alteração das relações pedagógicas que conduzam a um clima aberto nas salas de aula e os responsáveis devem dar um maior apoio aos professores para que estes utilizem metodologias de ensino que envolvam activamente os estudantes na discussão de diferentes pontos de vista relacionados com temas cívicos.

À complexidade das transformações necessárias a introduzir nas opções pedagógicas dos professores, juntam-se os sinais contraditórios que caracterizam muitas das directivas governamentais acentuando, umas vezes, o primado do ensino tradicional numa lógica tecnocrática e, outras vezes, a importância das pedagogias activas, da formação pessoal e da inclusão social.

Assim, numa governação plena de contradições e perante a impotência dos sistemas educativos em resolver os principais problemas detectados, sucedem-se reformas educativas sem que elas correspondam a mais do que a mudanças superficiais nos métodos e técnicas utilizados, na organização das escolas e da sala de aula, no modo de pensar e de agir dos professores.

Deste modo, as reformas educativas não têm sido capazes de dar resposta aos desafios colocados pela sociedade como a exclusão social, a iliteracia, ou a empregabilidade, nem a transformações reais nos valores e atitudes dos actores educativos.

Estando a mudança, em primeiro lugar, nas mãos dos responsáveis políticos, na clareza e coerência das suas decisões, no apoio que prestarem aos professores que, no terreno, são permanentemente confrontados com obstáculos e incertezas, assistimos ao seu sucessivo adiamento, tendo-se tornado numa promessa política nunca cumprida.

A questão fulcral está em saber até que ponto a sociedade civil, os responsáveis políticos, os especialistas em educação ou, melhor, os cidadãos deste país (ou de outros) estão despertos ou dispostos a apostar nesta mudança educacional. Se o sentido da mudança é pouco claro, se são dados sinais contraditórios e se, ao mesmo tempo, a classe docente é considerada por quase todos como a principal responsável pelo estado da Educação é natural que ela se refugie numa posição de autodefesa evitando entrar em “zonas” desconhecidas. Acusados de ser incapazes de exercer eficazmente a sua profissão, diminuídos quando comparados com os seus antecessores (no meu tempo é que era bom...), humilhados perante os seus colegas estrangeiros (os baixos resultados dos *rankings*...) os docentes começam, também eles, a convencer-se que as novas correntes pedagógicas são culpadas do estado das coisas e procuram encontrar num passado nostálgico a resposta às suas inquietações. Tal como na era Industrial os cidadãos louvavam as belezas do campo (esquecidos das suas misérias) os docentes procuram na ordem do passado uma resposta para a desordem do presente, como se a sociedade ou aqueles que agora se encontram numa sala de aula fossem de algum modo semelhantes aos de há cem anos.

Assim, não é de estranhar que se verifique uma «distância, muitas vezes considerável, que separa as intenções do início das realizações efectivas, [o que se] explica por uma

multiplicidade de factores entre os quais se encontram certas impossibilidades objectivas, tais como os limites orçamentais, a oposição de uma parte da burocracia e do corpo docente, alérgico à mudança ou cioso de preservar os seus privilégios» (Landsheere, 1994: 32).

#### **I.3.4.2. O Lugar da Educação para a Cidadania no Currículo**

A preocupação com a educação cívica, política e moral nas escolas tem já um longo percurso em muitos países. A forma como estas temáticas são incluídas nos currículos tem, no entanto, variado consideravelmente. Em diversos países da Europa tal como Portugal ou o Reino Unido, a Educação para a Cidadania tornou-se numa área curricular não disciplinar, ou seja uma temática que deverá ser incluída nos currículos de todas as disciplinas. Reid e Scott (2005) sublinham que esta opção torna indispensável uma preparação adequada dos professores, por exemplo, relativamente à utilização de novos recursos educativos, à abertura para que os alunos tenham um papel mais activo nas aulas, reforçando o conceito de aprender no acto de ensinar, à possibilidade de sacrificar partes do programa em favor de um papel mais activo dos alunos e a uma maior interacção com o meio em que a escola se insere. Por outro lado, Arthur e Wright (2001) acentuam a necessidade de as escolas terem, entre os seus quadros, professores especialistas nestas matérias capazes, por exemplo, de fazer as necessárias adaptações curriculares, de liderar grupos de trabalho e com capacidade de resolução de conflitos.

O “lugar” ocupado pela Educação para a Cidadania no *design* curricular é um dos factores que espelham a importância atribuída, pelos políticos, a esta matéria. Arthur e Wright (2001) consideram que existem três opções diferentes: i) como área transdisciplinar; ii) como disciplina específica; iii) como projecto de escola. Estas soluções foram já testadas em vários países e a análise das experiências permite-nos tirar algumas conclusões. Quando enveredamos pela primeira hipótese, verifica-se que, frequentemente, os professores relegam as questões da cidadania para um segundo plano, em favor dos conteúdos específicos da disciplina por que são responsáveis, até porque a avaliação do seu desempenho recai, sobretudo, nestes

últimos. Neste contexto disciplinas como a História ou a Geografia são as que mais contribuem para a formação cívica dos alunos.

Relativamente à segunda hipótese, ela implica a elaboração de um currículo próprio que permita desenvolver nos alunos os conhecimentos específicos e as competências necessárias a uma vida em democracia. No entanto, esta opção, por não envolver toda a escola, poderá ter um efeito restrito sobre os alunos que se poderão ver confrontados, no espaço escolar, com um ambiente não convergente com os objectivos desta disciplina (por exemplo quando não são chamados a participar nas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito).

A terceira hipótese remete para uma mudança no *ethos* escolar, no sentido do desenvolvimento de um ambiente que promova um ambiente positivo para a aprendizagem, uma maior interacção entre todos os elementos da comunidade escolar, uma gestão democrática que resulte da participação dos vários intervenientes no processo educativo.

A posição dos responsáveis educativos portugueses tem oscilado entre estas três hipóteses mas, como veremos adiante, com diversas falhas e muitos problemas. De facto, temos em Portugal a Educação para a Cidadania como área transversal do currículo, como disciplina autónoma (Formação Cívica) e como Projecto Educativo, no entanto, a consecução destas possibilidades parece estar longe dos objectivos previstos.

A escolha de uma determinada estrutura curricular vai depender das grandes finalidades do Sistema Educativo e do núcleo de competências considerados essenciais para a formação dos cidadãos. Do ponto de vista curricular o professor deverá ainda atender ao nível etário dos seus alunos e adequar as situações de aprendizagem às suas capacidades. Entre as diversas propostas, a da Oxfam (1997) parece ser esclarecedora pois relaciona os domínios do currículo com os níveis etários dos alunos. No quadro I apresenta-se a proposta relativamente a jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (fig. 4).

Esta proposta, com uma organização diferente das anteriormente apresentadas, permite realizar uma análise mais detalhada do currículo, responder à questão da adequação das competências definidas em relação ao nível etário dos alunos e avaliar as opções pedagógicas dos intervenientes no acto educativo.

### Currículo para uma Cidadania Global – 11 a 14 anos

<b>CONHECIMENTO E COMPREENSÃO</b>						
JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE	DIVERSIDADE	GLOBALIZAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	PAZ E CONFLITO		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desigualdades dentro e entre sociedades</li> <li>▪ Direitos básicos e responsabilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão sobre os problemas da diversidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consciência da interdependência</li> <li>▪ Consciência relativamente aos sistemas políticos: nosso e outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferentes pontos de vista sobre o desenvolvimento económico e social a nível local e global</li> <li>▪ Compreensão do conceito da existência de futuros possíveis mais favoráveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Causas e consequências do conflito a nível local e global</li> <li>▪ Relação entre paz e conflito</li> </ul>		
<b>CAPACIDADES</b>						
PENSAMENTO CRÍTICO	HABILIDADE PARA ARGUMENTAR	CAPACIDADE PARA DESAFIAR AS INJUSTIÇAS E AS DESIGUALDADES	RESPEITO PELAS PESSOAS E COISAS	COOPERAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Literacia para os média</li> <li>▪ Tomar decisões fundamentadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender a mudar de opinião face a argumentos razoáveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alterar pontos de vista que conduzam à perpetuação das desigualdades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a capacidade de cuidar das coisas – animadas ou inanimadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negociação</li> </ul>		
<b>VALORES E ATITUDES</b>						
SENTIDO DE IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA	EMPATIA E SENTIDO DE UMA HUMANIDADE COMUM	COMPROMETIMENTO COM A JUSTIÇA SOCIAL E A IGUALDADE	VALORIZAR E RESPEITAR A DIVERSIDADE	PREOCUPAÇÃO COM O AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	ACREDITAR QUE AS PESSOAS PODEM FAZER A DIFERENÇA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abertura de espírito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compaixão</li> <li>▪ Sensibilidade face às necessidades e aos direitos dos outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preocupação face à injustiça e à desigualdade</li> <li>▪ Disponibilidade para tomar parte em acções contra a desigualdade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeitar o direito a todos terem o seu ponto de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preocupação sobre os efeitos do nosso estilo de vida nas pessoas e no ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disponibilidade para tomar posições relativamente a questões globais</li> </ul>	

**Fig. 4 - Currículo para uma Cidadania Global<sup>10</sup>**

<sup>10</sup> Oxfam (1997)

Para atingir as metas definidas, segundo o Council for Cultural Co-Operation (2000), as metodologias tradicionais devem perder importância enquanto as actividades de projecto, de resolução de problemas, os jogos de papéis, os estudos de caso, a pesquisa vão adquirir uma importância cada vez maior.

Assim, a perspectiva construtivista da Educação adquire agora ainda mais relevância, na medida em que a aprendizagem através da experiência, da participação, da investigação e da partilha assumem um papel cada vez mais significativo face a um mundo globalizado e em mutação social e económica e a uma evolução científica e tecnológica a um ritmo nunca antes alcançado.

#### **I.3.4.3. Ensinar e Aprender a Cidadania**

A análise de diversas propostas de Currículo para a ECD, feita no início do capítulo, pretende demonstrar que apesar de a sua origem ser muito diversificada existem sólidos traços comuns que permitem antever a possibilidade de, nos países democráticos, se reforçar um percurso, já iniciado, de auto-capacitação dos cidadãos. No entanto, todos os educadores sabem que o mero enunciado curricular não é suficiente para gerar a mudança a qual depende de inúmeros factores como o ambiente social, a formação dos professores, a afectação de recursos ou a adequação legislativa (por exemplo ao nível da gestão escolar) de modo a que a mudança de práticas seja possível.

Assim, ao mesmo tempo que se produzem as alterações curriculares, e para que elas sejam efectivas, as práticas educativas têm que ser adequadas de modo a ser possível atingir as novas finalidades e objectivos. Parker, Ninomiya e Cogan (1999), definem um conjunto de estratégias educacionais que, segundo eles, respondem às principais necessidades de mudança detectadas na pesquisa que empreenderam: dirigido para o questionamento (não para as respostas), fundado na decisão (não na transmissão), uma Pedagogia da escolha (p.125). Partindo

destes pressupostos os autores delineiam um conjunto de estratégias que consideram fundamentais para que a ECD tenha sucesso (fig. 5).

#### Estratégias da Educação para a Cidadania Democrática

<b>Altamente recomendado</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ensinar os conteúdos de forma a encorajar o pensamento crítico;</li><li>• Incentivar a capacidade de aceder criticamente à informação numa sociedade cada vez mais baseada nos média;</li></ul>
<b>Muito recomendado</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenhar um currículo que empregue o potencial das tecnologias de informação;</li><li>• Desenvolver programas de trocas de estudantes no sentido de promover a compreensão mútua entre culturas diferentes;</li><li>• Aumentar a importância das questões globais no currículo;</li><li>• Estabelecer relações entre as escolas e instituições sociais;</li><li>• Aumentar as oportunidades de os alunos se envolverem em actividades de aprendizagem cooperativa;</li></ul>

**Fig. 5 - Estratégias Fundamentais para a ECD<sup>11</sup>**

Ao contrário do que é recomendado por diversos investigadores, já citados, as pesquisas demonstram que predominam os métodos centrados no professor como a exposição, a discussão na sala de aula, a apresentação de vídeos e as fichas de trabalho, enquanto outras metodologias como a exploração de atitudes/valores, os trabalhos de projecto, a discussão em pequeno grupo, o

---

<sup>11</sup> Adaptado de Parker *et al* (1999)

recurso aos computadores são pouco utilizadas pelos professores (Ballantyne, 1999).

Importa, então, encontrar estratégias adequadas a cada situação, que enformem um processo de aprendizagem significativo e conduzam a uma alteração nas atitudes e nos comportamentos dos alunos. Entre as propostas apresentadas, seleccionámos algumas que escolhemos pelo seu carácter mais inovador (apesar da por vezes elas serem antigas...), por se centrarem nos interesses dos alunos e por exigirem a sua participação activa ou seja, por permitirem formar cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Procura-se, aqui, enumerar algumas práticas possíveis sem esquecer a enorme panóplia de possibilidades, o facto de os professores poderem/deverem inventar novas estratégias ou adequar as já existentes numa perspectiva de mudança do paradigma de ensino dominante, centrado no conhecimento, para um novo, focado no desenvolvimento de competências dos alunos.

Considerando a expressão “estratégia de ensino/aprendizagem” como o «conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista» (Vieira e Vieira, 2005: 16).

A escolha de estratégias é, assim, muito diversificada e só por si não representará uma real opção pela mudança. Para isso é necessário que elas se integrem numa perspectiva mais vasta do ensino/aprendizagem, centrada no trabalho cooperativo, no ensino crítico, na discussão e no debate, enquanto a exposição, a aprendizagem de conceitos e a instrução directa cedem a sua posição primordial.

Aliás, a investigação segundo Hargreaves, Earl e Ryan (2001), evidencia o facto de os jovens se preocuparem com temas polémicos e com as complexidades do mundo pelo que uma das «necessidades dos jovens adolescentes é desenvolver a capacidade de compreender e lidar com as controvérsias e complexidades do mundo envolvente» (p. 24), o que por si só justifica a utilização de estratégias que envolvam os alunos no debate de ideias e desenvolvam o pensamento crítico. Se as pesquisas indicam que os jovens têm bons ou maus resultados escolares, se

sentem aborrecidos na maior parte das aulas e se um maior envolvimento nos estudos é sobretudo consequência da vontade de prosseguir para o ensino superior, não correspondendo a um interesse real pelas actividades propostas se, ao mesmo tempo que o ensino se alarga a novas camadas da população e se prolonga por um maior número de anos o insucesso, a resiliência e a indisciplina se agravam, torna-se imperativo iniciar um processo de mudança.

A divulgação de teorias como a dos estilos de aprendizagem ou a das inteligências múltiplas leva-nos a questionar todo um processo de ensino/aprendizagem fundado numa perspectiva cognitivista-comportamentalista, onde outras competências são sistematicamente subestimadas, não sendo treinadas nem avaliadas pelos professores. Estas teorias põem em destaque o problema de como lidar com a grande diversidade de interesses e de formas de raciocínio que encontramos dentro de uma sala de aula. Efectivamente, parece hoje consensual que face à diversidade de alunos é necessário responder com a diversidade de estratégias e actividades numa tentativa não apenas de motivar todos para as tarefas da aprendizagem mas também de tornar o conhecimento acessível a todos, correspondendo a diversos estilos de aprendizagem de modo a que ela se torne significativa.

#### **I.3.4.4. As Fragilidades dos Sistemas Educativos**

Torna-se necessário, mais uma vez, sublinhar que a acção dos professores depende de uma multiplicidade de factores, para além do empenhamento pessoal. Antes de mais depende do clima social (um elemento crucial para o envolvimento dos professores na mudança), depende também dos responsáveis políticos (das suas directivas muitas vezes contraditórias), dos pais e dos estudantes (das suas expectativas e percepções) e de outros actores da comunidade educativa. Sem a contribuição destes elementos a mudança, desde logo difícil num sistema que abrange um elevado número de pessoas como é o sistema educativo, ficará possivelmente circunscrita a algumas experiências pontuais como aconteceu a outras propostas de alteração feitas no passado.

O incentivo que a Educação para a Cidadania teve nos últimos anos, deu origem a diversos estudos de caso que procuram compreender melhor os aspectos teóricos que a enformam, o tipo de práticas educativas predominantes e os entraves ou benefícios percebidos pelos actores educativos. As principais conclusões das investigações neste campo permitem detectar os pontos fortes, compreender melhor os pontos fracos e, assim, ter uma perspectiva real da complexidade que subjaz a Educação para a Cidadania. Alguns desses aspectos são os seguintes:

- O predomínio de práticas tradicionais de ensino, sendo as práticas relacionadas com uma cidadania activa as mais difíceis de desenvolver e implementar (Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. E Schulz, W., 2002, Kerr, 2004);
- A falta de experiência na avaliação das competências a desenvolver (Council for Cultural Co-Operation, 2000, Kerr, 2004);
- A falta de experiência na avaliação de programas, do trabalho dos professores, do ambiente na escola ou na sala de aula (Council for Cultural Co-Operation, 2000);
- A hostilidade de muitos professores perante esta tarefa (Cibele e Silva 200, Kerr, 2004);
- A existência de claros benefícios para os estudantes e para as instituições, assim como para os grupos específicos de estudantes que praticam uma cidadania activa (Kerr, 2004);
- A importância de uma Pedagogia activa, pois um clima aberto, o debate e a participação dos estudantes na vida da escola são mais eficazes na promoção dos saberes e no comprometimento dos alunos. (Torney-Purta, *et al*, 2002);
- O facto de a maioria dos professores considerar que a educação cívica é importante para a formação dos jovens (Torney-Purta, *et al*, 2002);

- A existência de uma contradição entre o que é defendido pelos professores (desenvolver o pensamento crítico) e o que é posto em prática (um ensino factual baseado em livros de texto) (Torney-Purta, *et al* 2002).

As dificuldades detectadas na concretização de uma Educação para a Cidadania Democrática, são comuns a muitos países e pode-se afirmar que o principal problema está na adequação das práticas educativas às novas competências que se desejam desenvolver, mais viradas para a resolução de problemas e para a metacognição do que, simplesmente, para a aquisição de conhecimentos. Os professores têm que encontrar novas metodologias, saber aplicá-las e ter incentivo para a sua aplicação. Cremos que esta mudança pode contribuir para uma melhor integração das crianças e dos jovens, ao nível escolar e social, e que o esforço que ela implica será largamente compensado pela construção de um clima escolar mais harmonioso e, por isso mesmo, conducente ao sucesso pessoal de todos os intervenientes.

Às transformações didáticas que a maioria dos autores consideram necessárias deve presidir uma mudança dos estabelecimentos escolares no sentido destes se transformarem «numa cidade democrática» (Perrenoud, 2002: 53) onde o empenhamento e a participação de todos os actores educativos é esperada e bem-vinda. A complexidade desta mudança exige uma conjugação de esforços e só é possível se se conseguir desencadear um “efeito dominó”: é preciso alterar a formação inicial e contínua de professores tendo em vista o desenvolvimento de novas competências; reforçar a democraticidade dos processos de decisão; chamar à escola os pais e representantes da sociedade civil; reflectir sobre o processo, avaliá-lo e reajustá-lo. Nesta transformação, devem convergir os esforços dos decisores políticos, dos investigadores, das Universidades, dos professores, das famílias, em suma, de todos os actores individuais e colectivos que, de algum modo, intervêm na vida da escola.

Podemos afirmar que mudança educativa é um processo que se pode defrontar com inúmeros escolhos. Hargreaves, *et al* (2001) dão especial relevo aos seguintes:

- Uma conceptualização deficiente não sendo os seus benefícios evidentes;
- Demasiada ambição ou ambição muito limitada;
- Demasiado rápida ou muito lenta;
- Poucos recursos atribuídos;
- Falta de apoio;
- Pouco envolvimento do pessoal-chave;
- Não envolvimento dos estudantes;
- Marginalização dos pais;
- Líderes ineficazes, controladores e ambiciosos;
- Isolamento e contradições.

Na realidade, o peso dos interesses corporativos que têm na lógica disciplinar a sua principal expressão bem como a paralisia dos docentes relativamente a propostas que, como já vimos, podem ser apresentadas de forma pouco clara e nada aliciante, reduzem a eficácia das reformas educativas. Ao mesmo tempo, os maus resultados dos alunos, o ambiente escolar pouco propício à aprendizagem, as dificuldades dos professores em lidar com a situação fazem com que a necessidade de mudar seja hoje reclamada por quase todos.

Assim, temos por um lado aqueles que combatem os fracos resultados dos alunos e desejam sobretudo evitar o nivelamento por baixo e privilegiam uma via de prosseguimento de estudos, só possível através do reforço dos conteúdos tradicionais e da lógica disciplinar. Por outro lado, os que consideram que o sucesso só é possível através da adequação e flexibilização do ensino e que o conhecimento tem uma lógica integradora que não é compaginável com a estrutura disciplinar.

Estas duas perspectivas exclusivas entre si aparecem confundidas, segundo Hargreaves, *et al* (2001), nos documentos das reformas educativas criando paradoxos insanáveis, provocando enormes dificuldades no trabalho do professor que imerso numa multiplicidade de contradições, nomeadamente, entre as

intenções curriculares e as formas de avaliação, a avaliação dos professores, a organização da escola, etc.

#### ***II. 4. Síntese***

A turbulência por que atravessamos neste início de século marca um período de reconfiguração social com a conseqüente alteração de papéis bem como a necessidade de uma mudança de valores e de atitudes. Por todo o lado, encontramos sinais que sugerem a urgência da mudança: na crise económica que, iniciada nos EUA, atravessa o mundo e comprova algumas conseqüências negativas da globalização sobre a economia; nas guerras do médio oriente e em África que permanecem acesas há longos anos, sustentadas pela ganância, pelo fundamentalismo e pela intolerância; no aumento do número de excluídos da sociedade, daqueles que não têm sequer o direito à sobrevivência e morrem de fome ou de doenças facilmente curáveis; nas revoltas urbanas de Paris ou de Atenas, fruto da exclusão social e do desemprego entre os jovens.

Neste contexto global parece indispensável desenvolver processos que coloquem os cidadãos na posse das ferramentas necessárias para intervir na sociedade, defendendo um conjunto de valores básicos que podemos considerar transversais a todos os seres humanos.

A Educação para a Cidadania surge exactamente com o propósito de responder a esta situação social e pretende através do aumento da literacia política, ou seja, com o desenvolvimento de um conjunto de competências indispensáveis a todos os cidadãos (conhecer, debater, tomar decisões) e tendo como pano de fundo um quadro de valores bem determinado, dar a todos o poder e a responsabilidade de intervir eficazmente na sociedade em que vivem.

Sendo esta uma área do conhecimento muito antiga e que se foi adequando às mudanças sociais e políticas é, também, uma área nova que se procura edificar entre os escombros das velhas perspectivas e os ideais das novas propostas claramente vinculadas aos valores da democracia e aos direitos humanos.

Coexistem, portanto, diversas formas de pensar a Educação para a Cidadania e esta pluralidade de significações revela-se nos sistemas de ensino onde as orientações programáticas são pouco assertivas, insuficientemente claras, às vezes mesmo contraditórias. Urge, portanto, encontrar plataformas claras de entendimento que possibilitem uma real concretização das grandes finalidades formativas da ECD tornando-a acessível aos professores que necessitam de ver desvelados os seus significados, e manipulável pelos alunos de modo a que a incorporem nas suas crenças e atitudes.

No capítulo seguinte serão analisadas as propostas de reorganização curricular do 3º ciclo do ensino básico à luz dos actuais desafios com que se confrontam os sistemas educativos e da proposta de Educação para a Cidadania apresentada pela Comissão Europeia.

## II. A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

### *II.1. A crise do sistema educativo*

O discurso dos responsáveis da educação tem evoluído substancialmente nas últimas décadas. As mudanças sociais registadas que se espelham em novas exigências e na reformulação do papel da escola deram origem a uma crise no sistema educativo que as instituições ainda não foram capazes de resolver. Apesar de as propostas governamentais se terem sucedido a um ritmo alucinante ou, talvez, pelo menos em parte por isso mesmo, verifica-se um imobilismo nas escolas e nos mecanismos de socialização profissional – e, conseqüentemente, no modo como os profissionais se relacionam com os currículos (Roldão, 1999).

A avalanche de propostas do Ministério da educação, iniciadas com a reforma de 1986 pressupõe novos conceitos de currículo<sup>12</sup>, de gestão curricular<sup>13</sup> e de profissionalidade (Roldão, 1999). Assim, com a estabilização do regime democrático no país, depois de um período altamente conturbado do ponto de vista social, as eleições constituintes marcam o início de um novo ciclo no sistema educativo assinalado pelo esforço de reduzir a desorganização, a falta de meios e

---

<sup>12</sup> Entende-se por currículo escolar «o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999: 24)

<sup>13</sup> Entende-se por gestão curricular «decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... (Idem: 25)

de instalações e de aumentar o número de professores profissionalizados, entre outros aspectos. Com a reforma de Roberto Carneiro, inicia-se uma nova etapa marcada por uma visão messiânica da reforma educativa, que se pensava que viria a resolver todos os problemas educativos e criar um “homem-novo”. A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo «normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (*top-down*)» (Barroso, 2003). Não há aqui o envolvimento das bases e nem as escolas nem os professores são auscultados relativamente às mudanças em curso.

No entanto, a «percepção de que a educação é um "sector em crise" tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em 1974. Contudo, o que é significativo deste novo período [início do século XXI] é a passagem de um sentimento de uma "crise de problemas" para o de uma "crise de soluções"» (Barroso, 2003), instalando-se o desânimo, o descontentamento e a sensação de catástrofe

Na ânsia de obter os resultados pretendidos e soterrados pelos maus resultados das políticas educativas anteriormente operacionalizadas, os políticos empreendem reforma atrás de reforma criando o caos nas escolas e exigindo que a situação melhorasse. A mais recente proposta de mudança surge no ano 2000.

No princípio de 2000 o DEB iniciou um processo de reorganização curricular do ensino básico. Preocupados com os elevados níveis de insucesso e de abandono escolar registados no ensino obrigatório, propõem um currículo que «não deve ser, porém, concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas (...) mas deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível. (DEB, 2001).

O conceito de flexibilidade curricular aparece, porém, de um modo algo contraditório no documento. Assim, se o currículo deve contemplar as competências essenciais e os tipos de experiências educativas preconizadas, os anteriores programas mantêm-se em vigor, considerando-se que a gestão curricular se processa ao nível da «organização das diversas áreas e disciplinas do

currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos e a distribuição do serviço docente (...). Segundo o DEB (2001) «gerir o currículo significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam».

Na realidade, a flexibilidade curricular proposta pelo Ministério da Educação não inclui, pelo menos de modo explícito, a possibilidade de ajustar os conteúdos ou os objectivos definidos nos programas de cada uma das disciplinas, uma vez que eles permanecem em vigor e, simultaneamente, estabelece um conjunto de competências a desenvolver, recomenda a diversificação das metodologias de ensino e dá aos professores a liberdade de organizar o currículo de modo a que a eficácia do sistema aumente.

Resta saber qual a lógica, ou melhor, qual a teoria curricular que sustenta a construção de um currículo nacional, baseado em competências e num conjunto de princípios que se relacionam com a inclusão, o desenvolvimento de virtudes morais, a adequação do ensino às necessidades e características locais, e que pressupõe uma educação centrada no processo de aprendizagem do aluno, mantendo-se, ao mesmo tempo, os programas que foram elaborados, aquando da reforma de 1986, com base em correntes pedagógicas tradicionais «baseadas na transmissão de saberes constituídos» (Altet, 1999:10) e que se fundamentam em teorias behavioristas da aprendizagem (idem).

Assim, os programas de 1986 foram construídos com base na concepção da «racionalidade instrumental» (Alonso, 2001: 15) e suportados pela crença de que as propostas de inovação têm uma base científica e, por isso terão, desde que aplicadas correctamente, um êxito garantido. Dentro desta linha de pensamento, «os professores são vistos como executores passivos e acríticos, capazes de aplicar racionalmente conhecimentos e técnicas de forma uniforme e neutra nos contextos das aulas» (Idem: 16). Ou seja desde que tenham acesso às ferramentas (programas, metodologias, recursos) os professores têm a responsabilidade de obter êxito com os seus alunos.

Consequentemente, respondendo às solicitações do Ministério da Educação, os professores concentram o seu trabalho na procura de formas mais eficientes e eficazes para operacionalizarem o currículo prescrito, ou seja, centram a sua actividade profissional no cumprimento dos objectivos e dos conteúdos estabelecidos pela tutela.

A reorganização curricular, de 2001<sup>14</sup>, precedida pelo Projecto de Gestão Flexível do Currículo, é realizada num quadro já então considerado problemático em diversos estudos realizados sob a tutela do ME: a área de formação pessoal e social revelou-se um fracasso, a relevância e significado da Área-Escola é questionada, (DEB, 1997 b), os docentes não se sentem responsáveis pela gestão do currículo e, na generalidade, consideram que os entraves à mudança são factores externos (DEB, 1997 a), ou seja, os resultados obtidos não dependem da sua actuação. Segundo Alonso, «cria-se uma espécie de esquizofrenia epistemológica entre a “escola cultural” e a “escola curricular”, entre os “projectos” e as “aulas”, entre as “actividades culturais e recreativas” (...) e as “actividades lectivas”» (2001: 23).

Assim as alterações curriculares registadas desde a reforma de 1986, não se traduziram em mudanças significativas das práticas educativas (Alonso, 2001), o que parece ser consequência:

- De um desajuste ou reduzida clareza das diferentes directivas emanadas do ME, originando confusão e descrédito por parte dos professores relativamente à mudança preconizada;
- De um processo mal conduzido, porque não se apoiou num debate reflexivo com os principais responsáveis pela mudança no terreno (baseado nas suas práticas e necessidades), o que redundou na sua não adesão ao processo de reforma.

De facto, o «envolvimento dos docentes é vital para o sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afecte muitos locais, durante longos

---

<sup>14</sup> Decreto Lei nº6 2001

períodos de tempo. Se desejarmos que o envolvimento seja significativo e produtivo então ele deve representar mais do que uma simples aquisição de conhecimentos.» (Hargraves, 1998: 12)

No entanto, em lugar da explicitação e do debate de ideias, verifica-se que nos documentos são utilizados uma grande variedade de novos conceitos pouco clarificados (Alonso, 2001) o que teve como consequência a fraca adesão de muitos professores a uma mudança que não estava claramente explicitada e cujos objectivos, meios e modos não foram compreendidos.

A análise efectuada ao processo de reforma sugere que ela se tornou, apesar das intenções oficiais declaradas, numa “reforma decretada” afastada da realidade das escolas e não respondendo às necessidades de mudança do sistema educativo. Assim, à medida que o processo de difusão da reforma se foi fazendo, sobretudo, com base em decisões centrais tomadas segundo critérios científicos genéricos, o seu afastamento relativamente à realidade foi-se acentuando. Ora, diversos autores (Hargraves, 1998) acentuam a necessidade de dar maior relevância à construção do conhecimento a partir das práticas educativas, dado o carácter específico da acção do professor que implica a capacidade de adaptar propostas a situações concretas e de criar respostas adequadas a cada problema. Esta perspectiva tem conduzido a que a *certeza situada* comece a ganhar importância relativamente à *certeza científica* conduzindo a uma maior auto-capacitação<sup>15</sup> das escolas e dos professores. No entanto, em vez de se ter centrado a mudança no seu aspecto essencial, obter a adesão crítica e consciente do público escolar, as escolas foram mobilizadas para os aspectos formais da reforma (calendários, horários, exames, etc.) que consumiram uma enorme quantidade de energia do corpo docente. Mesmo propostas como a dos Projectos Educativos, que poderiam ter repercussões mais significativas, foram subordinadas a lógicas distintas da do legislador, tendo surgindo nas Escolas do País uma série de projectos-decretados<sup>16</sup>, projectos-plágio<sup>17</sup>, projectos-chefe<sup>18</sup>, em suma projectos cuja

---

<sup>15</sup> Empowerment no original

<sup>16</sup> Legalmente impostos

<sup>17</sup> Plagiado de um outro projecto

estratégia consiste na manutenção do *status quo*, na justaposição de actividades já existentes, na redacção de indicações vagas e que, no fundo não preconizam nem desejam a mudança educativa (Costa, 2003).

Por outro lado, sendo a mudança um processo difícil, porque depara sempre com diversos tipos de resistência (Fullan, 2003, Hargraves, *et al*, 2001, Alonso, 2001), torna-se necessário que ela seja empreendida segundo um modelo coerente, mas flexível, com um mecanismo de monitorização permanente, que permita a introdução de ajustamentos necessários aquando da sua aplicação à realidade. Mas, na verdade, não só esses mecanismos não existem, como o envolvimento da comunidade educativa no processo de Reorganização Curricular foi demasiado superficial para que ele atingisse as metas previstas. Limitando-se a organizar na maioria das escolas acções de formação de carácter meramente informativo restritas a alguns professores o Ministério perdeu a possibilidade de desencadear um processo baseado na reflexão e na motivação dos implicados e abriu caminho para a difusão de uma perspectiva burocratizada da proposta de mudança.

Este contexto é agravado pelo facto de os estudos realizados pela comunidade científica não terem sabido responder às necessidades da educação, sendo escassos os «ensaios interpretativos menos imediatistas, teoricamente mais enformados e empiricamente mais atentos a semelhanças e diferenças que ocorrem a partir de planos analíticos (*mega, macro, meso e micro*), de realidades socioculturais distintas e de distintos ritmos e percursos de mudança social» (Lima e Afonso, 2002: 9). Ao mesmo tempo que o discurso científico se afasta da realidade e se torna ilegível e altamente desmotivador para os professores, verifica-se o aumento da importância dos *opinion-makers* que, não sendo especialistas em educação, se arrogam no direito de divulgar opiniões pouco fundamentadas já que não resultam da investigação científica mas antes de posturas políticas e de análises ideológicas.

À sociedade, com destaque para os que estão mais implicados no processo educativo, chegam sobretudo os ecos daqueles que têm maior visibilidade na

---

<sup>18</sup> Elaborado sem a participação de todos os interessados

comunicação social o que condiciona fortemente opiniões e práticas e se traduz com frequência numa recusa por vezes pouco crítica das propostas de inovação curricular. Estas vozes pretendem, a pretexto da necessidade de aumentar a qualidade da educação no país, «abrir caminho à aceitação pela opinião pública de propostas de cariz "neo-liberal", como sejam a privatização do ensino, a subordinação da educação à lógica de mercado, com a livre escolha da escola pelos pais, a competição interescolas etc., misturadas com outras de cariz mais conservador, como o primado das "aprendizagens fundamentais" (*back to basic*), o reforço da autoridade, do rigor e da disciplina» (Barroso, 2003)

## ***II.2. Os Professores e os Novos Desafios da Educação***

Um pouco por todo o mundo e perante a falência dos sistemas educativos, acumulam-se Reformas Educativas sem que a elas correspondam mais do que mudanças superficiais nos métodos e nas técnicas utilizados, na organização das escolas e da sala de aula, no modo de pensar e de agir dos professores. De facto, as Reformas Educativas não têm respondido aos desafios colocados pela sociedade, nem a transformações reais nos Sistemas Educativos, o que se deve, em parte, ao reduzido envolvimento dos professores nos processos de mudança, nas decisões tomadas, no balanço e na avaliação do trabalho realizado.

Efectivamente, nenhuma mudança resultará a não ser que se preste uma atenção profunda ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham estas inovações. Se desejarmos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os «professores não são apenas aprendizes técnicos: são aprendizes sociais» (Hargreaves, 1998: 12) e só com uma atitude reflexiva se vão empenhar no processo.

A mudança dos professores está, assim, dependente do seu próprio desejo de mudança, do confronto entre as teorias e a prática vigente, da relação entre as

propostas e a percepção que os professores têm relativamente à sua exequibilidade. A inovação no ensino pressupõe que «as estratégias de mudança se desloquem dos mundos clínicos do conhecimento educativo para os domínios voláteis e imprevisíveis dos sentimentos e das emoções humanas» Hargraves (1998: 15). Efectivamente, a mudança só terá lugar quando se verificar um profundo envolvimento dos professores, sustentado na necessidade de mudar, de melhorar as suas práticas, de alterar a realidade. Este envolvimento conduzirá os professores ao longo de um processo de formação mais do que consentido, desejado e, por isso, eficaz.

Contudo, ao contrário do desejável, a formação de professores tem, em Portugal, passado por vicissitudes diversas, sendo alvo de constantes alterações legislativas que põem em causa a qualidade e consistência dos projectos e dos procedimentos levados a cabo quer na fase de formação inicial quer ao longo do processo de formação contínua. Efectivamente, com a massificação do ensino, iniciada nos anos 70, o número de professores sofreu um acréscimo muito repentino o que «veio reduzir os níveis de exigência académicos e profissionais exigidos para o acesso à profissão» (Formosinho, 2000: 90). Segundo o mesmo autor, a enorme necessidade de professores levou as autoridades a criarem dois sistemas de avaliação diferenciados. Em algumas universidades, foram criados currículos específicos onde as ciências de educação tinham um peso significativo, noutros casos, por imperativos temporais optou-se pela profissionalização em serviço baseada, sobretudo, numa formação prática (Idem).

Conscientes dos novos papéis atribuídos aos professores com a implementação da reforma do ensino a partir de 1986, dos graves problemas de abandono e de insucesso escolar e da evolução do conhecimento científico, o Ministério inicia, nos anos 90, um programa de formação contínua de professores cuja frequência tem um carácter obrigatório. O programa FOCO, inicialmente pensado para responder às necessidades reais de formação de professores, acabou por ser frequentado por muitos docentes numa perspectiva burocrática ou seja com o objectivo principal de cumprir uma obrigatoriedade imposta pela tutela. As próprias temáticas das acções de formação em vez de serem seleccionadas na

sequência de uma análise das necessidades dos professores resultaram, em grande medida, da disponibilidade dos formadores e dos recursos dos centros de formação e, segundo Figueiredo (citado por Ruela, 1999) não se inseriram nos problemas das escolas, nem tomaram em consideração as expectativas e interesses dos professores, tendo sido concebidas atendendo aos próprios projectos pessoais e profissionais dos formadores.

Deste modo, a formação contínua de professores foi, desde o início, condicionada pela ausência de um projecto claro de formação baseado numa avaliação de necessidades o que determinou, em muitos casos, a reduzida relevância de muitas das acções propostas pelos centros de formação.

Por outro lado, aquando da implementação da reforma e das diversas reorganizações curriculares o ME, depois de um ano de experimentação em escolas que apoiou de perto, aplicou o projecto em todo o território nacional mas sem ter formado devidamente os professores. Se foram realizadas reuniões com os responsáveis das escolas elas consistiram apenas na transmissão de directivas não tendo havido qualquer esforço no sentido de suscitar o debate de ideias. Em geral os professores saíram dessas reuniões com um conjunto de regras mais ou menos burocráticas que sabem que têm que conseguir aplicar, mas muito pouco motivados ou sequer elucidados sobre as políticas preconizadas e as metas a alcançar.

Ao mesmo tempo, as Escolas atravessam um período de profundas mudanças. Fruto das transformações sociais recentes, que deram origem a uma crescente incapacidade do Estado para gerir o Sistema de forma centralizada, as respostas homogeneizadas e pré-formatadas foram-se tornando menos eficazes e, muitas vezes, contraproducentes. A indisciplina, o insucesso e o abandono escolar crescem e com eles o sentimento de desilusão e de impotência por parte de professores. Em busca de respostas para o mal-estar que grassa em muitas escolas, assistimos em diversos países à descentralização das decisões e a uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino (Hargreaves, 1998). Incapaz de resolver os problemas gerados pela grande heterogeneidade da população escolar, nomeadamente o aumento do insucesso e as crescentes dificuldades de integração

das minorias, o Estado pede, agora, às comunidades educativas que procurem soluções adequadas de modo a assegurar a igualdade de oportunidades através da construção de itinerários educativos diversificados e assentes nas necessidades individuais.

A Escola surge, então, como o espaço onde os problemas de integração social devem ser resolvidos: a incivilidade, a violência, as injustiças, o individualismo. Contudo, as escolas estão inseridas na sociedade e os seus actores são fortemente influenciados por ela. É impossível transmitir valores que não se possuem e é muito difícil fazê-lo contra os valores dominantes. Quando o sistema democrático funciona com muitas imperfeições, os desníveis sociais são muito significativos e muitas pessoas vivem em condições degradantes, não se pode «envolver a escola no combate pela cidadania se esse combate não se engajar noutras frentes, de forma plausível e coordenada» (Perrenoud, 2005:11).

De facto, a prática recente tem demonstrado que «as medidas de redução das desigualdades, no domínio do currículo, acabam por ter um efeito essencialmente "paliativo" que, não atacando a raiz do processo de produção das desigualdades, deixa às iniciativas das escolas a tarefa de "pacificação" escolar e social» (Barroso, 2003), o que nos conduz à necessidade de aumentar a autonomia das escolas, nomeadamente a nível curricular mas, também, à necessidade de combater a exclusão social para que a inserção escolar seja conseguida. Em Portugal as opções políticas oscilam entre as boas intenções teóricas relativas à flexibilidade e autonomia das escolas e uma cultura arreigadamente centralizadora, marca do nosso sistema educativo.

Na era da globalização, a superabundância de informação, a redução de importância dos estudos formais, os novos recursos educativos, a influência crescente da educação informal, são marcas que transcendem a escola pondo em causa o paradigma da Educação para a Cidadania centrado nos professores e conduzem a escola à necessidade de mudar no sentido de dar aos jovens os instrumentos necessários para eles próprios se tornarem agentes de mudança no quadro de uma sociedade democrática (Bîrzéa, 2000).

Apesar das contradições entre o discurso político e a sua prática, entre os valores vividos e os preconizados, a função educativa da Escola mantém a sua importância. Ela não se substitui aos pais nem ao meio social envolvente nem é a “panaceia universal”, mas pode contribuir para uma maior inclusão social dos cidadãos ao dotar os jovens das competências necessárias para fazer face às complexidades do mundo actual. No entanto, se atribuirmos à Escola o papel de Educar para a Cidadania temos que compreender que «isso não se fará sem abrir mão de algumas coisas, sem reorganizar as prioridades e sem levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis: os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária». (Perrenoud, 2005:11)

A educação para a cidadania não pode, por conseguinte, ser considerada como um mero acréscimo aos actuais currículos, como mais uma disciplina a ser leccionada ou mesmo como um conjunto de conteúdos transversais, uma vez que as suas metas questionam muitos aspectos dos modelos de ensino que têm dominado as políticas educativas em muitos países em muitas escolas e em muitas salas de aula.

As escolas mantêm, assim, um papel importante no que concerne à aquisição de conhecimentos relativos aos direitos e deveres do cidadão, no entanto, sobreleva hoje a necessidade de mudar o modelo pedagógico dominante, «criar oportunidades a estudantes e professores para reflectirem sobre a sua experiência e acções enquanto cidadãos, assim como permitir o seu envolvimento em actividades que promovam uma cidadania activa através da sua participação nos processos de decisão e gestão das instituições escolares» (Ferreira, Alexandre e Miranda, 2003).

Deste modo, a Educação para a Cidadania não pode ser considerada como um aspecto simples e corriqueiro do currículo que os professores podem levar a cabo sem qualquer preparação formal. Se se desejar que as grandes metas se cumpram será necessário proceder a alterações profundas nas práticas educativas e a alteração das práticas implica uma ruptura conceptual que deve ser apoiada por instituições formadoras. Já em 2002 o Comité de Ministros do Conselho da

Europa sublinhava a necessidade de se elaborarem currículos específicos relativos à ECD dirigidos para a formação de professores que os sensibilizassem para os princípios, objectivos e métodos bem como de se prepararem os recursos necessários à sua implementação.

### ***II.3. Princípios Orientadores da Educação para a Cidadania***

A escolarização da população foi, ao longo de uma grande parte do século XX, encarada como um veículo de propaganda do regime, transmissora de valores defendidos pelo Estado Novo: a ruralidade, o conformismo, a autoridade do Estado e da Igreja. Assumindo esta como a finalidade máxima do Sistema Educativo, interessava ao Estado limitar a aprendizagem ao ‘saber ler, escrever e contar’, tendo inclusivamente reduzido, durante um período, o ensino obrigatório para apenas 3 anos.

A uma pequena elite era dada a possibilidade de prosseguir os estudos (técnicos ou liceais), após a realização de um exame de admissão. Muito poucos eram aqueles que ingressavam no Ensino Politécnico ou na Universidade. Durante a fase final da ditadura, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, procurou introduzir uma série de reformas no Sistema Educativo, que conduzissem a uma extensão da escolaridade obrigatória e a uma aproximação entre o ensino técnico e o ensino liceal. No entanto, a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação (OPAN), com um carácter assumido de propaganda política, manter-se-á até à queda do regime fascista. Assim, a educação cívica apoiada num currículo altamente centralizado, nos livros únicos, nas disciplinas de religião e moral e de OPAN tal como noutros países europeus da época, «visava a interiorização acrítica de um conjunto de princípios morais» (Perrenoud, 1997: 33).

Com a instauração da democracia, a mudança dos currículos tornou-se um imperativo já que estes estavam imbuídos da ideologia do regime ditatorial do Estado Novo, fundado em três pilares Deus, Pátria e Família. A forte endoutrinação que perpassava os currículos do Estado Novo, bem como a

instabilidade vivida no período pós-revolucionário explica, parcialmente, «porque apesar do reconhecimento da relevância do papel das escolas na promoção da cidadania, se registou um intenso cepticismo e receio pela endoutrinação ideológica» (Menezes, 2003b: 1). Como veremos adiante, foram sendo criadas, ao longo das últimas décadas, diversas propostas com o objectivo de desenvolver, nos estudantes, competências relacionadas com a vivência numa sociedade democrática, no entanto «em termos práticos os currículos escolares não destinaram qualquer espaço para esse fim» (Menezes, 2003b: 1).

A mudança ocorrida veio alterar o enfoque ideológico dos currículos dos diferentes níveis de ensino, introduzindo modificações em todas as disciplinas. Elas serão mais evidentes na História, no Português, na Filosofia ou na Geografia mas, têm também relevância nas disciplinas das Ciências da Terra e da Vida (Figueiredo e Silva: 2000).

No que se refere à formação dos jovens, depois da extinção da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, surge logo a seguir a 1974, no 7º ano, uma área interdisciplinar de Educação Cívica e Politécnica<sup>19</sup> e nos 10º e 11º anos a disciplina de Introdução à Política. Mas, a «marca revolucionária destas disciplinas (...), [condicionadas] a uma lógica de radicalização da democracia política e da transformação das estruturas sociais, revelou-se fatal» (Figueiredo e Silva: 2000:25). Fruto de um período revolucionário radicalizado, com a estabilização da democracia, estas disciplinas são eliminadas do currículo.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) considera que a grande finalidade do Sistema Educativo é o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade» (art. 2º, nº4), que deverá ser operacionalizado na área da Formação Pessoal e Social (art. 47º).

---

<sup>19</sup> Sobre esta componente curricular o Ministério (1975: 113) afirmava: «Não é uma disciplina no sentido comum da palavra. É, antes, um campo de acções interdisciplinares onde os conteúdos próprios de cada disciplina podem aprofundar e alargar a realidade próxima.

Assim, no Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto, onde são definidos os planos curriculares do ensino básico e secundário é criada a disciplina de Formação Pessoal e Social<sup>20</sup> em alternativa à Educação Moral e Religiosa.

Mas, na prática, esta disciplina, tal como o “Programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas” restringiu-se a um número muito reduzido de escolas uma vez que só eram obrigadas a abrir esta opção as escolas que considerassem ter as condições necessárias. Assim, apesar de ter tido uma avaliação positiva (Branco, 2000), esta disciplina não chegou a ser oferecida em muitas escolas do país pelo que a experiência acumulada se perdeu. De facto, o próprio Ministério reconhece que o balanço da Reforma Educativa iniciada com a Lei de Bases de 1986, esboçado do ponto de vista da Educação para a Cidadania, revela muitos problemas surgidos aquando da aplicação das orientações ministeriais em consequência de a Educação para a Cidadania não constituir uma «orientação central no desenho das políticas concretas da reforma» (DGIDC, sd), o que significa que a tutela ainda não considerava a ECD uma prioridade.

Com a reforma de 1989 é, também, introduzido no currículo a Área-Escola<sup>21</sup>, um tempo (95 a 110 min) destinado à educação cívica e democrática. No entanto, o facto de esse ser um tempo “roubado” às disciplinas tradicionais do currículo, que implicava a organização de um trabalho transdisciplinar, numa lógica de trabalho projecto, colidia não só com uma lógica disciplinar profundamente arraigada no sistema educativo mas, também, com o cumprimento dos programas, uma exigência do próprio Ministério. De facto, o currículo do ensino básico foi concretizado segundo lógicas contraditórias. «Numa primeira fase, após a LBSE de 1986, o discurso curricular foi marcado pela unidade do ensino e articulação entre ciclos. Mas logo que se passou à elaboração curricular e, sobretudo à elaboração dos programas (...) emergiu a lógica disciplinar» (Ferreira e Barata, 2008: 208), e foi só em 1992-1993 que se procedeu à definição dos objectivos gerais deste ciclo, mas «numa altura em que o desenho curricular e os programas estavam inevitavelmente marcados por uma lógica disciplinar» (Idem: 209)

---

<sup>20</sup> Dec-Lei nº286/89, de 29 de Agosto.

<sup>21</sup> Dec-Lei nº286/89, de 29 de Agosto

Ao longo dos últimos anos, têm coexistido dois registos, no que diz respeito à educação pessoal e social. O primeiro de tradição republicana e laica integra um nível elementar que inclui o conhecimento dos órgãos políticos, mecanismos jurídicos e a aprendizagem de competências básicas da sociedade civil; o segundo, caracteriza-se por ser de um nível mais complexo, pois além das competências do nível mais elementar integra-as numa reflexão ética, foca-se em problemáticas contemporâneas e pretende desenvolver competências facilitadoras da integração e da intervenção social (Bento, 2001).

Durante esta fase que medeia entre 1975, momento em que surgem as primeiras propostas realizadas num regime democrático, e a reorganização curricular de 2001 as propostas do Ministério da Educação são marcadas pela ausência de enquadramento teórico que explicita as intenções das mudanças e as enquadre na LBSE e pela contradição entre a lógica corporativista disciplinar e a lógica transdisciplinar do conhecimento.

Não é pois de estranhar que os diversos projectos, relacionados com a Educação para a Cidadania, apresentados pelo Ministério ao longo das últimas décadas, se tenham confrontado com a resistência das escolas que não lhes encontram utilidade prática nem lhes reconhecem coerência com as outras directivas da tutela. Sem se ter feito um esforço de formação dos professores, consentâneo com as reais necessidades, estes são defrontados com a necessidade de aplicar uma nova didáctica que desconhecem e, sobretudo, cuja importância põem em causa. O lugar da formação nesta área «tende a ser, porém, secundário face a outros problemas com que os professores se defrontam e que parecem mais prementes para a sua prática pedagógica. Sinal, talvez, de que continuamos sem entender a «natureza transversal de um *sector*, rapidamente tornado menor ou residual no desenho curricular.» (Figueiredo e Silva: 2000: 35).

Já a reorganização curricular de 2001 combina uma perspectiva transdisciplinar com um espaço não disciplinar, de uma hora, orientado pelo director de turma, destinada à Formação Cívica. Esta combinação como realça Menezes (fig. 6), tem um certo grau de complexidade e introduz, face à reforma de 1986, uma alteração fundamental, pois todos os professores são, de certo modo, obrigados a

contribuir para a difusão da Educação para a Cidadania nas suas escolas, numa tentativa de generalizar um processo que tinha vindo a ser mal sucedido.

Estrutura do currículo português

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	<b>Áreas curriculares</b> incluindo diversos temas leccionados ao longo do ensino básico: Português, História, Geografia, Ciências Naturais, etc.	
	Educação Pessoal e Social	<b>Áreas curriculares não disciplinares:</b> Área Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica.
	Opcional	Educação Moral e Religiosa

**Fig. 6 - Estrutura Curricular**<sup>22</sup>

De acordo com o ME a Formação Cívica é uma área privilegiada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A actividade a desenvolver neste domínio deveria contar com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e de debate que, entre outros, pode assumir o formato de assembleia de turma. No 1º ciclo, o professor titular da turma será o responsável. Nos 2º e 3º ciclos, o tempo no horário dos alunos destinado a este fim será atribuído, em princípio, ao Director de Turma (ME, 1998).

Segundo Figueiredo e Silva (2000), as hesitações no desenho das formas e dos conteúdos da formação para a Cidadania, conjugadas com a alegada perturbação que esta viria a introduzir no núcleo duro dos saberes cognitivos disciplinares, relegaram a Educação para a Cidadania para um plano muito secundário. Acresce-

---

<sup>22</sup> Adaptado de Menezes, 2003b: 6

se ainda o facto de, mais uma vez, o Ministério não ter considerado necessário alterar os programas, como se a transversalidade da Educação para a Cidadania não implicasse necessariamente uma adequação dos conteúdos e das metodologias propostas, de modo a abranger novos conhecimentos e a desenvolver outras competências.

Do poder político continuam, no entanto, a emanar documentos que pretendem explicitar a perspectiva oficial adoptada relativamente a esta matéria referindo, por exemplo, que «a Educação para a Cidadania deve ser concebida numa associação estreita entre a teoria e a prática, os saberes e as competências, capaz de introduzir alterações nos comportamentos, ou seja, deverá sempre conduzir à acção» (DGIDC, sd), numa clara opção por uma pedagogia centrada nos alunos que é reforçada com a afirmação que «o novo modelo de gestão da escola propõe o alargamento da sua esfera de decisão, intensificando uma relação de abertura institucional ao meio envolvente e estimulando um clima organizacional caracterizado por um protagonismo crescente na participação dos alunos, das famílias e da comunidade nos espaços formais e informais da escola» (Idem).

A Educação para a Cidadania é consagrada, na reorganização curricular de 2002, como área transversal, para a qual devem concorrer todas as disciplinas, bem como as áreas curriculares não disciplinares – estudo acompanhado e a área projecto – prevendo-se também a existência de um tempo lectivo com o director de turma dedicado a esta temática. Abrantes, Figueiredo e Simão (2002) sustentam que a criação das novas áreas procura responder a uma das necessidades do nosso sistema – centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos, assumindo-se como um espaço privilegiado de Educação para a Cidadania e de aprendizagens diversificadas.

As áreas curriculares não disciplinares pressupõem a existência de uma coordenação eficaz ao nível dos diferentes professores e a integração de saberes específicos nos currículos de cada uma das disciplinas (Idem). Segundo o ME «não se trata, por isso, de formular um programa, de fixar uma grelha de conceitos ou de indicar um modelo de abordagem pedagógica. Face à opção de inserção transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania (...) tais fórmulas

seriam evidentes contra-sensos por envolverem um «endoutrinamento» sobre algo que pensamos definir-se, precisamente, em contraste com essa velha lógica.» (Pureza, 2001).

No entanto, a proclamação de Pureza, no que se refere à neutralidade pedagógica, é contraditada pelo próprio duas folhas adiante, no mesmo documento, quando afirma que «os sinais de perturbação do *modus vivendi* democrático constituem um óbvio desafio à redescoberta da missão de educar» que deverá passar da transmissão de conhecimentos a sujeitos passivos para o desenvolvimento das autonomias pessoais, o aumento das relações e das responsabilidades colectivas.

A perspectiva do ME em relação à Educação para a Cidadania aponta, assim, claramente, para uma certa forma de ser professor e para um determinado tipo de organização escolar: centrar a actividade educativa no exercício quotidiano e participativo da democracia, no entanto, recusa a ideia de alterar os programas adequando-os às finalidades que ele próprio estabelece para a Educação. Esta opção política contradiz a possibilidade de se ter realizado uma abordagem holística do processo educativo e tem como consequência o esboroar da coerência interna, vertical e horizontal, do currículo. Mais grave é o facto de o Ministério ignorar a opinião do CNE (1994) que considera ter havido falta de coordenação na elaboração dos programas e as conclusões de um estudo do IIE onde se refere «o tempo insuficiente para leccionar todos os conteúdos previstos, as propostas de avaliação que não estão claramente formuladas e que não orientam a prática pedagógica, a falta de formação de professores experimentadores e os poucos recursos de que a escola dispõe» (Pacheco, 2001). Neste contexto em que, por um lado, os programas são criticados por diversas vozes e, por outro, se pretende iniciar um tempo de mudança a opção tomada de manter os programas em vigor.

Importa, agora, retomar a nossa análise inicial em relação às características que a Educação deve ter, de acordo com a revisão bibliográfica efectuada, e as opções que o Ministério da Educação tem vindo a tomar no que se refere a competências a desenvolver ao longo do 3º Ciclo do ensino básico: com a Educação para a cidadania, com o ensino básico e com a disciplina de Geografia.

Num estudo organizado pela IEA<sup>23</sup>, considera-se que o currículo nacional, apesar de acentuar a temática dos direitos civis, não menciona os deveres dos cidadãos nem as suas expectativas, verificando-se uma tendência para que as questões relacionadas com a coesão social e a diversidade sejam descritas através de exemplos exógenos, desfasadas das experiências dos estudantes e do contexto nacional (Menezes, *et al*, 1999). Nesta perspectiva o sistema político português mantém uma postura dualista: no campo teórico proclama-se a defesa de uma educação que conduza a uma maior consciência cívica e a uma intervenção consciente na sociedade, suportada por um conjunto de valores que sejam os pilares de uma sociedade democrática fortemente marcada pela multiculturalidade, contudo, no plano prático em diversas propostas do Ministério da tutela prevalece uma perspectiva propedêutica do ensino, com currículos muito extensos onde o desenvolvimento de competências cognitivas releva claramente sobre as restantes.

Pode-se assim afirmar que apesar das intenções claramente expressas na Lei-de-Bases do Sistema Educativo, os currículos das diferentes disciplinas enfatizavam excessivamente a dimensão cognitiva da educação cívica em detrimento da dimensão ética e social, o compromisso em lugar do debate de ideias, a análise abstracta em vez do envolvimento na vida real (Menezes, *et al*, 1999).

Na realidade, poder-se-á afirmar que existe um distanciamento entre os grandes princípios curriculares, expressos na Lei-de-Bases do Sistema Educativo e noutros documentos orientadores emanados pelo ME, e os programas das disciplinas leccionadas no ensino básico, prevalecendo nestas o primado do conhecimento o que poderá ter como consequência a resistência à difusão das metodologias propostas ou a alteração do seu sentido. Assim, por exemplo, os projectos no âmbito da área escola, a organização de debates, jogos de papéis, o estreitamento das relações com a comunidade, o envolvimento dos alunos nas decisões da escola são actividades ou estratégias ainda muito pouco enraizadas nas escolas portuguesas.

---

<sup>23</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Também os manuais escolares espelham, de algum modo, estas opções pedagógicas, ao «enfatizarem muito pouco a educação cívica quando comparados com o currículo oficial (...)», (Menezes, Xavier, Cibele, Amaro e Campos, 1999: 493) ao mesmo tempo que «tendem a negligenciar o tratamento de questões controversas e, inclusivamente, a apresentar uma imagem negativa da identidade nacional» (Idem). Assim parece que os manuais não têm um papel positivo na formação cívica, limitando-a a alguns aspectos do currículo prescrito.

Por outro lado, e em contradição com as intenções declaradas ao nível curricular, a formação de professores permanece, afastada desta problemática. A formação inicial, que teve vários formatos ao longo dos três últimos decénios, não tem dado especial relevo às temáticas relacionadas com a formação de competências relacionadas com o desenvolvimento do espírito crítico, ou aos aspectos relacionados com os valores, as crenças e as atitudes adequados a uma sociedade democrática. Relativamente à formação contínua, apesar de já encontrarmos uma maior oferta neste campo, a realidade é que muitos professores consideram que para a sua valorização profissional outras temáticas são mais prementes (Figueiredo e Silva: 2000).

Provavelmente na sequência desta análise, em 2001 o Departamento do Ensino Secundário divulga as concepções do Ministério da Educação através de uma publicação onde são abordados conceitos, objectivos, estratégias, da Educação para a Cidadania e a sua implicação na formação de professores (DES, 2001).

A Lei-de-Bases do Sistema Educativo (2005) mantém a mesma filosofia relativamente à importância da Educação para a Cidadania referindo, por exemplo, que o sistema educativo deve «contribuir para a realização do educando através do desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (...)» (art. 3º b).

O Conselho Nacional de Educação considera que se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) se consagra «uma educação moderna apostada na formação de cidadãos autónomos, responsáveis e solidários». Partindo do pressuposto de que

«a educação é, pois, um processo de elevação individual e colectiva, aproveitando a modificabilidade da condição humana. (...). [Este] processo de nos tornarmos pessoas ou de nos fazermos a nós próprios, exige contextos ou espaços favoráveis, desde logo espaços pautados pelo exercício da autonomia, da liberdade e da responsabilidade.» No entanto, a Lei de Bases é questionada pela CNE, quando afirma que «na fixação dos objectivos dos diversos ciclos de escolaridade fica bastante diluído esse objectivo de educação e formação mais geral, dando-se pouco destaque à universalidade (para todos os alunos) de aprendizagens tecnológicas, motoras, estéticas e artísticas, à educação ambiental, cívica e social ou, inclusive, à educação da sexualidade» (CNE, DR II Série, nº 41, 18 de Fevereiro de 2004, Parecer nº2/2004).

Assim, ainda segundo o CNE existe uma discrepância entre os aspectos gerais definidos na LBSE e as competências fundamentais definidas para os diferentes ciclos e áreas disciplinares. Este afastamento é preocupante e, no caso da Geografia, a Comissão considera que é necessário um maior compromisso do Ministério da Educação com vista ao desenvolvimento do «sentido temporal e espacial do País (História e Geografia), favorecendo o conhecimento da posição de Portugal na Europa e no Mundo e o reforço da identidade nacional» (Idem).

Confrontado com a reduzida implantação da disciplina de Formação Pessoal e Social, disciplina que só foi oferecida nas escolas que consideraram ter as condições necessárias, nomeadamente, professores com formação específica nessa área, o ME inclui em 2005 a área curricular não disciplinar de Formação Cívica no elenco de áreas obrigatórias do ensino básico. Pretendia-se visar «o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação dos cidadãos responsáveis, críticos, activos e interventivos, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade» (Abrantes, 2002: 11). O ME prevê que este seja um espaço privilegiado de abordagem de temas como os direitos humanos, o ambiente ou a sexualidade mas, não desejando estabelecer um programa considera que as suas características e implementação são da responsabilidade do Conselho

de Turma que deve incluí-la no seu Projecto Curricular, no respeito pelo princípio da diferenciação pedagógica, pela adequação e pela flexibilidade curricular.

Nesta perspectiva, de liberdade curricular, Figueiredo (2002) estabelece um conjunto de competências transversais na área da Educação para a Cidadania a saber:

1. Construção da identidade – valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras;
2. Desenvolvimento das relações interpessoais – escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade;
3. Estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática – cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática;
4. Comunicação e expressão – expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos;
5. Tomada de decisões – propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática;
6. Formação de um pensamento crítico e reflexivo – intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e a dos outros;
7. Resolução de problemas – identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução;
8. Consecução de projectos – construir projectos e contribuir para eles.

Sendo a Educação para a Cidadania uma área transversal a todo o currículo, as competências aqui definidas têm então que estar presentes nas competências gerais do 3º Ciclo bem como nas competências estabelecidas para cada uma das áreas curriculares disciplinares ou não. Mais à frente será feita esta análise podendo-se, no entanto, desde já afirmar que as lacunas que se verificam têm

repercussões sobre as aprendizagens reais dos alunos uma vez que os professores tenderão a dar mais importância às competências gerais do que aos textos teóricos, aos programas do que às competências gerais e, segundo alguns estudos, aos manuais do que aos programas.

Perante directivas gerais adequadas ao desenvolvimento de uma cidadania democrática, consubstanciadas em programas que abordam temáticas interessantes é necessário que os professores vão mais além conferindo «relevo à discussão em torno da controvérsia que estes assuntos contêm, estabelecer pontes com o presente, enfatizar a dimensão cívica dos mesmos e considerar esta dimensão na avaliação, sob pena de os alunos afirmarem que a escola teve um papel menor na área da Educação para a Cidadania» (Menezes, Xavier e Cibele, 1997). Acresce-se, ainda, que a complexidade de que se reveste a Educação para a Cidadania implica uma transformação não só ao nível do *design* curricular e dos seus conteúdos mas também nas metodologias escolhidas pelos professores, na forma como avaliam, no modo como comunicam com os alunos e com os pais, na forma como gerem os direitos e deveres na sala de aula ou como eles próprios exercem a cidadania (Figueiredo, 2002).

Em 2005 a Comissão Europeia elabora um relatório onde se «analisa a forma como a educação para a cidadania é ensinada nas escolas» (Comissão Europeia, 2005a: 8) de 30 países da rede Eurydice, entre os quais se encontra Portugal. Neste relatório Portugal aparece como um país “cumpridor” que preenche os requisitos considerados fundamentais para a implementação da Educação para a Cidadania, nomeadamente, quanto aos objectivos, o currículo, a participação dos alunos e dos pais, e aparentemente tudo se passa de forma consistente e coerente.

Os professores são, contudo, confrontados com um enorme manancial de legislação que, ao longo dos últimos 20 anos, tem introduzido alterações nos mais diversos campos do ensino e, se as grandes intenções educativas parecem manter-se inalteradas, a verdade é que outros aspectos como a avaliação, os programas e as normas burocráticas contradizem, frequentemente, as abstracções ideológicas e conduzem inexoravelmente a uma prática educativa tradicional.

Por outro lado, as opções didáticas dos professores reflectem as suas crenças individuais relativamente ao papel da escola e do cidadão e ao tipo de intercepção que deve existir entre a escola, o aluno, o professor e Educação para a Cidadania. Numa perspectiva mais “passiva” da cidadania o professor tenderá a enfatizar as competências relacionadas com os conhecimentos, numa perspectiva de uma cidadania virada para a acção são destacadas as competências relacionadas com o desenvolvimento do espírito crítico as quais conduzirão à tomada de posições conscientes e responsáveis.

Assim, não se deve estranhar que o estudo, realizado em 1999 pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) em 28 países democráticos, revele que os jovens portugueses de 14 anos a frequentar o 8º ano de escolaridade, possuem poucos conhecimentos cívicos tendo obtido resultados muito abaixo da média da amostra analisada – já os alunos do 9º ano estão acima da média dos países considerados (cf. Menezes, 2002). No entanto, quer o empenhamento quer as atitudes cívicas dos portugueses são significativamente melhores do que a média dos países estudados (Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. E Schulz, W., 2002). Concretamente, os jovens portugueses mostram-se mais disponíveis do que a média para participar em actos eleitorais, fazer colectas para uma causa social, acolher a população imigrante, tomar parte em actividades de protecção ambiental ou de promoção dos direitos humanos.

O elevado comprometimento cívico dos jovens portugueses pode ser observado segundo três perspectivas: 1) crenças relativas à importância das actividades cívicas convencionais; 2) crenças sobre a importância do envolvimento em movimentos cívicos; 3) intenção de participar em actividades cívicas na idade adulta.

Importa, também salientar que os alunos têm uma percepção positiva relativamente ao clima da sala de aula «no que diz respeito à liberdade de expressão, ao respeito dos professores e à possibilidade de discordância» (Menezes, I., Afonso, R., Gião J. e Ferreira, C., 2002: 88).

Os resultados de um estudo sobre as percepções dos estudantes relativamente à cidadania ambiental, realizado em 4 países europeus (Portugal, Espanha, Reino Unido e Finlândia) são semelhantes. Muitos jovens portugueses, têm a percepção que sabem pouco sobre as questões ambientais mas demonstram maior vontade em colaborar para a mudança da situação e maior tolerância para com o outro (Miranda, B. *et al*, 2004).

Apesar de não se conhecerem estudos comprovativos, as percepções e crenças dos jovens portugueses parecem apontar no sentido de que «a abertura e complexidade da sociedade portuguesa resultam numa crescente tolerância em relação aos outros e uma ênfase na convivialidade, particularmente na geração mais jovem» (Menezes *et al*, 1997: 484).

Se as respostas dos jovens portugueses, obtidas em diversas pesquisas, demonstram um elevado grau de disponibilidade para actividades associadas a movimentos sociais, mas um significativo desinteresse pela participação na democracia formal, fazendo emergir um «modelo que podemos designar de modelo de democracia social ou expansiva relativo ao alargamento e defesa dos direitos dos grupos tradicionalmente excluídos» (Menezes, 2002: 220), importa tentar entender de que modo a escola tem contribuído para desenvolver nos jovens atitudes e valores que se coadunem com as de uma sociedade democrática.

Assim, o facto da maioria de os alunos considerarem que “são encorajados a ter opiniões” (80,1%) e que “os professores respeitam as opiniões dos alunos” é um indicador de um ambiente positivo de aprendizagem. Por outro lado a grande prevalência de resposta em itens como “os alunos trabalham com os manuais” (79,8%), “o professor fala e os alunos anotam” (70,3%) ou a reduzida percentagem dos que pensam que “os professores encorajam a discussão de assuntos controversos” (45%)<sup>24</sup> podem indiciar o predomínio de um ensino transmissivo, centrado nos conhecimentos.

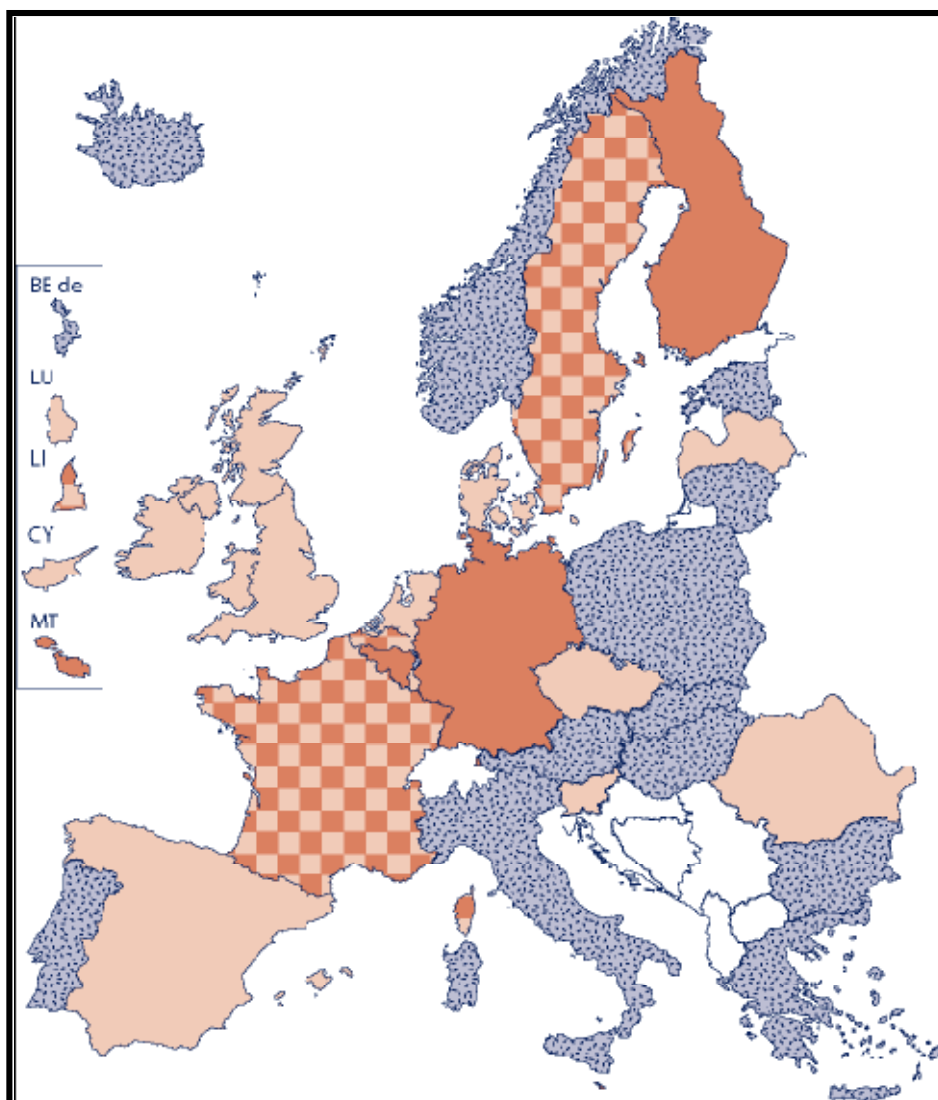
Contudo, relativamente a outros aspectos a situação portuguesa já não é tão positiva. Podemos afirmar que as nossas declarações de intenção são excelentes,

---





<sup>24</sup> Dados do estudo do IEA.

mas como podemos afirmar que elas são consequência do trabalho dos professores se as escolas não são avaliadas em relação a este aspecto em concreto? (Figura 7). Esta ausência nos processos de avaliação das escolas afasta-nos da maior parte dos países que pertencem à Comunidade Europeia que na sua maioria «possuem um arsenal cada vez maior de procedimentos de avaliação e de inspecção que permitem obter informações precisas sobre as políticas, as práticas e as normas» (Comissão Europeia, 2005b): 26). Esta lacuna na avaliação tem inevitavelmente consequências sobre as práticas realizadas, ou seja cria-se um fosso entre a política desejada que corresponde aos interesses dos responsáveis da educação, a política definida que se refere aos textos, programas, legislação, etc., e a política aplicada que consiste nas práticas efectivas (Comissão Europeia, 2005b).

**Inclusão de aspectos sobre a cidadania na avaliação das escolas, no ensino primário e secundário geral, 2004/05**



**Fig. 7 - Inclusão de Assuntos da Cidadania na Avaliação<sup>25</sup>**

-  Avaliação externa
-  Avaliação interna
-  Avaliação interna e externa
-  A cidadania não é tida em conta/as escolas não são avaliadas

---

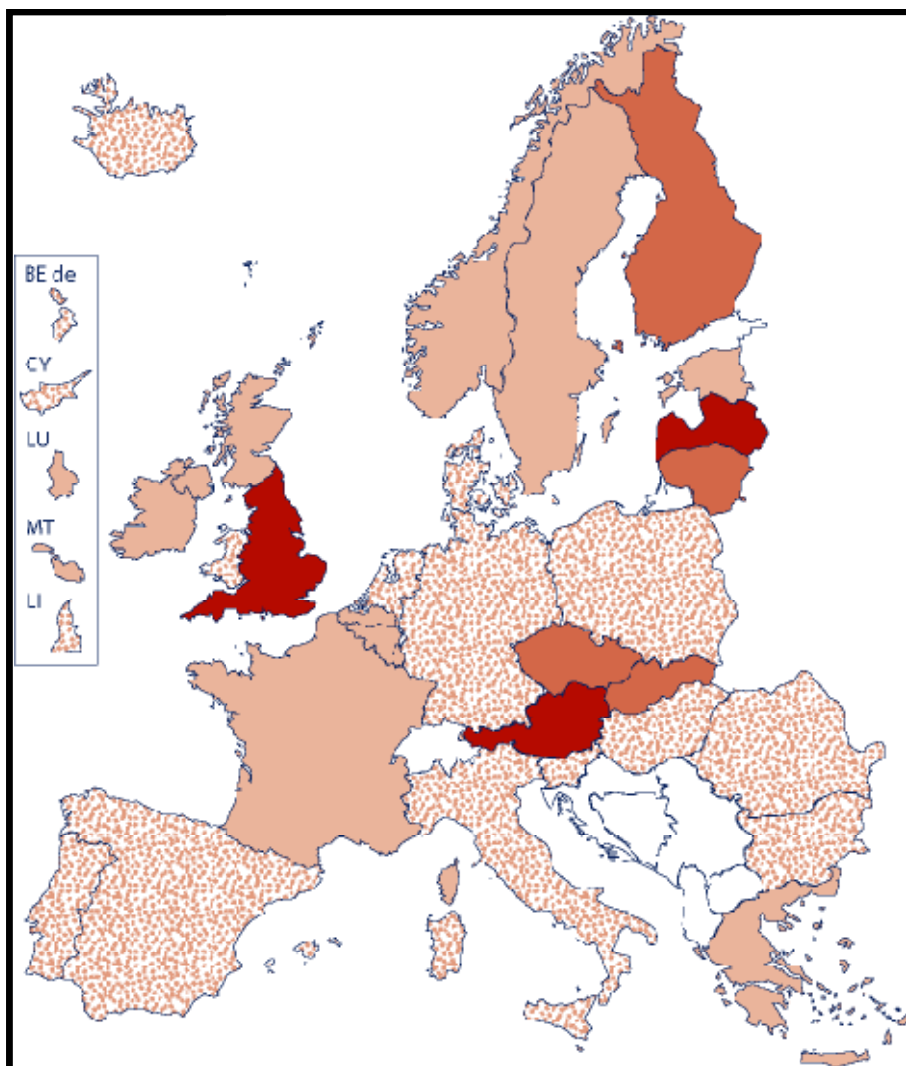
<sup>25</sup> Fonte: Comissão Europeia, 2006: 46.

Por outro lado, a ausência de avaliação desta área transdisciplinar torna difícil fazer um ponto da situação actual. Assim, perante um conjunto de competências definidas cabe a cada professor, a cada departamento e a cada escola decidir de que modo se deverá proceder à sua integração curricular. Caberá, também, no âmbito de cada disciplina o cumprimento das orientações emanadas pela tutela. Esta é uma análise que faremos mais adiante.

Outro aspecto da maior relevância, porque a Educação para a Cidadania tem uma didáctica e conteúdos próprios e é uma área do conhecimento que carece de aprendizagem, é a formação a que os professores tiveram acesso para se capacitarem a levar à prática um projecto exequível e adequado. Mas, apesar de no sistema educativo português a educação cívica ter já uma longa tradição e ter vindo a assumir diferentes características ao longo do tempo, permanece ausente dos programas de formação inicial de professores (Figura 8). Por outro lado, no âmbito da formação contínua, como já foi focado, as acções carecem de consistência e de continuidade sendo reduzidas a suas repercussões no terreno.





Se, em Portugal, os professores têm acesso, a acções sobre esta temática resta saber quantos professores as frequentaram e qual a qualidade desta formação. Assim, num estudo realizado por Silva, sobre a formação contínua de professores, conclui-se que as acções de formação incluídas na área *Formação Pessoal e Social*, representavam apenas 7,3% do total, figurando a Educação para a Cidadania num lugar secundário entre as ofertas de formação de professores, pelo que os autores consideram necessário incluir esta temática como um objectivo prioritário da formação inicial, contínua e especializada do pessoal docente (Cibele e Silva, 2000, Roldão, 1999a).

**Formação em Educação para a Cidadania destinada a docentes do ensino primário e secundário geral, 2004/05**



**Fig. 8 - Formação de Professores em EC**

Fonte: Comissão Europeia, 2005:48

-  Incluída na formação contínua de professores
-  Incluída na formação contínua de professores + componente obrigatória da formação inicial de professores
-  Incluída na formação contínua de professores + programa especial da formação inicial de professores
-  Incluída na formação contínua de professores + componente obrigatória da formação inicial de professores + programa especial de formação inicial de professores

#### ***II.4. Os Textos Oficiais em Confronto com um Quadro de Análise***

Como vimos a análise dos textos permite afirmar que as propostas elaboradas pelo ME incorrem em diversas falhas e múltiplas inconsistências. Com o objectivo de sintetizar algumas dos problemas detectados utilizou-se um quadro de interpretação elaborado para o projecto da CE (Comissão Europeia, 2005: 33 e 34). Este quadro consiste num conjunto de questões a serem colocadas perante os programas elaborados.

1. Que medidas foram tomadas para a aplicação das políticas definidas? Estas medidas contemplam um programa específico de aplicação?
2. Foi publicado um programa para a aplicação das medidas? Foi largamente divulgado? Os principais actores foram consultados sobre este assunto ou a sua participação está prevista?
3. O programa beneficia de um sustentáculo político claro? Encontra uma forte oposição? Se sim, qual?
4. Foram realizados projectos-piloto? Em caso afirmativo, qual foi a escala dos projectos (número de escolas incluídas)?
5. Quais são as instituições responsáveis pela aplicação do programa e o seu sucesso? Sobre quem repousa em última análise a responsabilidade do programa?
6. Existem relações de parceria entre o governo e as ONG neste domínio?
7. Dispõem de recursos financeiros de modo a sustentar o programa? Os recursos são proporcionais à dimensão da tarefa?
8. Que medidas foram tomadas para avaliar os progressos e o sucesso ou insucesso do programa?

A resposta às oito questões sugeridas pela Comissão Europeia permite fazer um ponto da situação mais contextualizado da situação em Portugal. Efectivamente, não há um programa específico de aplicação das medidas

preconizadas, antes registamos a existência de um conjunto vasto de intenções e de competências a desenvolver, por vezes com lacunas importantes, bem como a criação de uma área dedicada à Formação Cívica, adstrita aos Directores de Turma e que é muitas vezes utilizada para outros fins. O contributo das diversas áreas disciplinares não está claramente identificado enquanto tal.

Também se pode afirmar que não existe propriamente um programa de Educação para a Cidadania, mas um texto onde se descrevem orientações programáticas de uma forma genérica. Este texto não foi largamente divulgado, no sentido em que não foi alvo de discussão aprofundada em torno da sua operacionalização assim como os principais actores não foram consultados sobre este assunto ou a sua participação solicitada.

Por outro lado, e ao contrário do que tem sido hábito em Portugal para outras mudanças no sistema educativo, não foram realizadas experiências orientadas pelos serviços do Ministério, mas apenas aquelas que algumas escolas entenderam ser necessárias. Podemos então afirmar que não houve um projecto-piloto dedicado a esta temática. Aliás a EC surge em simultâneo com muitas outras alterações propostas pelo ME o que pode explicar o facto de ter sido relegada para a periferia de todo o processo de mudança curricular iniciado em 2001.

Sobre as instituições responsáveis pelo sucesso do programa ou os serviços centrais ou regionais que o deveriam incentivar, monitorizar e avaliar não há qualquer indicação. O IIE colaborou na realização de estudos internacionais sobre esta temática mas não sobre os processos e produtos da Educação para a Cidadania nas escolas<sup>26</sup>.

Relativamente à última questão, e como já foi analisado anteriormente, não existe qualquer instrumento de avaliação das escolas, dos professores ou dos alunos construído com a finalidade de avaliar o percurso deste programa.

---

<sup>26</sup> O Instituto de Inovação Educacional foi extinto pela Lei 16-A/2002, de 31 de Maio.

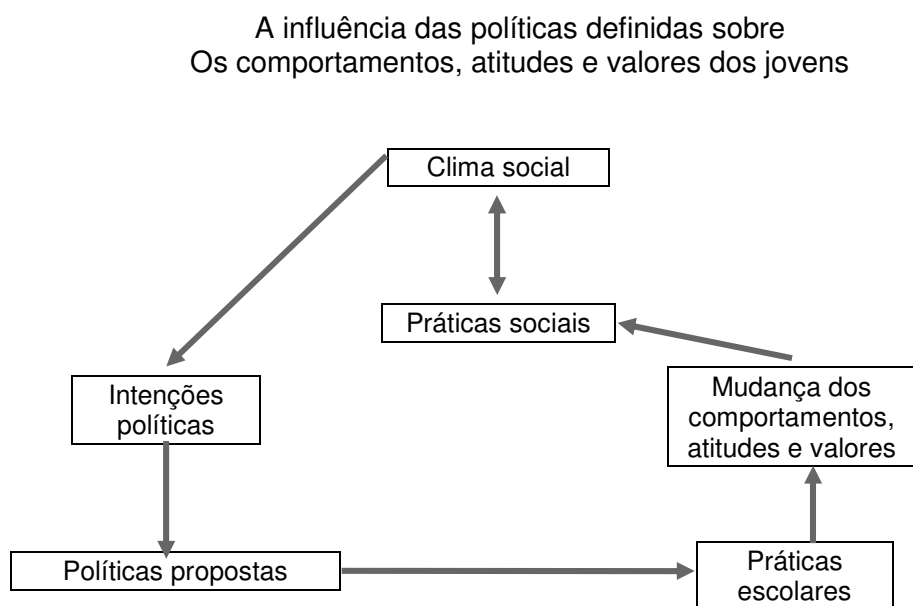
Por último, um breve apontamento relativamente às questões 3, 6 e 7. Podemos afirmar que este programa beneficia de um sustentáculo político claro, no sentido em que a política educativa enunciada o apoia reiteradamente em documentos produzidos ao longo de vários anos e que os discursos oficiais reproduzem os seus princípios orientadores. Já as opções tomadas ao nível curricular apresentam-se, como foi referido, menos consonantes com o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício de uma cidadania activa. Relativamente aos acordos com as ONG e aos recursos financeiros disponibilizados pode-se afirmar que não se registou qualquer iniciativa dos responsáveis.

A resposta negativa à quase totalidade das questões colocadas pela CE põe em relevo um panorama pouco animador relativamente a esta área curricular. Mais preocupados com os resultados imediatos relativos ao sucesso nas disciplinas tradicionais e com a diminuição do abandono escolar, os responsáveis desdobram-se em processos de avaliação das instituições, dos professores e dos alunos que se centram em domínios de natureza cognitiva. O que demonstra que, efectivamente, não acreditam na EC como área do saber que pode despoletar a mudança de mentalidades e de instituições ao apelar a uma nova visão da função educativa. Os professores desejosos de obter bons resultados aos olhos da opinião pública e da tutela condicionam as suas práticas pelas exigências da avaliação mas os alunos mantêm resultados baixos quando comparados com os de outros países. Criou-se no ensino português um ciclo vicioso que consiste em reforçar as aprendizagens cognitivas de um nível mais elementar de modo a que os alunos possam ter melhores resultados e uma vez que grande parte não os atinge torna-se a “dar mais do mesmo”. Esta atitude, comprovadamente inoperante, esquece que vivemos numa sociedade com novas exigências, que é necessário possuir novas competências e que a capacitação para as novas competências passa necessariamente por novas aprendizagem escolares.

Se a montante das políticas definidas pelo ME estão as intenções políticas do governo, estas estão condicionadas pelo clima social em que se vive o qual

determina em larga medida as opções políticas tomadas. Assim, a tibieza de algumas políticas definidas no campo da educação para a cidadania pode estar relacionada com o facto de a sociedade estar neste momento mais preocupada com outros aspectos educativos. Assim as práticas escolares tendem a não se converterem ou apenas parcialmente no sentido das adequações necessárias para a mudança desejada.

A ausência de um processo de transformação das práticas determina em larga medida uma reduzida alteração nos comportamentos, atitudes e valores dos jovens, mantendo-se as práticas sociais (fig. 9). Quebrar este ciclo vicioso depende em grande parte de um maior e mais eficaz investimento na integração da Educação para a Cidadania no sistema educativo, o que implica utilização de uma metodologia de trabalho colaborativo entre responsáveis políticos, técnicos, funcionários, pais, alunos e professores que conduza à mobilização de todas as sinergias necessárias.



**Fig. 9 - Papel da Mudança de Práticas Sociais**

Deste modo, se o objectivo é capacitar a nova geração para uma participação activa na vida social, para uma maior responsabilização e para a vida em harmonia, torna-se necessário, para que a escola cumpra o seu papel, uma maior assertividade nas políticas propostas que deve passar por planos de acção bem delineados, acompanhados e avaliados.

### ***II.5. As Competências Gerais do 3º Ciclo***

Num estudo realizado em 1997, sobre a educação cívica em escolas do ensino básico, conclui-se que a abordagem de aspectos fundamentais como os conceitos de democracia, de liberdade de direitos fundamentais ou temáticas como a do racismo, discriminação ou o ambiente, eram, sobretudo tratados ao nível dos conhecimentos, pouco explorados e não tinha contribuído para uma efectiva

mudança de atitude por parte dos alunos (Menezes, Xavier e Cibele 1997). Este ponto da situação, ao pôr em realce a ineficácia da reforma de 1989, no que concerne à educação cívica, vai contribuir para que os responsáveis políticos iniciem um processo de mudança ao nível do currículo, processo esse que outros países da Europa também sentem necessidade de despoletar.

Em 1998 a Departamento de Educação Básica (DEB), deu início a um conjunto de debates em torno da gestão flexível do currículo. Nestes debates, procurava-se dar relevo à importância de adequar o ensino às características, necessidades e possibilidades locais no sentido de fazer convergir sinergias, dar maior protagonismo aos actores no terreno e aprofundar a autonomia das escolas.

Nesta fase, o ME define três linhas orientadoras que devem presidir à reflexão: 1) Manutenção dos programas do ensino básico em vigor; 2) Lançamento do debate sobre propostas de gestão curricular mais eficaz e flexível; 3) Debate de todos os documentos pelos docentes e escolas de todos os ciclos, a fim de garantir uma perspectiva global – e não fragmentada – do ensino básico. Esta proposta surge para responder às necessidades de mudança do Sistema Educativo e dentro de um quadro teórico, sustentada pela investigação educacional, que considera que o aumento da eficácia educativa depende da recentração do processo de mudança nas escolas num processo de reflexão participada e não tanto de reformas decididas a nível macro (DEB, 1998 b).

Dos documentos então redigidos destaca-se o *documento orientador da gestão flexível do currículo* (DEB, 1998 a) onde é estabelecido o perfil de competências do aluno à saída do ensino básico. De entre as 15 competências enumeradas no documento, destacamos as que estão mais directamente relacionadas com a Educação para a Cidadania:

1. Participar na vida cívica de forma crítica, fundamentando e assumindo a responsabilidade pelas opções e decisões tomadas;
2. Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra, sendo tolerante relativamente a pontos de vista diferentes ou contrários aos seus;

3. Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos;
4. Utilizar os processos e conhecimentos científicos e tecnológicos apropriados para compreender a realidade natural e sociocultural;
5. Contribuir para a protecção de meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património;
6. Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas;
7. Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem;
8. Cooperar com outros e trabalhar em grupo;
9. Reconhecer a necessidade de uma actualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspectiva da construção de um projecto de vida social e profissional;

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (DEB, 2002) são definidas as competências essenciais do aluno à saída do 9º ano de escolaridade. Este documento equaciona, por um lado, um conjunto de valores e de princípios a seguir e, por outro, as competências gerais a atingir.

Assim, algumas das competências anteriormente enunciadas aparecem agora como princípios orientadores. No quadro seguinte (fig. 10) procura-se fazer a correspondência entre os dois documentos.

Comparação dos documentos do ME

Documento de 1998	Documento actual (2007)
	A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
(1) Participar na vida cívica de forma crítica, fundamentando e assumindo a responsabilidade pelas opções e decisões tomadas	A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
(2) <u>Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra, sendo <b>tolerante</b> relativamente a pontos de vista diferentes ou contrários aos seus</u>	O respeito pela diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
	A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
(6) Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas;	O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
(9) Reconhecer a necessidade de uma <b>atualização permanente</b> face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspectiva da construção de um projecto de vida social e profissional;	O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
(5) <u><b>Contribuir</b> para a protecção de meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património;</u>	A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
(8) <b>Cooperar</b> com outros e trabalhar em grupo;	A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros;
(3) Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos;	
(4) Utilizar os processos e conhecimentos científicos e tecnológicos apropriados para compreender a realidade natural e sociocultural;	
(7) Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem;	

Fig. 10 - Análise Comparativa de Documentos do ME. 1998 e 2002

A análise do quadro (fig. 10) permite vislumbrar algumas alterações que sugerem um menor relevo dado a valores como a tolerância que deixa de ser referido (respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra, sendo tolerante relativamente a pontos de vista diferentes ou contrários aos seus), a participação activa na sociedade (contribuir para a protecção de meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património), o desenvolvimento do espírito crítico (interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos) ou o saber-fazer (utilizar os processos e conhecimentos científicos e tecnológicos apropriados para compreender a realidade natural e sociocultural). Nota-se que no documento actualmente em vigor se desvanecem os verbos que impelem à acção, o que nos conduz à conclusão que estamos perante uma visão mitigada da cidadania, em que a participação crítica e empenhada de cada indivíduo não assume um papel primordial. Deste modo parece ser possível concluir que a proposta final do ME apresenta uma maior tibieza do que a inicialmente apresentada aos professores e é certamente menos ambiciosa do que as propostas que emanaram do Conselho da Europa.

No Estudo da Comissão Europeia são identificados alguns objectivos e conteúdos que devem estar incluídos nos currículos dos países membros (Comissão Europeia, 2005:10). Podemos afirmar que estes representam um *core curriculum* da Educação para a Cidadania, pelo que importa saber até que ponto as orientações curriculares e os programas os contemplam.

Enquanto os seus objectivos e conteúdos podem ser extremamente diversificados, três temas chave da educação para a cidadania são particularmente pertinentes. A educação para a cidadania visa comumente orientar os alunos para o desenvolvimento de (a) uma literacia política, (b) um pensamento crítico e de determinadas atitudes e valores e (c) uma participação activa.

A análise comparativa entre o *Core Curriculum* proposto pela CE e o currículo nacional (fig. 11) tem que atender ao facto de no nosso país a Educação para a cidadania ser uma área transdisciplinar, estando os seus conteúdos eventualmente disseminados pelas várias disciplinas que compõem o currículo. No entanto,

afigurar-se-ia indispensável a inclusão dos aspectos referidos pela CE, mesmo que em termos gerais, nos diversos documentos que respeitam a cada um dos ciclos de ensino.

As palavras-chave da proposta da CE, poderiam ser aprendizagem política e dos direitos humanos, a aprendizagem das instituições, harmonia em sociedade, solidariedade com o presente e o futuro, constituições nacionais, direitos e responsabilidades, participação activa, respeito, compreensão mútua, responsabilidade social e moral, pluralidade, aprender a escutar e a resolver os conflitos pacificamente, combate ao racismo e à xenofobia, envolvimento na sociedade, experiência prática da democracia, interagir uns com os outros, desenvolver projectos em comum. Este é um conjunto de ideais que representam uma utopia cidadã, cabe à escola contribuir, dentro das suas possibilidades, para a consciencialização e capacitação dos jovens para a vida em sociedade.

A proposta do Ministério da Educação tem uma expressão mais restrita predominando expressões como: construção de identidade, participação cívica, respeito pelo outro, curiosidade intelectual, sentido estético, consciência ecológica, ética, valorização das dimensões relacionais da aprendizagem. A não inclusão de palavras como participação activa, racismo ou harmonia em sociedade, só para referir três exemplos, transforma os princípios gerais do Ministério em propostas com um valor conotativo muito mais fraco e, conseqüentemente, com uma leitura mais ampla e porventura menos próxima daquilo que hoje se entende por Educação para a Cidadania Democrática.

*Core curriculum para a ECD*

<u>O desenvolvimento de uma literacia política pode compreender:</u>	
1	• a aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos;
2	• o estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros;
3	• ensinar aos jovens sobre as constituições nacionais, de modo a prepará-los melhor para o exercício dos seus direitos e responsabilidades;
4	• a promoção do reconhecimento da herança cultural e histórica;
5	• a promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade.
<u>O desenvolvimento de um pensamento crítico e de determinadas atitudes e valores pode implicar:</u>	
6	• a aquisição das competências necessárias a uma participação activa na vida pública;
7	• o desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si próprio e pelos outros, com vista a alcançar uma maior compreensão mútua;
8	• a aquisição de responsabilidade social e moral, incluindo a autoconfiança e a aprendizagem de um comportamento responsável perante os outros;
9	• o fortalecimento de um espírito de solidariedade;
10	• a construção de valores tendo em consideração a pluralidade dos pontos de vista e das perspectivas sociais;
11	• aprender a escutar e a resolver os conflitos pacificamente;
12	• aprender a contribuir para um ambiente seguro;
13	• o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de combate ao racismo e à xenofobia.
<u>Por fim, a participação activa dos alunos pode ser encorajada:</u>	
14	• capacitando-os para um maior envolvimento na sociedade em geral (ao nível internacional, nacional, local e escolar);
15	• proporcionando-lhes uma experiência prática da democracia na escola;
16	• desenvolvendo a sua capacidade de interagir uns com os outros; • encorajando-os a desenvolver iniciativas de projectos conjuntamente com outras organizações (tais como associações comunitárias, organismos públicos e organizações internacionais) assim como projectos que envolvam outras comunidades.

**Fig. 11 - Síntese do Core Curriculum para a ECD<sup>27</sup>**

<sup>27</sup> Fonte: Comissão Europeia, 2005

## ***II. 6. Síntese***

Num esforço de adequação aos novos desafios económico-sociais o Ministério da Educação tem vindo a introduzir sucessivas reformulações nos diversos níveis do sistema educativo. Inicialmente centradas numa reorganização curricular assiste-se numa segunda fase à introdução de um conjunto de propostas referentes à avaliação dos alunos, dos professores e das escolas e a uma perspectiva sobre a administração e gestão escolar.

O jogo de forças contraditórias que resulta, por um lado, de diferentes perspectivas sobre o que é a educação e quais as suas finalidades e, por outro, da necessidade de manter um certo equilíbrio entre aquilo que se afigura teoricamente desejável e o que é politicamente possível, terá conduzido à elaboração de algumas propostas pouco coerentes entre si e que ao criarem uma certa desorientação perderam o necessário impacto junto aos actores educativos.

Por outro lado, o reduzido (em alguns casos nulo) investimento na formação de professores tendo em vista a sua adesão em relação às mudanças educativas propostas, particularmente no que se refere às alterações curriculares e metodológicas, traduziu-se na manutenção das práticas até então vigentes.

Solicitado para o desempenho de inúmeras novas tarefas, o corpo docente vê-se na necessidade de estabelecer prioridades imediatas e acaba, frequentemente, por optar por concretizar aquelas que têm uma feição mais burocrática (consideradas obrigatórias) e relegar para segundo plano as que se relacionam com as grandes opções curriculares.

Na realidade, a ausência de formação e de motivação dos professores essenciais para a sua adesão ao processo de mudança teve como principal consequência o deslocamento da Reorganização Curricular do plano pedagógico e didáctico para a esfera organizacional.

No capítulo III serão problematizados aspectos relacionados com os processos de ensino e de aprendizagem bem como algumas opções ao nível curricular que procurando encontrar suportes para uma educação mais inclusiva, baseada na formação integral do indivíduo.

### III. ENSINAR E APRENDER - O CONTROVERSO PAPEL DAS ESCOLAS

*O professor reflexivo constrói o seu quadro de referências pedagógicas cuja validade verifica no contacto directo com os seus alunos e utilizam então as várias disciplinas de modo a promover o crescimento integral do aluno.*

*Pedro D'Orey da Cunha*

#### ***III.1. As Finalidades do Sistema Educativo***

Há um debate que se tem mantido em aberto ao longo de muitas décadas, mas que hoje é ainda mais premente, centrado em torno da questão: para que serve o Sistema Educativo? As respostas a esta questão sustentam-se em perspectivas distintas sobre a sociedade, a política e a economia, ou seja enraízam-se em quadros de pensamento muitas vezes contraditórios. Encontrar um consenso entre perspectivas tão divergentes não parece ser possível, cabendo a cada um ou a cada organização tomar as opções educativas que considera mais adequadas e cabendo às instituições e aos actores educativos julgarem os seus efeitos e introduzirem as alterações que considerarem necessárias.

Se muito do que é ensinado, e do como é ensinado, parte de opções tomadas a nível pessoal ou local, não é menos verdade que as orientações centrais podem ter,

consoante os países, um papel mais ou menos importante no sentido de apontar caminhos desejáveis. No entanto, quantas vezes essas opções são pouco claras ou contraditórias?

Neste contexto, parece ser fundamental que cada um dos actores educativos tenha presente as consequências das suas decisões, mas sobretudo que esteja consciente de que qualquer que seja a decisão que tomar ela tem consequências ao nível da aprendizagem, da integração e do sucesso individuais.

Os textos emanados do poder político apostam em grandes finalidades como a escola para todos, o desenvolvimento de competências, a integração e o sucesso educativo. A realidade é que o ensino básico, segundo Perrenoud (2005), é visto por muitos como a preparação de futuras elites, uma preparação para o ingresso no ensino superior. Esta perspectiva elitista, corroborada pelos interesses corporativistas dos diferentes grupos disciplinares introduz no sistema uma grave divergência entre o explicitamente formulado – a escola tem como finalidade educar – e o objectivamente praticado – a «escola passa o tempo todo a instruir» (Perrenoud 2005:12).

O projecto da modernidade, marcado pelo iluminismo e pelas teorias rousseausianas, que deu origem ao nascimento e desenvolvimento do Estado-Nação, reverte-se num paradigma educacional baseado na «legitimação do currículo nacional, da escola como promotora e garante da cultura nacional, da ciência e da tecnologia nacionais, etc.» (Magalhães, 2006: 16). A matriz moderna da educação (fig. 12) repousa na missão formadora das escolas, condicionada por um mercado de trabalho marcado pela rigidez e previsibilidade.

Matriz moderna da escola

Projecto do iluminismo	Consolidação do Estado-Nação
<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação do indivíduo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação do cidadão</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A ciência e a técnica como fundamentos explicativos e legitimadores da acção</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A ciência e a técnica colocadas ao serviço da consolidação do Estado-Nação: a ciência e a técnica nacionais</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A explicação e o domínio da natureza, da sociedade e de si mesmo pela racionalidade científica</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A consolidação e a legitimação das ligações sociais pela acção racionalizadora (quer dizer, supervisão e controlo) do estado através das instituições</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O pensamento racional, a racionalização dos processos sociais e dos comportamentos públicos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A organização racional dos indivíduos e das instituições sociais</li></ul>

**Fig. 12 - A Matriz Moderna dos Sistemas Educativos<sup>28</sup>**

A crise económica de 73, que surge na sequência da crise petrolífera, vai dar origem a alterações profundas na organização e estrutura das empresas que encontram resposta às suas preocupações financeiras no progressivo aumento da fluidez, da inovação, da aceleração dos processos de produção. As transformações assim desencadeadas conduzem, inexoravelmente, ao surgimento de novas necessidades formativas agora centradas na criatividade, inovação e flexibilidade, competências que o sistema educativo deverá desenvolver. Assim, por não corresponder às exigências da sociedade, a matriz moderna da escola começa a ser questionada.

Na medida em que a sociedade de informação se desenvolve, o trabalho se reconfigura e o conhecimento científico adquire um novo estatuto, torna-se cada vez mais premente apostar numa formação perspectivada no sentido da reflexividade, da autonomia e desenvolvida ao longo de toda a vida. Esta transformação, ainda apenas esboçada, desenvolve-se com diferentes ritmos e

---

<sup>28</sup> Fonte: Magalhães, 2006: 16

segundo rumos diversos e, apesar das perplexidades e incertezas, tem implicado um conjunto de alterações nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo. Se na modernidade a escola se centra nos saberes, ou melhor, no conjunto de saberes que são considerados necessários para a formação dos cidadãos, hoje ela deve centrar-se nas competências ou seja, nos saberes convertidos em acção. A sociedade depende agora da sua aptidão para capacitar os cidadãos para a autonomia e a adaptabilidade, para a responsabilidade e a participação, para a colaboração e o activismo.

### ***III.2. Concepções de Ensino e de Aprendizagem***

A natureza do conhecimento tem sido fonte de debate desde a Antiguidade. Platão na obra *As Leis* discorre sobre a educação afirmando que «entre todos os animais, o mais difícil de manejar é a criança» (In Savater, 2006: 192) e na *República* escreve que «deverão ser ensinados jogos para assim acabarmos por conhecer melhor as inclinações naturais de cada uma delas» (Idem: 106), enquanto Aristóteles na *Política* afirma que a «educação é um assunto público da cidade» (íbidem: 193). O debate sobre a natureza e o papel do conhecimento e da educação manter-se-á até aos nossos dias, não só porque surgem “novos” argumentos mas também porque, em certa medida, os “velhos” argumentos não foram ainda respondidos. Este ambiente dissonante em que vivemos torna difícil escolher entre um bom e um mau caminho para o ensino, possivelmente porque o bom ou o mal absolutos não existem, com certeza porque nem todos pensam o mesmo sobre o que é ser humano, provavelmente porque existem diversas visões do mundo e, talvez, porque a ciência não nos deu respostas indiscutíveis.

Mas se as questões educativas são complexas e por isso não têm uma resposta única, definitiva, delas depende a nossa humanidade. Efectivamente, «é necessário nascer para se ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam a sua humanidade de propósito... e com a nossa

cumplicidade» (Savater, 2006: 32) ou seja, só o seremos plenamente através da Educação.

Os educadores são, assim, postos perante opções de enorme complexidade, obrigados a escolher em consciência aquilo que consideram ser melhor pelo que devem ter claro que essas opções só podem ser provisórias e terão que ser alteradas sempre que se vislumbrar um caminho melhor. Ao mesmo tempo é necessário que compreendam que se o número respostas continua a ser inferior ao número de perguntas isso não invalida que as possamos rejeitar, pelo contrário, obriga-nos a um esforço pessoal no sentido de separar o “trigo do joio”.

A dissonância já referida é, também, consequência da dificuldade sentida na compreensão e categorização das opiniões dos diversos autores que, naturalmente, nem sempre são facilmente classificáveis. Assim, para o educador as diferenças teóricas podem tornar-se pouco claras o que é gerador de confusão, de uma deficiente aplicação das propostas, do seu insucesso e, conseqüentemente, do seu abandono.

O facto de se considerar que não é possível obter uma classificação dos grandes educadores, que seja universalmente aceite, não impede que se faça uma breve análise a alguns aspectos fundadores da Educação.

Arends, (1995) considera que a «perspectiva ocidental acerca da natureza do conhecimento, no qual se baseiam os sistemas educativos contemporâneos, é objectivista» (p: 4), ou seja, defende que só «existe uma forma correcta de construir o conhecimento» (Idem). Deste modo, os professores deverão possuir conhecimentos significativos numa determinada disciplina e transmiti-los aos seus alunos, os programas consubstanciam o conjunto de factos, conceitos e princípios, a que os alunos devem aceder e relativamente aos quais deverão ser avaliados, mediante a aplicação de testes de desempenho.

Este modo de entender o mundo é suportado pelas teorias comportamentalistas desenvolvidas por Pavlov (condicionalismo clássico), Skinner (condicionalismo operante) e Bandurra (aprendizagem social). Para os Behaviouristas a aprendizagem consiste num sistema de respostas comportamentais a estímulos

físicos pelo que atribuem ao reforço, à prática e à motivação extrínseca um papel significativo. O currículo consiste num *corpus* finito de conhecimento que é dividido em aptidões hierarquizadas em função do seu grau de complexidade, o ensino é visto como um treino que deverá ser repetido até que o aluno atinja o sucesso para uma determinada aptidão<sup>29</sup> (Fosnot, 1999). Esta perspectiva «assume que os sujeitos aprendem por mecanismos associativos, representando um papel passivo no processo de aprendizagem» (Sales, *et al*, 2005: 142).

Os cognitivistas surgem em meados do século XX, difundindo que o processo de ensino se deve centrar no aprendente já que a aprendizagem depende dos seus processos cognitivos (Idem). A aprendizagem decorre mais dos processos internos e pessoais do aluno do que das condições de estímulo e de reforço» (Ibidem: 143) e não considera os aspectos motivacionais e emocionais. Brunner assume uma posição cognitiva-gestaltista e defende que o «objectivo último do ensino é promover a compreensão “geral da estrutura da matéria”» (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 140) e sublinha a importância da motivação, da estruturação dos conhecimentos, do reforço e da aprendizagem pela descoberta. Para alguns autores Brunner tem uma posição construtivista-gestaltista<sup>30</sup>.

O construtivismo é uma perspectiva que «defende que o conhecimento é algo de pessoal e que o seu significado é construído pela pessoa em função da experiência» (Arends, 1995: 4) e «assenta, sobretudo na construção de estruturas cognoscitivas através da acção, reflexão e abstracção do aluno» (Sales, Rosário e Almeida, 2005: 143).

Piaget, um dos principais autores a desenvolverem este paradigma, considera que «a cognição nunca ocorre inteiramente “dentro” da criança nem é completamente resultado da estimulação exterior (Sprinthall e Sprintall, 1993: 102). Assim, a educação deve atender à pessoa como um todo e estabelece como eixos

---

<sup>29</sup> O termo aptidão é utilizado por Fosnot (1999) como equivalente a *skill*.

<sup>30</sup> Segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora gestaltismo é a doutrina relativa a fenómenos psicológicos e biológicos, segundo a qual, à semelhança de uma melodia, que é algo mais do que as notas separadas que a compõem, cada fenómeno é um conjunto organizado que constitui uma unidade autónoma, com leis próprias, em que cada elemento depende solidariamente da estrutura do conjunto;

fundamentais a educação em torno de valores como a liberdade, a paz, a solidariedade e a autonomia, ao mesmo tempo que propõe uma prática democrática nas escolas e uma metodologia de trabalhos de grupo, jogos, etc. (Morgado, 2005).

Na mesma época, mas noutra parte do mundo, Vygotsky desenvolve uma perspectiva com muitos elementos em comum com a de Piaget mas que considera o «crescimento mental como uma consequência da intervenção social (Sousa, 2005: 43). Assentes na teoria construtivista vão-se desenvolver diversas teorias que têm em comum uma concepção do conhecimento como um processo de construção permanente, uma concepção da aprendizagem como um processo activo e dinâmico, individual e intersubjectivo, sustentada por processos mentais do ser humano, e uma concepção da pedagogia como tendo múltiplos enfoques interpretativos ao que se associa o carácter flexível e criativo do trabalho do professor (Suárez, 2000).

Sendo uma teoria da aprendizagem o construtivismo fornece ao professor um conjunto de princípios que deverão ser pilares das práticas educativas: os alunos devem ter oportunidade de colocar as suas questões, gerar hipóteses e modelos e testá-los; as investigações devem ser estimulantes em contextos realistas e significativos, o erro e a contradição devem ser discutidos e explorados; a abstracção reflexiva deve ser privilegiada de modo a tornar possível a organização e a generalização dos conhecimentos; a sala de aula deve ser encarada como uma comunidade de aprendizagem; a aprendizagem progride em direcção ao desenvolvimento de estruturas cognitivas (Fosnot, 1999).

Naturalmente os grandes paradigmas da aprendizagem vão ser reinterpretados quando transpostos primeiro para os modelos pedagógicos e, mais tarde, quando são traduzidos na sala de aula. Em Portugal é pouco frequente as escolas ou os professores adoptarem uma só perspectiva pedagógica em todas as situações, frequentemente nota-se algum ecletismo nas práticas que podendo ser vantajoso, por representar um esforço de adequação curricular, pode ter como resultado o aviltamento do modelo, a sua falha e, em consequência, o recuo para metodologias de ensino mais tradicionais.

Interessa, no entanto, que as políticas educativas adoptadas e as práticas dos professores sejam claramente enformadas por uma das duas grandes perspectivas de ensino: o ensino centrado no conhecimento ou o ensino centrado no aluno. Esta opção fundamental tem repercussões sobre todas as opções posteriores já que representam duas linhas de pensamento bem distintas e com prioridades educativas diversas. Isto significa que quando se faz uma escolha ela acarreta uma série de consequências que têm que ser determinadas e cuidadosamente ponderadas pois o seu mero enunciado carece de significado real. No entanto, qualquer uma das duas hipóteses pode contemplar metodologias que se enquadram em ambas as perspectivas o que importa não é cada uma das estratégias específicas que vão ser utilizadas mas a forma como são utilizadas e como se enquadram numa perspectiva mais global de ensino.

Arends (1995)<sup>31</sup> considera como modelos centrados no professor a exposição, o ensino de conceitos e a instrução directa.

- ⇒ A exposição é um modelo baseado numa organização curricular por disciplinas, sendo elas que definem o conjunto de conhecimentos nucleares que devem ser ensinados. Autores como Brunner e Ausubel procuraram encontrar formas eficazes para que os estudantes acessem a novos conhecimentos, consideram que a aprendizagem só será possível se atendermos às estruturas do conhecimento bem como às estruturas cognitivas (organizadores prévios da aprendizagem).
- ⇒ O ensino de conceitos tem como finalidade ensinar conceitos-chave que suportam raciocínios mais complexos. Trata-se de uma situação de ensino moderadamente estruturada que tanto pode utilizar o método indutivo como o dedutivo.
- ⇒ A instrução directa (também chamado modelo de formação, ensino activo ensino da mestria e instrução explícita) baseia-se numa abordagem sistémica do conhecimento e na teoria da aprendizagem social e da

---

<sup>31</sup> O autor refere que a utilização, neste âmbito, da expressão “modelos de ensino” pode ser questionável.

modelagem comportamental. Este modelo tem como principal objectivo a aquisição de competências, ao contrário dos anteriores que promovem sobretudo a aquisição de conhecimentos.

Numa outra perspectiva encontram-se os modelos centrados no aluno: a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada na resolução de problemas.

⇒ A aprendizagem cooperativa contempla metas sociais importantes considerando que o ensino tem que ser mais do que a instrução. Nos tempos modernos tem como um dos seus teóricos Dewey que considera que a «sala de aula deve ser um espelho da vida real» (Arends, 1995: 365). Funda-se num ambiente democrático no interior da sala de aula e no envolvimento dos alunos na pesquisa de problemas socialmente relevantes. É também utilizada como forma de favorecer a integração de grupos minoritários através da formação de grupos “mistos” de estudantes. A investigação parece demonstrar que quando se trabalha em grupo o desempenho individual e os resultados obtidos são mais significativos. O professor é um facilitador da aprendizagem.

⇒ A aprendizagem baseada em problemas centra-se na promoção do pensamento complexo através da resolução de problemas. Assim, a aprendizagem desenrola-se em torno de problemas reais e os professores conduzem os seus alunos através de um raciocínio indutivo que lhes possibilite chegar a conclusões generalizáveis. Privilegia-se a aprendizagem em grupo e o foco interdisciplinar. Enraizada na psicologia cognitiva, interessa-lhe mais o que os estudantes pensam do que aquilo que estão a fazer (comportamento). Dewey, com a escola democrática, Piaget e Vigotsky com o construtivismo, bem como Bruner com a aprendizagem pela descoberta, são alguns dos autores em que este modelo se fundamenta.

Em síntese, apresenta-se a figura 13, onde se estabelece uma comparação entre os dois grandes tipos de modelos de ensino.

O conceito de modelo de ensino utilizado por Arends tem um âmbito bem mais restrito do que aquele que encontramos mais comumente. De facto, as definições de autores como Joyce, B e Weil apresentadas no *Dictionnaire Actuel de l'Education* (1993), remetem para uma visão mais alargada quando afirmam que os modelos são «guias ou planos que podem ser utilizados para elaborar um programa de estudos ou uma disciplina, para escolher o material pedagógico e para conduzir as tarefas de ensino». O mesmo dicionário acrescenta que os «modelos possuem uma estrutura de actividades e intervenções e constituem uma representação de um tipo particular de ensino». No geral, os autores estão de acordo em considerar que face a uma realidade escolar multifacetada não existem modelos ideais e que é papel do professor saber aproximar as propostas teóricas às necessidades dos seus alunos e às características da escola onde trabalha.

### Modelos de ensino

Características	Centrados no professor	Centrados nos alunos
Fundamentação teórica	Aprendizagem social, behaviorismo e teorias do processamento de informação	Teoria cognitivista e construtivista
Papel do professor	Os professores planificam as aulas no sentido de atingirem padrões e objectivos predeterminados. Usam procedimentos que promovem a aquisição de conhecimentos e de competências específicas	Os professores estabelecem condições para os alunos inquirirem, envolvem os estudantes na planificação, encorajam e aceitam as suas ideias e criam as condições para o desenvolvimento da sua autonomia e capacidade de escolha.
Papel do aluno	Os alunos têm frequentemente um papel passivo, ouvem os professores ou fazem leituras. Os professores especificam o que devem fazer.	Os alunos desempenham frequentemente um papel activo, interagem uns com os outros e participam em actividades de investigação e de resolução de problemas.
Tarefas de planificação	Os professores são predominantes, estreitamente ligados aos padrões e objectivos de um currículo predeterminado.	Equilíbrio entre os contributos dos professores e dos alunos, flexibilidade conjugada com os objectivos curriculares.
Ambiente de Aprendizagem	Quase sempre altamente estruturados. O que não significa autoritarismo.	Pouco estruturado, caracterizado pelos processos democráticos, a escolha e a autonomia de pensar e inquirir.
Procedimentos de avaliação	Tende para os processos de papel e lápis mais tradicionais e para a selecção de respostas.	Tende para processos de avaliação do desempenho mais fidedignos.

**Fig. 13 - Modelos Centrados no Professor e Modelos Centrados nos Alunos<sup>32</sup>**

Se o conceito de modelo de ensino é alvo de polémica, a sua classificação também é heterogénea. À classificação de Arends, já apresentada, opõem-se outras como a

---

<sup>32</sup> : Adaptado de Arends, 1995: 339

de Joyce, B e Weil (Idem), que consideram existir quatro categorias: desenvolvimento pessoal, que se centra na formação integral do indivíduo, a interacção pessoal que acentuam as relações interpessoais e a preparação para a vida numa sociedade democrática; o tratamento de informação que considera que a meta da educação é a aquisição, tratamento e interpretação da maior quantidade de informação possível; e os modelos comportamentalistas, que são altamente estruturados, desenvolvem-se a partir de uma perspectiva psicológica que considera que a modificação do comportamento é realizada através de estímulos que vão permitir provocar uma alteração no comportamento.

Podendo a grande diversidade de classificações conduzir a uma dispersão na análise posterior e não sendo objectivo deste trabalho discutir este aspecto em profundidade, optou-se por considerar dois grandes tipos de modelos de ensino (fig. 13) que, sendo também eles discutíveis, como qualquer constructo, pela sua simplicidade e clareza podem servir de guias para tentar compreender um pouco melhor a acção pedagógica.

Os modelos de ensino comportamentalistas baseiam-se no conceito de estímulo-resposta ao que se associa uma planificação centrada em objectivos definidos com grande especificidade. O processo de aprendizagem centra-se no professor que conduz os alunos através de um percurso onde predominam actividades com um carácter passivo (leituras, fichas de trabalho, ouvir o professor). No final de uma unidade os alunos são submetidos à avaliação que frequentemente se restringe à elaboração de testes de escolha múltipla.

A concepção construtivista da aprendizagem remete-nos para um modelo de ensino centrado no aprendente que reconstrói os seus conhecimentos em estruturas progressivamente mais complexas, sendo o professor encarado como um facilitador da aprendizagem. No entanto, segundo diversos autores, isto não exclui que existam momentos em que pelas características dos conteúdos ou das competências a desenvolver o ensino se centre no professor e deva adquirir outras características.

Por outro lado, a enorme diversidade que caracteriza a actual população escolar no que se refere à equidade (pobreza, acesso a bens culturais, origem cultural,

sexo, etc.), às capacidades de aprendizagem (hoje apercebidas de um outro modo graças às teorias das inteligências múltiplas de Gardner<sup>33</sup> e da inteligência emocional de Goleman), aos estilos cognitivos, aos estilos de aprendizagem ou a alunos com necessidades educativas especiais, complexificam o trabalho do professor que para conduzir os seus alunos ao sucesso educativo, ao mesmo tempo que evita cair nas expectativas auto-confirmatórias,<sup>34</sup> ou seja evita que as suas expectativas sobre os alunos influencie o seu comportamento (Oliveira, 1992), tem que ser capaz de utilizar uma grande diversidade de estratégias e, numa atitude reflexiva, avaliar e redesenhar permanentemente a sua planificação adequando-a às exigências de cada situação concreta (Arends, 1995).

O trabalho do professor terá assim que passar por um conjunto de fases que se interpenetram o que obrigará a um reajustamento permanente das decisões inicialmente tomadas. Numa primeira fase encontramos as grandes opções teóricas que se consubstanciam nos modelos de ensino. Esta etapa é crucial uma vez que dela dependem todas as opções subsequentes. De seguida é necessário proceder a uma análise didáctica procurando encontrar formas optimizadas para que os objectivos de ensino sejam alcançados. Numa terceira fase procede-se a uma selecção de estratégia(s) que vão servir de base à condução do processo de ensino/aprendizagem

E, finalmente são seleccionados os métodos (conjunto de técnicas organizadas tendo em vista alcançar um ou vários objectivos pedagógicos) e as técnicas (saber-fazer fundado numa série de regras e procedimentos precisos, já testados na prática – observação, discussão em pequenos grupos, etc.).

O *design* pedagógico (fig. 14) assim entendido pressupõe uma retroacção e uma avaliação permanentes do processo, tendo em vista a sua adequação a cada situação particular de aprendizagem e uma perspectiva não dogmática do ensino.

---

<sup>33</sup> Os tipos de inteligência definidos por Gardner são: 1) lógico-matemática; 2) linguística; 3) musical; 4) espacial; 5) corporal-cinestésica; 6) interpessoal; 7) intrapessoal; 8) naturalista.

<sup>34</sup> Estudo de Rosenthal (1968)

O design pedagógico

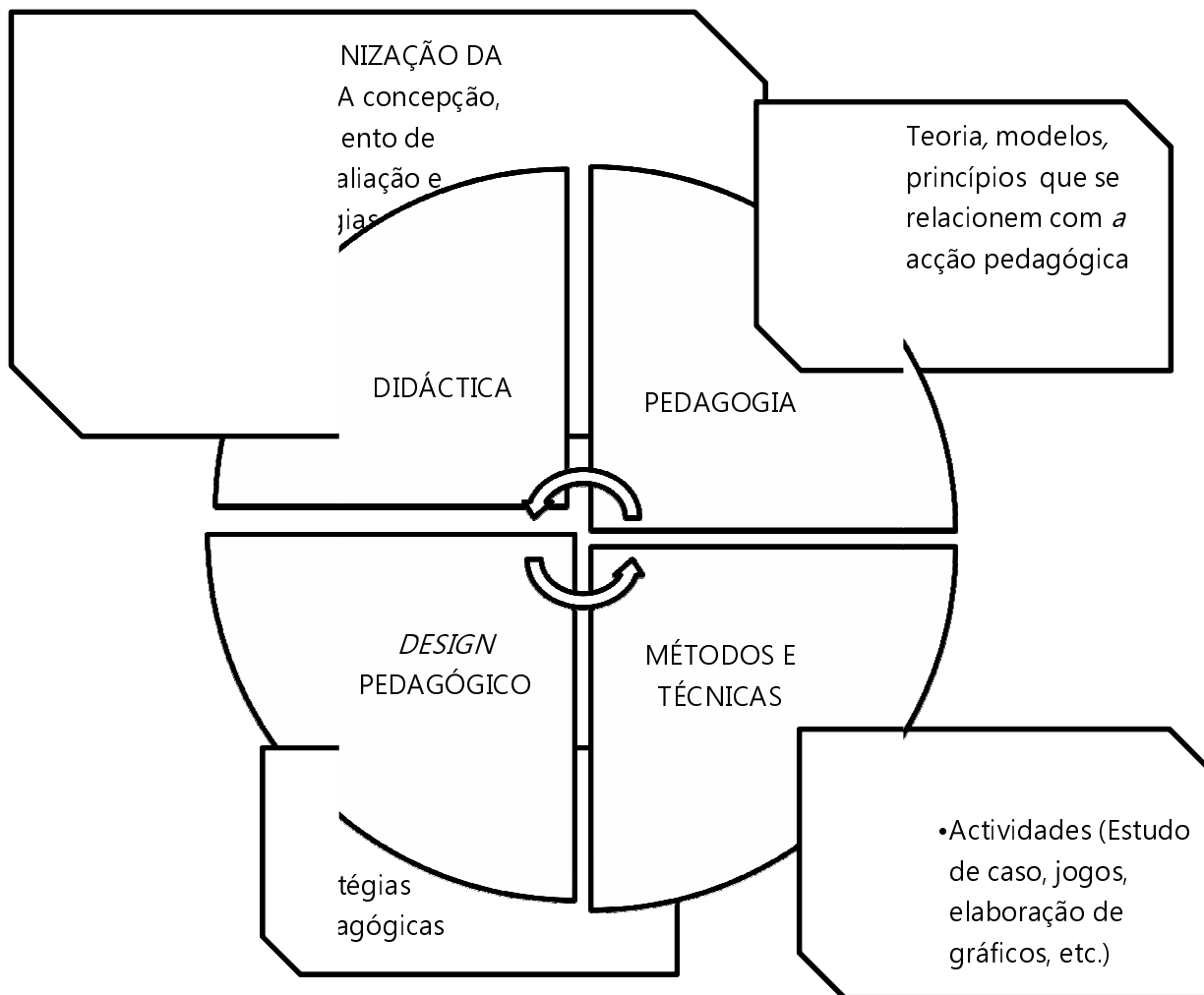


Fig. 14 - A acção pedagógica<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Adaptado de Sauvé, In Dictionnaire Actuel de l'Education (1993)

### ***III.3. O Professor como Profissional Reflexivo***

A função do professor é condicionada pelas envolventes social, política e económica. Ao prestar um serviço à sociedade o professor adequa-se, necessariamente, ao que lhe é exigido e tenta encontrar as formas mais eficientes e eficazes de exercer a sua profissão.

Durante a modernidade o papel do professor contextualiza-se numa perspectiva positivista que defende o primado do saber, encarado como o conhecimento disciplinar, e a sua transmissão ao aprendente. Nesta óptica o professor fornece informação, explica e avalia conteúdos, numa lógica em que o aluno acaba por se situar na periferia de todo o processo educativo (Roldão, 2005). Para os positivistas a aprendizagem é entendida como sendo da responsabilidade do aprendente que deve empreender todos os esforços para obter êxito na vida académica e aqueles que não se esforçam ou não são dotados devem sair da escola e ingressar no mundo do trabalho.

A partir de meados do século XX, com as transformações do modelo social vigente as exigências feitas à escola sofrem uma profunda mudança e, deste modo, reconfiguram-se os papéis dos professores e dos alunos. Em consequência de, por um lado, os empregadores exigirem uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, possuidora de um vasto leque de competências e, por outro, de uma melhoria económica registada no mundo ocidental, os jovens são empurrados para uma escolaridade cada vez mais prolongada. Surge, deste modo, nas escolas um novo tipo de população estudantil, proveniente de famílias mais carenciadas, que está maioritariamente desmotivada para os estudos, muitas vezes mal preparada em ciclos de estudos anteriores e não encontra na família os apoios necessários.

Em Portugal este processo de transição é particularmente brusco já que se processou num período de tempo extremamente contraído. Assim, com o 25 de Abril o sistema educativo vê-se perante um aumento vertiginoso de alunos, para o qual não se encontrava preparado e perante a falta de professores, de instalações e a crise política vai-se gerar o caos. As consequências deste período repercutem-se até à actualidade, com a presença no sistema de um número considerável de

professores sem formação profissional e de inúmeros edifícios de construção precária.

O trabalho de ensinar tem, então, que se adequar às novas condições das escolas e às novas exigências sociais, para o que se torna indispensável encontrar os meios de atrair os jovens para o processo de aprendizagem. No entanto, a adaptação às novas condições não é fácil para nenhum dos actores escolares e, numa procura de respostas para as dificuldades sentidas nos sistemas educativos, inicia-se um processo que conduz à defesa de uma cada vez maior centralização do acto de ensinar no educando. Segundo Roldão (2005) quando se processa esta alteração passamos, de uma acção intransitiva relativamente ao aluno, que praticamente não era considerado no processo de aprendizagem, e transitiva em relação ao saber, o professor apresenta os seus conhecimentos, para uma acção duplamente transitiva marcada por uma nova concepção de profissionalidade docente a que subjaz a ideia que professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém.

Ao exigir de todos os profissionais a aquisição de novas competências, o mundo pós-moderno obriga a escola a repensar o seu papel e conseqüentemente o professor a reconsiderar a sua profissionalidade. Neste processo de transformação os outros actores do sistema educativo (como os especialistas da área da educação, o Ministério, os órgãos directivos, as autarquias locais, os pais, etc.) têm também um papel a desempenhar, um papel que é muitas vezes crucial quer como motores e promotores da mudança quer como actores que têm que ser conquistados e envolvidos no sistema educativo.

No entanto, a realidade tem demonstrado que muitos dos elementos necessários para que se desenvolvam novas competências profissionais na classe docente falham e que essa falha se enraíza desde logo no processo de formação de professores.

Alarcão (1996) destaca um conjunto de aspectos que têm marcado negativamente o processo de formação inicial de professores: 1) dificuldades de integração entre a teoria e a prática; 2) supervisão inexistente ou insuficiente; 3) falta de preparação dos supervisores; 4) relações pouco consistentes entre as instituições do ensino

superior e as escolas. De facto, as «Universidades (...) não têm sabido dar o justo valor à dimensão prática da formação profissionalizante» (Idem: 26) o que se comprova, por exemplo, pelo elevado número de alunos nas turmas práticas ou pela ausência de formação específica destinada aos formadores de escola. O distanciamento entre o ensino superior e a realidade escolar, fruto de uma interacção escassa, do reduzido número de projectos de investigação-acção, ou de propostas de formação numa óptica reflexiva, conduziram a um divórcio crescente entre os investigadores, teóricos experimentados, e os professores, confrontados diariamente com um conjunto de problemas e sem possuírem as ferramentas necessárias para os resolver.

Ao distanciar-se das questões relacionados com a prática lectiva, o processo de formação profissional do professor reduz-se a alguns aspectos teóricos fundamentais, mas de modo algum suficientes para o exercício de uma profissão com as exigências que a realidade actual lhes impõe. A formação de professores deve então atender à necessidade de conduzir os futuros profissionais através de um processo que os leve a aceder a «um conhecimento essencialmente orientado para a acção e que se desdobra por quatro grandes domínios: (1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas interrelações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objectivos e a sua articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; e (4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática lectiva» (Ponte, 1999: 3).

O elevado grau de dificuldade da profissão docente encontra-se, então, na necessidade de conseguir articular todas estas aprendizagens não só quando prepara as suas actividades mas, sobretudo, quando as põe em execução na sala de aula e é obrigado a tomar decisões imediatas de modo a conseguir controlar situações imprevistas e, se necessário, reformular inesperadamente a planificação

elaborada. De facto, «o professor é chamado a desenvolver uma actividade muito específica, onde há um tempo para planear e reflectir, mas onde também há um tempo onde é preciso agir e tomar decisões sobre os acontecimentos, muitas vezes com consequências irreversíveis» (Idem). Estes tempos diferenciados que marcam a actividade docente exigem a mobilização de competências específicas que devem ser tidas em linha de conta aquando do *design* de projectos de formação de professores (inicial ou contínua). Em particular estes tempos exigem uma atitude reflexiva por parte do professor a que está subjacente a investigação sobre as práticas no sentido de conseguir ultrapassar obstáculos e obter melhores resultados.

A realidade demonstra que no seu dia-a-dia o professor defronta inúmeras situações imprevistas que põem em causa as suas expectativas profissionais. Possuidor de um leque vasto de ferramentas didácticas aprendidas nos livros, o docente conclui que elas nem sempre podem ser utilizadas com proveito e depara-se com uma situação que não sabe como resolver. Esta imprevisibilidade permite-nos afirmar, utilizando as palavras de Schön, que «na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias baseadas na pesquisa. Na parte baixa mais, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas» (Schön, 2000: 15). Permanentemente desafiados por uma realidade altamente complexa, os docentes necessitam de utilizar ferramentas cognitivas adequadas que os ajudem a encontrar soluções eficientes. Os constructos lógicos da racionalidade técnica, que defendem a eficácia única das respostas dadas pelo conhecimento científico formal, não podem responder ao imponderável, ao singular, ao inclassificável, pelo que o profissional terá que recorrer à sua própria experiência e nela encontrar respostas para as suas inquietações. Consequentemente a experiência do profissional deverá ser considerada como uma fonte de conhecimento, um conhecimento que se transforma em saber prático. Schön (2000) refere a existência de dois tipos de reflexão relacionados com a prática profissional: a reflexão-sobre-a-acção que consiste numa análise feita *a posteriori* das situações das

práticas, e uma reflexão-na-acção que se pode descrever como uma análise feita durante o período em que decorre a acção, o resultado destes dois processos será a formação de um “profissional artístico” capaz de agir sobre os acontecimentos inesperados que deve substituir o já ultrapassado “profissional técnico” preso a uma racionalidade que já não consegue responder às exigências que a sociedade actual nos impõe.

Se, segundo Schön, podemos afirmar que os professores exercem uma profissão artística, porque as respostas de que necessitam não se encontram em manuais ou receituários, porque as situações que vivem são únicas e irrepetíveis e porque a forma como interagem com a ciência, a sociedade e os seus valores podem dar origem a atitudes e comportamentos muito diversificados, então o professor em formação tem que ter oportunidade de aprender a construir as suas próprias soluções. Só assim se pode cumprir a profissionalidade docente e, deste modo, o próprio papel da escola.

### ***III.4. Opções Curriculares***

#### **III.4.1. Currículo - Um Momento de Encruzilhada?**

A análise da literatura que se debruça sobre as questões curriculares põe em destaque a proliferação de definições que surgiram, ao longo do tempo e pela mão de diversos autores, em torno do conceito de currículo. Este facto obriga-nos a esclarecer de que modo este conceito é utilizado no presente trabalho.

Antes de mais, devemos sublinhar que a grande variedade de definições que podemos encontrar, são consequência de diferentes concepções de Educação, de dificuldades em delimitar o campo do conceito e da grande diversidade de práticas que estão incluídas aquando da implementação curricular.

Efectivamente, quando nos debruçamos sobre as diferentes definições de currículo verificamos que elas revelam as profundas alterações que ocorreram ao

longo do nosso século acerca do papel da escola na sociedade, das concepções de aluno e da natureza do conhecimento.

Tanner e Tanner (1980) consideram que existem múltiplas concepções de currículo e sublinham a enorme complexidade desta problemática e o facto de que cada uma das definições de currículo reflectir uma perspectiva particular, frequentemente contraditória, não conseguindo, nenhuma delas, gerar consenso.

No início do século XX, destacam-se duas concepções opostas sobre o currículo. Dewey (2002) considera a educação um processo de preparação para a vida entendendo, deste modo, que os factores psicológicos e sociais devem ser tomados em conta aquando da construção curricular e considerando a criança como centro das preocupações do currículo. Numa outra perspectiva, Bobbitt (2004) considera que a educação é um processo de moldagem e defende um currículo altamente prescritivo, organizado por disciplinas e um processo educativo que se irá centrar na teoria behaviorista. A importância real que estas concepções vão assumir será condicionada pelo ambiente económico e social. Inicialmente, numa sociedade de grande desenvolvimento industrial e sucesso económico as teorias de Bobbitt (2004) vão dominar o panorama educacional.

Com o *crash* financeiro de 1929 e o conseqüente questionamento da ordem social estabelecida, surge a teoria do reconstrutivismo social que se opõe às teorias progressista (Dewey, 2002) e da eficiência social (Bobbitt, Idem) e defende que a escola deve contribuir «para conseguir a reforma social dentro da comunidade, fazendo-a partilhar de uma “regeneração social” baseada na tomada de consciência pelos alunos das desigualdades. Esta teoria não terá, no entanto, grande número de seguidores, registando-se, com a recuperação económica o retomar da teoria da eficiência social que será enriquecida por Tyler com o seu *racionale* (segundo Tanner e Tanner, 1980), onde se faz a utilização de objectivos educacionais, mais tarde amplamente desenvolvidos por Bloom. Assim, influenciados pelas teorias behavioristas, criam-se modelos mecanicistas subordinados à definição de objectivos específicos. Estas teorias, não só concebem o trabalho do professor como uma actividade mecanicista mas,

também, o aluno como um mero mecanismo que deverá ser condicionado no sentido de conseguir dar, automaticamente, as respostas correctas.

Deste modo, ao longo do século XX, vai-se assistir ao confronto entre aqueles que inserem o currículo dentro de uma perspectiva positivista, baseada na racionalidade técnica, e os que defendem a centralidade da criança na sua construção. Os primeiros defenderão currículos apoiados na divisão disciplinar, altamente prescritivos, centralmente controlados, voltados para os “saberes académicos”. Os segundos fundam-se na diferenciação e na flexibilidade.

A evolução económica, social, científica e tecnológica que a segunda metade do século XX registou, veio pôr em causa, de forma mais acelerada do que possivelmente em qualquer outra ocasião na história, as teorias educacionais.

Por um lado, verifica-se um aprofundamento das relações entre culturas o que vai originar uma nova problemática: o conhecimento transmitido pelas escolas começa a ser encarado como resultado das experiências de apenas uma parte da humanidade, considerando-os uma mera selecção, ou uma reconstrução, resultante de uma cultura. Por outro lado, ao constatar-se o progressivo desajustamento entre as escolas, a sociedade e o próprio conhecimento (cujo enorme desenvolvimento desencadeou o aparecimento de novas áreas de saber, cada vez mais especializadas), surgiram movimentos que defendem uma reorganização curricular com o objectivo de aproximar o currículo das necessidades pessoais e sociais.

Assim, em consequência do divórcio entre as escolas e as exigências da vida real, a concepção tradicional de currículo, enquanto corpo de matérias, começa a ser cada vez mais criticada. Surge, deste modo, uma nova concepção, que considera que todas as actividades das escolas se deverão subordinar aos interesses e necessidades sentidos pelos estudantes. Alguns autores advogam, mesmo, ao longo das décadas de 60 e 70, a supressão de um currículo formal.

Devido à importância que estas novas teorias adquirem, o conceito de currículo vai-se modificando. Até aí apenas encarado como um conjunto de matérias e experiências que ocorriam sob a influência dos professores, torna-se mais

abrangente, incluindo, também, a globalidade das experiências, conduzidas pelas escolas, para a formação dos alunos. Reconhece-se, deste modo, que a aprendizagem não se limita ao ensino formal, mas é condicionada pelo ambiente escolar. Assim, passa-se a considerar que todos os aspectos que influenciam o aluno deverão ser tomados em consideração aquando da elaboração do currículo.

Deste modo, as actividades desenvolvidas fora das salas de aula, tradicionalmente designadas como extracurriculares (clubes, teatro, fotografia e outras), que assumem um papel cada vez mais importante na vida escolar, passam a ser consideradas como parte integrante dos currículos, já que diversos estudos demonstraram a grande importância destas experiências, exteriores às salas de aula, para o desenvolvimento de determinadas capacidades e atitudes.

Assim, as definições de currículo como um “Plano de instrução”, apresentadas por Taba (1962) ou por outros autores (In Tanner e Tanner, 1980), que excluem os processos utilizados na sua implementação, começam a ser postas de parte.

Actualmente, diversos autores chamam a atenção para o carácter único de cada escola o que advém da sua organização, experiência e relação com o conhecimento. Por outro lado, a natureza dinâmica do conhecimento e da experiência põe em causa a noção de conhecimento ou da aprendizagem enquanto finalidade última, devendo-se, sobretudo, realçar as capacidades dos estudantes relativas ao controlo do conhecimento e da aprendizagem, sublinhando a importância do “saber-fazer” e do “saber-ser”, sobre “o saber”.

Num esforço de síntese, Landsheere (1994) refere que podemos considerar que existem três concepções fundamentais de currículo: as centradas sobre o saber a adquirir, as centradas sobre o aluno e as centradas sobre a sociedade.

Quando damos precedência aos conhecimentos ministrados de forma sistemática numa disciplina, pomos em primeiro plano a lógica interna do saber, tal como os professores o entendem. Esta perspectiva tem a vantagem de possibilitar uma maior clareza quanto a objectivos e conteúdos. No entanto, apresenta alguns inconvenientes, nomeadamente, a reduzida atenção em relação às características particulares do aluno e a excessiva atomização do conhecimento.

A centração do currículo no aluno põe em destaque as suas necessidades, interesses e aptidões, a sua experiência de vida. Consequentemente, o docente é sobretudo um organizador, um gestor, que ajudará o aprendiz a resolver problemas por ele detectados, dentro de uma lógica de grande flexibilidade e adaptabilidade. Os inconvenientes desta perspectiva curricular prendem-se com o carácter aleatório dos saberes e das destrezas adquiridos e a dificuldade, sentida pelos professores, em estabelecer programas diferenciados para cada um dos seus alunos.

No que concerne ao currículo centrado sobre a sociedade, os seus defensores põem em relevo a necessidade de desenvolver uma consciência social, no entanto, considera-se difícil implementá-lo sem se cair no endoutrinação, encaminhando os alunos para uma determinada opção política.

Ao enveredarmos, de forma dogmática, por uma destas filosofias curriculares estamos, inevitavelmente, a pôr de parte vantagens inerentes às restantes e, simultaneamente, a assumir os seus inconvenientes. Daí, Landsheere afirmar que «a única solução aceitável encontra-se na conciliação das três preocupações maiores que acabam de ser evocadas.» (1994:74)

Kelly, também sublinha as dificuldades que resultam de assumir uma opção curricular exclusivamente focada numa das perspectivas possíveis, referindo que quem toma decisões a este nível deverá «perceber a natureza ténue dos fundamentos sobre os quais (...) um conjunto de critérios que use se baseará. Suas escolhas devem, portanto, ser experimentais e de molde a evitar o dogmatismo. De resto elas devem ser passíveis de avaliação e modificação contínuas, pois isso constitui a essência do desenvolvimento curricular» (1981: 61-62).

Aliás, ao analisarmos a prática curricular que é actualmente implementada nas nossas escolas, deparamo-nos, frequentemente, com o cruzamento de diversas lógicas ou abordagens curriculares, funcionando o professor como um sintetizador de diferentes perspectivas teóricas, ao aceitar integrar, na sua actividade, aspectos que advêm de várias correntes.

A importância que o desenvolvimento curricular veio a adquirir ao longo deste século, como resposta às crescentes necessidades de adequação do ensino (em virtude da progressiva diversificação do público escolar), reflectiu-se, como era inevitável, sobre a concepção de currículo. Inicialmente visto apenas enquanto corpo de matérias, o conceito de currículo, torna-se cada vez mais abrangente. Parece-nos que, actualmente, é mais ou menos consensual a utilização do termo currículo no sentido de projecto educativo concretizado numa prática curricular implementada ao nível das escolas.

Tanner e Tanner (1980) definem currículo como «reconstrução do conhecimento e da experiência, implementada de forma organizada sob os auspícios da Escola, com o objectivo de permitir ao aprendiz dominar eficazmente o conhecimento e a experiência.» (p. 43)

Zabalza (1997) define currículo como «o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente é a razão de ser de cada uma dessas opções» (p. 12).

Tendo, como ponto de partida, um conceito de currículo restrito ao conjunto de matérias ministrado na sala de aula chegamos, na actualidade, a um conceito cada vez mais abrangente, falando mesmo alguns autores num currículo oculto ou currículo escondido que será constituído «por aquelas coisas que os alunos aprendem na escola em consequência do modo como o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não são em si mesmas explicitamente incluídas no planeamento nem estão na consciência dos responsáveis da escola» (Kelly, 1981: 3).

Assim, o currículo consubstanciando-se num conjunto de aprendizagens a proporcionar pelas escolas, segundo as finalidades educativas previamente definidas, condicionadas por um determinado contexto social, consiste num enunciado de intenções que será concretizado através da prática docente. Os

processos utilizados para a implementação do currículo são designados por desenvolvimento curricular.

Ribeiro, define desenvolvimento curricular «como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e implementação.» (1990: 6) Esta concepção alargada é complementada, pelo mesmo autor, por uma outra, mais restrita, segundo a qual «o desenvolvimento curricular identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução. Seguir-se-ia, depois, a fase de implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respectiva execução» (idem).

É esta última aceção de desenvolvimento curricular, aliás a mais comum, que utilizámos neste trabalho, entendendo-o como um processo complexo e dinâmico que resulta de uma série de decisões tomadas ao nível das escolas. Na prática, assistimos a uma reconstrução curricular empreendida com o objectivo de estabelecer uma ligação entre as intenções e a realidade.

Efectivamente, a análise das práticas implementadas nas escolas põe em relevo a distância entre um currículo determinado, ao nível dos órgãos do poder, o currículo efectivamente implementado, o qual resulta de um conjunto de decisões tomadas pelos professores quando elaboram as suas programações, e o currículo experienciado que resulta da forma como o aluno o interioriza e do sentido que lhe dá na sua aprendizagem (Roldão, 1998).

Partimos, portanto, de uma proposta curricular elaborada a nível oficial pelos técnicos do Ministério da Educação, que deverá ser concretizada em cada uma das escolas e em cada uma das turmas, atendendo às suas especificidades, para chegarmos a um currículo adaptado, o qual, consiste num projecto curricular adequado a uma situação concreta, com o objectivo de «ligar intimamente as exigências a nível nacional (Programa) com os interesses locais e as características particulares de cada contexto sociocultural» (Zabalza, 1997: 19).

Os professores deixam, deste modo, de ser considerados meros consumidores de um currículo cabalmente estruturado pelo Poder Central, consubstanciado num programa altamente prescritivo e num manual único adoptado, passando a ser confrontados com um programa mais maleável porque adaptável a diferentes projectos curriculares a desenvolver nas salas de aula. A programação, ou seja, «o projecto educativo específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto numa dada situação» (Zabalza, 1997: 12), passa a assumir um papel primordial no processo de ensino/aprendizagem, colocando ao professor novas preocupações e responsabilidades acrescidas.

Ao planificar os professores terão, deste modo, que ponderar uma série de factores e assumir um conjunto de decisões. «Têm de decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e materiais a usar ou os exercícios a realizar. Ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspectos como o plano global da escola e as restrições no horário» (Calderhead, In Pacheco, 2001: 105).

De acordo com esta perspectiva, o currículo é cada vez mais «entendido como uma desconstrução resultante de um processo interactivo que conflui em experiências e interpretações diversas. Nesta linha, o currículo é um texto que se (re)escreve dentro de parâmetros definidos pela temporalidade de uma acção, susceptível de diferentes análises (...)» (Pacheco, 2001: 253).

O currículo, deve, portanto, ser concebido como um conjunto de orientações abertas, postas em prática através de uma planificação criativa e permanentemente submetido a críticas e a correcções tendo em vista uma maior eficácia educativa.

Esta asserção é, no entanto, contrariada em muitos países onde a prática tem demonstrado que quando os sistemas educativos são centralizados a gestão curricular tende a assumir características bem distintas (fig. 15), predominando as concepções tradicionais de ensino/aprendizagem.

Dinâmicas de gestão do currículo em  
 Sistemas centralizados e descentralizados

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	Definido apenas a nível nacional Uniforme Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos Avaliação por referência ao normativo programático único	Estrutura de funcionamento administrativa-burocrática Organização hierárquica Campo de iniciativa e decisão limitados Prestação de contas perante a administração central	Actividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas Prática predominantemente individual
SISTEMA EDUCATIVO DESCENTRALIZADO	Binómio curricular: currículo nacional + currículo de escola Alargamento a maior número de aprendizagens	Estrutura de funcionamento mais autónoma Organização funcional Campos de iniciativa e decisão próprios Prestação de contas perante a administração e a comunidade	Actividade regulada pelas metas e objectivos da escola Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular Práticas colaborativas entre pares

**Fig. 15 - Gestão Curricular<sup>36</sup>**

A realidade é que no sistema educativo português prevaleceu (prevalece ainda em muitos aspectos) uma tendência fortemente centralista que se consubstancia, por exemplo, na existência de programas altamente prescritivos, deixando pouca margem de manobra às escolas ou aos professores para negociar com os seus pares e proceder à necessária adequação curricular. Com uma actividade altamente controlada por uma estrutura hierárquica reguladora as iniciativas dos professores

<sup>36</sup> Adaptado de Gaspar e Roldão, 2007: 142.

restringem-se e têm sempre como cenário a necessidade de prestar contas ao poder central. O controlo da tutela sobre o currículo concretizado é realizado de múltiplas formas. Antes de mais através das provas de exame centralmente preparadas que condicionam os conteúdos e o tipo de ensino praticado, depois através dos relatórios feitos no final do ano lectivo onde os professores têm que descrever detalhadamente as matérias não dadas e justificar as falhas, finalmente pela possibilidade de uma inspecção decidir analisar todas as decisões tomadas pelos professores, avaliando se os docentes trabalham todos ao mesmo ritmo e utilizam as mesmas estratégias de ensino. Os professores tornam-se, assim, prisioneiros de um documento (o programa) que conduz e controla toda a sua actividade e os priva de grande parte da sua liberdade profissional.

#### **III.4.2. Inovação e Currículo**

Importa, agora, encontrar os suportes que sustentam as decisões dos professores relativamente ao currículo a implementar.

Bartolomeis refere como factores da motivação as necessidades e os interesses dos alunos, considerando que «uma das mais revolucionárias descobertas da Pedagogia é representada sem dúvida pela teoria que pôs os interesses dos alunos na base da educação» (1977: 83), passando a criança e o adolescente a «ter um novo papel no processo educativo: não já passivos e mortificados assimiladores de conteúdos culturais e de regras morais mas indivíduos que constroem inventam, assumem sobre si responsabilidades, fazem experiências sociais, exprimem com os meios mais diversos o seu próprio mundo» (idem).

Outros autores, como Fontaine, não estabelecem esta distinção entre necessidades e interesses, mas, antes, uma distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, considerando a primeira determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar e a segunda estimulada pela presença de um reforço externo associado ao resultado numa tarefa (In Campos, 1990).

Por outro lado, autores, como por exemplo Zabalza (1997), consideram que, no terreno educativo, podemos considerar dois tipos de necessidades: as prescritivas ou exigências onde se incluem os aspectos que se relacionam com o desenvolvimento intelectual, afectivo, social, psicomotor, que são identificados como fundamentais para o desenvolvimento pessoal, e as individualizadoras ou idiossincráticas constituídas por aquilo que uma pessoa ou um grupo de pessoas «quereria ser, ou saber, ou poder fazer, porque se sentem especialmente capacitados para isso, porque por alguma razão se interessam por isso» (p. 60).

A primeira ordem de necessidades relaciona-se com o conceito de socialização, a necessidade de inserção societal e a preparação para a vida adulta. A segunda ordem de necessidades resulta da aceitação da importância da liberdade individual e da auto-realização.

Este autor sublinha ainda, que esta dimensão das necessidades não tem sido assumida pelas escolas, considerando fundamental que as directrizes curriculares não sejam rígidas, a fim de possibilitar a necessária adequação à situação concreta, a qual deverá constituir-se como marco orientador da acção escolar.

Por outro lado, Tyler considera que as «necessidades se identificam no desenvolvimento do currículo através do estudo de três fontes: o aluno, os especialistas e a sociedade» (In Zabalza, 1997:62).

O conceito do aluno como fonte que nos permite realizar uma avaliação das necessidades, remete-nos para a importância de constataremos os seus desejos, formular propostas adequadas às suas características, construir alternativas que possibilitem um ensino individualizado e a opção dos participantes.

Segundo G. Landsheere, as necessidades estão relacionadas com o interesse, definindo, este, como sendo «caracterizado por uma concentração da atenção, inclusive de toda a energia pessoal, sobre um determinado objecto, num preciso momento, o interesse está em relação estreita com as necessidades, os valores e as atitudes» (Landsheere, 1994:63).

Será, portanto, crucial quando se realiza uma programação fazer uma correcta avaliação das necessidades (aqui o termo necessidades é utilizado na acepção de

Zabalza), uma vez que cada tipo de necessidade poderá implicar um determinado(s) tipo(s) de procedimento(s). Zabalza considera que a determinação das *necessidades individualizadas* será realizada através da «constatação dos desejos dos sujeitos que participarão no curso ou experiência programada; formulação de hipóteses de coisas que, a partir de distintos pontos de vista, melhor se ajustarão aos sujeitos, e discussão posterior com eles acerca dos aspectos propostos; alternativas individualizadoras e marco de opcionalidade a oferecer aos participantes» (1997: 63).

Somos, assim, postos perante a necessidade de proceder a uma adequação curricular que atenda a diferentes escalas de análise. Uma escala nacional, determinada pelos órgãos de poder central, de onde emanam os Programas, os quais deverão atender às necessidades prescritivas, estabelecidas por especialistas de diversas ciências humanas, uma escala intermédia determinada pelos órgãos de governo das escolas que atenderão às características das comunidades locais e procurarão responder às suas necessidades e uma escala micro determinada pelos professores de um grupo de alunos que devem procurar responder à grande variedade de alunos com que se deparam em cada situação concreta.

Neste contexto, o programa entendido como o «conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanadas do Poder Central» (Zabalza, 1997: 12), surge no sentido de criar uma base cultural comum a toda a sociedade, através de experiências escolares, consubstanciadas num conjunto de conhecimentos, capacidades e valores, consideradas essenciais numa determinada conjuntura cultural e social.

Apesar de ser um documento prescritivo, o programa, poderá, no entanto, ser elaborado de forma a possibilitar diversos graus de liberdade. Perante um programa altamente prescritivo o professor ver-se-á limitado no seu trabalho, impossibilitado de adaptar as exigências formuladas às características dos alunos com que trabalha. O programa deverá, por conseguinte, ser elaborado atendendo à enorme diversidade de situações com que nos deparamos nas diversas salas de aula, permitindo ao professor a elaboração de uma programação criativa e adequada à realidade escolar.

Apesar de alguns autores defenderem o desaparecimento dos programas, outros como Zabalza (1997) e Kelly, (1981), consideram que a inexistência de programas nacionais poderá introduzir dificuldades no sistema educativo. De facto, por um lado, nos países em que a tradição tem sido a existência de Programas emanados do Poder Central, (como é o caso de Portugal) os professores não adquiriram o hábito de os elaborar, pelo que o seu desaparecimento iria pô-los perante uma tarefa para a qual não se encontram actualmente preparados. Por outro lado, a existência de exames a nível nacional ou local, os quais exigem que os alunos dominem um corpo de conhecimentos comuns, também tem conduzido à implementação de um conjunto de prescrições curriculares que abranjam toda a população escolar. Mesmo nos países anglo-saxónicos, como por exemplo no Reino Unido, a existência de exames no final de cada ciclo de estudos tem obrigado os professores a atenderem a esse facto, estruturando os seus Programas e as suas programações de modo a possibilitarem, aos seus alunos, obterem êxito nessas provas de avaliação. Assim, no Reino Unido, ao longo dos últimos anos, os currículos definidos a nível local sofreram uma forte contestação, o que levou à implementação de um currículo Nacional, considerando Slater e Ferreira que «é possível sugerir, em princípio, que o currículo nacional foi recebido com aprovação (neste país)» (1996: 325).

Deste modo, «verifica-se uma tendência para favorecer a diferenciação e flexibilidade curriculares, embora definindo metas e competências a nível nacional, no sentido de possibilitar o melhor ajustamento a situações escolares e sociais cada vez mais diversificadas» (Roldão, 1998: 2).

O currículo nacional surge, assim, como uma proposta geral consubstanciada num determinado programa, que deverá ser elaborada atendendo a um conjunto de conhecimentos e capacidades de que todos têm necessidade e direito, sobre a qual devem ser elaboradas programações diferenciadas para um conjunto de escolas, para uma escola, para um determinado grupo-turma, atendendo ao público a que se destinam. À medida que nos vamos aproximando de uma situação escolar específica os factores individuais assumem uma importância mais acentuada. As

capacidades e as necessidades dos alunos bem como os recursos disponíveis vão determinar a configuração das propostas educativas apresentadas.

A programação, elaborada pelos professores nas suas escolas, constitui-se, conseqüentemente, como um processo dinâmico, porque em constante evolução, já que, ao longo da sua implementação, se deverá proceder a uma avaliação constante que permitirá proceder a sucessivos ajustamentos com vista a uma maior eficácia educativa.

Esta necessidade de adequação curricular, é sublinhada num relatório da Comissão Europeia onde se afirma que «não é apenas a diversidade do público escolar que atinge proporções consideráveis; a diversidade das situações das escolas é igualmente notável. Isto implica que cada escola deve adoptar as suas práticas às características do seu público» (1994: 15).

No entanto, tem-se constatado a dificuldade, das Reformas Curriculares corresponderem à diversidade de situações que caracterizam actualmente os estabelecimentos de ensino. Daí que os currículos nacionais devam ser sobretudo documentos orientadores das actividades a desenvolver nas escolas, através da definição do perfil de competências e das aprendizagens nucleares comuns a todos os alunos. O papel das escolas e dos professores deverá ser o de, face às orientações curriculares emanadas do poder central, proceder à desejável adequação curricular atendendo a que «os processos de gerar a mudança de práticas e garantir maior eficácia educativa face às realidades socioculturais cada vez mais complexas dos tempos actuais exigem, sobretudo, o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto» (DEB, 1997a: 11).

Assim, o programa deverá ser um instrumento balizador da actividade dos docentes, servindo mais como guia do que como espartilho, possibilitando o controlo e avaliação dos actos educativos por parte de todos os intervenientes no processo, contribuindo para a sua coerência horizontal (entre as diversas actividades desenvolvidas em simultâneo) e vertical (entre actividades implementadas em momentos consecutivos).

### **III.4.3. Percepções dos Professores sobre o currículo**

Em Portugal, país marcado por uma concepção enciclopédica do conhecimento, definida por princípios da universalidade, da racionalidade e do utilitarismo, desde há 150 anos que existe um currículo nacional (McLean, citado por Slater e Ferreira, 1996: 321). Esta concepção do conhecimento irá marcar profundamente as características dos currículos nacionais bem como a própria implementação curricular, dando origem a um generalizado afastamento dos docentes relativamente aos processos de (re)construção curricular.

Pacheco considera que «é um modelo vertebrado, predominantemente tecnocrático, que tem prevalecido na estrutura do processo curricular português, no quadro das diferentes reformas, e que bem se explica por estas três palavras que o adjectivam: centralismo, subjectividade e uniformização.» (2001: 248)

Ao professor é, sobretudo, atribuído um papel ao nível da definição das práticas e dos processos conducentes a implementar uma estrutura curricular determinada a nível central. Condicionado pela necessidade de cumprir um Programa, num determinado número de horas lectivas, o docente poderá assumir duas posições distintas pois quando elabora a sua programação ele ainda dispõe de uma certa margem de liberdade para interpretar os programas, no entanto, poderá não o assumir, se optar por o seguir de forma mais dogmática e, sobretudo, se se guiar exclusivamente pelo manual adoptado, o qual funciona como principal mediador entre os programas o conhecimento e os professores.

Condicionado pela existência de uma estrutura altamente centralizada, que faz «dos professores meros executantes e dos alunos receptores passivos» (idem: 248), pelas deficientes condições de trabalho, pela existência de exames, pela obrigatoriedade de cumprir programas e seguir manuais adoptados, o docente é encarado como um mero executante do currículo. No entanto, as suas responsabilidades ao nível da prática curricular conferem-lhe um certo grau de

autonomia que, se bem gerido, poderá possibilitar a adequação do currículo em relação ao seu público-alvo.

Consequentemente, não podemos deixar de salientar, que o papel do professor, apesar de condicionado e subvalorizado pelo poder central, se mantém de grande relevância, no contexto do Sistema de Ensino português. A sua criatividade, o seu esforço de análise, a sua capacidade crítica, revelam-se fundamentais, no sentido, não só, de pôr em causa o carácter excessivamente prescritivo dos currículos nacionais, mas também, e enquanto esta situação se mantiver inalterável, de os implementar de um modo menos mecanicista, porque mais adaptados às características específicas das escolas, das turmas e dos alunos com que trabalha.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, que data de 1989, confere às escolas competências próprias no domínio da gestão curricular, nomeadamente: definir normas internas relativas ao desenvolvimento curricular, determinar componentes regionais e locais do currículo, planificar o complemento curricular, gerir a compensação educativa e o complemento pedagógico, concretizar componentes curriculares próprias, implementar experiências pedagógicas, estabelecer os objectivos mínimos de aprendizagem e os critérios de avaliação.

Ao elaborar documentos curriculares altamente prescritivos o Ministério está a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de desresponsabilização individual, sendo talvez este um dos motivos que explica o facto de muitos professores considerarem que a resolução dos problemas do ensino depende, sobretudo, de factores externos, nomeadamente de decisões tomadas na administração central e na alteração da legislação e de normativos legais. Assim, «os docentes e as escolas parecem ver-se como reflexo e receptores de problemas exteriores e raramente como decisores com direito, poder ou possibilidades reais de mudar a situação» (D.E.B., 1997a: 62).

No entanto, na perspectiva dos professores que participaram no estudo de Trigo-Santos (1995), o Ministério não os consulta sobre as políticas educativas no que se refere às alterações curriculares ou de condições de trabalho nem propicia a necessária formação profissional dos docentes. Sendo a falta de apoio do

Ministério e o desajustamento dos conteúdos em relação à realidade fontes de grande descontentamento entre os professores.

A proposta de gestão flexível do currículo surge, assim, como uma resposta à necessidade de aumentar a eficácia de um sistema educativo em aparente colapso. Os resultados dos alunos portugueses, quer quanto aos indicadores internos quer quando comparados com os de outros países, são de tal forma negativos que provocam um aumento do descontentamento social face às políticas do ME. A resposta a esta situação será a de dar aos professores e às escolas uma maior liberdade curricular e, conseqüentemente, uma maior responsabilização. A proposta inicialmente apresentada foi alvo de debates um pouco por todas as escolas do país cujos resultados são expostos no Relatório do Projecto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico” (Roldão, Nunes e Silveira, 1996). Entre as diversas conclusões pode destacar-se que os professores consideram que o documento não inclui um conjunto de aspectos que consideram importantes para o equacionamento da gestão curricular (fig. 16). Sendo de sublinhar o número elevado de respostas nas questões relacionadas com as condições de trabalho, bem como com a falta de autonomia e com as características dos alunos. A ausência destes aspectos no documento parece ser motivo de preocupação dos professores.

Opinião dos professores sobre o documento  
de gestão curricular<sup>37</sup>

Aspectos relevantes não contemplados	%
Condições de trabalho do professor	54,5
Horários dos alunos/turmas	25,1
Falta de autonomia	32,2
Avaliação	25,9
Condições de trabalho nas escolas	58,1
Metodologias	16,2
Características dos alunos	31
Outros	55,8

**Fig. 16 - Aspectos não Contemplados no Documento**

Os docentes apresentam, ainda, um conjunto de sugestões que poderão contribuir para uma maior adequação curricular. Entre elas destacamos apenas as que se relacionam com este estudo (fig. 17).

---

<sup>37</sup> Fonte Roldão et al, 1996

Sugestões apresentadas pelos professores<sup>38</sup>

CATEGORIAS	Itens referenciados
QUESTÕES ORGANIZATIVAS GERAIS – SISTEMA	Estruturas intermédias não facilitadoras da descentralização
	Necessidade de divulgação/generalização de experiências piloto
	Necessidade de avaliação das escolas /observatórios de qualidade
	Necessidade reduzir a carga horária (lectiva) dos alunos e docentes
	Necessidade de aumentar a carga horária/tempo de ocupação dos alunos
	Instabilidade do corpo docente/necessidades de incentivo à fixação de docentes
	Pertinência das inspecções pedagógicas
CURRÍCULO/ PROGRAMAS	Necessidade de tornar claras as finalidades essenciais do currículo e competências a desenvolver para todos
	Definição de objectivos mínimos a nível nacional
	Necessidade de avaliar o próprio currículo
	Insuficiência da flexibilização
	Necessidade de articulação vertical e horizontal e inter-escola
	Extensão – Necessidade de redução/equilíbrio de conteúdos
	Necessidade de conteúdos menos abstractos
	Adequação aos níveis etários e interesses dos alunos e a cada região
	Necessidade de envolvimento de todos os actores no desenvolvimento curricular
	Necessidade de implantar a disciplina de DPS e a área de FPS
	Crítica ao facto de a reforma ter sido centrada em conteúdos
	Falta de avaliação da experimentação da reforma
	Necessidade de protagonismo dos alunos na gestão curricular
	Reforçar a dimensão de aprender a aprender
	Possibilidade de cada escola apresentar propostas curriculares de acordo com o seu projecto educativo
	Má qualidade de manuais/ Necessidade de selecção de manuais e produção de materiais de apoio pelo Ministério

**Fig. 17 - Aspectos não Contemplados na Análise/Sugestões**

<sup>38</sup> Fonte Roldão et al, 1996

A partir da análise da listagem de propostas apresentadas pelas escolas do país podemos retirar algumas conclusões sobre dificuldades percebidas pelos professores relativamente à proposta de flexibilização curricular. Antes de mais o facto de se avançar para uma nova transformação sem se ter avaliado os efeitos da Reforma de 1986 e sem que alguns dos seus componentes tenham sido implementados (“falta de avaliação da experimentação da reforma” e “necessidade de avaliar o próprio currículo”, “necessidade de implantar a disciplina de DPS e a área de FPS”); em segundo lugar a falta de clareza das propostas apresentadas (“necessidade de tornar claras finalidades essenciais do currículo e competências a desenvolver para todos”) e de apoio prático por parte do Ministério (“necessidade de divulgação/generalização de experiências piloto”, “necessidade de avaliação das escolas /observatórios de qualidade”, “pertinência das inspeções pedagógicas”). De seguida destacam-se as críticas ao projecto do ME (“insuficiência da flexibilização”, “extensão – necessidade de redução/equilíbrio de conteúdos”).

Finalmente são apresentadas algumas propostas no sentido de aumentar a eficácia das propostas do Ministério (“possibilidade de cada escola apresentar propostas curriculares de acordo com o seu projecto educativo”, “adequação aos níveis etários e interesses dos alunos e a cada região”, “necessidade do envolvimento de todos os actores no desenvolvimento curricular”, “necessidade do protagonismo dos alunos na gestão curricular”).

Os professores identificaram também um conjunto de competências que consideram ausentes do projecto inicial. Parte desta listagem é apresentada na figura 18. Da análise das competências que, segundo o estudo de Roldão *et al* (1996), não são referidas no projecto inicial da Revisão curricular sublinham-se aquelas que são comumente consideradas pilares da Educação para a Cidadania. Antes de mais a ausência de uma área de Formação Cívica e Moral, seguidamente a omissão das competências de diálogo face a outros valores e culturas, das competências para resistir à complexidade e agressividade da vida social, das competências para a intervenção local, das capacidades para a resolução de

problemas do quotidiano e, por último, a ausência de aspectos como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia e do sentido crítico.

**Competências não incluídas no perfil**

CATEGORIAS Competências ligadas a:	Itens referenciados
CONHECIMENTOS	<input type="checkbox"/> Articulação de saberes <input type="checkbox"/> Conhecimentos sobre a saúde e o corpo humano/adquirir hábitos de vida saudável <input type="checkbox"/> Domínio de 2.ª língua estrangeira <input type="checkbox"/> Domínio de linguagem científica <input type="checkbox"/> Domínio de referências históricas espaço-temporais
DESENVOLVIMENTO	<input type="checkbox"/> Competências físico-desportivas/desenvolvimento psicomotor <input type="checkbox"/> Estimular a criatividade <input type="checkbox"/> Desenvolvimento da auto-estima <input type="checkbox"/> Desenvolvimento da autonomia <input type="checkbox"/> Desenvolvimento do sentido crítico
VALORES ATITUDES PRÁTICAS SOCIAIS	<input type="checkbox"/> Competências de diálogo face a outros valores e culturas <input type="checkbox"/> Competências para resistir à complexidade e agressividade da vida social <input type="checkbox"/> Competência para a intervenção local <input type="checkbox"/> Resolução de problemas do quotidiano <input type="checkbox"/> Competências técnico-profissionais
AFFECTOS	<input type="checkbox"/> Afectividade e emoções
PROCESSOS, MÉTODOS, TÉCNICAS	<input type="checkbox"/> Aprender a aprender <input type="checkbox"/> Competências de auto-avaliação <input type="checkbox"/> Métodos de trabalho e disciplina <input type="checkbox"/> Competências manuais práticas
ÁREAS DE FORMAÇÃO	<input type="checkbox"/> Formação moral e cívica <input type="checkbox"/> Educação ambiental <input type="checkbox"/> Preparação para a vida activa, e formação profissional

**Fig. 18 - Competências não Incluídas no Perfil do Aluno do Ensino Básico<sup>39</sup>**

---

<sup>39</sup> Fonte: Roldão *et al*, 1996

### ***III.5. Síntese***

Em 1996, o Ministério da Educação punha à discussão uma proposta que é largamente criticada pelos actores educativos. Em primeiro lugar porque primava pela reduzida clareza das finalidades essenciais do currículo e das competências a desenvolver, tornando os professores reféns de um conjunto de políticas educativas que desconheciam ou não entendiam cabalmente. Em segundo lugar, pela insuficiente flexibilização curricular que advém da existência de programas nacionais demasiado extensos e prescritivos, impedindo os professores de procederem à necessária adequação curricular tendo em vista uma maior inserção dos jovens. Em terceiro lugar, porque não institui espaços próprios dedicados à formação pessoal e social dos alunos, nem lhes atribui um maior protagonismo na gestão escolar, aspectos cruciais para a existência de uma vivência democrática nas escolas e para o desenvolvimento de atitudes cívicas.

Na realidade, a proposta do Ministério de 1996, centrava-se no domínio dos conteúdos, prevalecendo uma perspectiva cognitivista da educação, e deixava para segundo plano os aspectos afectivos, emocionais, morais e éticos, aqueles que estão na base de uma real mudança de atitudes face aos outros e à sociedade.

Em simultâneo com a reorganização curricular vão-se introduzindo, paulatinamente um vasto conjunto de mudanças que afectam todos os níveis do sistema educativo. É introduzido o conceito de competência (mas sem o complementar com as necessárias alterações na avaliação), propõem-se práticas mais activas e numa lógica construtivista (mantendo os programas demasiados extensos e elaborando exames numa perspectiva mais behaviorista), reorganizam-se as escolas (mas, sem ter feito previamente uma análise séria à situação vigente). O Ministério funciona durante todo este período de uma forma quase autista: não ouve os professores, não faz formação, não avalia as experiências passadas. Corta em frente, impõe regras novas diariamente, espalhando o desânimo e a confusão nas escolas.

No fundo os professores sentem-se em reforma curricular permanente. Uma reforma que se iniciou em 1986 e se tem vindo a arrastar sem que nas escolas se

sinta qualquer melhoria real no comportamento ou no aproveitamento dos alunos. Pelo contrário, fruto da perturbação social inerente a este princípio de século, as relações entre professores, alunos e encarregados de educação têm vindo a deteriorar-se o que provoca um enorme desgaste profissional, ao mesmo tempo as expectativas que os responsáveis políticos têm relativamente às responsabilidades dos docentes são cada vez mais alargadas e mais exigentes o que implica um maior número de horas de trabalho que não correspondem a uma melhoria do *Ethos* escolar, das aprendizagens dos alunos ou das condições de trabalho.

No capítulo IV procura-se estabelecer uma relação entre as grandes opções educativas actuais, o percurso epistemológico da Geografia e a evolução da Educação Geográfica. Dependentes da convergência de condições sociais, económicas e políticas específicas os aspectos mencionados vão-se (re)construindo numa lógica de interdependência dinâmica dando origem a uma progressiva alteração das práticas educativas.

## IV. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: NOVAS APRENDIZAGENS NO SEIO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

*As identidades individuais, grupais e globais repousam no centro da mudança dos educadores Geográficos. A cidadania política tem de ser colocada num enquadramento conceptual incorporando outras formas de identidade como o emprego, raça, género e nacionalidade.*

*Michael Williams*

### ***IV.1. Novos Modos de Pensar e Fazer Geografia***

A produção científica não é uma actividade neutra. Pelo contrário, ela é social e economicamente determinada e está imbuída das crenças e percepções da comunidade científica. Em consequência, a produção científica, neste caso da Geografia, com o tempo, vai alterando a sua perspectiva sobre os modos de ler o mundo e de o explicar.

Santos M. (2005) refere que aquando da fundação, nos finais do século XIX, da «Geografia Colonial» (p. 126) o conceito de região se entrelaçou com o de género de vida o que fez prevalecer uma perspectiva cultural. Nessa época, as tentativas realizadas, visando encontrar uma viragem no sentido de uma visão mais unificada da Terra e tendo em vista a construção de um mundo melhor, saíram frustradas.

Assim, no decorrer do século XX assistiu-se ao desenvolvimento de diversos correntes de pensamento, como forma de ir adequando o quadro epistemológico da Geografia, tendo como objectivo dotar os estudos realizados de uma maior eficácia, de uma melhor adequação à realidade e a procura de respostas para os novos problemas que a mudança socioeconómica ia introduzindo na sociedade. Inicialmente desenvolveu-se uma visão naturalista da realidade baseada numa categoria conceptual, as regiões, «que privilegia a dimensão morfológica» (Ferrão, 2000: 37), ou seja assente na descrição das paisagens. Mas, a dificuldade de generalizar «dado os limites da visão empírica baseada na observação directa dos “precipitados geográficos”» (Idem), e a ausência de respostas teóricas para muitas questões conduziu ao desenvolvimento de uma corrente de pensamento geográfico com um carácter mais utilitarista.

Deste modo, nos anos 50, com o final da 2ª Grande Guerra, a Geografia assume um carácter claramente positivista, acentuando o mensurável com o objectivo de estabelecer modelos explicativos das distribuições espaciais. A denominada “Nova Geografia” «surge da confluência entre a ciência regional e a análise espacial, que formam uma ciência espacial que tem como finalidade as regularidades (ou padrões) do “espaço económico”» (Morgan e Lambert, 2005: 9). Esta corrente da Geografia organiza-se em torno do conceito de espaço, um espaço geometrizante estruturado por fluxos de pessoas e bens (Ferrão, 2000).

A busca de regularidades, de modelos explicativos, de leis e de teorias teve, no entanto, as suas consequências e a «Geografia acabou por se tornar uma viúva do espaço, indiferente à sorte do homem» (Santos, M. 2005: 126), tendo como objectos o ser humano médio e um espaço abstracto construído por um conjunto de leis gerais.

Assim, segundo Morgan e Lambert, 2005, esta corrente de pensamento que desenvolve uma Geografia abstracta e por isso mais inacessível, vai ser largamente criticada por transmitir uma visão desumanizada dos lugares e das pessoas e por considerar possível prever o comportamento humano. Inicia-se, então, uma viragem pós-positivista que se caracteriza pela procura de novos modelos que

expliquem uma realidade marcada por uma rápida transformação política, social e económica, dando origem ao desenvolvimento de novas perspectivas.

Em busca de novos caminhos, a Geografia procura encontrar uma nova categoria conceptual. Desenvolve-se, então, o conceito de território que «procura exprimir uma realidade mais ampla das realidades existentes (...). Concilia, portanto, as perspectivas morfológicas, de fluxos e cognitiva, valorizando como elemento central as *questões culturais* num quadro crescentemente marcado pela intensidade e diversidade das interacções» (Ferrão, 2000: 38).

Actualmente, fruto de um mundo em mudança, desenvolvem-se um conjunto de tendências com um carácter muito diversificado. De acordo com a opinião de Santos M. (2005) podemos considerar: o **neoculturalismo**, com raízes na Geografia de Sauer e Gorou, que se funda na cultura local como factor explicativo da realidade geográfica; dentro da mesma lógica encontram-se aqueles que defendem uma concepção **neodarwinista** já que se colocam numa perspectiva que relaciona os territórios com a luta pelo poder e pelo espaço e, deste modo, aproximam-se da óptica do determinismo geográfico do século XIX. Uma terceira perspectiva designada como **humanista** ou **fenomenologista** centra-se no estudo das práticas individuais mas, não se dedica à análise das práticas sociais. Uma quarta categoria consiste no enfoque **marxista** que, utilizando as categorias tradicionais de análise marxista, tem tendência a cair no discurso fácil, ideológico e dogmático.

Milton Santos na sua análise refere, ainda, os principais perigos epistemológicos que alguns caminhos que têm vindo a ser delineados para a Geografia acarretam, mas, por outro lado, sublinha que para além dos problemas científicos que encontrou em muitas obras, outras procuram genuinamente encontrar formas para que a Geografia seja uma ciência que contribua para um futuro melhor.

Neste contexto, Claval (2002) considera, ainda, que a Geografia cultural tendo ultrapassado a ingenuidade demonstrada nos anos 80, foi adquirindo robustez teórica e maior consonância com a sociedade globalizada em que vivemos, dando mais importância à compreensão dos grupos sociais, das culturas de massas que se

desenvolvem em espaços transnacionais, aos signos e seus significados, à dimensão ecológica, às percepções individuais.

Importa, então, focalizar esta análise naqueles que pretendem «desconstruir o conhecimento normativo e positivista» (Minca, 2001: XV) e se centram em temáticas como a desigualdade, o bem-estar ou o desenvolvimento sustentável. A Geografia pós-moderna caracteriza-se por ter produzido uma enorme diversidade de práticas «articuladas numa multiplicidade de linguagens que emergem dos espaços escondidos ou obliterados pelo projecto da modernidade, numa rebelião cacofónica» (Idem: XXIX).

Estas práticas possuem, no entanto, alguns aspectos comuns que resultam de críticas consensuais feitas à Nova Geografia. Segundo Bailly e Ferras a Geografia já compreendeu a ilusão do objectivismo, uma vez que «ao ideal da causalidade, que considera que tudo é mensurável e previsível, opõem-se aqueles que aceitam a subjectividade do conhecimento e o papel do acaso nos processos espaciais. A primeira concepção tem a vantagem de ser compatível com a utilização dos princípios cartesianos da evidência, ou seja: 1) a certeza independentemente do observador, 2) o reducionismo, o corte com a pequena escala e com o complexo, e o predomínio da grande escala e dos elementos simples; 3) a causalidade ou seja existência de uma ordem lógica; 4) a exaustividade que confere a certeza de não omitir nada» (1997: 100). Ao contrário, a Geografia pós-moderna dá relevo aos factores subjectivos que subjazem às decisões e a uma leitura do espaço mais complexa que valoriza a interpretação dos pequenos espaços e considera difícil generalizar num mundo marcado pela diferença e pela rápida transformação e aceita o pluralismo de abordagens sobre a realidade.

De facto, podemos tentar estabelecer uma comparação entre as duas formas de “fazer” Geografia (ver figura 19) que resultam de diferentes modos de “ler” o espaço e de o explicar.

### Elementos de epistemologia da Geografia

Nova Geografia	Geografia pós-moderna
<u>Evidência</u>	<u>Subjectividade</u>
<u>Reduccionismo</u>	<u>Complexidade</u> (quanto mais pormenorizada é a escala mais complexa é a análise)
<u>Causalidade</u>	<u>Probabilidade</u> (não podemos prever tudo)
<u>Exaustividade</u>	<u>Pluralismo</u> das abordagens

**Fig. 19 - Evolução do Conhecimento Geográfico<sup>40</sup>**

Este movimento de ruptura conceptual procura trazer a Geografia de volta ao seu principal objecto «explicar e prever a realidade espacial» (Idem: 101), agora numa perspectiva de “espaço social”, o espaço vivido e culturalmente marcado. Esta forma de “fazer” Geografia veio exigir a introdução de um conjunto de novos conceitos como: ecossistema, equilíbrio, espaço local, território, espaço social, desigualdades espaciais ou espaço vivido.

Ao dar origem a importantes transformações na pesquisa e no conhecimento geográfico, este movimento pós-positivista, ir-se-á projectar no ensino superior e, mais tarde, em todos outros níveis de ensino onde a Geografia faz parte do currículo obrigatório (como disciplina autónoma ou integrada noutras matérias).

No entanto, as repercussões destas correntes de pensamento chegaram tardiamente às escolas ou, em muitos casos, ainda nem sequer se vislumbram, já que os programas se mantiveram ainda por um longo período imbuídos do espírito da Nova Geografia em que a maioria dos professores foi (e ainda é nalguns casos) formada. Consequentemente, encontramos em simultâneo professores que perpetuam as práticas, mais abstractas e positivistas, da Nova

---

<sup>40</sup> Bailly e Ferras (1997)

Geografia e aqueles que enveredaram pelos novos caminhos procurando aumentar a relevância social dos temas em análise, com o objectivo de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Segundo os autores pós-positivistas, esta nova óptica de fazer Geografia, dada as suas características menos abstractas e o seu enfoque no mundo real, é mais acessível à grande maioria dos alunos o que se vai consubstanciar na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Podemos, então, afirmar que o caminho percorrido pela Geografia, ao longo de todos estes anos, tem sido alvo de muitas interrogações epistemológicas. Este facto abriu caminho ao aparecimento de diversas vozes que questionam a razão de ser de uma ciência que altera os seus métodos e os seus objectos de estudo e não encontra um caminho bem definido e um espaço bem delimitado entre as outras ciências. Deste modo, nos últimos anos, à medida que se registou um aumento da importância de outras ciências sociais assistiu-se ao declínio da Geografia como disciplina integrante do currículo obrigatório em muitos países do mundo. Cabe agora aos geógrafos investigadores, não por corporativismo mas porque acreditam que a Geografia é uma mais-valia para a compreensão do mundo, encontrar respostas para os problemas que a realidade lhes coloca, nomeadamente relativamente às opções curriculares a fazer nos vários níveis de ensino (do primário ao superior).

As escolhas a fazer devem-se reflectir nos vários níveis e em todas as componentes do currículo de modo a que se crie um constructo teoricamente consistente, enraizado nas grandes finalidades do sistema educativo a partir das quais devem emanar as propostas que serão aplicadas num nível micro do sistema.

Sendo diversas as alternativas quanto aos modos de organizar um currículo, segundo Mérenne-Schoumaker (2003), podemos tentar fazer um diagnóstico do currículo para o ensino da Geografia utilizando o método de análise SWOT<sup>41</sup>. O

---

<sup>41</sup> Consiste na avaliação através do recurso a uma matriz de dois eixos, cada um dos quais composto por duas variações: pontos fortes (Strengths) e pontos fracos (Weaknesses) da análise interna; oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats) da análise externa. Ao construir a matriz as variáveis são sobrepostas, facilitando a sua análise e a procura de

confrontar das oportunidades (O) com as forças (S) tem como objectivo encontrar formas de tirar o máximo partido dos pontos fortes de modo a aproveitar ao máximo as oportunidades detectadas; Com o cruzamento entre as oportunidades e os pontos fracos (W) pretende-se desenvolver estratégias que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que, em simultâneo, aproveitem as oportunidades emergentes (Bicho, L., Baptista, S: 2006).

Na aplicação da análise SWOT ao ensino da Geografia Mérenne-Schoumaker (2003) considera quatro tipos de forças que correspondem a outras tantas opções curriculares (fig. 20).

Ao apresentar este quadro a autora esclarece que se fundamentou numa análise da realidade de alguns países francófonos. No entanto considerou-se importante apresentar esta perspectiva. Em primeiro lugar, porque a Geografia portuguesa teve uma forte influência dos autores franceses, não só ao nível da produção científica universitária mas, também, ao nível da concepção curricular, já que outros currículos como os dos países anglófonos tinham e ainda têm um carácter mais descentralizado. Em segundo lugar, porque a organização curricular da disciplina de Geografia oscila entre as diferentes linhas de força aqui apresentadas pelo que nos podemos rever na afirmação que conclui o artigo citado: «a disciplina mantém uma grande força: particularmente quanto aos temas que tem vindo a trabalhar e quanto à sua utilidade social; mas ela é também ameaçada pela escassez de meios e, sobretudo, pelo reduzido número de horas que lhe foram atribuídos» Mérenne-Schoumaker (2003: 163) no currículo.

De facto, em muitos países a disciplina de Geografia foi perdendo importância nos currículos, sendo o seu espaço ocupado por áreas de estudos mais transversais, como as ciências do ambiente ou as ciências sociais.

Parece então ser necessário encontrar as grandes temáticas a ser incluídas no currículo, no sentido de potenciar a utilidade da Geografia para a formação dos jovens.

Perspectivas curriculares para o ensino da Geografia

FORÇAS	FRAQUEZAS	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Escolha de grandes problemáticas	Os temas podem parecer fragmentados sem uma coerência real entre eles	Os temas interpelam os alunos	Uma Geografia reduzida a alguns temas
Temas de estudo relacionados com as grandes controvérsias sociais	Temas muito complexos que implicam múltiplos saberes: ► Professores investigadores; ► Professores que aceitam o debate.	Temas que se prestam bem a um trabalho interdisciplinar	Concorrência com outras disciplinas
Geografia como saber útil para o indivíduo	Aprendizagem necessita de tempo, uma variedade de recursos, múltiplos procedimentos: ► Problema de meios	Aquisição de saberes que poderão ser utilizados na prática	Uma Geografia reduzida ao saber utilitário
Aprendizagem de numerosas competências transversais	Subalternização dos saberes disciplinares	Contribui para a formação individual	Uma Geografia que afirma mal a sua especificidade

Fig. 20 - Análise SWOT sobre o Ensino da Geografia<sup>42</sup>

Não se trata, no entanto, de ser necessário optar por uma das quatro hipóteses de uma forma completamente dogmática. O fundamental é que os *designers* curriculares se apercebam das consequências das suas acções e que é necessário garantir a coerência entre as grandes finalidades educativas e os programas, de

<sup>42</sup> Adaptado de Mérenne-Schoumaker (2003: 163)

outro modo o edifício educativo começa a perder a sua estrutura interna e pode desmoronar-se como um castelo de cartas.

Esta proposta centra-se nas questões da orgânica curricular bem como em alguns aspectos metodológicos. É, no entanto fundamental ponderar as grandes finalidades do ensino da Geografia pois são elas que presidem a todas as opções ao nível do *design* curricular.

#### ***IV.2. Ensinar e Aprender Geografia: o trajecto português***

O ensino da Geografia tem, naturalmente, vindo a sofrer uma evolução que reflecte as mudanças processadas nas diversas áreas científicas por ele mobilizadas. Algumas foram já referidas em capítulos anteriores, mas muitas outras existirão que tiveram um importante papel na transformação dos currículos e das práticas educativas.

O ensino tradicional da Geografia vigora, em Portugal, até aos anos 70. É um ensino basicamente orientado para a aquisição de conteúdos e fortemente apoiado num manual escolar único. O professor segue estritamente o programa e o manual e os alunos são obrigados a decorar listagens de linhas de caminho-de-ferro, de países, de capitais, de rios, de montanhas e de produções. Nesta fase a Geografia ensinada até ao então 5º ano situava-se a um nível meramente descritivo.

Com as alterações curriculares dos anos 70, os programas adquiriram uma outra perspectiva. Baseados nas teorias behavioristas, procuram desenvolver outras capacidades nos alunos e as metodologias de trabalho diversificaram-se com a implementação de alguns métodos geográficos como a leitura de mapas, visitas de estudo e análise documental. Com o tempo as técnicas e as metodologias de ensino foram-se alargando e o trabalho de grupo ou o recurso a meios audiovisuais tornaram-se mais frequentes. Mas, o currículo adquiriu uma lógica de

certo modo algo fragmentada, sendo constituído por um conjunto de temas adjacentes que raramente se cruzavam entre si. Assim, estudavam-se primeiro as técnicas geográficas, depois a população, a agricultura, a indústria, numa sucessão de temáticas genéricas em que o espaço nunca era abordado na sua totalidade. Nesta fase as relações mais complexas de causalidade não eram abordadas.

A última reforma educativa portuguesa procurou introduzir uma mudança epistemológica mais profunda ao organizar o currículo em torno do desenvolvimento de competências, ou seja, «a capacidade de mobilizar um conjunto organizado de saberes, de saberes-fazer e de atitudes que permitam realizar com sucesso um certo número de tarefas para as poder utilizar correntemente» (Schoumaker (2003, p. 159). No entanto, o facto de não se ter privilegiado uma perspectiva territorial nem uma aproximação sistémica, problematizadora e dinâmica reduziu largamente o impacto destas transformações curriculares no que diz respeito ao desenvolvimento de um vasto conjunto de competências geográficas. Por outro lado, o predomínio de técnicas de avaliação tradicionais baseadas na memorização de conteúdos, desvalorizando actividades como a análise crítica da informação, a interpretação das paisagens, a intercepção de diferentes fontes, etc., favoreceu a manutenção de práticas de ensino mais tradicionais.

Utilizando a grelha interpretativa (fig. 21), de Slater (1996) é possível identificar traços ideológicos predominantes em diferentes momentos do caminho percorrido pela Educação Geográfica em Portugal.

Ideologias pedagógicas<sup>43</sup>

Ideologia	Prioridade	Meios	Finalidade
Progressista	A criança	Experiência, descoberta, aprendizagem activa, pertinência, integração, expressão pessoal e busca de sentido	Valorização do desenvolvimento integral da pessoa
Liberal	O sujeito (ou a disciplina)	Estudo da disciplina, transmissão de cultura, colectânea de representações, desenvolvimento cognitivo, do pensamento racional, busca a excelência	Valoriza o desenvolvimento espiritual
Utilitarista	A tarefa	O desenvolvimento de competências, tratamento de informação, saber-fazer	Valoriza o que é rentável
Reconstrutivismo	A sociedade	Contestação do <i>status quo</i> , desenvolvimento de uma consciência crítica, compreensão do funcionamento do poder e dos direitos adquiridos, consciência de pontos de vista alternativos	Valoriza a mudança social

**Fig. 21 - As Diferenças Ideológicas da Pedagogia**

Numa primeira fase, predomina um ensino de cariz tradicional enformado pela ideologia liberal; num segundo período predominou uma visão utilitarista, o controlo minucioso dos objectivos definidos até à exaustão; na actualidade cruzam-se diferentes perspectivas filosóficas o que torna o trabalho dos professores difícil, às vezes mesmo contraditório e pouco consistente.

À diversidade de propostas ideológicas alia-se também o facto de elas raramente surgirem de um modo absolutamente puro, sendo antes frequente que no mesmo tempo e em espaços contíguos coexistam realidades educativas distintas, como resultado de opções individuais feitas pelas instituições ou pelos docentes no

---

<sup>43</sup> Adaptado de Slater, 1996: 218

momento em que interpretam o programa e procuram encontrar soluções pragmáticas para os seus problemas diários.

A influência da ideologia sobre esta disciplina pode ser observada a um outro nível. Um estudo de 1996, baseado em 15 manuais escolares do 7º ano de escolaridade, conclui que a visão transmitida é claramente etnocêntrica, os povos imigrantes são associados a características negativas e temas como o racismo ou a xenofobia estão quase sempre ausentes (Sousa, C. 1996).

O ensino da Geografia em Portugal parece, então, padecer de diversas enfermidades que coarctam a sua ampla realização enquanto saber formador do ser humano e, conseqüentemente, a sua capacidade de mobilizar para a mudança social.

#### ***IV.3. A Geografia e o Desenvolvimento de Competências Democráticas***

Apesar do papel da Educação Geográfica no currículo ser alvo de alguma controvérsia, tendo a Geografia sido abolida do currículo, enquanto disciplina autónoma, em diversos países, a maioria dos especialistas está, no entanto, de acordo em relação ao importante contributo desta área do conhecimento para a educação da consciência moral, o desenvolvimento de uma consciência ética e uma perspectiva global da sociedade (André, 1998). Esta “vocação natural” para o desenvolvimento de competências de cidadania, deve-se à matriz primeira dos estudos geográficos – aprender a interpretar **o espaço**, os seus elementos constitutivos, a forma com se inter-relacionam, os seus contrastes, debilidades, os seus pontos fortes e, a partir desta leitura polissémica, ser capaz de intervir no espaço de forma responsável e numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.

No início século XX a Geografia é frequentemente instrumentalizada como veículo de difusão ideológica e utilizada pelos estados para se promoverem e para promoverem o espaço colonial mas, após a 2ª Grande Guerra, esta perspectiva começa a ser cada vez mais questionada e inicia-se um lento processo de

reconversão que passa por um período inicial dominado pela necessidade de se reconstruir numa óptica de neutralidade axiológica, impondo-se, posteriormente, um ponto de vista que recusa o relativismo ideológico e procura promover a alteridade.

Contudo, com a crise da modernidade instalada no fim do século XX, «a legitimidade do *corpus* é novamente posta em causa (...) pois os desregramentos de toda a espécie (ecológico, ideológico, geopolítico) reduzem a validade da arquitectura cognitiva à qual estávamos habituados nos nossos laboratórios e nas nossas aulas desde há muito tempo» (Daudel, 1996).

Neste percurso de transformação a Geografia acompanha, naturalmente, as outras ciências sociais como a História e os Estudos Sociais, «cuja finalidade passa a ser o desenvolvimento de um enquadramento para os ideais democráticos e a motivação para a participação» (Fjeldstad e Mikkelsen, 2003: 2). Deste modo, ao contribuir para o desenvolvimento de um leque alargado de competências consideradas fundamentais na formação dos cidadãos, a Geografia pode assumir um papel fundamental na Educação para a Cidadania.

Actualmente a educação fundamenta-se, como afirma Ferrão (1997), em concepções mais recentes que retomam como objectivo estratégico uma finalidade relativamente abstracta, a educação para a cidadania, procurando desenvolver nos cidadãos a capacidade de agir de forma consciente, eficaz e enformada por um conjunto de valores fundamentais que conduzam à redução das desigualdades e a uma maior dignidade de todos, contrariando uma realidade marcada pelo aprofundamento dos desequilíbrios económicos entre os países e as classes sociais. Deste modo, o «desafio educacional da Geografia consiste em superar os limites das descrições enciclopédicas e a repetição mecanicista de conceitos abstractos, com o objectivo de desenvolver a capacidade de análise dos problemas actuais» (Souto, 1999:2). Os novos enfoques geográficos pretendem entender «os principais problemas do mundo actual e a dimensão histórica da acção social» (Idem), traduzem-se numa nova perspectiva para a Educação Geográfica que se deseja centrada na formação de cidadãos capazes de compreenderem o lugar que ocupam no mundo e as relações que estabelecem

com os outros, com o seu ambiente, com os espaços próximos ou longínquos, conscientes da enorme complexidade do mundo actual e do carácter controverso de muitas das decisões a tomar (Crick, 1998).

Esta compreensão do papel do indivíduo na sociedade em que se encontra inserido e das relações estabelecidas entre diferentes sociedades só é possível se criarmos oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre nós próprios e sobre os acontecimentos do dia-a-dia e se estimularmos a autodeterminação em busca de alternativas para um mundo melhor (Buitrago, 2005).

Com o objectivo de responder aos desafios da Educação colocados na actualidade, em 1992, a Comissão de Educação da União Geográfica Internacional (UGI, 1992), publica a Declaração Internacional sobre a Educação Geográfica e a Diversidade Cultural, onde se clarificam os contributos da Geografia para o desenvolvimento da capacidade de todos os cidadãos colaborarem para a construção de um mundo mais justo, sustentável e com uma boa qualidade de vida para todos; de defender e ser sensível em relação aos direitos humanos; de compreender, aceitar e apreciar a diversidade cultural; de compreender, ter empatia e criticar pontos de vista alternativos sobre as pessoas e as suas condições sociais; de estar disponível para se consciencializar sobre o impacto do seu estilo de vida sobre os contextos sociais local e global; de entender a urgência de protegermos o meio ambiente; de ser capaz de actuar como membro informado e activo tanto da sua própria sociedade como da sociedade global.

Em suma, e em resposta aos desafios do século XXI, a Educação Geográfica dever-se-á desenvolver em três dimensões (Buitrago, 2005):

- a *dimensão pessoal*, que implica a consciência da contribuição individual relativamente à protecção ambiental, considerando que o conhecimento relativo ao esgotamento dos recursos naturais e à fragilidade dos ecossistemas propiciará uma participação activa nas decisões que venham a tomar;
- a *dimensão social*, que implica a capacidade e a boa vontade para trabalhar com cidadãos com identidades culturais distintas em diferentes cenários públicos

de modo a criar-se um terreno comum, neste sentido o indivíduo é tolerante e procura aspectos comuns com outras pessoas sem atender à religião, ao género, às etnias, ou a outros aspectos diferenciadores;

- *a dimensão espacial*, que se refere à necessidade dos indivíduos se verem como membros de múltiplas e sobrepostas culturas a uma escala local, regional e global. A importância de desenvolver as capacidades espaciais em diferentes escalas radica no facto de um desempenho acertado na sociedade passar pela identificação com o território.

Neste contexto, a Educação Geográfica deve centrar-se no desenvolvimento de um conjunto de valores e atitudes que conduzam a que os jovens a: «i) ter interesse pelo meio envolvente e pela variedade das características naturais e humanas da superfície da terra; ii) apreciar, não só a beleza do mundo físico mas também as diferentes condições de vida dos povos; iii) uma preocupação pela qualidade do ordenamento do meio natural e do habitat humano relativamente às gerações futuras; iv) compreender o significado das atitudes e valores nas tomadas de decisão; v) desenvolver aptidões para usar conhecimentos geográficos de uma forma adequada e responsável na vida privada, profissional e pública; vi) respeitar os direitos de todos à igualdade; vii) promover o empenhamento na procura de soluções para problemas locais, regionais, nacionais e internacionais tendo por base a Declaração Universal dos Direitos do Homem (UGI, 1992: 10).

A originalidade dos estudos geográficos que surgem numa confluência transversal de saberes e se desenvolvem numa perspectiva única centrada nas relações que se estabelecem entre o natural, o construído, o económico, o social e o cultural dá-lhes um carácter único e insubstituível no panorama curricular. Assim, o enfoque espacial e o olhar transversal próprios da Geografia tornam esta disciplina especialmente vocacionada para o estudo de problemáticas relacionadas com a Educação Internacional, com a Educação Ambiental e com o Desenvolvimento Sustentável (UGI, 1992).

Na Declaração Internacional para a Educação Geográfica e a Diversidade Cultural (UGI, 2000) os Geógrafos assumem um compromisso mais interventivo que se

pode constatar nas seguintes afirmações “a disciplina de Geografia deve comprometer-se em melhorar a capacidade de todos os cidadãos para criar um mundo mais justo sustentável e com qualidade de vida para todos”, “todas as pessoas devem ter a capacidade de defender e ser sensível aos direitos humanos”, “de apreciar a diversidade cultural”, “de actuar como membro da sociedade informado e activo” e de “estar consciente sobre as consequências do seu próprio estilo de vida”. Esta visão proactiva da educação geográfica é hoje predominante entre a maioria dos investigadores de todo o mundo, que já compreenderam que, afastando-se da neutralidade axiológica, os geógrafos podem assumir um importante papel na leitura do mundo e a Geografia conquistar um espaço insubstituível nos currículos do ensino obrigatório.

Já em 1974 a UNESCO considera que o objectivo da Educação Internacional era estimular e facilitar a universalização da educação e a uniformização dos sistemas de ensino. Os planos de redução de custos permitiram a difusão do ensino nos países mais pobres e a uniformização dos planos de estudo tornou-se um garante do reconhecimento de habilitações noutros países assim como de uma maior mobilidade das populações e de um tratamento mais justo (Gadotti, 2000). Neste contexto a Educação Geográfica assume o papel de dar a conhecer e fazer apreciar novos mundos numa óptica de alteridade, de compreensão do outro e de harmonia social.

O conceito de Educação Ambiental desenvolve-se, também, nos anos 70 e tem como objectivo o estudo de problemáticas ambientais e da interacção entre o homem e o ambiente. Inicialmente predominam as correntes ambientalistas tecnocêntricas que atribuem à natureza um valor instrumental. Ao longo dos anos 80 desenvolvem-se perspectivas ecocêntricas que se fundamentam num ideário marcado pela prioridade dada aos ecossistemas numa perspectiva de conservação dos recursos naturais (Domingos, 1996). No campo educativo, os objectivos da Educação Ambiental passam a ser promover a sensibilização e curiosidade dos alunos e «promover a sua participação na resolução de problemas» (Tilbury, 1997: 107).

Relativamente à expressão desenvolvimento sustentável ela refere-se à sustentabilidade da natureza, da economia e da sociedade. É um tema polémico entre as Nações, culturas, grupos e indivíduos que interpretam o conceito de acordo com as suas necessidades. Assim, inicialmente «desenvolvimento é confundido com crescimento económico» (Ferrão, 1997: 7), pois os países desejam aumentar os seus níveis de consumo. Com a crise económica e social dos anos 70 procurou-se encontrar um novo conceito de desenvolvimento o que se traduziu na integração das «dimensões sociais, culturais e, de forma mais tímida, ambientais» (Idem) estas novas dimensões conduzem a uma visão ambientalista focada na importância de satisfazer as necessidades básicas das populações. Nos anos 90, toma forma o conceito de desenvolvimento sustentável e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, conceitos que pela sua multidimensionalidade são culturalmente determinados (UGI, 2007: 244) e que, agora, assumem um âmbito bem mais amplo ao incluírem quatro dimensões fundamentais «eficiência económica, equidade social, qualidade ambiental e participação cívica» (Ferrão, 1995: 162).

Nesta fase as «aproximações naturalistas, apolíticas e científicas» (Tilbury, 1997: 107) dominantes em anos anteriores foram sendo substituídas por novas aproximações à temática baseadas na defesa de um estilo de vida sustentável e numa educação orientada para a participação e para a acção.

Em consequência, o conceito de desenvolvimento sustentável adquire um nível de grande complexidade onde os elementos da economia (crescimento económico eficiente), da equidade social (acesso de todos a um conjunto de bens e serviços considerados indispensáveis), de qualidade ambiental (redução da poluição, protecção das espécies e das paisagens) e de participação cívica (responsabilização colectiva pela mudança necessária) se entrelaçam constituindo partes inseparáveis de uma acção que terá que ser necessariamente conjugada.

Assumindo os estudos geográficos uma posição de charneira entre as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais, facilmente estabelecem o cruzamento de temas que normalmente são analisados de um modo isolado. Por outro lado, a base territorial de análise, utilizada na Geografia, parece ser ideal para a

compreensão dos diversos factores intervenientes pois, na realidade, permite compreender a complexidade das suas interrelações fazendo despoletar uma visão integrada dos fenómenos estudados.

A declaração sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela UGI em 2007, sublinha a importância desta temática no ensino e considera que ela deve ser estruturante dos currículos de Geografia em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do mundo. Assim, para a UGI, «a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve estar baseada no conceito de ecossistema “Homem-Terra” (...) que inclui a natureza, a cultura, a sociedade e a economia» (p: 244).

Podemos, então, concluir que o conceito de desenvolvimento sustentável tem uma grande abrangência, já que procura «satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias» (Relatório Brundtland, In Domingos, 1996: 29).

O conceito não deixa, no entanto, de ser polémico já que existe uma enorme controvérsia entre o que se entende por necessidades do presente e uma visão facilitista que considera possível que todos os países tenham níveis de consumo muito elevados, ideia que se sustenta numa crença absoluta na capacidade da tecnologia resolver todos os problemas de natureza ambiental (poluição, escassez de recursos, extinção das espécies, etc.).

Slater (1998) propõe uma categorização das principais posições actualmente assumidas relativamente a esta problemática (fig. 22).

Posições sobre o desenvolvimento sustentável<sup>44</sup>

Orientação política	Extrema-direita, pouco verde
Crenças sociais	Culto do individualismo Forças do mercado As pessoas encontram sempre formas de sair das dificuldades
Prioridades de desenvolvimento	Aumentar o crescimento económico O Norte como modelo de utilização de recursos e desenvolvimento social
Significado de sustentabilidade	Seremos sempre sustentáveis Não há limites para o crescimento Existem sempre mais recursos para descobrir ou inventar
Orientação política	Liberal Verde moderado
Crenças sociais	Crença no controlo e responsabilidade nacional Um mercado controlado Crença na discussão e no consenso Crença na regulamentação e fiscalização
Prioridades de desenvolvimento	A exploração de recursos pode continuar desde que devidamente taxados Legislação que garanta uma qualidade ambiental mínima Compensações para adversidades ambientais e/ou efeitos sociais negativos
Significado de sustentabilidade	Limites para o crescimento Uma produção mais ambientalista
Orientação política	Verdes liberais, humanistas, marxistas.
Crenças sociais	Ênfase nas comunidades locais Mudança dos estilos de vida – reduzir o consumo
Prioridades de desenvolvimento	Crítica a muitos projectos de desenvolvimento Defesa de soluções tecnológicas a pequena escala Desconfiança das grandes companhias Igualdade Norte/Sul Aposta nos recursos renováveis
Significado de sustentabilidade	No sentido do desenvolvimento sustentável
Orientação política	Verdes radicais
Crenças sociais	A ecologia dita o comportamento moral Defesa das espécies ameaçadas e das paisagens naturais
Prioridades de desenvolvimento	Investimento na experimentação em desenvolvimento sustentável Desenvolvimento em equilíbrio com a biosfera
Significado de sustentabilidade	Subsistência e partilha colectiva

**Fig. 22 - Pontos de Vista sobre o Desenvolvimento e o Ambiente**

<sup>44</sup> Adaptado de Slater, 1998.

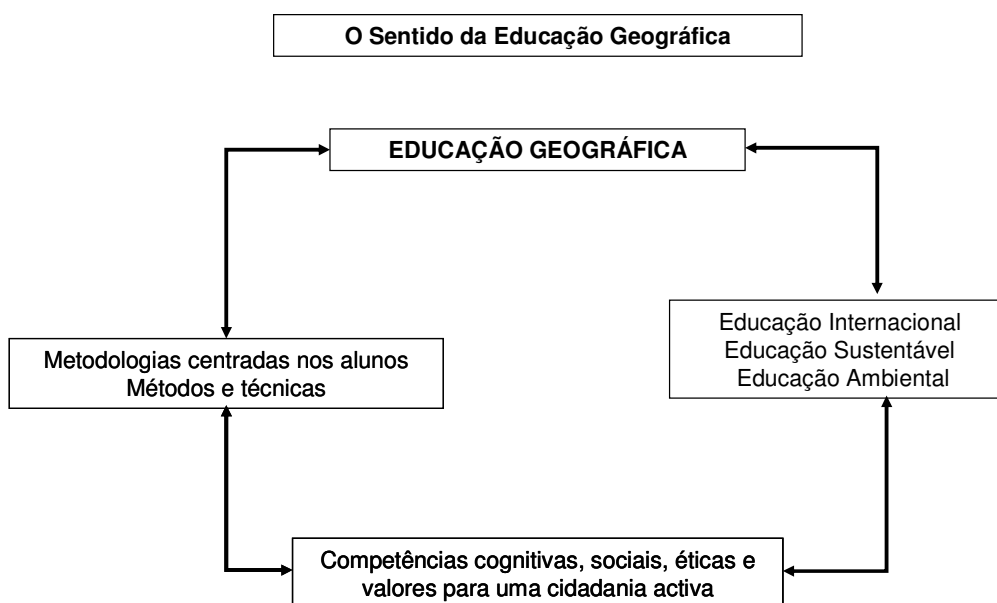
A corrente de extrema-direita caracteriza-se por acreditar na capacidade da ciência para resolver todos os problemas, sustenta-se no culto do individualismo e no funcionamento regulador do mercado. Neste extremo do espectro encontramos aqueles que não desejam tomar qualquer iniciativa relativamente à protecção ambiental. Os liberais têm uma visão mais intervencionista que se baseia na produção legislativa e na fiscalização, mas considera que o actual nível de utilização dos recursos naturais pode manter-se. Os verdes liberais consideram fundamental o envolvimento do indivíduo e das comunidades locais no sentido da redução do consumo e da difusão de energias renováveis, única forma de se atingir um desenvolvimento sustentável. Finalmente, os verdes radicais centram a sua teoria na defesa do ambiente, pugnando pela máxima preservação dos recursos naturais e, assim, pela máxima redução do consumo.

No entanto, apesar da crescente importância atribuída ao desenvolvimento sustentável em consequência de uma degradação ambiental acelerada e das comprovadas alterações climáticas (o que leva a UNESCO, 2003, a declarar os anos de 2005-2015 como a década internacional para o desenvolvimento sustentável), alguns professores de Geografia mantêm ainda um certo afastamento em relação a esta temática, pois embora considerem a sua incorporação nas aulas de Geografia muito importante, sublinham a existência de diversos constrangimentos: a escassez de tempo, o excesso de trabalho, a falta de preparação dos professores, a carência de recursos e as características do currículo que não permite a inclusão desta temática (Ballantyne, 1999).

Uma vez que o papel da Geografia na educação ambiental é diferente do da Biologia ou da Geologia, já que o seu enfoque reside no estudo das paisagens como resultantes da interacção entre a natureza e a cultura, ele não deve ser alienado em função de outras aprendizagens não nucleares. Assim, entende-se a paisagem «como um núcleo cognoscitivo complexo cujo estudo não deve ser feito através da análise dos seus elementos. Um objecto situado na encruzilhada espaço/tempo, Homem/natureza, conhecimento objectivo/conhecimento subjectivo. A aproximação científica e educativa a este objecto tem que ser global, mediante a análise de relações, a interpretação de significados e de vivências

peçoais» (Herráiz, 2001: 30). Para compreender uma paisagem é, pois, necessário apelar a um conjunto diversificado de conhecimentos relativos ao meio natural, às características socioculturais e a factores económicos elementos que se conjugam de um modo único. Contudo, este cruzamento entre o ecossistema natural e o ecossistema humano só pode ser compreendido quando balizado por um quadro de valores que servirá de guia às análises e às interpretações que se fazem sobre a realidade.

Assim, o contributo da educação geográfica para a aprendizagem de valores tem sido alvo de diversas propostas um pouco por todo o mundo. A proposta de Fàbregas (2001) parece poder recolher um elevado consenso, ao mesmo tempo que se apresenta de um modo organizado que permite uma mais fácil utilização por parte dos professores, afinal os principais interessados na sua consecução (figura 23).



**Fig. 23 - Contributo da Educação Geográfica**

Podemos afirmar que a Educação Geográfica desde que perspectivada numa óptica de compreensão e transformação do mundo real e se for utilizada uma

estratégia activa de ensino/aprendizagem consubstancia-se como uma área do saber altamente relevante no contexto da Educação para a Cidadania.

O contributo da Educação Geográfica para o currículo do ensino básico abarcando uma série de aspectos que são comuns às outras áreas disciplinares, tem um sentido único já que se funda no estudo crítico da realidade. O objecto e os métodos da Geografia permitem uma compreensão do local, do regional e do longínquo, a busca de respostas para as inquietações ambientais e de ordenamento do território dos jovens, possibilitam aceder ao contraditório e ao mesmo tempo procuram alcançar consensos. Compreender a complexidade do mundo actual é a principal meta da Geografia e uma importante ferramenta nas mãos dos cidadãos empenhados na mudança para um mundo melhor.

Torna-se, então, necessário concretizar melhor o contributo da Geografia para a Educação. Assim, apresenta-se «um esquema com as aprendizagens gerais e específicas encorajadas pela Geografia (fig. 24). Isto inclui apontar para o reconhecimento dos valores na educação geográfica e a sua interligação com a literacia política, inevitável nos estudos de tópicos ou assuntos sociais, económicos, físicos ou ambientais» (Slater, 1996: 215).

A análise de Slater parte de uma proposta geral para a Educação Geográfica que, no essencial, coincide com as outros autores. Considerando como principal finalidade “compreender a sociedade, as pessoas e as relações ambientais” valoriza, como ferramenta de leitura do espaço, particularmente o “questionamento com espírito crítico”. De seguida considera o papel desta disciplina no desenvolvimento da literacia (ou de diferentes tipos de literacia) nos alunos sublinhando-se aqui expressões como “encontrar significado”, “tomadas de decisão” e “diferenças culturais”. Relativamente às finalidades destacam-se expressões como “expressar sentimentos” e “estabelecer um compromisso consciencioso e com discriminação intelectual relativamente aos problemas e interrogações do mundo real”.

Esta interpretação contém dois aspectos significativos e que são por vezes considerados em oposição. Por um lado, pretende-se que os alunos desenvolvam

uma visão crítica do mundo, sejam intervenientes, críticos e conscienciosos mas, por outro lado, sublinha a importância de serem mobilizadas todas as ferramentas e técnicas próprias da Geografia, fundamentais para que as perguntas com que interpelamos a realidade possam ser respondidas, numa aparente redução da liberdade individual. No entanto, a verdade é que sem as ferramentas conceptuais não é possível fazer escolhas conscientes, pois são elas que impedem a manipulação da vontade e permitem que se construa um olhar próprio sobre o mundo que nos rodeia.

Valores da educação geográfica

<b>Metas e finalidades gerais</b> Compreender a sociedade – as pessoas – as relações ambientais	<b>Objectivos específicos ou significados</b> Interpretar utilizando conhecimentos, compreensão e valorização; questionar com discernimento crítico	<b>Outcomes ou finalidades</b>
Conduz ao desenvolvimento de:		
Literacia (a um nível superficial e a um nível progressivamente mais crítico e sofisticado) →  Numeracia (simples ↓ complexa ↑ crítica)  Graficacia (específica ↓ geral ↑ crítica)	Encontrar significado em, por exemplo, paisagens, lugares, regiões, padrões observáveis e impactos espaciais, textos escritos, questões e conceitos, teorias e modelos, escolhas e preferências, tomadas de decisão, atitudes e valores, sentimentos, diferenças culturais.  Encontrar significado em, por exemplo, conceitos estatísticos e matemáticos  Encontrar significado em mapas, diagramas e outras formas de representação e comunicação gráfica	A habilidade de expressar e demonstrar o conhecimento, a compreensão, os sentimentos e um discernimento crítico dos assuntos em geral considerados como sendo geográficos de um modo progressivamente mais sofisticado e interrogativo de modo a ser capaz de estabelecer um compromisso consciencioso e com discriminação intelectual nos problemas e questões do mundo “real”

Fig. 24 - Valores Explícitos nas Finalidades e Objectivos<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Adaptado de Slater, 1996.

Podemos, então, basearmo-nos no constructo de Slater ou noutro que tenha em atenção que as competências Geográficas, se suportadas por um quadro valorativo, permitem desenvolver no aluno a capacidade de estruturação no espaço e no tempo e perspectivar o desenvolvimento do território atendendo à necessidade de impor lógicas igualitárias, em detrimento das económicas e centralizadoras, o princípio do desenvolvimento sustentável e da responsabilidade territorial (Bailly, 1995a).

#### **IV.3.1. Práticas para uma Educação Geográfica no Século XXI**

A Educação para a Cidadania, sendo considerada um instrumento precioso nas sociedades democráticas, para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, tem com um dos seus palcos principais a sala de aula. O tempo que os alunos passam dentro da Escola, torna-a num importante local de modelagem de identidades e faz com que os professores assumam um papel determinante na formação dos indivíduos. Mas, se a realidade da sala de aula tem sido alvo de numerosos estudos, envolvendo diferentes áreas disciplinares, são escassos os estudos elaborados sobre a Educação para a Cidadania (Dunkin, Welch, Merritt, Phillips e Craven, 1998).

Apesar do potencial da disciplina de Geografia, no que concerne ao desenvolvimento de competências associadas com a prática de uma cidadania democrática, a verdade é que se têm vindo a perder oportunidades ao longo dos últimos anos. De facto, Menezes, *et al* (1997) consideram que i) os programas de 1986 foram elaborados numa perspectiva que enfatiza “os conhecimentos disciplinares” sobre os temas de cidadania, ii) o potencial contido nos programas tende a ser menorizado nos manuais, iii) quando se trata de considerar os deveres cívicos, as formas de participação política ou a responsabilidade do Estado na economia assume-se uma posição neutral. Assim dois dos recursos fundamentais para os professores, os programas e os manuais, acabam por não cumprir alguns

dos grandes objectivos da LBSE e por perpetuar uma situação que se arrasta a da incapacidade da escola assumir o seu papel na formação integral da pessoa humana.

Ao longo do último século o currículo da Geografia tem sofrido transformações significativas. Desenvolvendo-se inicialmente como resultado das grandes expedições coloniais, rapidamente se adoptou a óptica dos colonizadores tornando-se um instrumento de difusão ideológica em muitos estados europeus. A reacção da sociedade e dos geógrafos ao enviesamento da Geografia levou a que durante um largo período prevalecesse uma posição que defendia a neutralidade axiológica desta ciência. Na realidade, em 1983, Graves refere-se ainda à necessidade de ultrapassar esta perspectiva e encetar um percurso educativo em que se assume que a Educação Geográfica é, necessariamente, um veículo de difusão de valores.

As alterações verificadas no ensino da Geografia surgem, assim tanto nas temáticas enunciadas como nas metodologias utilizadas pelos professores. A importância desta disciplina no currículo é o resultado do seu papel educativo uma vez que prepara os jovens para o desempenho de papéis como cidadãos responsáveis e que podem contribuir positivamente para a sociedade local, regional, nacional e global. Leva os estudantes a pensar sobre o seu lugar no mundo, os seus valores e as suas responsabilidades, ensina a pensar em futuros cenários para o planeta, nos conceitos de interdependência, sustentabilidade, diversidade e interculturalidade (QCA, 2008).

As metas aqui enunciadas conduzem a um questionamento sobre a forma como se “faz” Geografia com os alunos uma vez que das práticas implementadas depende, em larga medida, o êxito do processo e o desenvolvimento de uma nova abrangência da disciplina, incluindo finalidades que não eram contempladas até há bem pouco tempo.

Assumindo o seu papel educativo, o professor de Geografia, deverá repensar o currículo efectivamente experienciado pelos seus alunos o que significa, segundo Graves considerar «os objectivos, os métodos, as experiências educativas e a

avaliação» (1983: 106). Ou seja, não basta que se mudem os conteúdos para que se registre uma mudança é necessário que todos os aspectos que constituem o currículo sejam alterados de modo a que se obtenha um constructo coerente e compatível com as finalidades do Sistema Educativo, o projecto de escola e as características dos alunos.

Os professores são, em cada escola, os primeiros responsáveis por «melhorar o clima da sala de aula/ambiente de aprendizagem, realizar um diagnóstico preciso das necessidades individuais, fazer uma monitorização e um registo de informações mais eficaz, reforçar a aprendizagem, dar mais oportunidades para a discussão do trabalho com o professor, o enriquecimento das estratégias, rever os estilos de ensino, corresponder às expectativas dos alunos» (Kent, 1996: 137). Contudo, os professores não estão sozinhos na escola, eles vivem no interior de uma teia complexa de relações que influenciam mas são também influenciados por ela. É na procura de um equilíbrio entre aquilo que queremos fazer, a utopia, e o que efectivamente fazemos, a realidade, que se encontra a prática possível. O trabalho do professor como resultante da confluência de diferentes vontades depende das suas opções educativas, do projecto da escola onde se insere e da política educativa vigente.

Torna-se, assim, necessário realizar o papel potencial do ensino da Geografia passando da possibilidade não cumprida à concretização de uma aprendizagem centrada no estudo das «interrelações Homem/ambiente (nas quais os processos culturais, económicos, sociais e políticos interagem com o ambiente físico), e no estabelecimento de um compromisso com o prosseguimento destas preocupações no “espaço real”» (Lambert e, 2001: 207), envolvendo os alunos na resolução de problemas da comunidade onde se inserem e em espaços mais afastados.

Ao procurar respostas que permitam compreender a ocupação humana dos lugares e do espaço, o jovem deve ser conduzido através de uma análise processada a diferentes escalas de modo a que consiga compreender não só o efeito dos processos globais mas também os condicionalismos que operam localmente. Os professores devem, conseqüentemente, por de parte uma visão ultrapassada da educação geográfica «caracterizada como estática, virada para o

passado, com ténues relações com a contemporaneidade e possuindo apenas poderes explicativos (e de sedução) limitados» (Idem: 208).

Segundo Biddulph (2001: 183) a forma como se ensina a Geografia está directamente relacionada com as concepções dos professores sobre a aprendizagem (fig. 25).

#### Modos de pensar sobre o ensino e a aprendizagem

<b>Concepções dos Professores Sobre o Ensino</b>	<b>Concepções dos Professores Sobre a Aprendizagem</b>
Transmitir informação	Aumentar o conhecimento
Transmitir conhecimento	Memorizar e reproduzir
Facilitar a compreensão	Adquirir e aplicar procedimentos
Mudar as concepções dos estudantes	Dar sentido aos significados
Apoiar a aprendizagem dos estudantes	Mudança pessoal

**Fig. 25 - Concepções dos Professores**

Estas concepções não sendo mutuamente exclusivas permitem constatar a existência de práticas no ensino da Geografia com características dominantes bem distintas que permitem estimular diferentes tipos de aprendizagem. O autor (Idem) chama a atenção para o facto de muitos professores não possuírem a bagagem teórica necessária para empreenderem este tipo de metanálise e de assim se confrontarem com as suas próprias escolhas.

O actual desafio do ensino da Geografia passa, segundo Lambert e Machon (2001: 200), por «preparar a juventude para actuar em condições de grande complexidade – ou seja para tomar decisões de risco para eles próprios e ter em consideração o impacto dessas decisões sobre os outros». Nesta óptica, o estilo de ensino da Geografia a que nos habituámos já não corresponde às necessidades do mundo

actual, pois não basta que os alunos reconheçam as localizações, as estruturas espaciais ou os processos, é necessário que os jovens sejam capazes «de estabelecer conexões entre aquela compreensão e o seu contexto económico e político, para que se possam tornar em decisores autónomos e reflexivos» (Idem).

As propostas de categorização dos estilos de ensino são muito variadas, dependendo do ponto de vista do autor. Entre as várias propostas destacam-se 1) as que consideram o ponto de vista ideológico; 2) as que se fundamentam nas relações estabelecidas entre os professores e os alunos; 3) aquelas que partem do grau de controlo que o professor detém sobre os conteúdos e as actividades (cf. Slater, 2001, Roberts, 2001).

A proposta apresentada na fig. 26 (Roberts, 2001) considera três grandes estilos de ensino: fechado, enquadrado e negociado. Apesar de, por um lado, entre estas três posições existir um contínuo, sendo muitas vezes difícil categorizar um certo tipo de actuação e de, por outro, os professores aplicarem estilos diferentes optando por aquele que consideram mais adequado a cada momento, o quadro ajuda-nos a perceber algumas características dos processos de ensino/aprendizagem e o seu enquadramento em diferentes perspectivas pedagógicas.

Não se trata, portanto, de etiquetar a actuação dos professores ou cada uma das suas opções, mas de tentar compreender a sua acção.

**Dimensões da participação dos alunos<sup>46</sup>**

	<b>Fechada</b>	<b>Enquadrado</b>	<b>Negociada</b>
<b>Conteúdo</b>	Altamente controlado pelo professor. Não é negociável	O professor controla os tópicos, os quadros de referência e as tarefas; os critérios são explicitados	Discutido em cada momento; Decisões em conjunto
<b>Foco</b>	Conhecimentos e destrezas impostos; simplificado, monolítico	Enfatiza os testes empíricos; processos seleccionados pelo professor; alguma legitimação das ideias dos estudantes	Busca de justificações e de princípios; forte legitimação das ideias dos estudantes
<b>Papel dos estudantes</b>	Aceitação; rotina; reduzido acesso aos princípios	Juntam-se ao pensamento do professor; elaboram hipóteses, e testes, influenciam o plano de trabalho do professor	Debatem criticamente os objectivos e os métodos; partilham responsabilidades pelo plano de trabalho e pelos critérios
<b>Conceitos chave</b>	Autoritarismo: os procedimentos apropriados e as respostas certas	Acesso: às habilidades, processos e critérios	Relevância: discussão crítica das prioridades dos estudantes
<b>Métodos</b>	Exposição; fichas de trabalho (fechadas) apontamentos; exercícios individuais; trabalhos práticos rotineiros. O professor avalia	Exposição, com discussão de possíveis soluções; resolução de problemas a nível individual ou em grupo; fornecimento de listas de tarefas; discussão dos produtos com o auxílio dos professores.	Discussão em pequeno ou grande grupo e tomada de decisões sobre os objectivos e critérios. Estudantes planeiam e fazem o trabalho, fazem apresentações e avaliam o sucesso

**Fig. 26 - As Dimensões da Participação**

<sup>46</sup> Fonte: Roberts, 2001: 239

Os três estilos de ensino aqui considerados não são mutuamente exclusivos, pois existem certamente aprendizagens que podem ser melhor realizadas com cada um deles: se desejamos que os estudantes aprendam métodos normalizados usamos um estilo fechado, se queremos que façam um comentário crítico a um conjunto de fotografias aplicamos um estilo enquadrado e se pretendemos despoletar uma discussão sobre um tema controverso dando toda a liberdade aos estudantes para defenderem as suas posições optamos por um estilo negociado. Contudo algumas estratégias ou estilos de ensino são mais eficazes para o desenvolvimento das competências relacionadas com uma cidadania activa.

Fàbregas propõe (2001) como metodologias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento de competências cidadãs o trabalho de campo (compreender as configurações espaciais), a prática da leitura e interpretação cartográfica (estimulo da expressividade e dos valores estéticos), aprofundar o estudo das interrelações entre o global e o local (responsabilização individual e social), os debates na sala de aula (o espírito crítico, capacidade de síntese, respeito pelos outros...), utilizar as novas tecnologias de informação.

O tipo de estratégias a adoptar na actividade educativa deve atender a que «há uma correlação fortemente positiva entre um ambiente aberto na sala de aula caracterizado pelo diálogo, discussão e troca de argumentos, por um lado, e o perfil de conhecimentos e atitudes dos estudantes» (Fjeldstad e Mikkelsen, 2003:2). Deste modo, quando desejamos levar a cabo o desenvolvimento de competências geográficas numa perspectiva de capacitação dos jovens para interagir de forma crítica, assertiva e responsável com o meio, necessitamos de encontrar uma sintaxe pedagógica que nos permita aumentar a eficácia do trabalho do professor.

Balderstone (2000) identifica como estratégias especialmente relevantes no ensino da Geografia as seguintes: i) exposição; ii) questionamento; iii) estratégias colaborativas; iv) jogos, simulações e jogos de papéis; v) estratégias de educação em valores; vi) resolução de problemas e tomada de decisões; vi) estratégias metacognitivas.

Temos, por conseguinte, um conjunto diversificado de opções metodológicas que podem ser implementadas de modos distintos de acordo com o grau de autonomia concedido ao aluno que quando interpreta o território também o reinventa, assim, podemos contextualizar a prática educativa de acordo com as opções tomadas ao nível das transposições didáticas<sup>47</sup>. Perrenoud (1990) considera, a propósito do ensino da Geografia, a existência de duas posições opostas: a transposição baseada no “saber-saber” e a que se baseia na “prática social”, as quais dão origem a matrizes, currículos e práticas distintas (fig. 27).

Na prática, a opção entre um dos modos de transposição didáctica conduz a uma escolha entre o ensino de uma Geografia positivista, enciclopédica e descritiva e uma Geografia criativa, cívica e fundadora da identidade pessoal e nacional. Também as temáticas seleccionadas podem manter as características tradicionais (clima, relevo, população, etc.) ou adaptar-se às alterações que têm marcado o mundo actual e centrar-se em aspectos como «o racismo, os direitos humanos, a Europa, o diálogo Norte-Sul, a sociedade multicultural» (Perrenoud, 1990) incluindo, naturalmente, das temáticas tradicionais da Geografia mas agora numa perspectiva integradora.

---

<sup>47</sup> Considera-se transposição didáctica a transformação a que submetemos os saberes para os ensinar (Perrenoud, 1990).

Os dois modos de transposição didáctica<sup>48</sup>

	<b>Saber-saber</b>	<b>Prática social</b>
Principal finalidade do ensino	Preparação para os estudos universitários, para a pesquisa	Preparação para a vida activa, profissional e extra profissional
Matrizes esperadas	Formação de atitudes, métodos e técnicas de pesquisa (observação, verificação empírica, inferências implícitas, teorias do erro, generalização controlada, formação de conceitos, pesquisa de leis e de regularidades universais ou de condições explícitas de validação, definições compartilhadas e pesquisa de uma terminologia estável, postura não normativa, etc.).	Formação segundo uma matriz prática de interpretação de situações complexas, de resolução de problemas, de tomada de decisão com as atitudes e o saber-fazer correspondentes: sentido de aproximação, tomada de riscos calculados, antecipação, pensamento estratégico, identificação dos constrangimentos, pragmatismo.
Currículo formal	Organizado segundo a lógica do conhecimento e teórica e epistemologicamente fundamentadas, com uma progressão lógica, delimitada pelas fronteiras académicas reconhecidas.	Organizado segundo uma lógica de antecipação e de simulação de situações reais ou possíveis, com limites disciplinares mais fluidos.
Imagem do saber	Conhecimentos rigorosos, precisos, analíticos, ordenados, comunicáveis, suportados por uma procura controlada.	Conhecimentos eficazes, mobilizáveis em situação, incertos, intuitivos, fragmentados (mosaico cultural), que derivam em parte da experiências e do senso comum.
Didáctica mais provável	Progressão dos conhecimentos ordenada em textos, apropriação de uma herança.	Construção de esquemas de pensamento e de acção para situações complexas
Público preferencial	Os alunos que se destinam ao ensino universitário, atraídos pelos conhecimentos abstractos.	Todos os alunos, na medida em que terão uma prática geográfica.

**Fig. 27 - A transposição Didáctica, segundo Perrenoud**

<sup>48</sup> Adaptação de Perrenoud (1990).

Decorre desta forma de ver a Educação Geográfica a necessidade de (re)construir uma Didáctica que responda aos desafios do século XXI, integrada num paradigma que, centrado na investigação empírica e suportado teoricamente nas ciências sociais e noutras ciências da educação (Ponte, 2003), assuma o saber prático como fonte do saber académico e, numa relação dialéctica, consiga estabelecer um *corpus* de conhecimento que permita superar os impasses sentidos actualmente no campo educacional. Deste modo, face á diversidade pugna-se pela autonomia, perante a rigidez defende-se a adaptabilidade e confrontados com resignação e o imobilismo responde-se com a reflexividade. Estamos, por conseguinte, a considerar que não existem respostas didácticas absolutas, ou seja, que a didáctica deve ser (re)equacionada pelo profissional e adequada á realidade onde ele exerce a sua actividade, mas, estamos também a afirmar que a didáctica só faz sentido se se sustentar teoricamente, pois essa é a única forma de identificarmos e balizarmos um percurso de ensino/aprendizagem. A perspectiva da *racionalidade instrumental* e do *eficientismo pedagógico*, em que os professores são vistos como executores passivos e acríticos que aplicam técnicas pré-formatadas e currículos altamente prescritivos e estruturados, está comprovadamente desajustada de uma sociedade mais complexa e em permanente mutação (Alonso, 2001).

#### ***IV. 4. Síntese***

A presença e afirmação da disciplina de Geografia no Currículo nacional passa, antes de mais, pelo reconhecimento do contributo específico das competências geográficas para a formação dos jovens.

Ferrão (1997) considera que o ensino da Geografia contribui largamente para uma melhor compreensão da realidade destacando alguns aspectos:

- Num mundo em que as perspectivas locais e globais entram tantas vezes em confronto, a Geografia valoriza as análises multiescalas o que permite um alargamento das perspectivas;

- À medida que especialização científica se torna mais evidente a Geografia procura cruzar diferentes saberes adquirindo características multidimensionais que os outros ramos científicos não possuem;
- Quando a cidadania assume um papel central na educação, cresce a importância do estudo dos territórios entendidos enquanto espaços socioculturais, institucionais e económicos, como palcos privilegiados de socialização dos indivíduos.

Estes aspectos caracterizem de modo muito sumário o papel crucial que a Educação Geográfica pode assumir no contexto de um currículo nacional, dependendo a sua consubstanciação da forma como se concretizar o ensino desta disciplina. Sendo capaz de fugir à velha tentação de transformar as aulas em púlpitos onde se declama o conhecimento que o aluno tem que decorar e se conseguir dar mais espaço aos alunos para se expressarem e desenvolver actividades mais criativas, o professor tem à sua disposição um sem número de opções didácticas que podem fazer os alunos percorrer um trajecto de aprendizagem motivadora porque ligada aos problemas do dia-a-dia e significativa porque centrada nos seus interesses e na sua forma de aprender.

No próximo capítulo são explicitadas as opções metodológicas que presidiram ao trabalho empírico efectuado. De seguida procede-se à análise dos dados recolhidos e, por fim, à interpretação dos resultados.

## V. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: UM ESTUDO DE CASO

*A virtude é difícil de se manifestar, precisa de alguém para orientá-la e dirigi-la.*

Sêneca

### ***V. 1. Opções Metodológicas***

A investigação nas ciências sociais sempre hesitou entre a utilização de paradigmas quantitativos, que permitiam estabelecer leis, e os paradigmas qualitativos que se propunha obter respostas para o sentido da actuação social. O debate entre estas duas perspectivas prolongou-se ao longo dos anos, sendo actualmente consensual que «as perspectivas sistémicas<sup>49</sup> e compreensivas, não são, por natureza opostas (...). A perspectiva sistémica é particularmente pertinente para a análise de longos períodos de estabilidade quando as regularidades provocam efeitos de sistema (...). A perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais» (Guerra, 2006: 8).

Deste modo, considerando que a opção por um paradigma metodológico, nas ciências sociais, deve ser suportada por uma caracterização da natureza das

---

<sup>49</sup> Isabel Guerra (2006) em lugar de metodologia quantitativa e metodologia qualitativa, prefere a utilização dos termos «metodologias compreensíveis ou indutivas» quando se socorrem do quadro weberiano e «lógico-dedutivas ou cartesianas» quando utilizam quadros de interpretação sistémicos ou funcionalistas.

práticas sociais que enformam o universo estudado, torna-se necessário determinar as características predominantes do período em que nos situamos.

A questão assim colocada só pode ter uma resposta. A crise está instalada a nível global, uma crise política, social, económica e ambiental (a que já fizemos referência anteriormente) que tem vindo a pôr em causa a manutenção do mundo que conhecemos ao longo da modernidade. A crise está também instalada a nível educativo em muitos países do mundo e, especialmente, em Portugal onde assume características particulares. Efectivamente a ausência de estabilidade no sistema de ensino, originada por sucessivos processos de mudança no *design* curricular, pela alteração das orientações programáticas, pela implementação de uma nova orgânica escolar, pela aprovação dos novos estatutos de professor e do aluno, pela inclusão de novos actores na vida da escola, têm dado origem a mudanças progressivas mas profundas no *ethos* escolar.

Assim se a escolha da metodologia a utilizar num trabalho de pesquisa decorre dos objectivos que se pretendem alcançar e dos meios disponíveis ela é também condicionada pelas características do ambiente social onde se inserem os sujeitos de investigação.

As análises compreensíveis «têm em comum a assunção da concepção weberiana do sujeito, que o considera capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas acções num contexto sempre em mudança provocado pela sua própria acção» (Guerra, 2006: 17). Desta perspectiva decorrem as características das entrevistas realizadas assumindo o sujeito um papel central enquanto informador privilegiado. De igual modo, a escolha das fontes de informação deve ser suficientemente diversificada permitindo dar voz tanto às instituições quanto aqueles que não possuem acesso aos espaços formais de comunicação.

Estes condicionalismos bem como a natureza e os objectivos que nos propusemos atingir neste estudo, conduziram-nos a uma opção metodológica: o estudo de caso, concretizado através da utilização de métodos quantitativos. Merriam (1988) considera que o estudo de caso é um meio de investigação

especialmente adequado para o estudo de realidades complexas, influenciadas por múltiplas variáveis, possibilitando uma abordagem rica e holística dos fenómenos.

Assim, considera-se que esta metodologia nos permite obter informações conducentes à compreensão das diversas dimensões constituintes de um fenómeno tão complexo como aquele que nos propusemos analisar.

Se considerarmos a classificação de Sampieri, Collado e Lucio (2006), podemos classificar este como um estudo descritivo, ou seja, aqueles que «procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer fenómeno que se submeta à análise» (p. 101). Nestes estudos procura-se recolher informação significativa que permita compreender os atributos e o contexto dos fenómenos em análise.

Ao planearmos realizar um estudo em profundidade, estamos conscientes de que as perspectivas do investigador, traduzidas nas opções que foram sendo assumidas relativamente às técnicas e aos instrumentos utilizados nesta pesquisa, poderão ter introduzido algumas limitações.

Ao mesmo tempo, temos claro que, perante a enorme complexidade que caracteriza os fenómenos de âmbito educativo, fruto de uma grande multiplicidade de factores, não nos foi possível mais do que vislumbrar uma parte da realidade. Espera-se, contudo, que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para uma compreensão mais aprofundada bem como para uma melhoria do ensino da Geografia num contexto de uma Educação para a Cidadania.

### **V.1.1. Metodologia Utilizada**

A pesquisa realizada nesta tese segue um modelo não-experimental, ou seja, optou-se por realizar uma investigação que se destina a «observar fenómenos tal como se produzem no seu contexto natural, para depois analisá-los» (Sampieri, *et al*, 2006: 223). Dentro dos modelos não-experimentais, uma vez que os dados

foram recolhidos num único momento, situamo-nos num tipo de pesquisa transversal a qual tem como «objecto descrever variáveis e analisar a sua incidência e inter-relação num dado momento» (Idem: 226).

Os mesmos autores referem ainda a existência de três tipos de modelos transversais: os exploratórios, os descritivos e os correlacionais, que se constituem como diferentes perspectivas metodológicas, possuindo objectivos e procedimentos distintos. Neste nível de análise, pode-se afirmar que se está perante um modelo não-experimental, transversal e descritivo, já que este tem como objectivo «indagar a incidência e os valores em que se manifestam uma ou mais variáveis» (Ibidem: 229).

Dentro deste contexto e no presente trabalho empírico propusemo-nos realizar um **estudo de caso** o que, segundo Greenwood «consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (...) com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade» (citado por Almeida e Pinto, 1982: 87).

Este método de investigação empírica caracteriza-se, segundo o mesmo autor, pela sua intensidade, que deriva da multiplicidade de aspectos a utilizar na análise, e pela flexibilidade, que se traduz em utilizações «normalmente mais livres e amplas das técnicas disponíveis» (idem).

Ao delinear a metodologia para esta pesquisa, estávamos conscientes da importância de manter presente, ao longo de todo o processo, a objectividade. Kirk e Miller consideram «a objectividade de uma investigação qualitativa em função da fidelidade e da validade das observações» (In Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 68).

A validade remete-nos para a coerência de todo o processo de investigação que permitirá uma interpretação correcta dos resultados obtidos, dependendo da «capacidade de um instrumento em produzir a resposta correcta» (idem), ou seja, determina se o investigador observa aquilo que realmente pretende.

Para assegurar a fiabilidade e a validade dos instrumentos e métodos usados o investigador deve, segundo Sampieri, *et al* (2006) reflectir em profundidade sobre um conjunto de questões, entre as quais destacamos as seguintes (fig. 28):

#### Questões relativas à fiabilidade e à validade

1. Conseguimos desenvolver um clima de confiança para que os indivíduos fossem abertos e sinceros?
2. Registámos todos os acontecimentos relevantes para o problema de pesquisa?
3. Embrenhámo-nos na situação, no contexto ou no ambiente?
4. Recolhemos os depoimentos sem distorcer a linguagem dos indivíduos?
5. Conseguimos manter uma posição imparcial não influenciando os acontecimentos?
6. Utilizámos diferentes elementos para a recolha de dados?
7. Fomos cuidadosos nos procedimentos aplicando-os de um modo rigoroso?

**Fig. 28 - Questões para medição do índice de fiabilidade e de validade<sup>50</sup>**

Procedendo a uma análise retrospectiva dos procedimentos utilizados e considerando estas, bem como outras questões que os mesmos autores nos desafiam a analisar com o intuito de avaliar a qualidade da investigação, pode afirmar-se que estas preocupações estiveram sempre presentes ao longo de toda a pesquisa, quer quando se elaboraram os instrumentos de recolha de informação quer quando estes foram aplicados quer, finalmente, quando foram alvo de uma análise crítica.

Tal como em qualquer outra pesquisa, o percurso investigativo do estudo de caso comporta opções metodológicas que devem decorrer dos objectivos propostos, permitindo ao investigador encontrar uma perspectiva fundamentada de uma

---

<sup>50</sup> A daptado de Sampieri, *et al* (2006)

realidade, interpretar e avaliar unidades, categorias, temas e padrões, explicar contextos e fenómenos, gerar hipóteses ou servir de base para a elaboração de um *corpus* teórico (Sampieri, *et al*, 2006).

Com o objectivo de garantir uma análise mais holística da problemática em análise foram utilizadas diversas fontes de informação.

Em primeiro lugar recorreu-se às fontes documentais. Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação foram alvo de uma análise de conteúdo visando estabelecer um cruzamento entre as intenções declaradas e as propostas programáticas apresentadas para a disciplina de Geografia do 3º Ciclo do ensino básico.

Numa segunda fase, procedeu-se à aplicação de um inquérito e à realização de entrevistas individuais a professores de Geografia. A elaboração de questionários constitui, de acordo com Giglione e Matalon «uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos imprecisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais» (1993: 119). Tendo em conta esta preocupação, o inquérito aplicado (Anexo 2) foi elaborado tendo por base o inquérito dirigido aos professores aquando dos estudos do IEA, bem como outros inquéritos elaborados, aplicados e analisados que foram utilizados em projectos europeus onde colaborámos. Trata-se, por conseguinte de um conjunto de itens testados em amostras de professores de diversos países europeus e cuja validade e pertinência não foi questionada. Este questionário encontra-se organizado em duas partes. Na primeira procura caracterizar a experiência profissional dos sujeitos (formação académica, níveis de ensino porque foi responsável, cargos desempenhados na escola, projectos em que participou e actividades relacionadas com a formação Cívica e a Educação para a Cidadania); na segunda parte procurou-se centrar as questões em torno do conceito de Educação para a Cidadania, da importância da temática nas escolas e das práticas desenvolvidas no seio das aulas de Geografia. Este segundo conjunto de questões remete-nos claramente para uma análise das percepções dos professores, e constituíram o ponto de partida das entrevistas realizadas.

Assim, foi inicialmente solicitado aos professores, o preenchimento do inquérito e, com base nas respostas dadas, procedeu-se às entrevistas. Consequentemente, as entrevistas tiveram um carácter semi-estruturado, pois se os pontos de partida para muitas questões foram as respostas dadas no inquérito e o guião da entrevista Anexo 1, a verdade é que ao longo de cerca de duas horas os professores tiveram a liberdade de referir outros aspectos e o entrevistador a possibilidade de ir refocalizando as perguntas mas mantendo a abertura de espírito necessária para ouvir o outro e adequar as questões iniciais às percepções manifestadas pelos sujeitos.

Dadas as características das entrevistas, optou-se por realizar um número bastante reduzido, tendo sido seleccionados três professores cujas características foram consideradas essenciais para encontrar respostas às questões de investigação deste trabalho: profissionais empenhados, competentes e com uma larga experiência, pessoas que reflectem sobre a sua actividade, indivíduos que apostam na sua formação, que participaram em projectos e que já desempenharam cargos de direcção nas escolas. Por isso, são professores que não representam a sua classe, nem tal era a intenção, mas representam aqueles que poderão vir a ser a base de qualquer processo de mudança do sistema educativo.

As informações recolhidas nesta fase do trabalho foram sujeitas a uma análise de conteúdo, técnica que «pode ser aplicada quase a qualquer forma de comunicação» (Sampieri, *et al*, 2006: 343).

## **V. 1.2. Os instrumentos de Investigação**

### **V.1.2.1. O questionário**

Tendo aplicado um questionário constituído por questões já testadas em investigações internacionais não se considerou necessário proceder a um pré-teste. Aliás, o facto deste instrumento não vir a ser alvo de qualquer tipo de tratamento quantitativo ou qualitativo e de poder ser questionado pelos entrevistados, permitindo ao entrevistador clarificar eventuais dúvidas que surgissem, deu origem a que ele fosse construído mais como ponto de partida para a recolha de

informações do que como porto de chegada da investigação. No entanto, as dúvidas levantadas pelos sujeitos foram relativamente raras, tendo sido mais frequente o entrevistador questionar aparentes contradições entre as respostas dadas.

Os objectivos definidos para os itens do questionário podem ser observados na figura 29.

Objectivos do questionário	
Parte A	
Caracterizar a experiência profissional dos sujeitos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9
Parte B	
Determinar as concepções dos professores de Geografia sobre a Educação para a Cidadania	1, 2, 3, 4 e 5
Analisar as percepções dos professores sobre as práticas utilizadas no ensino da Geografia	6

**Fig. 29 - Correspondência entre os objectivos e as questões do questionário**

#### **V.1.2.2. As entrevistas**

As entrevistas individuais realizadas posteriormente à aplicação dos questionários tiveram um carácter semi-estruturado. Nelas pretendeu-se discutir não só as respostas dadas mas, também, confrontar essas respostas com a análise documental já efectuada assim como com os resultados de trabalhos teóricos e empíricos considerados relevantes. Segundo Quivy «correctamente valorizado, este processo, permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos muito ricos e matizados» (1992: 193).

Deste modo, a opção pela elaboração de perguntas abertas ao facilitar a liberdade de expressão dos nossos interlocutores permitiu obter respostas com maior

profundidade, incluindo elementos que o investigador não teria inicialmente considerado e adequa-se particularmente a um estudo «cujos temas essenciais conhecemos mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto» (Giglione e Matalon, 1993: 72).

### **V.1.2.3. A análise de conteúdo**

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas utilizadas para a interpretação das comunicações. Independentemente dos meios utilizados (audio, scripto ou visuais), ou do seu tipo «qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser descrito, decifrado pelas técnicas da análise de conteúdo» (Bardin, 1995: 32). A intenção da análise de conteúdo é, assim, segundo Bardin (1995) conseguir estabelecer inferências, ou seja deduções lógicas, que possibilitem uma interpretação, ou seja o estabelecimento de uma significação das características enumeradas numa primeira fase do tratamento da informação.

Para garantir a validade da pesquisa, o investigador terá de cumprir, inicialmente, um papel de grande neutralidade que possibilite uma recolha de informação credível mas, numa segunda fase, quando procede à análise das mensagens é obrigado a procurar e destacar os sentidos que não se encontram à vista e, a partir deles, construir os significados possíveis.

A análise de conteúdo, tal como aqui é entendida, foi utilizada em duas fases distintas da pesquisa. Em primeiro lugar quando se procedeu à recolha e tratamento das informações provenientes de documentos oficiais; numa segunda etapa quando se trabalharam os dados recolhidos nas entrevistas efectuadas.

A documentação seleccionada para este trabalho analítico é constituída por um conjunto de textos emanados do Ministério de Educação (orientações gerais e o programa de Geografia) que foram confrontados com propostas curriculares referentes à Educação para a Cidadania. Ao longo deste estudo procurou-se

determinar o grau de coerência dos documentos curriculares portugueses e a sua consistência relativamente às propostas de especialistas internacionais.

As entrevistas foram transcritas sendo o *corpus* constituído pelo discurso sido objecto de análise de conteúdo, operação que teve como ponto de partida os questionários inicialmente aplicados. Ao utilizar esta técnica de tratamento da informação pretendeu-se realizar uma desmontagem dos discursos produzidos, atribuindo-lhes, em função do nosso modelo teórico, uma significação. Deste modo, procurou-se «realizar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» (Vala, 1986: 104).

A determinação das categorias de análise resultou de um processo fundamentalmente empírico. Assim, face à impossibilidade de definir à partida um sistema categorial, por se estar perante respostas que envolvem um elevado grau de complexidade e podem assumir uma enorme diversidade, e perante o facto de a validade da investigação depender de uma categorização coerente e criteriosa, optou-se por analisar o material disponível e através de tentativas sucessivas, a que subjazem sempre o quadro teórico definido, estabelecer as subcategorias. Esta atribuição de sentido ao discurso possibilita uma codificação que, segundo Ghiglione e Matalon tem o mérito de atender às características concretas do material analisado (2001).

Por outro lado, teve-se em atenção que o estabelecimento de categorias de análise deve ter em conta determinadas características, sem as quais todo o edifício investigativo perde qualidade (Bardin, 1995):

- a exclusão mútua – ou seja cada elemento só pode ser incluído numa única subdivisão;
- a pertinência – o sistema de categorias tem que reflectir as intenções da investigação bem como o quadro teórico em que esta se fundamenta;
- a objectividade e a fidelidade – que dependem da diminuição da subjectividade aquando da análise de conteúdo de tal modo que com o mesmo material e utilizando a mesma grelha categorial em momentos diferentes, os resultados obtidos deverão ser os mesmos.

- A produtividade – que implica que o sistema estabelecido nos deve permitir obter resultados férteis em inferências, hipóteses e informações exactas.

Esta técnica de análise de conteúdo possibilitou o estabelecimento de uma categorização dos discursos registados e o desenvolvimento de um novo olhar sobre a realidade educativa, uma visão mais profunda e uma compreensão mais sistematizada e mais consubstanciada sobre o ensino e os sobre os seus mais directos responsáveis - os professores.

Quanto à análise documental, sendo esta uma parte crucial da investigação empírica, e num esforço de aumentar a imparcialidade da técnica aplicada, optou-se por estabelecer uma comparação entre modelos delineados por especialistas internacionais, que serviram de base para determinar as categorias da análise de conteúdo realizada, e as propostas do Ministério.

O programa de Geografia foi também alvo de uma análise semântica do discurso com o objectivo de identificar a presença (ou ausência) de itens semânticos, relacionados com a Educação para a cidadania (valores ou atitudes), no discurso oficial.

### ***V.2. Geografia: um programa sem Valores?***

Apresenta-se, de seguida, uma análise sobre os programas em vigor da disciplina de Geografia para o terceiro ciclo do ensino básico. Procura-se, nas próximas páginas, determinar o contributo dado pelos novos programas para a formação de cidadãos e, assim, para a Educação para a Cidadania. Convém sublinhar que estes documentos foram elaborados já depois das directivas europeias sobre a ECD terem sido aprovadas por todos os estados membros e após a divulgação de contributos de organizações nacionais políticas e científicas. Convém, também referir que os programas são a base de trabalho dos autores de manuais e que, por sua vez, os manuais são o mais significativo meio de transposição didáctica

utilizado pelos professores e a ferramenta de trabalho mais usada pelos alunos. Finalmente, convém ainda sublinhar que Portugal tem um sistema de ensino centralizado, que os programas são altamente estruturados e que o Ministério insiste no seu cumprimento.

Com este preâmbulo pretende-se explicitar a importância que os programas assumem em qualquer país, mas particularmente no nosso, já que não existe aqui a tradição de os professores se empenharem nos aspectos que dizem respeito ao *design* curricular, nomeadamente no que se refere à selecção de conteúdos programáticos.

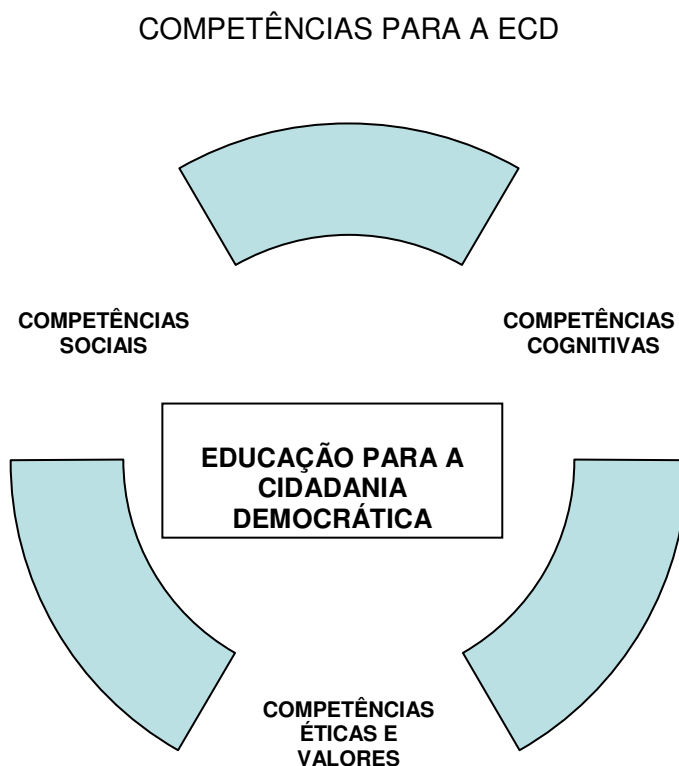
### **V.2.1. As Competências Gerais**

A contribuição da disciplina de Geografia para a Educação para a Cidadania é hoje considerada, por muitos autores, desejável e incontornável. Desejável porque o saber Geográfico, como os outros, não é neutro mas, antes enformado por valores que devem ser explicitados e estar em sintonia com o que entendemos serem os pilares da educação dos cidadãos numa sociedade democrática. Incontornável porque a Geografia é uma ciência que estuda aspectos da vida dos seres humanos e da sua relação com o espaço que mais nenhuma outra aborda.

O desenvolvimento de competências geográficas contribui para o reforço da identidade nacional e europeia, conduz a um maior sentido de pertença em relação à sociedade onde se inserem e permite despoletar a solidariedade para com os outros e o sentido de responsabilidade para com os problemas locais e globais.

Assim, é necessário saber se as propostas programáticas do ME, no que se refere à disciplina de Geografia no 3º Ciclo do ensino básico, respondem ao desafio que os responsáveis da educação têm vindo a fazer: formar cidadãos conscientes, críticos e activos de molde a aprofundar a vivência em democracia, a tolerância e a solidariedade.

A análise do programa e orientações curriculares, para a disciplina de Geografia no 3º ciclo do ensino básico, tem por base o modelo de Audigier (2000), já referido anteriormente, onde se considera que a Educação para a Cidadania Democrática (ECD) pressupõe o desenvolvimento de competências cognitivas, competências sociais e competências éticas e valores (fig. 30). Assim, procurou-se compreender em que medida os conteúdos, as competências e as experiências delineadas para o ensino da Geografia nos documentos oficiais do ME podem contribuir para o desenvolvimento das competências definidas para a ECD.



**Fig. 30 - Competências essenciais para a ECD**

O documento analisado, «Geografia: Orientações Curriculares (3ºCiclo)» apresenta os conteúdos programáticos, define as competências a desenvolver, estabelece um conjunto de conceitos fundamentais para a educação geográfica, no 3º ciclo do ensino básico, propõe um conjunto de actividades tendo em vista a

aquisição de uma literacia geográfica e dá sugestões sobre como gerir o currículo e a avaliar os alunos.

O Programa de Geografia está organizado segundo três domínios de competências <sup>51</sup>(A localização; O conhecimento dos lugares e regiões; O dinamismo das inter-relações entre espaços) e em seis temáticas (1 - A Terra: estudos e representações; 2 - Meio natural; 3 - População e povoamento; 4 - Actividades económicas; 5 - Contrastes de desenvolvimento; 6 - Ambiente e Sociedade).

Relativamente às competências a desenvolver podemos, de entre as 21 formuladas pelo ME, (DEB, 2002b) encontrar quatro que se enquadram nas definidas por Audigier para a ECD (ver página 43 e 44):

- 1) Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimentos geográficos;
- 2) Analisar casos concretos de impacto dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre soluções possíveis;
- 3) Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços;
- 4) Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável;

Podemos considerar que estas quatro competências contribuem para o «conhecimento do mundo actual (numa perspectiva crítica que permita a tomada consciente de posições)» (Figueiredo, 2002: 59) e pertencem à dimensão cognitiva, aquela que inclui «as de ordem jurídica e política, os conhecimentos sobre o mundo actual e as competências de tipo procedimental (análise, síntese, argumentação...)» (Idem).

---

<sup>51</sup> Esta é expressão utilizada no documento que consideramos incorrectamente utilizada.

Ou seja, há no programa de Geografia, uma clara preocupação em desenvolver nos alunos um conhecimento amplo e aprofundado de alguns problemas mundiais e de os preparar para a tomada de decisões bem fundamentadas do ponto de vista técnico. No entanto, não se encontra, nas competências gerais para a Geografia do 3º ciclo, claramente expressas competências dos outros dois domínios: o das competências éticas, que englobam a escolha de valores e o agir de acordo com eles, implicando, por exemplo, a reflexão sobre a liberdade, a igualdade, a solidariedade, e o das competências sociais que implica saber cooperar, resolver conflitos de forma democrática e intervir no debate público.

Assim, por exemplo, Figueiredo (2002) apresenta um conjunto de competências transversais no sentido de clarificar a perspectiva do Ministério sobre a Educação para a Cidadania acrescentando que «estas competências podem ser consideradas como alicerces, mas necessitam obviamente de ter situações propícias à sua concretização» (Idem: 56). A sua análise permite-nos, facilmente, detectar conexões possíveis com a Educação Geográfica, que pelos conteúdos e pelos métodos utilizados pode prestar um forte contributo ao desenvolvimento integral dos jovens. No entanto, para contribuir para a educação em aspectos como, por exemplo, valorizar e compreender as culturas, estabelecer relações de empatia, tolerância, solidariedade, criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática, comunicar ideias e sentimentos, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática, construir projectos, etc., os professores têm que os considerar bases fundadoras da sua acção pedagógica.

#### **V.2.1.2. Experiências Educativas face às competências propostas**

Da análise das competências definidas para o ensino da Geografia passou-se para as experiências educativas propostas, no mesmo documento, pelo ME.

A relação entre as experiências educativas propostas pelo ME para este ciclo de estudos e a proposta de Audigier (2000) encontra-se sintetizada no quadro

seguinte (fig. 31). As colunas da direita correspondem aos domínios e competências estabelecidos na proposta de Audigier e as colunas da esquerda às 6 temáticas em torno das quais se organiza o programa. Assinalou-se o número de vezes que uma determinada actividade, para um tema específico, poderá conduzir ao desenvolvimento de uma das competências para a ECD.

Facilmente se poderá argumentar que algumas das competências éticas podem ser desenvolvidas através de metodologias adequadas e que não caberá à Geografia a responsabilidade de cumprir todo o espectro do programa para a ECD. No entanto, estes argumentos permitem-nos questionar porque é que, exceptuando as questões ambientais, o Programa se apresenta praticamente neutral, permitindo que os valores transmitidos, durante a prática lectiva, fiquem ao livre arbítrio de cada professor.

Contributo das experiências educativas propostas no programa de geografia do 3º ciclo para o desenvolvimento de competências relacionadas com a Educação para a Cidadania

	Competências	Experiências educativas por tema <sup>52</sup>					
		1	2	3	4	5	6
COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	De natureza legal e política (literacia cívica);	ne	ne	ne	ne	ne	ne
	Conhecimento do mundo actual (numa perspectiva crítica que permita a tomada consciente de posições);	ne	X	X	X	X	X
	Capacidade argumentativa, de reflexão crítica;	ne	X	X	X	X	X
	Conhecimento relativo aos princípios e valores dos direitos humanos e cidadania democrática	ne	ne	ne	ne	ne	ne
COMPETÊNCIAS ÉTICAS E VALORES	Dimensão afectiva e emocional que possibilite uma real transformação das atitudes	ne	ne	ne	ne	ne	X
	Educação centrada em valores que se organizam em torno dos conceitos de liberdade, igualdade e solidariedade	ne	ne	ne	ne	ne	ne
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	A capacidade de viver com os outros, de cooperar	ne	X	X	ne	X	X
	A capacidade de resolver conflitos de acordo com as regras democráticas e a lei	ne	X	X	ne	X	X
	A capacidade de tomar parte num debate público	ne	X	X	ne	X	X

**ne** não explicitado      **X** explicitado

**Fig. 31 - Experiências Educativas em Geografia e a ECD**

Não havendo uma clarificação explícita dos valores a desenvolver na escolaridade obrigatória nas orientações programáticas da Geografia, será possível considerar

<sup>52</sup> Temas do programa: 1 - A Terra: estudos e representações; 2 - Meio natural; 3 - População e povoamento; 4 - Actividades económicas; 5 - Contrastes de desenvolvimento; 6 - Ambiente e Sociedade).

suficiente a sua referência nos textos mais gerais editados pelo ME e defender que cabe a cada uma das escolas/departamentos/professor fazer a transposição didáctica da política educativa centralmente definida. Esta perspectiva depara, no entanto, com dois obstáculos o primeiro é o facto de o Programa apresentar desde logo uma panóplia de actividades para cada um dos temas que os professores tenderão naturalmente a seguir, a segunda é a dificuldade que pode existir, por parte de todos aqueles que nunca tiveram formação na área da Educação para a Cidadania, em partir de um enunciado de intenções reconstruir uma didáctica que se aplique às inovações propostas.

De seguida analisam-se de um modo mais detalhado as experiências educativas propostas para as aulas de Geografia, no sentido de compreender em que medida elas permitem desenvolver as competências necessárias para uma cidadania activa, ou melhor, no sentido de compreender se elas se podem constituir como um incentivo para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

No primeiro tema, *Meio Natural*, as propostas incidem quase exclusivamente no domínio cognitivo, por exemplo: descrever estados de tempo, comparar registos, recolher dados de temperatura e precipitação, construir e interpretar gráficos, mapas e planisférios, etc. Contudo, realizar simulações e jogos para sugerir medidas que produzam alterações, fazer trabalhos de grupo para identificar riscos e avaliar consequências das catástrofes bem como realizar debates para confrontar pontos de vista e apresentar soluções podem incluir, também, uma dimensão ética e de valores, mas esta não se encontra explicitada.

Quanto ao segundo tema, *População e Povoamento*, o domínio cognitivo é, mais uma vez, dominante. As questões mais relacionadas com os outros dois domínios considerados por Audigier são: realizar debates para “reflectir sobre a diversidade cultural”, “estudar problemas concretos das áreas urbanas” e “analisar os conflitos provocados pelas diferentes formas de uso e ocupação do solo”. Mas, não se encontra nenhuma referência a valores como a tolerância, a solidariedade ou a responsabilidade que estão directamente relacionados com estas actividades e ainda menos à importância de celebrar a diversidade de culturas e de opiniões.

Relativamente ao terceiro tema, *Actividades Económicas*, todas as propostas são do domínio cognitivo, mesmo as metodologias como os jogos, as simulações, os trabalhos de grupo e os debates são concretizadas em torno de conteúdos meramente descritivos.

No tema quatro, *Contrastes no Desenvolvimento*, sendo aquele que mais se proporcionaria o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos e a sua formação moral, predomina, como nos anteriores, o domínio cognitivo, no entanto, aqui apresentam-se propostas como simulações e jogos para identificar factores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento, analisar textos, dados, fotografias, filmes sobre medidas que pretendam solucionar problemas concretos e expressar opiniões fundamentadas sobre a cooperação, realizar debates sobre situações concretas de desigualdade. Mais uma vez não há uma referência explícita a valores mas apenas a metodologias de ensino.

Finalmente, no tema cinco, *Ambiente e Sociedade*, encontramos uma maior preocupação no domínio das atitudes e valores que se nota nas propostas para organizar debates/entrevistas para reflectir sobre as atitudes a tomar para solucionar problemas ambientais, expressar opiniões fundamentadas sobre soluções técnico-científicas, disponibilização de recursos financeiros, importância da cooperação internacional, responsabilidade governamental e realizar simulações e jogos para evidenciar a crescente necessidade de desenvolver esforços comuns na preservação do ambiente.

### **V.2.1.3. Análise semântica do discurso**

Numa tentativa de realizar uma análise mais fina procurámos nas orientações programáticas de Geografia (3º ciclo) os itens lexicais que fizessem transparecer o contributo desta disciplina para Educação para a Cidadania, tal como a temos vindo a explicitar neste trabalho. A técnica utilizada foi a da análise por campos

semânticos que tem «como objectivo analisar as características imputadas a uma determinada entidade» (Ghiglione e Matalon, 2001: 219).

Nas diferentes partes do documento, procedeu-se à inventariação dos campos semânticos definidos 1) itens atitudinais 2) itens valorativas, assinalando os casos em que considerávamos incontornável a sua inclusão.

Assim, a análise que se segue estrutura-se tendo como base os diferentes temas programáticos em que o documento se organiza, pretendendo-se, deste modo detectar se as propostas em análise têm alguma influência na definição de competências para uma cidadania democrática a desenvolver nos alunos.

### Texto introdutório

#### **Introdução**

- Reconhecer a influência, a nível global, das acções locais
- Proteger a paisagem
- Cooperar com os outros
- Saber ouvir
- Criar consensos
- Partilhar ideias
- Desenvolver a autonomia
- Tomar decisões

**Fig. 32 – Análise Semântica I**

Estamos perante uma listagem de atitudes que deverão ser desenvolvidas nas aulas de Geografia. Todas elas se enquadram no espírito da educação cidadã, particularmente nos aspectos que se referem à relação com os outros.

### Primeira temática

#### **A Terra: estudos e representações**

- Nenhuma expressão valorativa ou atitudinal
- Nada sobre mapas que não apresentem o mundo numa perspectiva eurocêntrica

**Fig. 33 – Análise Semântica II**

Este capítulo debruça-se sobre a análise e elaboração de cartas e mapas. Em nenhum lugar se refere a necessidade de recorrer a diferentes tipos de projecções de modo a que os jovens tenham uma ideia mais próxima da realidade. De facto a projecção mais comum, de Mercator, caracteriza-se por dar uma visão sobreavaliada do continente europeu.

### Segunda temática

#### **Meio Natural**

- Uma perspectiva descritiva da realidade
- Nada que relacione as catástrofes naturais com a acção do Homem;

**Fig. 34 – Análise Semântica III**

O estudo do meio natural consiste numa descrição dos aspectos físicos das paisagens, terminando com a temática “catástrofes naturais”. Como é sabido as alterações introduzidas pelo homem na natureza são responsáveis pelo aumento da frequência deste tipo de fenómenos, contudo essa perspectiva não é referida em nenhuma parte do programa.

#### Quarta temática

##### **População e povoamento**

- Mais uma vez uma perspectiva descritiva dos fenómenos
- Nada sobre xenofobia, racismo, etnocentrismo
- Nada sobre tolerância perante a diferença
- Não refere a integração ou os conflitos sociais

**Fig. 35 – Análise Semântica IV**

Este é um capítulo onde se exploram as questões demográficas (evolução, estrutura e movimentos populacionais). A ausência de qualquer referência aos aspectos aqui referidos parece ser uma grave lacuna, num momento em que as relações interétnicas se têm vindo a tornar mais crispadas e em que Portugal tem vindo a acolher um elevado número de imigrantes. Porque vivemos um período em que a intolerância face à diferença tem vindo a crescer, em que as desigualdades económicas tendem a aumentar e em que os conflitos sociais atingem proporções preocupantes, torna-se ainda mais premente que as escolas assumam explicitamente o seu papel encorajando mudanças das atitudes negativas face à diferença.

#### Quinta temática

##### **Actividades económicas**

- Impactos ambientais
- Sustentabilidade

**Fig. 36 – Análise Semântica V**

Apesar de referido na introdução ao documento, não é aqui destacada a inserção das economias locais numa economia global ou seja, as interdependências que hoje existem entre as realidades económicas vistas a diferentes escalas. O

fenómeno da globalização, talvez aquele que tem mais repercussões na actualidade não é referido. Sublinha-se, ainda, que não aparecem elementos no discurso que atribuam um valor aos conteúdos a trabalhar o que pode conduzir ao seu enviesamento e à anulação do seu papel formativo.

#### Sexta temática

##### **Contrastes de Desenvolvimento**

- Desigualdades
- Fome e subnutrição
- Estatuto da mulher
- Analfabetismo
- Distribuição da riqueza
- Reflectir sobre a diversidade cultural
- Cooperação internacional

**Fig. 37 – Análise Semântica VI**

Neste capítulo a não explicitação de valores parece o resultado de uma opção de tornar o Programa tão “imparcial” quanto possível. Palavras como a solidariedade, a igualdade, celebrar a diversidade, a liberdade, a tolerância, o respeito pela verdade, a justiça não se encontram nesta temática, o que pode dar azo a que ela seja leccionada de uma forma aparentemente neutra.

### Sétima temática

#### **Ambiente e sociedade**

- Rearborização
- Preservação do património
- Produtos biodegradáveis
- Energias renováveis
- Reciclagem
- Reutilização
- Nada sobre o excesso de consumo
- Nada sobre o esgotamento dos recursos

**Fig. 38 – Análise Semântica VII**

Neste capítulo não nos apercebemos de uma preocupação clara em contribuir para a mudança de atitudes do aluno/consumidor. Noções como as de reduzir o próprio consumo, o consumo nos países mais ricos, o esgotamento dos recursos, as alterações climáticas não são aqui ventiladas. Por outro lado, não é referido o conceito que as atitudes individuais podem fazer a diferença, aspecto essencial para a mudança de atitudes.

### Propostas de metodologias

#### **Metodologias**

- Trabalho de campo uma vez por ano
- Trabalho de grupo uma vez por ano
- Visita de Estudo
- Simulações e jogos
- Estudo de caso
- Método investigativo
- Trabalho colaborativo
- Trabalho projecto

**Fig. 39 - Experiências Educativas em Geografia e a ECD**

Finalmente as metodologias propostas surgem apenas como indicações, podendo o professor utilizar as que entender mais ajustadas. Deve, no entanto, fazer trabalho de campo e trabalho de grupo uma vez por ano. As visitas de estudo, as simulações e jogos e o estudo de caso são também considerados métodos a privilegiar.

Se nos reportarmos às propostas da (Oxfam, 1997), as orientações programáticas para a disciplina de Geografia do 3º ciclo apresentam lacunas importantes no que se refere ao domínio dos valores a desenvolver nos jovens.

Alguns aspectos que não são nunca focados neste programa são os seguintes:

- Preocupação face à injustiça e à desigualdade;
- Disponibilidade para tomar parte em acções contra a desigualdade;
- Compaixão;
- Sensibilidade face às necessidades e aos direitos dos outros;
- Preocupação sobre os efeitos do nosso estilo de vida nas outras pessoas e no ambiente;
- Disponibilidade para tomar posições relativamente a questões globais;
- Acreditar que as pessoas podem fazer a diferença.

Podemos ainda acrescentar que expressões valorativas como democracia, integridade, responsabilidade, honestidade, respeito pelo próximo, lealdade, compromisso, estão ausentes do documento analisado. Do mesmo modo não se encontram palavras como justiça, liberdade, igualdade, solidariedade, racismo ou xenofobia. De facto consideramos que estes conceitos deviam servir de fio condutor a todos os actos educativos, constituindo-se como um “cenário” enquadrador para o ensino e a aprendizagem da Geografia.

Em sua substituição encontramos, no geral, um conjunto de indicações centradas exclusivamente nas competências disciplinares, vistas de uma perspectiva neutra, sem que transpareça uma visão mais alargada, mais interventiva e mais comprometida do papel da Geografia no currículo e na formação dos jovens, ou seja, sem que se vislumbre o papel que a maioria dos especialistas deseja para a Educação Geográfica no século XXI.

### ***V. 3. Percepções dos Professores de Geografia***

#### **V.3.1. Apresentação dos entrevistados**

São professores com muita experiência. Professores titulares que nas suas escolas têm vindo a exercer os mais variados cargos com empenhamento e entusiasmo. São professores porque gostam (gostavam?) desta profissão, porque para eles os alunos são importantes, porque consideram que ensinar Geografia é importante. Por isso não representam todos os professores mas apenas os bons professores. Esta foi a intenção pois não se desejava que a análise fosse enviesada por esse tipo de factores, porque se considerou que um bom professor é aquele que é capaz de inventar soluções novas, tem espírito crítico e procura a formação necessária para exercer a sua profissão.

Eles são a Maria que é professora há 31 anos, foi da direcção da Associação de Professores de Geografia e é, actualmente, coordenadora de Departamento; o André é professor há 17 anos, tem o grau de Doutor em Geografia Física e é membro de um órgão de gestão da escola; o Daniel professor há 26 anos tem um livro publicado na área da Educação e é o presidente da Assembleia de Escola. Todos têm trabalhado com alunos do 3º Ciclo e do Secundário, já colaboraram em diferentes tipos de projectos e têm participado em acções de formação com diversas temáticas. Todos eles fizeram o tirocínio normal dos professores portugueses tendo leccionado nos mais variados tipos de escolas com alunos, recursos e ambientes humanos e geográficos muito diversificados. Todos eles passaram por várias reformas educativas tentando adaptar-se às novas circunstâncias.

A sua experiência pode ser útil para estabelecer um retrato da Educação para a Cidadania e, em particular, da Educação Geográfica nas escolas portuguesas. Ouvi-los é, até certo ponto, alarmante e só não o é mais porque vozes como estas se têm vindo a ouvir em diversos fóruns ainda que de um modo um pouco mais difuso.

### **V.3.2. Análise das Entrevistas**

Como já se referiu, numa primeira fase, os entrevistados responderam a um inquérito que versava diversos aspectos da Educação para a Cidadania nas escolas (Anexo 1). Numa segunda fase foi feita a análise e discussão das respostas. É o resultado deste diálogo que se passa a analisar. As afirmações dos professores foram colocadas entre aspas, não se tendo considerado necessário individualizá-las dada a enorme concordância existente entre elas.

O discurso dos professores foi categorizado tendo por base as principais temáticas presentes no questionário mas, também, se procedeu a um ajustamento das categorias perante a análise dos itens semânticos proferidos que não se encaixavam em nenhuma das categorias originalmente delineadas. As grandes categorias, posteriormente subdivididas, são: educação para a cidadania; formação cívica; formação de professores; educação geográfica; os alunos; os problemas educativos actuais.

Nos quadros seguintes apresentam-se as afirmações que foram consideradas significativas para o estudo realizado.

### PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Importância da Educação para a Cidadania nas escolas
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fundamental</li><li>▪ Cada vez mais debatido pelos professores</li><li>▪ Não há nenhum professor que se possa demitir disso</li><li>▪ Há comportamentos e há atitudes e há valores, que não devem ser negociáveis</li><li>▪ Os temas devem estar num Currículo Nacional</li><li>▪ As competências sociais são a base de toda a formação ética e moral dos alunos</li><li>▪ Os programas deviam-se organizar a partir das competências sociais</li><li>▪ Faz falta uma disciplina de Formação Cívica</li></ul>
Para que serve a E. Cidadania
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fazer a formação cívica,</li><li>▪ Mudar atitudes de alunos</li><li>▪ Alterar os comportamentos dos alunos</li><li>▪ Reduzir a indisciplina</li><li>▪ Ter respeito pelos outros</li><li>▪ Comportar-se de acordo com o que são as regras e os princípios da democracia</li></ul>

**Fig. 40 - Percepções sobre a Educação para a Cidadania**

No ano de 2007/2008 o Ministério decide introduzir a Educação para a Cidadania como área transversal a todo o currículo e a Formação Cívica como área curricular não disciplinar nas escolas portuguesas. Perante esta transformação do currículo nacional procurou-se entender qual a percepção dos professores sobre as propostas da tutela.

As respostas dos professores realçam a importância atribuída à Educação para a Cidadania (fig. 40). Consideram-na um aspecto “fundamental” de que os “professores não se podem demitir”, pensam que o currículo deve ser organizado a partir das competências sociais e que há atitudes e valores que não devem ser negociáveis. Consideram que a Educação Cívica é uma disciplina muito importante e que alguns professores estão preocupados em encontrar as melhores metodologias para utilizar nas suas aulas.

A Educação para a Cidadania deve ter, na óptica destes professores, uma função reguladora das atitudes e comportamentos dos alunos, ajudar a reduzir a indisciplina, a ter respeito pelos outros, a comportar-se segundo as regras da democracia. Consta-se que o problema da indisciplina assume uma importância crucial para os docentes, já que ele é referido com muita frequência e condiciona muitas das suas decisões. Assim, a problemática da indisciplina traduz-se numa progressiva uniformidade das metodologias utilizadas, que se tornaram cada vez mais directivas e redutoras, com o intuito de melhor controlar os jovens nas salas de aula. Em consequência, segundo os professores o acto de ensinar torna-se mais penoso e desmotivador. Não é, assim, de estranhar a grande importância dada aos aspectos comportamentais dos alunos e a esperança que têm na contribuição da Educação para a Cidadania e da Formação Cívica, para uma melhoria da situação. Por outro lado, remetem os aspectos mais cognitivos como o conhecimento de instituições e a informação sobre o mundo em geral para cada uma das disciplinas do currículo, numa óptica de transversalidade da Educação para a Cidadania, e não destacam aspectos como a participação activa na vida da escola ou na sociedade.

Mas, ao contrário do que seria desejável, das indicações da tutela e da vontade de muitos professores, as aulas de Formação Cívica (FC), sendo da responsabilidade do Director de Turma, destinam-se muitas vezes ao tratamento de assuntos burocráticos, como a justificação de faltas, e à gestão de problemas diários, deixando de lado os temas próprios desta área. Simultaneamente, muitos professores consideram as propostas do Ministério pouco explícitas e difíceis de abordar nas salas de aula, particularmente quando os alunos têm atitudes e comportamentos indisciplinados ou disruptivos (fig. 41).

Por outro lado, verifica-se que, mesmo quando se abordam algumas das temáticas proposta pelo Ministério, predominam largamente as metodologias tradicionais (o professor fala e os alunos tiram notas e fazem trabalhos teóricos em casa ou na sala de aula). Assim, uma vez que os conteúdos são leccionados de um modo meramente teórico e não há uma experimentação da Democracia não existem mecanismos que permitam avaliar a apropriação de valores, centrando-se a avaliação nos aspectos mais restritos dos conhecimentos.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CÍVICA
<p style="text-align: center;">Currículo de Formação Cívica</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Grandes temas</li><li>▪ Não há bem um currículo</li><li>▪ A Educação para a Cidadania não está explícita nos programas</li><li>▪ Transversal às outras disciplinas</li></ul>
<p style="text-align: center;">As práticas na disciplina de Formação Cívica</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não há uma prática de cidadania</li><li>▪ Há atitudes que são aquelas que o cidadão em geral devia ter para com outro seu concidadão, que passam completamente ao lado da disciplina</li><li>▪ Acumular conhecimentos decorados, em matéria de civismo, não vale a pena, interessa é praticá-los</li><li>▪ Os temas não estão explícitos para os professores</li><li>▪ Como a Formação Cívica é dada pelos directores de turma, limita-se muitas vezes, a um canto desse horário a maior parte do que se trata são questões burocráticas</li><li>▪ É difícil pois os alunos chegam à escola, já com um conjunto de comportamentos e de atitudes</li><li>▪ A avaliação raramente reflecte a inclusão da demonstração de atitudes e de valores</li><li>▪ Os valores devem ser medidos também na prática</li><li>▪ Há professores que mandam fazer trabalhos de casa de formação cívica</li></ul>
<p style="text-align: center;">O que ensinar</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ As pessoas têm uma cultura diferente</li><li>▪ Nunca se poderá chegar a um acordo sobre o que ensinar</li><li>▪ A EC é vista quase como um comportamento facultativo</li><li>▪ Os professores não estão para ai virados (EC)</li><li>▪ Entre os professores há correntes muito liberais, há correntes muito conservadoras, e há muito pouco espaço no meio e as coisas estão muito extremadas.</li></ul>
<p style="text-align: center;">Relação com os projectos educativos</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não há coordenação a nível dos conselhos de turma</li><li>▪ O projecto curricular de turma transformou-se num documento que tem de ser entregue</li><li>▪ Excesso de reuniões que é preciso fazer</li><li>▪ A EC não encaixa na estrutura orgânica da escola</li><li>▪ As reformas não têm sido inteligentes nem oportunas</li><li>▪ O valor prático do projecto educativo é zero</li><li>▪ O PCT nalguns casos exige alterar o ritmo, ou a sequência dos conteúdos e isto é uma mecânica muito complicada de levar à prática</li></ul>

**Fig. 41 - Práticas na Formação Cívica**

As aulas de Formação Cívica acabam assim por ser espaços onde os Directores de Turma resolvem alguns problemas com os seus alunos e onde se realizam trabalhos teóricos sobre temáticas que se consideram integradas na Educação para a Cidadania, procurando que os alunos acumulem um conjunto de conhecimentos em matéria de civismo, sem que a isso corresponda à utilização de metodologias apropriadas ou à aplicação de formas de avaliação adequadas.

Ensinar Cidadania “é difícil pois os alunos chegam à escola, já com um conjunto de comportamentos e de atitudes”, torna-se imprescindível partir desse *background*, resultado de todas as interações pessoais e sociais havidas ao longo do tempo, e colocá-los perante situações concretas, não basta saber quais são os valores “o que interessa é praticá-los”.

Concordando que as orientações para a FC são extremamente vagas e que “a Educação para a Cidadania não está explícita nos programas” os professores sentem grande dificuldade em lidar com estas duas novas áreas curriculares e acabam por não lhes atribuir grande importância nas suas aulas.

Deste modo há “atitudes que são aquelas que o cidadão em geral devia ter para com outro seu concidadão, que passam completamente ao lado da disciplina”, permanecendo um hiato entre aquilo que os responsáveis do Sistema Educativo português defendem e o que se pratica nas escolas.

A integração da Educação para a Cidadania como uma área disciplinar não curricular parece acolher o acordo dos professores, no entanto, a relação transversal entre esta área e cada uma das disciplinas não aparece de um modo claro nos diferentes documentos do ME, o que poderá estar na origem da sua fraca implantação nas escolas e na reduzida mudança de comportamentos e atitudes dos alunos (fig. 41).

Por outro lado, o facto de entre os professores encontrarmos, naturalmente, perspectivas muito diferentes sobre a sociedade e o ensino, ou como dizia um dos entrevistados, de se oporem “correntes muito liberais” a “correntes muito conservadoras” “deixa “muito pouco espaço no meio” para a negociação. Assim, estando as posições muito extremadas a gestão da EC no seio das escolas torna-se extremamente difícil. Imbuídos de perspectivas culturais diferentes, fundadas em

distintas filosofias de vida, “nunca se poderá chegar a um acordo sobre o que ensinar”, vai-se protelando a decisão, o que origina uma atitude de afastamento passando a EC a ser considerada “quase como um comportamento facultativo” e, ao mesmo tempo, um divórcio entre os que a consideram fundamental e aqueles que, não desejam afeiçoar os conteúdos das suas disciplinas a esta nova proposta curricular, pois “não estão para ai virados”.

Assim, a existência de opiniões muito distintas entre os professores sobre o ensino, os valores e os conteúdos que devem constituir o *core curriculum* torna o consenso impossível e torna muito difícil, ou mesmo inviável, mobilizar aqueles que têm concepções mais conservadoras sobre o ensino de atitudes e de valores.

Relativamente aos conteúdos programáticos da disciplina de Formação Cívica (FC) eles aparecem aos olhos dos professores como sendo vagos, um conjunto de grandes temas que os professores têm dificuldade em gerir. Registaram-se já experiências negativas em que o tratamento de certas temáticas como por exemplo a da Educação Sexual que conduziram a situações de descontrolo no interior das salas de aula e da escola. Independentemente do currículo prescrito, os professores com quem falámos pensam que a gestão da FC deverá estar intimamente relacionada com o Projecto Curricular de Turma (PCT) e este com o Projecto Educativo de Escola (PEE).

Também a tutela determina que nos projectos elaborados na escola (PEE, PCE<sup>53</sup>, PCT e PAA<sup>54</sup>) estejam claramente expressas as questões que se prendem com a Educação para a Cidadania e a Formação Cívica, no entanto, constata-se que estes documentos foram frequentemente elaborados para cumprir uma formalidade burocrática do Ministério, já que o esforço necessário para fazer um projecto real quer quanto ao tempo dispendido em reuniões quer quanto ao desgaste que implicaria encontrar um acordo entre todos os membros da comunidade educativa. Assim, acaba-se por redigir projectos vagos que perdem o seu valor operativo (Boutinet, 1996) e “tenham um valor prático nulo”. Impelidos a optar

---

<sup>53</sup> Projecto Curricular de turma.

<sup>54</sup> Plano Anual de Actividades.

entre uma dinâmica de adequação curricular fortemente condicionada pelos programas disciplinares, a “alterar o ritmo, ou a sequência dos conteúdos, uma mecânica muito complicada de levar à prática” ou aprovarem projectos formais que correspondem às exigências do Ministério, os professores acabam por cair na opção mais fácil evitando o desconhecido e mantendo hábitos já adquiridos. Talvez por isso se afirme que “as reformas não têm sido inteligentes nem oportunas” não têm sido inteligentes porque não chegam aos seus protagonistas, porque não respondem às suas preocupações reais, porque não se têm demonstrado eficazes a resolver os problemas do ensino, dos jovens ou dos professores e não tem sido oportunas porque se sucedem a um ritmo estonteante sem que as anteriores mudanças tenham sido avaliadas e se perceba os motivos que subjazem à alteração.

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ME e a formação de professores
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não houve</li><li>▪ Saiu tudo em papel e para ontem</li><li>▪ O que o ME faz é transmitir conhecimentos, no sentido mais clássico do termo, conteúdos, se o representante da escola o que faz é reproduzir esses conteúdos junto aos seus colegas.</li></ul>
Formação de professores através do programa FOCO
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Não houve.</li><li>▪ Mas penso que a autonomia dos centros de formação não deve ser quase nada, pois dependem da aprovação superior</li><li>▪ Faltam formadores nessa temática.</li><li>▪ Muitas acções são anuladas porque não têm frequência suficiente</li><li>▪ Reduzida diversidade na oferta</li></ul>

**Fig. 42 - Formação de Professores**

Na realidade, o ME limitou-se a convocar reuniões com alguns responsáveis das escolas (Presidente do Conselho Executivo, Coordenador de Directores de Turma, Coordenador de Departamento...) nas quais foram transmitidas informações que seguidamente foram retransmitidas a todos os professores. Neste ambiente de trabalho perdeu-se a hipótese de conquistar a adesão dos docentes às novas propostas que passaram a ser encaradas como uma forma de aumentar inutilmente o trabalho burocrático sem que daí adviesse qualquer melhoria para o ambiente e os processos de ensino/aprendizagem nas escolas.

Assim, colocados perante uma nova área de ensino/aprendizagem, os professores não tiveram qualquer formação organizada pelo Ministério que os conduzisse através de uma reflexão sobre os modos e meios mais adequados para alcançarem as metas superiormente impostas. Deste modo, é natural que considerem que “não houve formação” feita pela tutela, que “saiu tudo para ontem” e que a grande maioria dos professores ficou à margem de qualquer acção de formação sobre este tema, já que também não é comum aparecerem acções do Programa FOCO que abordem o assunto (fig. 42) por falta de formadores qualificados mas também porque este tipo temática não é motivadora.

#### PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Importância da formação
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Evolução na sociedade</li><li>▪ Professores não estão adaptados</li><li>▪ Passar informação às escolas</li></ul>
Preparação dos professores para a EC
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Há muita coisa escrita teórica</li><li>▪ É necessário dar conhecimento às pessoas, de uma série de técnicas</li><li>▪ Partilha de experiências práticas</li></ul>
Especialistas em Educação
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Os especialistas da educação estão muito longe da realidade da escola</li><li>▪ As ideias dos especialistas são boas, não se consegue depois na prática desenvolvê-las</li></ul>

**Fig. 43 - Formação de Professores em Educação para a Cidadania**

No entanto, as mudanças sociais, bem como as características das novas propostas do ME, implicavam uma adaptação dos professores e o seu reposicionamento face a inúmeros aspectos da educação, pelo que a sua formação deveria ser um dos aspectos prioritários da Reorganização Curricular. Consideram ainda que não necessitam de formação teórica, pois esta não os ajudaria, mas antes de uma formação prática com o objectivo de aprender uma série de técnicas que fossem úteis para o seu trabalho e de reflectir em conjunto de modo a encontrar respostas para os problemas do dia-a-dia (fig. 43).

A visão relativamente ao apoio que podem obter por parte dos especialistas em Educação é ambivalente. Por um lado pensam que deveriam frequentar mais acções de formação e que as teorias relacionadas com esta área do conhecimento são úteis, mas, por outro lado, pensam que existe um divórcio entre a teoria e a prática que torna muito difícil transformá-la em acção (fig. 43).

#### ENSINO DA GEOGRAFIA

O programa
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A Geografia é a mais bem posicionada para veicular a Educação para a Cidadania</li><li>▪ Os alunos têm exame temos que cumprir o programa</li><li>▪ Eu estou preso a um programa, estou preso a orientações, estou preso a competências essenciais, e é por aí que eu faço as minhas planificações embora não seja em muitos casos a minha visão de ensino</li><li>▪ Como os programas estão feitos não se ensinam valores</li><li>▪ Nós temos na Geografia uma série de conteúdos, que têm de ser leccionados sob pena de depois o professor sofrer com isso, ao nível dos exames, por exemplo, e toda aquela parte que diz respeito ao aluno estar activamente a fazer trabalhos práticos, a investigação, a prática da observação, o comentário, a análise e a crítica da sociedade, para isso não se tem tempo</li><li>▪ Os horários não contemplam os trabalhos práticos, sobretudo no 3º Ciclo</li><li>▪ Ao nível da avaliação tudo o que não é conteúdos acaba por pesar muito pouco</li><li>▪ Ministério quer que os programas sejam leccionados</li><li>▪ Dá-se prioridade máxima aos conteúdos</li><li>▪ Porque no fim do ano, nós temos que fazer actas, onde temos que destacar se demos ou se não demos, e o professor bom é aquele que deu</li><li>▪ Há uma pressão do Ministério no sentido do cumprimento integral do programa</li><li>▪ As nossas concepções do que deve ser o ensino chocam e com o modo como o sistema que está organizado</li></ul>

**Fig. 44 - O Currículo de Geografia**

Por outro lado, os professores afirmam que sendo a Geografia uma disciplina “bem posicionada para dar a Educação para a Cidadania” mas que esta oportunidade se acaba por perder (fig. 44). Sentem-se fortemente condicionados pela políticas do Ministério “estou preso a um programa, estou preso a orientações, estou preso a competências essenciais, e é por aí que eu faço as minhas planificações embora não seja em muitos casos a minha visão de ensino”, ou seja, têm como primeira preocupação cumprir os programas.

Quando analisam os conteúdos do programa consideram que eles são excessivos atendendo às competências que se pretendem desenvolver, “nós temos na Geografia uma série de conteúdos, que têm de ser leccionados sob pena de depois o professor sofrer com isso, ao nível dos exames, por exemplo, e toda aquela parte que diz respeito ao aluno estar activamente a fazer trabalhos práticos, a investigação, a prática da observação, o comentário, a análise e a crítica da sociedade, para isso não se tem tempo”.

Sentindo-se presos aos conteúdos programáticos, pois consideram que existe “uma pressão do Ministério no sentido do seu cumprimento integral” e por isso podem vir a ser prejudicados se não os cumprirem, e perante um reduzido número de horas semanais para a disciplina, acabam por optar por aulas predominantemente centradas no professor, onde a matéria é transmitida rapidamente, numa lógica behaviorista da aprendizagem sendo cada vez mais raras aquelas em que as actividades se centram nos alunos que exigem um maior número de horas para que se registre uma apropriação das aprendizagens e se organizam numa óptica construtivista.

Deste modo gera-se uma contradição entre as concepções dos professores que defendem as metodologias centradas no ensino de competências, os próprios textos de enquadramento teórico do ME e as directivas implícitas do ME que valorizam a quantidade de conteúdos leccionados bem como algumas das características dos programas. Assim, afirmam que “as nossas concepções do que deve ser o ensino, chocam com um sistema”, “como os programas estão feitos não se ensinam valores”, mas apenas conhecimentos, não se ensinam nem se avaliam competências e, em particular, “ao nível da avaliação [os valores] acabam

por pesar muito pouco”, mantém-se uma avaliação com um carácter mais tradicional muito focada numa perspectiva comportamentalista.

O programa de Geografia é, assim, considerado pelos professores entrevistados, um dos principais entraves para um melhor desempenho didáctico. O excesso de temas propostos, face ao tempo disponível, não permite considerar a possibilidade de transformar as aulas num processo mais dinâmico de aprendizagem retirando aos alunos a possibilidade de desenvolverem competências geográficas e de cidadania fundamentais, como a investigação, a intervenção comunitária, o trabalho cooperativo ou o debate de ideias.

Metodologias utilizadas
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Temos que dar o Programa por causa do exame final</li><li>▪ Programas extensos</li><li>▪ Não consegui chegar ao último tema</li><li>▪ Dar o programa acelerado</li><li>▪ Conceitos que são um bocadinho abstractos</li><li>▪ Conforme as temáticas</li><li>▪ No secundário não dá.</li><li>▪ Não há trabalho de investigação</li><li>▪ Não há trabalho criativo</li><li>▪ Pouco trabalho prático</li><li>▪ Não há o desenvolvimento de capacidades críticas devido à pressão de tempo, o exame final que vem a seguir.</li><li>▪ Os outros professores encaram uma saída da escola como ir fazer um passeio</li><li>▪ Para sair da sala de aula para ir para o espaço exterior da escola para fazer exercícios de orientação, eu tinha que pedir autorização ao CE senão marcavam falta</li><li>▪ Por exemplo o exame de Geografia do 11º ano é todo ele de escolha múltipla e no programa vem trabalhar competências geográficas</li><li>▪ Visitas de estudo, os miúdos só vão se quiserem</li><li>▪ Não se trabalha a capacidade de observação, o espírito crítico</li><li>▪ O contacto com o mundo real, isso é completamente impossível</li><li>▪ Estamos praticamente proibidos de fazer visitas de estudo</li><li>▪ Estamos a cumprir o programa no sentido dos conteúdos, mas não das competências</li><li>▪ Nem sequer consegui aprofundar alguns temas,</li><li>▪ Há competências da Geografia que estão definidas mas há outras que não</li><li>▪ Os alunos não têm oportunidade de desenvolver certas competências</li><li>▪ Esta reforma curricular última veio tornar as metodologias ainda menos activas, mais dirigidas pelo professor, as aulas mais dirigidas pelo professor</li></ul>

**Fig. 45 - Metodologias do Ensino da Geografia**

Regista-se, ainda, que as saídas de campo ou a simples saída da sala de aula para observação implicam tanto trabalho por parte do professor responsável que tem que preparar a visita, toda a documentação inerente, apresentar a proposta nos órgãos da escola com muita antecedência para ser aprovada no Conselho Pedagógico, preparar aulas de substituição e geram tanto antagonismo por parte dos restantes colegas, obrigados a ter que substituí-los nas aulas, que acabaram por ir desaparecendo. Assim, as mudanças experienciadas no sistema educativo nos últimos anos deram origem a que a Geografia perdesse uma das suas metodologias fundamentais e se fechasse na sala de aula, limitando a observação dos alunos aos documentos disponíveis (fig. 45).

O programa de Geografia é leccionado de uma forma “acelerada”, procurando que os alunos compreendam “conceitos que são um bocadinho abstractos” o que tem como consequência o predomínio das aulas tradicionais, havendo “pouco trabalho prático” e mesmo neste os alunos não se envolvem em “trabalho de investigação” ou em actividades “criativas”.

Se “o contacto com o mundo real é completamente impossível”, “os alunos não têm oportunidade de desenvolver certas competências”, “os programas são extensos” e por isso cumpridos no “sentido dos conteúdos, mas não das competências” então podemos afirmar que o ensino da Geografia não teve uma evolução positiva pois “esta reforma curricular última veio tornar as metodologias ainda menos activas, mais dirigidas pelo professor, as aulas mais dirigidas pelo professor”.

#### MANUAIS ESCOLARES

A utilização dos manuais
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O livro tem demasiada informação, conceitos, conhecimentos, que é largamente superior àquilo que eles necessitam de saber como base, e isso depois também lhes dificulta um bocadinho, portanto, assusta-os um pouco</li><li>▪ Perdem-se naquela imensidão de conceitos, deixam de estudar, nem sequer lêem os livros</li></ul>

**Fig. 46 – Qualidade dos manuais escolares**

O principal meio de ensino utilizado é o manual. De adopção obrigatória, o grupo disciplinar tem que indicar, para um período de vários anos, o livro que irá ser usado pelos alunos. Os manuais disponíveis no mercado são considerados excessivamente difíceis (fig. 46) pois possuem “informações, conceitos e conhecimentos, largamente superiores àquilo que eles necessitam de saber” o que “dificulta um bocadinho, portanto, assusta-os [os alunos] um pouco”. Na realidade, os alunos “perdem-se naquela imensidão de conceitos, deixam de estudar e nem sequer lêem os livros”.

A escolha de um manual mais simples parece estar fora de questão já que todos eles têm características semelhantes, até em consequência de uma política de concorrência editorial que dá origem a uma maior uniformização dos critérios de produção de manuais escolares.

#### OS ALUNOS

Características dos alunos
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tipos de interesses diferentes</li><li>▪ Falta de preparação básica</li><li>▪ Poucos hábitos de trabalho</li><li>▪ Não fazem as fichas de trabalho de casa</li><li>▪ Trabalho na aula procuram as respostas uns dos outros</li><li>▪ Sem reflectir nas coisas</li><li>▪ Não atendem à responsabilidade do trabalho.</li><li>▪ Nível de exigência tem que ser baixíssimo</li></ul>

**Fig. 47 - Caracterização dos alunos**

Com programas extensos onde se incluem conceitos demasiado abstractos, um outro problema reside nas características de muitos alunos que frequentam o terceiro ciclo. Em primeiro lugar porque se verifica uma má preparação generalizada em aspectos básicos como a leitura, a escrita ou a aritmética, em segundo lugar porque chegam a esta fase sem ter adquirido os hábitos de trabalho necessários, não fazem trabalhos de casa, na aula copiam as respostas dos colegas, não param para reflectir nos problemas que lhes são propostos, não se

responsabilizam pelas suas tarefas, não trazem o material necessário para a aula e não realizam as pesquisas necessárias. Se a este conjunto de aspectos juntarmos o facto de os grupos-turma serem cada vez mais heterogéneos, com interesses e dificuldades diversos e uma política da tutela que defende o aumento rápido do sucesso, o nível de exigência do ensino vai-se tornando progressivamente menor (fig. 47).

#### PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES

Aspectos da(s) Reforma(s)
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ As reformas que vêm em catadupa</li><li>▪ Há gabinetes do Ministério que parecem não ter comunicação horizontal.</li><li>▪ Ocupação inútil</li><li>▪ Fazer substituições</li><li>▪ Concursos de titulares</li><li>▪ Aversão absoluta a tudo o que tem vindo deste Ministério</li><li>▪ Longe da realidade</li><li>▪ Há determinadas directivas do ME que não fazem muito sentido.</li></ul>
Aspectos a que o Ministério não atendeu
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Nível cultural das famílias muito baixo,</li><li>▪ Alunos percebem que o sistema é muito brando</li><li>▪ Os pais não querem saber</li></ul>

**Fig. 48 - Os professores face à reorganização curricular**

A reorganização curricular surge, deste modo, com inúmeras deficiências entre as quais se destaca o facto de o ME não ter atendido ao baixo nível cultural das famílias e à consequente dificuldade de acesso aos bens culturais por parte de muitos estudantes, o que constitui um obstáculo ao cumprimento das directivas curriculares, em particular nas regiões economicamente mais deprimidas; a percepção de que o ambiente escolar é muito permissivo não havendo punições adequadas das infracções e a obtenção de sucesso não é uma consequência do

esforço dos alunos; o direito de participação dos pais na vida da escola sem que a isso correspondam deveres de empenhamento perante os seus filhos ou a própria instituição (fig. 48).

Confrontados com um conjunto vastíssimo de propostas os professores sublinham o carácter contraditório que existe entre algumas delas (programas extensos/ metodologias activas; ensinar competências/exames de escolha múltipla) o que dá a ideia de que “há gabinetes do Ministério que parecem não ter comunicação horizontal”.

A sensação do tempo perdido em “ocupação inútil”, como o preenchimento de papéis ou para “fazer substituições” de colegas de outras disciplinas sem que daí advenha qualquer mais-valia para os alunos ou para escola, fá-los considerar que os serviços do Ministério estão “longe da realidade” e, sobretudo, ter uma posição altamente crítica em relação à tutela registando-se uma “aversão absoluta a tudo o que tem vindo deste Ministério”.

#### PRINCIPAIS PROBLEMAS PERCEPCIONADOS

Preocupações
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tipo de aluno</li><li>▪ As famílias são muito pouco exigentes</li><li>▪ Legislação laxista</li><li>▪ Precisamos de regras mais rigorosas</li><li>▪ Deviam chumbar por faltas</li><li>▪ Há escolas em que os alunos necessitam de mão de ferro</li><li>▪ Há maior desigualdade entre as escolas</li><li>▪ Há escolas que têm condições físicas insuportáveis</li><li>▪ As escolas são deprimentes</li><li>▪ Os <i>rankings</i></li></ul>
Relação com os colegas
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ambiente na sala de professores está mau. Acho que se passou de um paradigma de relação horizontal e estamos na transição para um novo paradigma de relação estratificada.</li><li>▪ As relações são cada vez mais frias e profissionais</li><li>▪ O ambiente na sala de professores está de cortar à faca.</li></ul>

**Fig. 49 - Problemas percebidos pelos professores**

Das preocupações dos professores sobressaem os aspectos relacionados com a preparação anterior e o comportamento dos alunos (fig. 49). Constatam que os alunos chegam cada vez mais “fracos” e mais indisciplinados ao terceiro ciclo a juntar a estes factos as famílias são “muito pouco exigentes”, tendendo a desculpabilizar os jovens e a não controlar a sua vida social ou escolar. Por outro lado, o papel da escola enquanto elemento regulador de comportamentos tem vindo a ser cada menos importante sendo necessário dispor de “regras mais rigorosas” (por exemplo reprovar por faltas) de modo a que os alunos sintam as consequências negativas dos seus actos.

Ao longo do tempo tem-se, também, vindo a registar uma maior desigualdade social entre escolas que se situam muito próximas, por um lado porque a divulgação dos *rankings* pela comunicação social induziu os pais a procurarem colocar os seus filhos nos estabelecimentos melhor classificados, por outro porque algumas instalações escolares são muitas vezes insuportáveis, sem as condições mínimas de trabalho tornando-se deprimentes e afastando o público escolar. Desejando encontrar o melhor para os seus filhos, os pais procuram todos os meios para os inscreverem em escolas que lhes ofereçam melhores garantias: arranjam moradas fictícias, evocam falsos motivos, procuram utilizar os seus conhecimentos, enfim, utilizam todas as “armas” a que possam recorrer. Nesta concorrência desigual aqueles que provêm de classes socioeconómicas mais débeis vão sendo relegados para os espaços escolares com mais problemas, criando-se um fenómeno de guetização e uma progressiva e acentuada deterioração do ambiente nestas escolas que se tornam cada vez mais periféricas.

As mudanças que se registaram ao nível do estatuto da carreira docente, com a imposição de um processo de co-avaliação entre colegas, sujeito a um conjunto de regras que têm sido alvo de ampla polémica, entre as quais a obrigatoriedade de não se ultrapassar uma determinada percentagem de classificações máximas, veio criar um novo paradigma relacional entre os docentes, que passou de uma estrutura horizontal para uma estrutura estratificada. Aos professores que detêm cargos de coordenação são agora atribuídos papéis de avaliadores, o que inclui a obrigação de avaliar colegas de outros grupos disciplinares, de assistir a aulas, de

analisar planificações e outros documentos considerados relevantes. Apesar de este processo não ter tido ainda<sup>55</sup>, o seu início a verdade é que “as relações são cada vez mais frias e profissionais” e que “o ambiente na sala de professores está de cortar à faca” (fig. 49).

Percepções sobre a profissão
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A situação nos últimos 2 anos agravou-se dramaticamente</li><li>▪ É uma falta de respeito incrível, que não se vê com as outras classes</li><li>▪ Os professores são muitos, mas são desunidos</li><li>▪ 1ª fase considero que foi o choque, a irritação, um certo desgosto, pela maneira como o trabalho do professor é visto, depois o sentimento de uma grande injustiça das afirmações que se fazem, portanto uma revolta</li><li>▪ Já estamos a cair numa coisa pior que é a indiferença</li><li>▪ Já chegou a um ponto tão baixo, que agora a partir daqui é indiferente</li><li>▪ É o cumprimento exclusivo das burocracias</li><li>▪ A gente trabalha 15 anos e só ouve desrespeito</li><li>▪ Estou cansado a idade passa, os problemas agravam-se e as soluções são cada vez menos</li></ul>

**Fig. 50 - Percepções sobre a profissão**

Em consequência deste processos de transformações introduzidas no sistema educativo e, particularmente das mais recentes, entre o ME e os docentes foi-se cavando um fosso cada vez maior, bem expresso nas diversas manifestações que os professores fizeram ao longo do ano de 2008. Este confronto centra-se sobretudo no regulamento de avaliação desta classe profissional, mas ele é o culminar de uma “guerra surda” que se iniciou há vários anos. Em primeiro lugar os professores sentem-se tratados com “uma falta de respeito incrível, que não se vê com as outras classes”, inicialmente “considero que foi o choque, a irritação, um certo desgosto, pela maneira como o trabalho do professor é visto, uma grande injustiça das afirmações que se fazem, portanto uma revolta”, sentindo-se desconsiderados pela sociedade e pela tutela, diminuídos na sua autoridade dentro

---

<sup>55</sup> Escrevemos em Janeiro 2009

das escolas, cada vez mais controlados no seu trabalho desenvolveram um sentimento de revolta, de recusa a cumprir rigorosamente determinadas regras burocráticas ou de investir em algumas propostas de carácter pedagógico (por exemplo os Projectos de Escola).

No entanto, nos últimos 2 anos as relações com o ME agravaram-se dramaticamente e, a pouco e pouco, os professores iniciaram uma trajectória diferente “já estamos a cair numa coisa pior que é a indiferença” e centraram os seus esforços no cumprimento exclusivo das burocracias de modo a que os relatórios de final de ano não possam ser criticados ou o trabalho mal avaliado (fig. 50).

A realidade é que o Ministério tem dado directivas pouco claras, por vezes contraditórias, e não atendeu às características socioeconómicas da população portuguesa, à desmotivação e resiliência dos pais no que se refere à participação na vida escolar dos seus filhos, nem à crescente indisciplina que se verifica nas escolas, aspectos que devem ser ponderados aquando da implantação e desenvolvimento das políticas propostas.

No final, ficam palavras de desânimo, de desistência, palavras que resumem uma vida de trabalho numa profissão que já não é considerada respeitada e de quem seria capaz de empreender um novo projecto de vida se as condições pessoais e sociais o favorecessem.

Os professores atravessam uma fase de grande negativismo, podemos mesmo afirmar de revolta contra um Ministério que consideram que não os respeita, contra a própria profissão que vêem cada vez mais desprestigiada, contra alguns colegas que criam mau ambiente nas escolas e, mais grave, contra alunos desrespeitadores e pais pouco empenhados. Neste contexto os aspectos positivos que referem relativamente à reforma são muito reduzidos e quase sempre com ressalvas. Assim, a Educação para a Cidadania é vista como positiva mas têm a percepção de não terem tempo nem preparação para a levarem a cabo; o programa de Geografia tem vários aspectos positivos, como os temas ou as sugestões metodológicas, mas dizem que não é possível leccioná-lo na sua totalidade e ainda menos gastar tempo com actividades mais construtivistas,

correndo o risco de aumentar a indisciplina na sala de aula. O panorama é de momento desanimador e, provavelmente sê-lo-á pelo menos enquanto a tutela não conseguir apaziguar a classe docente, iniciar um movimento de aproximação e procurar responder aos seus anseios legítimos.

### **V.3.3. Interpretação dos Resultados**

À conversa com os professores fomos apreendendo algumas das suas preocupações, as perplexidades que experienciam no seu dia-a-dia, o contraditório que se vive hoje na profissão. Dos seus encantos e desencantos sobressaem, sem qualquer dúvida, muito mais estes últimos, são anos de crispação, de desalento de desinvestimento profissional.

Os pontos de apoio de uma prática consistente parecem esboroar-se e, ao mesmo tempo, desenvolvem-se sentimentos de insegurança, de impotência e de resistência à mudança. São naturalmente muitos os factores intervenientes no acto educativo mas, centrando-nos naqueles que os professores privilegiaram nas suas entrevistas, deparamo-nos com uma visão altamente negativa da situação actual:

- O ME dá indicações contraditórias e desconsidera os professores;
- O Currículo nacional é pouco claro e não é exequível;
- Os conteúdos programa de Geografia não correspondem às competências gerais definidas;
- Os professores não tiveram formação para aplicarem as alterações introduzidas pelo processo de flexibilização curricular;
- O ME não empreendeu esforços no sentido de motivar nenhum dos actores educativos para o processo;
- Os especialistas da área da educação não têm respostas para os problemas das escolas;
- Os alunos têm graves problemas de comportamento;

- Os pais não exercem o seu papel de educadores;
- Na sala de professores predomina um ambiente crispado;
- Os professores estão cansados de cumprir aspectos burocráticos que lhes reduzem a disponibilidade para se dedicarem ao que é realmente importante: a educação.

O divórcio entre os professores e a tutela poderia não ser tão grave se não se comesse já a pressentir um afastamento entre os professores e a sua profissão e um desgaste nas relações com os colegas. A verdade é que a eficácia do trabalho docente depende em grande medida do seu comprometimento pessoal, da capacidade de entrega e da aposta num trabalho cooperativo que só se pode desenvolver num ambiente de confiança e cordialidade.

O divórcio entre os especialistas em educação e os educadores que se encontram no terreno faz com que os professores estejam “órfãos” de uma teoria educacional que os ajude a dar sentido ao seu trabalho. De facto, a linguagem esotérica utilizada nas comunicações científicas, incompreensível para muitos profissionais da educação não pode ter eco sobre as práticas educativas; ao mesmo tempo, os investigadores em educação, ao procurarem uma abordagem com uma sustentação cada vez mais «científica» foram-se afastando progressivamente do seu objecto específico: a situação educativa (Maren, 1996) e perdem o contacto com a realidade. A barreira assim criada origina uma reacção negativa dos professores que precisam de encontrar respostas que os ajudem a resolver os seus problemas educativos. Hoje diversos autores (Perrenoud, 1997b) insistem na validade importância do saber desenvolvido no decorrer das práticas e na importância de o assumir como fonte de informação e ponto de partida para novas investigações e para a formação profissional.

Maren (Idem), defende que podemos considerar cinco tipos de saber, que no seu conjunto, nos possibilitam aceder ao conhecimento (fig. 51).

OS CINCO SABERES

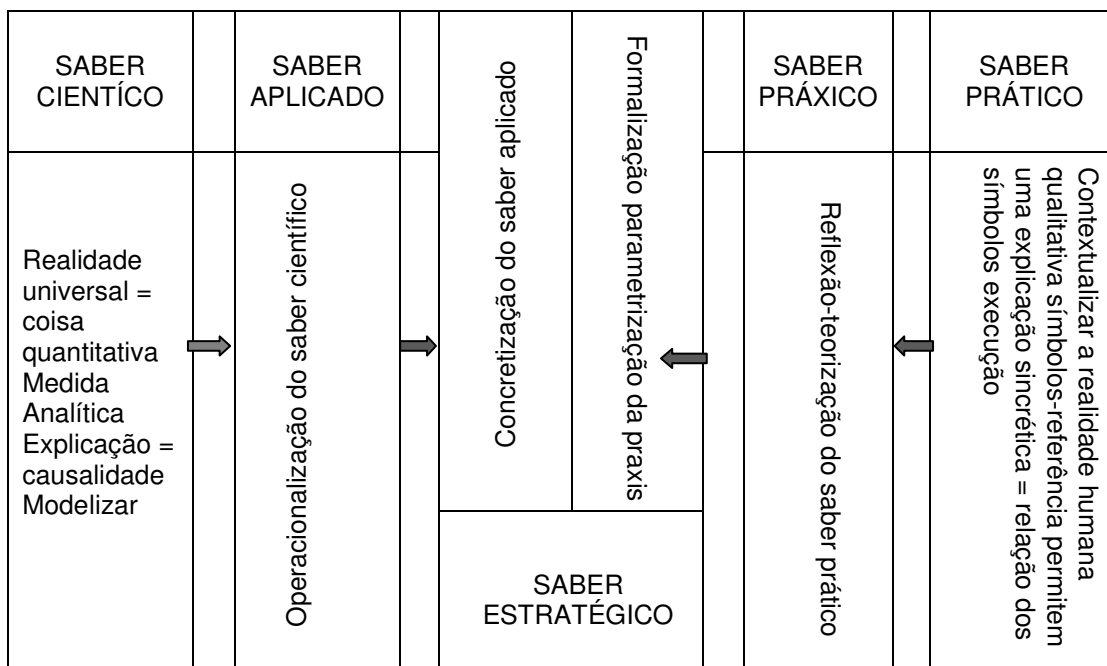


Fig. 51 - Relação entre diferentes formas de saber<sup>56</sup>

De acordo com este modelo e de uma forma resumida podemos dizer que o saber científico é, pretensamente universal, quantitativo e tem como objectivo estabelecer relações de causalidade. No outro extremo temos o saber prático, singular, relativo a um contexto, é naturalmente, qualitativo e apoia-se na observação para tentar estabelecer relações e explicar uma determinada realidade. Entre estes dois tipos de saberes pode gerar-se o conflito: opondo os que defendem o valor intrínseco da teoria aos que consideram que a prática implica cedências e exige adequações e que, dado o seu afastamento da realidade, o valor intrínseco da teoria é reduzido.

O saber aplicado resulta da intercepção entre diferentes áreas do saber científico, surgindo da reflexão e conseqüente conceptualização de modelos ou técnicas verificáveis através da experimentação. Atendendo às suas características, o saber

<sup>56</sup> Adaptado de Maren (1996)

aplicado precede a acção e terá de ser ajustado em cada circunstância de modo a que seja possível resolver os problemas postos no decorrer da prática.

É na prática que, como complemento do saber técnico, o profissional utiliza o saber prático que consiste «na conceptualização ou na teorização dos gestos de prática quotidiana» (Maren, 1996: 46), obtida através da reflexão sobre as experiências acumuladas, as lições de vida.

A *praxis* constitui-se assim como um saber consubstanciado na reflexão sobre a experiência, que responde directamente às necessidades do profissional mas que não permite operar rupturas significativas antes tendo uma faceta conservadora prevalecente.

Neste contexto Maren (1996), propõe a introdução de um saber intermédio – o saber estratégico – que surge na confluência entre o saber aplicado e a *praxis* e, por ser «uma espécie de saber aplicado utilizável na acção» (Idem: 48), permite uma maior interpenetração entre a teoria e a prática educativa.

As questões relacionadas com o saber têm, na profissão do professor um papel extremamente importante. Elas enquadram as escolhas realizadas em cada momento permitindo fundamentar opções e ser capaz de as pôr em prática, elas podem consubstanciar propostas de alteração da realidade e, em certa medida combater o desânimo e a sensação de impotência.

Como vimos os professores não pronunciaram palavras de apoio às transformações que estão em curso na educação em Portugal. Talvez como resultado deste ser um processo que se arrasta há mais de duas décadas, que apresenta “novidades” com uma frequência tal que nunca chegaram a ser postas em prática, que nunca foi avaliado em nenhuma das suas vertentes, os professores tenham atingido um estágio de desmotivação, de desconfiança e de rejeição a todas as propostas emanadas da tutela.

Divididos entre uma opinião pública claramente tradicionalista é por vezes hostil, uma formação com propostas demasiado teóricas, ilegíveis ou mesmo irrealizáveis e uma realidade escolar cada vez mais complexa, os professores sentem-se perante um verdadeiro quebra-cabeças educativo que não sabem solucionar.

#### ***V.4. Síntese - A Complexa Realidade do Mundo da Educação***

Com a presente investigação empírica pretendia-se encontrar resposta a algumas interrogações que colocámos inicialmente, tendo como preocupação maior compreender as relações que se estabelecem entre a Educação para a Cidadania, os programas de Geografia e a Educação Geográfica. Esta linha de investigação condicionou todas as opções tomadas no campo metodológico e levou-nos a uma opção pelo método de estudo de caso e pela técnica de análise de conteúdo.

Ao aplicar esta técnica cabe «ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências» (Vala, 1986: 104) que lhe possibilitem responder às questões de partida.

Teria sido possível optar por outros métodos investigativos, no entanto a utilização de métodos experimentais não nos pareceram adequados nesta situação concreta. A aplicação de um questionário aos professores iria deixar de lado demasiada informação que só foi possível obter através do recurso a entrevistas prolongadas.

Quanto à análise das orientações programáticas, foi necessário proceder à interpretação do discurso através da análise de conteúdo.

Cumprido, agora, fazer o cruzamento das informações obtidas através da análise dos dados recolhidos. Nesta fase apresentam-se as inferências que decorrem do trabalho empírico desenvolvido. Reforçadas pelos inúmeros contactos com a classe docente, nos cursos de formação de professores ou informalmente, que nos dão a convicção da fiabilidade das ilações retiradas.

A análise das orientações programáticas elaboradas para a disciplina de Geografia no que refere quer às competências a desenvolver quer às experiências de aprendizagem leva-nos a concluir que não existiu na elaboração deste texto um esforço claro no sentido de cumprir as orientações gerais, ou seja, tornar a Educação para a Cidadania uma área transversal do currículo. Se, evidentemente, pelas suas características próprias (métodos e objecto) a Geografia é uma disciplina que pode contribuir largamente para o desenvolvimento do espírito

crítico e para que os jovens aprendam a valorizar bem a realidade<sup>57</sup> não é menos verdade que as opções do professor podem conduzir a uma visão neutral ou a valorizações erróneas. O documento *prima*, então pela ausência de valores expressos com excepção dos que se referem ao ambiente e ao desenvolvimento sustentável facto que se poderá imputar às características bastante consensuais destas duas temáticas (pelo menos a um nível mais superficial) enquanto as temáticas polémicas, como a fome, a pobreza ou o desenvolvimento humano são referidas de um modo mais descritivo ou não estão mesmo presentes como os subúrbios, o racismo e a integração.

Com certeza, que o professor dispõe de um grau de liberdade que lhe permite abordar as temáticas que considerar adequadas mas a verdade é que se esperava mais de um documento que nasce sobre uma outra orientação curricular, marcada pela necessidade de formar melhor e de fornecer as ferramentas cognitivas e afectivas que a sociedade de hoje exige.

Cabe então ao professor decidir como vai fazer a gestão dos conteúdos programáticos, atendendo às orientações gerais emanadas da tutela, ao Projecto Curricular de Turma e às características dos seus alunos de modo a conseguir criar um ambiente propício à aprendizagem e ao seu desenvolvimento pessoal e atendendo a que «a preocupação ao nível das metodologias e estratégias é fulcral nas situações mais formais, mas as atitudes e procedimentos de vivência cívica, nas diferentes situações informais que ocorrem no contexto escolar, são igualmente importantes e, porventura, até mais decisivas» (Afonso, 2004: 457).

A gestão da sala de aula permanece, no entanto, ainda imbuída de um espírito tradicionalista, com as actividades centradas nos conteúdos e nos professores e poucas vezes nas competências e nos alunos. Numa publicação de 2002, reconhece-se que predominam as estratégias pouco activas, sendo pouco significativo o trabalho de grupo, a discussão de temas polémicos, o desenvolvimento de projectos (Menezes, *et al*, 2002), o que demonstra até que ponto as intenções reformadoras dos políticos estão, ainda afastadas da realidade.

---

<sup>57</sup> Na acepção de Cabanas (1988)

Se os documentos orientadores como a LBSE, a gestão flexível do currículo ou as novas áreas curriculares não induziram, pelo menos até ao momento, nenhuma mudança significativa não será altura de (re)inventar este percurso reformador e oferecer às escolas e aos professores as ferramentas necessárias? Por outras palavras, se esses documentos não conduziram as equipas responsáveis pela elaboração dos programas a uma nova concepção de currículo e de desenvolvimento curricular, é de esperar que sejam os professores a proceder às adequações necessárias?

Do ponto da situação, feito pelo Ministério da Educação relativamente à reforma de 1986, destaca-se o facto de se considerar que «as questões curriculares que se colocam na ordem do dia são centradas nos seguintes aspectos: extensão e rigidez dos programas curriculares» (DEB, 1996 a: 9). Considerando que «as orientações curriculares têm sido expressas em programas extensos e prescritivos» (DEB; 2000), o DEB propõe um conjunto de medidas entre as quais a flexibilização curricular, conceito que é amplamente explicitado, nomeadamente, no que se refere à adequação do currículo às necessidades e características dos alunos, mantendo os programas em vigor. No entanto, a opção de manter os programas em vigor quando se deseja uma mudança e se considera que eles são excessivamente rígidos e extensos só pode dar origem ao espanto e a uma enorme perplexidade. De qualquer modo, o programa de Geografia sofreu mais alterações do que os restantes na sequência de mudanças na carga horária da disciplina, tendo havido oportunidade para se ter realizado um projecto verdadeiramente inovador e adequado às grandes finalidades educativas.

Cumprе, finalmente, retomar a questão inicialmente colocada: uma Geografia sem valores? Um documento programático que não parte de um conjunto de valores, ou seja de uma opção filosófica, para a sua formulação? Um instrumento de trabalho para os professores que não considera necessário explicitar os seus fundamentos?

Esta opção de perspectivar o ensino da Geografia a partir de uma mescla de competências (sem que surjam as valorativas e éticas) e de atitudes (sem que sobre eles se façam juízos) amputa o programa dos seus elementos enquadradores

fundamentais e facilita a continuação do *status quo*, particularmente ao nível das práticas educativas.

Por outro lado, como já foi referido, não é possível educar sem transmitir valores, valores que se traduzem nos discursos produzidos, nos gestos empregados e nos ícones que se utilizam. Assim, naturalmente, a ausência de valorização conduz à dispersão de interpretações e, eventualmente, ao desinvestimento do professor em aspectos que consideramos fundamentais.

Na realidade, com esta reorganização curricular o Ministério lança um desafio aos professores: o de mudarem a sua perspectiva de currículo. Mas, ao incluir nos seus discursos e documentos gerais um conjunto de alterações que não consegue verter para a prática (programas, recursos, organização escolar) acaba por transformar as suas propostas em meras mudanças burocráticas mal aceites pelos docentes. Assim uma reforma que tem contra si a maioria dos profissionais, que conduz ao questionamento da identidade profissional dos professores, porque põe em causa os seus papéis tradicionais, deveria ter em consideração a necessidade de criar as condições necessárias para que esta mudança fosse efectuada com uma maior consensualidade.

A análise das orientações programáticas da disciplina de Geografia levou-nos a concluir que este documento foi construído em torno de um conjunto de competências do domínio cognitivo, dando muito pouco relevo às competências sociais, éticas e valores. Nesta medida, podemos afirmar que não se registou um desígnio no sentido de definir a contribuição da Geografia para a Educação para a Cidadania, como também não são sugeridas temáticas ou actividades que tenham o claro objectivo de formar os jovens para conviverem numa sociedade democrática.

Por outro lado, não devemos deixar de sublinhar que, comparativamente com o programa anterior, este apresenta um conjunto de temas mais interessantes e adequados às grandes linhas de pesquisa da Geografia, que as actividades sugeridas se fundam numa metodologia centrada no aluno, que as formas de avaliação sugeridas têm um carácter claramente construtivista. Os aspectos positivos não são, no entanto, óbvios para os professores que consideram que a

dimensão exagerada dos temas não lhes permite executar um trabalho de maior qualidade nem aplicar as sugestões que o próprio programa sugere.

No fundo, o programa acaba por ser um documento contraditório. Contraditório com as políticas educativas enunciadas pelo Ministério da Educação, muito mais assertivas relativamente ao tipo de competências a desenvolver nos alunos e ao papel da Educação para a Cidadania no currículo. Contraditório, também, porque ao definir um vasto conjunto de temas e propor as metodologias a utilizar, deixa muito pouco espaço para os professores procederem à necessária adequação curricular e condiciona largamente a liberdade profissional do docente.

Neste contexto, sentindo-se obrigados a cumprir os programas, pelo que são sistematicamente controlados pelo Ministério da Educação, os professores rejeitam a possibilidade de mudar as suas práticas assim como recusam, na prática, inovações, curriculares ou outras, que transcendam a sua área disciplinar e que a tutela vai impondo.

À excessiva extensão dos programas, juntam-se, na opinião dos professores, outros factores que dificultam muitíssimo o seu envolvimento na Educação para a Cidadania. Em primeiro lugar consideram que não estão preparados para desempenhar essa tarefa, pois não houve qualquer formação de professores nesse sentido; em segundo lugar pensam que com os actuais alunos, altamente conflituosos e pouco trabalhadores, não é possível utilizar estratégias em que o estudante desempenhe um papel mais activo sem correr o risco de perder o controlo da situação na sala de aula; em terceiro lugar sentem-se desrespeitados pelo Ministério, fartos de proceder a alterações de todo o tipo nas escolas e perderam a esperança de que se registre uma melhoria da situação nos estabelecimentos de ensino. No fundo, podemos constatar que às grandes alterações no sistema educativo correspondeu um sentimento de perda de identidade profissional, na medida em que o estatuto dos professores no interior do processo educativo vai ser “ameaçado” pela interferência de novas “personagens” com as quais é necessário partilhar o poder de decisão.

As escolas navegam, assim, num mar de águas muito turbulentas que mudam constantemente a altura das suas ondas e a direcção das suas correntes. A tempestade que se experiencia actualmente no meio escolar é provocada por um número muito diversificado de factores, entre os quais se destaca a brusca e ainda indeterminada mudança económico-social que marca o mundo na actualidade e a consequente mudança de valores, de atitudes e de pertenças. Nas escolas, como noutros campos da vida social, joga-se um jogo em que os papéis não se encontram bem definidos, que questiona a profissionalidade docentes e os coloca contra a mudança ou, pelo menos, sem saber como lidar com ela.

O desencanto dos docentes portugueses está hoje bem patente nas ruas e na comunicação social. Os professores de Geografia integram-se neste movimento de descontentamento generalizado e demonstram um desânimo profissional preocupante.

UM RETRATO DO ENSINO DA GEOGRAFIA EM PORTUGAL

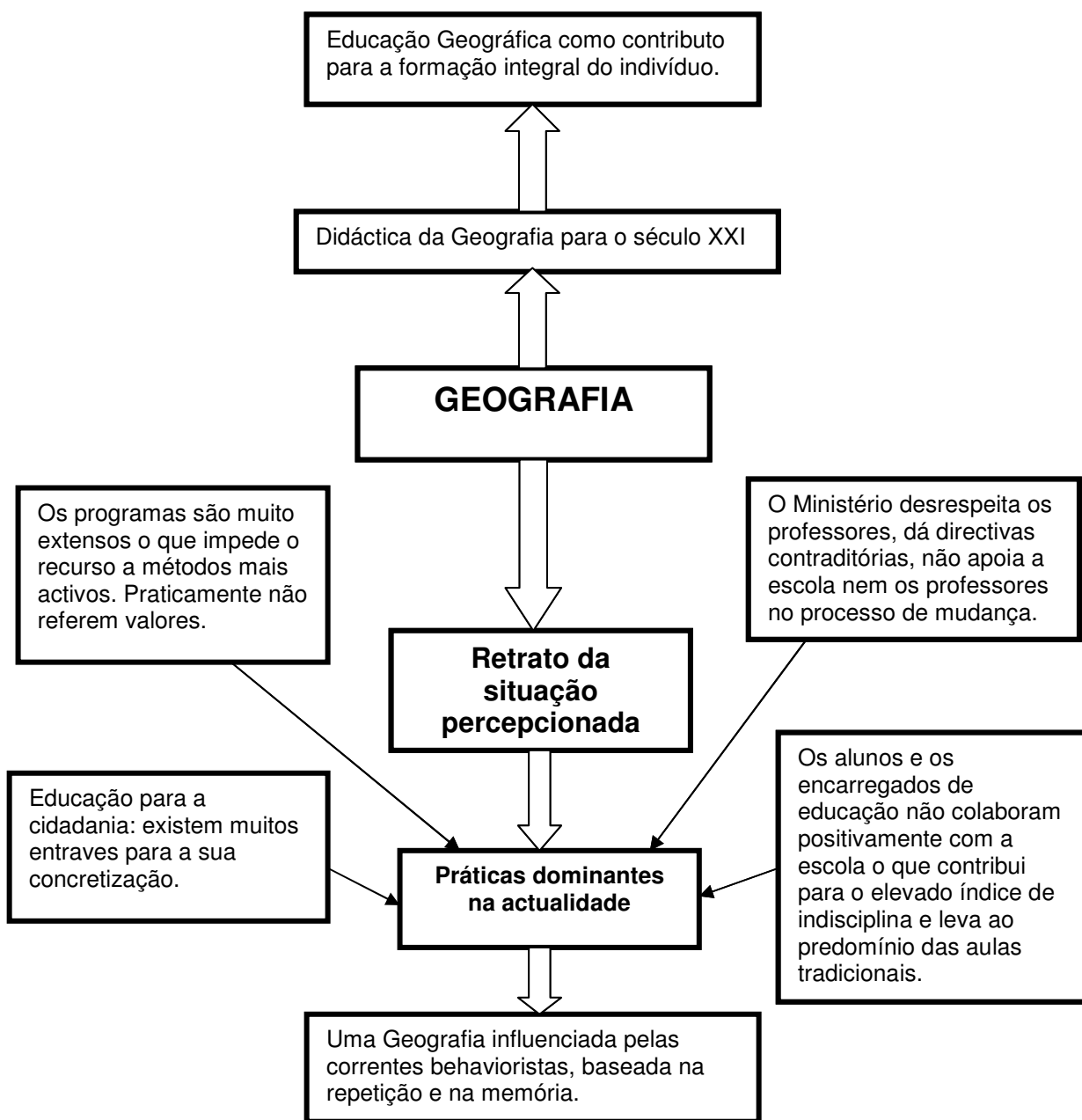


Fig. 52 – Percepção sobre o ensino da Geografia

Na figura 52 procurou-se reunir os principais aspectos percebidos nesta investigação empírica. A Educação Geográfica, apesar do seu potencial no campo

das opções didáticas e das propostas de inovação que têm surgido do meio universitário, tem-se mantido presa a metodologias já ultrapassadas. O ensino centra-se quase sempre no professor que, preocupado com a dimensão dos programas e com a indisciplina dos alunos não acredita na possibilidade de iniciar uma mudança.

A atitude do Ministério, que ao longo de mais de duas décadas, tem vindo a introduzir constantes propostas de alteração nos diferentes níveis do sistema educativo (algumas das quais nunca foram implementadas) chegando a alterar propostas sem que se tenha procedido à avaliação das medidas anteriormente postas em prática, foi progressivamente desencadeando nos professores primeiro a dúvida sobre a validade das mudanças propostas e mais tarde o desalento e a indiferença. O Ministério também não procurou cativar os professores para as transformações em curso, limitando-se a prestar informações sem entender que seria necessário um verdadeiro esforço formativo.

Os professores, apesar de defenderem a Educação para a Cidadania como área transversal do currículo, de considerarem importante a sua inclusão na disciplina de Geografia, contextualizam-na sobretudo nos aspectos relacionados com o comportamento dos alunos, não tendo integrado nem o espírito dos documentos do Ministério nem as posições da maioria dos investigadores e dos responsáveis da educação sobre esta área do conhecimento.

A resposta a esta problemática poderá encontrar-se na formação de professores que, como referimos anteriormente, tem sido mal conduzida em inúmeros aspectos, nomeadamente pelo desfasamento entre as temáticas propostas e as necessidades reais. No entanto, é também necessário clarificar que algumas das expectativas dos professores não poderão ser cumpridas. Quando esperam que lhes sejam dadas respostas objectivas, claras e finais para os seus problemas, os professores esquecem que ninguém lhes pode fornecer o conhecimento prático, já que este não é teoricamente transmissível. Assim como o pintor, o médico ou o advogado aprendem através da observação de profissionais mais experientes e com a sua própria experiência que tem um carácter intrínseco, também o professor tem que seguir um caminho pessoal que lhe permita aceder ao saber de

que necessita profissionalmente. A arte de ser professor consiste exactamente na sua capacidade de conseguir reagir a situações únicas, por vezes pouco claras e, frequentemente, conflituosas. Talvez se possa afirmar que a arte de ser formador de professores consiste na capacidade de ligar o conhecimento experimental ao conhecimento empírico, de se transformar num ponto de apoio onde se mobilizam diferentes saberes e de ser capaz de despoletar a indispensável atitude reflexiva de que inevitavelmente dependem as profissões artísticas.

No capítulo VI procura-se clarificar as relações existentes entre os constructos teóricos apresentados ao longo desta investigação e os resultados obtidos com o trabalho empírico. A importância desta análise advém da mais-valia que um saber utilizável na acção educativa pode trazer. De facto, deste confronto entre, por um lado, o saber científico e o saber aplicado e, por outro, o saber prático e o saber práxico resulta, segundo Maren (1996) o desenvolvimento de um saber intermédio – o saber estratégico que deve conduzir as práticas dos professores.

## VI. CONFRONTANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS COM A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

No contexto do presente trabalho surgem dois eixos fundamentais. O primeiro desenvolve-se em torno da importância real e atribuída à Educação para a Cidadania no Sistema Educativo português e o segundo atende à relação que pode e deve estabelecer-se entre o ensino da Geografia e a Educação para a Cidadania. Ambos têm subjacente o conceito de mudança pessoal e organizacional atendendo às estratégias para uma transformação eficaz da situação actualmente vivenciada.

Da análise documental conclui-se que os textos de carácter geral elaborados pelo Ministério atendem aos aspectos essenciais referidos pelo Conselho da Europa (2000), por Audigier (2000), por Crick (2006b), entre outros. A um nível teórico encontramos assim uma marcada sintonia entre propostas que foram surgindo em diversos países da Europa (QCA, 2008). Já no que se refere à concretização dos diferentes aspectos que se relacionam com a Educação para a Cidadania as opções portuguesas deixam transparecer algum enviesamento relativamente às grandes opções teóricas o que torna a sua concretização mais complexa, deixando os professores sem as ferramentas práticas necessárias.

Deste modo, a ausência de programas de formação de professores considerados imprescindíveis para que se registre uma real adesão às novas concepções educativas (Comissão Europeia, 2005b), veio traduzir-se num desconhecimento

dos fundamentos, objectivos e práticas preconizados pelas organizações e especialistas internacionais constituindo-se como um factor de desmotivação e uma barreira relativamente ao processo de mudança (Fullan, 2003 e Hargraves, 1998). De acordo com estes autores a mudança só é possível quando se obtém a adesão de todos os intervenientes e em organizações como as escolas marcadas por uma grande resistência à introdução de novos processos ela é, necessariamente, difícil e morosa. Introduzidas a um ritmo vertiginoso as reformas foram sendo assimiladas pelos estabelecimentos de ensino que as adaptaram à realidade pré-existente sem que se produzissem verdadeiras alterações nas percepções, atitudes e valores dos actores educativos.

Também a inexistência de procedimentos de avaliação, necessários para aferir o desenvolvimento do processo e introduzir as rectificações necessárias (Comissão Europeia, 2005b), conduziu à desvinculação das estruturas de gestão das escolas e dos próprios professores em relação a um processo que se afigurava complexo e mesmo incompatível com outros objectivos do sistema educativo. Esta desvinculação é visível na utilização das aulas de educação cívica para outros fins mais de acordo com o tradicional papel do director de turma.

Por outro lado, a manutenção dos currículos da maior parte das disciplinas, demasiado extensos segundo o próprio Ministério, obrigando os professores a leccionar vastas listagens de conteúdos, dificultou a adopção de metodologias centradas nos alunos (que normalmente exigem mais tempo de aula) prevalecendo as metodologias mais tradicionais. Elaborados numa lógica positivista (Alonso, 2001: 15) os programas de 1986 vão-se manter, e nos casos em que são alterados como o de Geografia não se regista uma verdadeira mudança conceptual. Segundo Perrenoud (2005) a adequação curricular necessária para que se produza uma alteração real das práticas educativas, no sentido de uma centração do processo educativo no aluno, implica uma selecção criteriosa de conteúdos e a sua redução. Este é, para o autor, o preço que devemos estar dispostos a pagar para que se produza uma mudança que tenha em vista a formação integral dos indivíduos. Impossibilitados de conjugar metodologias com um carácter construtivista com os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério, os professores deram precedência ao cumprimento dos programas que consideram a primeira

prioridade da tutela e uma obrigação a cumprir perante os encarregados de educação.

Assoberbados com múltiplas propostas de mudança os professores sentem-se desapoiados pela tutela que não só não assume um papel pedagógico, formativo e aglutinador do corpo docente, como apresenta algumas propostas contraditórias, modifica as suas próprias indicações num curto espaço de tempo e exige o cumprimento de tarefas sem antes assegurar a compreensão de todos os envolvidos. Este ambiente desestrutura as organizações e desmotiva os intervenientes conduzindo à desmotivação, à recusa e, frequentemente, ao conflito (Barroso, 2003).

A mudança tal como afirma Hargraves (1998) é um processo extremamente complexo, em particular nas organizações escolares que tendem a ser conservadoras pois ao assegurarem que o seu trabalho mantém uma certa continuidade desenvolvem um clima de confiança por parte de todos os actores educativos. A mudança é, conseqüentemente, um processo lento que deve ser permanentemente apoiado de modo a criar uma maior segurança individual e organizacional no momento em que se preconizam processos mais complexos que abranjam diversos sectores do sistema educativo.

Podemos então afirmar que a mudança só é possível quando o ambiente humano o propicia, o que significa que é necessário fazer um investimento na motivação de todos os implicados, uma aposta na adesão da comunidade relativamente à necessidade, objectivos, processos e calendário da mudança, a criação de espaços de debate de ideias que sirvam de suporte ao longo de todo o processo e se constituam como fóruns de apoio às dúvidas, inquietações e dificuldades que a aplicação das teorias às vivências reais sempre vai suscitando.

Pode-se então afirmar que o sistema educativo português carece de um conjunto muito diversificado de alterações, muitas delas já enunciadas em documentos produzidos pelo Ministério ao longo dos últimos anos. Mas, a verdade é que as práticas educativas se têm mantido inalteradas prevalecendo um espírito tradicionalista (Menezes, *et al*, 2002) e a gestão curricular é, frequentemente, ditada pelos manuais escolares (Zabalza, 1997). A verdade é que das mudanças preconizadas pela tutela acabaram por prevalecer aquelas que são incontornáveis:

elabora-se um projecto educativo, mas frequentemente ele não corresponde a um real empenhamento dos envolvidos; preenchem-se as novas fichas de avaliação mas os processos mais utilizados são os tradicionais testes de papel e lápis; discute-se a Educação para a Cidadania nos Conselhos de Turma e, no entanto, não se pensa em mudar estratégias ou adequar o currículo a essa nova finalidade.

Não há assim lugar a uma mudança dos conhecimentos ou das atitudes dos estudantes, pois ela depende da existência de uma ambiente na sala de aula caracterizado pelo diálogo e pela discussão (Fjeldstad e Mikkelsen, 2004).

Nesta dualidade entre uma tutela que não cumpre as suas obrigações (formar, produzir documentos coerentes, monitorizar, apoiar os docentes) e docentes que mantêm as práticas mais tradicionais a oportunidade de se realizar uma verdadeira reforma vai-se perdendo. Tanto o trabalho empírico realizado como a literatura consultada, sublinham estes dois aspectos da realidade escolar que são entraves da mudança educativa.

O papel do professor como profissional reflexivo (Schön, 2000) conduz-nos à necessidade de avaliar o modo como estes assumem e utilizam a sua margem de liberdade aquando da planificação, implementação e avaliação do processo educativo. Já em 1983, Graves sublinha que os professores de Geografia devem programar as suas aulas partindo do conceito do currículo efectivamente experienciado o que implica uma alteração dos diversos aspectos que o constituem (conteúdos, métodos, técnicas, avaliação, etc.). Efectivamente se as opções realizadas pelo professor constituem filtros da realidade (Slater, 1997) e traduzem opções valorativas que são transmitidas na sala de aula, elas assumem um papel determinante nas características do acto educativo. Também o Council for Cultural Co-Operation (2000) sublinha a necessidade de a Educação para a Cidadania ser presidida por um paradigma educacional, um conjunto de valores e de finalidades que orientem as actividades.

Por outro lado, os professores alegam a ausência de condições para empreenderem uma mudança de paradigma que se revela na falta de apoio dos responsáveis políticos, no excesso de trabalho, na ausência de formação adequada, na incongruência dos documentos da tutela. Estes argumentos são sublinhados por Perrenoud (2002) que destaca a impossibilidade da escola mudar sozinha e em

contra-corrente com o ambiente social e político onde se insere. Também Hargraves (1998) refere o significativo aumento de trabalho dos professores que se sentem incapazes de cumprir adequadamente todas as tarefas.

Decorrem desta análise duas perspectivas distintas. Por um lado os professores são frequentemente considerados demasiado tradicionalistas e pouco empenhados em reflectir sobre a sua profissionalidade, nesta óptica dever-se-ia privilegiar a formação profissional e a aplicação de processos de avaliação que fossem aferindo os processos utilizados e os produtos obtidos. Numa outra perspectiva os professores atribuem as suas dificuldades a elementos externos como o Ministério, a classe social ou a origem geográfica dos alunos, as características dos encarregados de educação, a precariedade das instalações (Miranda, 1998), acabando por desinvestir nas suas esferas de responsabilidade e por não utilizar a margem de liberdade profissional que lhes é conferida.

Ao externalizarem os factores de insucesso das reformas os professores com quem falámos colocam-se neste segundo ponto de vista que se caracteriza pelo derrotismo e por um grande imobilismo. Nota-se que, actualmente, as preocupações se centram no cumprimento de tarefas burocráticas, cada vez mais numerosas, no cuidado extremo com que evitam introduzir propostas novas que possam converter-se em problemas (Ballantyne, 1999). Ao afastar a novidade reduzem o risco de se depararem com contratemplos que possam pôr em causa o seu trabalho e dar azo a problemas com as estruturas da escola, com o Ministério ou com os pais. Cumprir o Manual adoptado é, assim, uma garantia de manter uma certa paz com os outros e manter as metodologias tradicionais de ensino uma forma de sentir uma maior segurança num período em que a incerteza tem vindo a aumentar (Landsheere, 1994).

Cumprir agora tomar iniciativas que ajudem a quebrar o ciclo vicioso assim criado. Pois se o Ministério falhou em diversas frentes e se transformou num obstáculo às mudanças que ele próprio pretende desencadear, se foi, como já vimos, incapaz de assumir as suas responsabilidades em campos muito diversos e se demonstrou ter uma política incoerente que não assenta numa filosofia educacional claramente definida, também os professores se deixaram manietar pela situação e não

empreenderam esforços visíveis que conduzissem a uma mudança de paradigma no que respeita à sua profissionalidade.

A necessidade de encontrar resposta para as perplexidades dos docentes no campo da Didáctica da Geografia, a certeza de que as práticas tradicionais continuam a ser predominantes e que desse modo a Educação Geográfica não pode cumprir as suas finalidades fizeram desembocar este estudo na elaboração de uma proposta de prática educativa centrada no aluno e nas suas necessidades e focada numa análise do território realizada com base em temáticas actuais. No capítulo seguinte apresenta-se os aspectos teóricos que a fundamentam e a metodologia que se considera mais adequada para a aprendizagem da cidadania através da disciplina de Geografia.

## V. REINVENTAR AS PRÁTICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

### *VI. 1. Introdução*

A terceira etapa deste percurso investigativo consiste na apresentação de uma proposta didáctica, destinada aos professores de Geografia, que reflecta as convicções assumidas relativamente à Educação para a Cidadania e à Educação Geográfica, a forma como ambas se podem e devem entrelaçar numa prática profissional que cruze três vectores: o que defendemos, o que é possível fazer, e o que pensamos que os professores podem ou poderão estar disponíveis a fazer.

A veleidade de fazer uma proposta deste tipo, sempre tão controversa, resulta de um esforço consciente para tentar contribuir de uma forma positiva para uma alteração das práticas hoje predominantes na disciplina de Geografia. E, mesmo sabendo que não há resposta, mas respostas, e que cada escola, cada turma, cada aluno, cada professor é um mundo com as suas idiossincrasias próprias, mesmo assim, valerá a pena tentar mudar, reflectir sobre a mudança e continuar a tentar.

### *VI. 2. Pontos de apoio para uma prática eficaz*

A dinâmica que se estabelece na relação entre os actores numa aula é condicionada por diversos factores. Desde logo pelas características

idiossincráticas dos professores e dos alunos e pelos condicionalismos institucionais, certamente, também, pela experiência acumulada pelo docente que, numa óptica reflexiva, irá refazendo a sua forma de agir e de organizar o processo de ensino e de aprendizagem mas, também, pelo domínio da didáctica que os profissionais possuem.

Certamente muitas situações que se apresentam numa sala de aula são únicas e «não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas (...) mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas» (Schön, 2000: 16), neste caso ele terá que recorrer aos seus conhecimentos técnico e prático procurando encontrar a sua própria resposta para resolver a situação. Existem, portanto, «zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores» (Idem: 17) que escapam aos princípios da racionalidade técnica e exigem do profissional uma resposta consentânea.

No entanto, para poder encontrar as respostas adequadas o professor terá que possuir as ferramentas necessárias: conhecer a teoria e reflectir sobre a prática. Um dos campos fundamentais para o trabalho docente é o das Didácticas. Apesar de se ter desenvolvido em torno de uma óptica instrumental, destinada a descrever receituários de acção supostamente bem sucedida, «a Didáctica, hoje em dia, é mais do que um simples domínio da prática profissional. Ela constitui um campo científico, onde se realiza trabalho de investigação e de produção de novo conhecimento. Como em todo o campo científico, na Didáctica reconhecem-se duas características: um objecto bem definido e uma metodologia de trabalho própria» (Ponte, 1999: 62).

Assim, consideramos necessário, tal como refere Daudel (1996), implementar nas salas de aula uma didáctica de alteridade, que se deverá «centrar no ponto de vista do outro» (p: 4), passando por uma reflexão conjunta sobre os «territórios nas suas diversas vertentes, sobre as fronteiras no que respeita às suas elaborações complexas, sobre contingências históricas e culturais nos aspectos variados, e sobre qualquer objecto geográfico significativo das dinâmicas espaciais contemporâneas» (idem).

Trata-se de criar um clima de grande abertura na sala de aula, onde todas as opiniões deverão ser escutadas, onde o confronto de ideias é uma constante, procurando favorecer a pluralidade de discursos e estando atento às diversas interpretações pessoais ou sociais da realidade.

Na era da globalização em que tudo parece mais universal e uniforme, paradoxalmente o individual, o particular, assume uma importância crescente. Há que saber ouvir diferentes discursos sobre os espaços e a sua organização, aprender a decodificá-los e a confrontá-los, tendo sempre presente que qualquer discurso sobre o real mais não é do que uma interpretação possível da realidade.

O confronto de interpretações no interior da sala de aula será um passo fundamental para que os jovens compreendam melhor a grande complexidade de que se revestem os fenómenos com expressão espacial, desenvolvendo a capacidade de análise e de síntese, o raciocínio crítico e atitudes de maior tolerância pelos outros. Nesta perspectiva, a Educação Geográfica deve hoje ter como meta dotar os alunos dos instrumentos conceptuais necessários para uma compreensão dos fenómenos com expressão espacial, tendo sempre subjacente o carácter subjectivo das interpretações que fazemos da realidade, base indispensável para a tomada de opções conscientes sobre o modo de utilizar e usufruir o território.

Ao definirmos esta meta para a Educação Geográfica estamos a fazer uma opção valorativa, dando «prioridade a alguns conceitos relativamente a outros (...) segundo os quais “filtramos” a realidade e “filtramos” realidades. Este processo de filtragem tem influência naquilo que ensinamos, naquilo que é importante ensinar e no modo como o ensinamos» (Slater, 1997: 73). A nossa percepção sobre a Geografia é, assim, influenciada pelos sistemas de valores, pelas atitudes e crenças, que se espelham no modo como pensamos e concretizamos a Educação Geográfica. Consequentemente, as práticas educativas resultam de um complexo sistema de valores que abrange as concepções sobre a educação, sobre a Geografia e sobre a sociedade.

Enquadra-se neste contexto a perspectiva do Council for Cultural Co-Operation (2000) (fig. 3), onde se refere a necessidade de se seleccionar um paradigma educacional bem como um conjunto de valores de finalidades que deveriam guiar a Educação para uma Cidadania Democrática. Assim, para que as opções didácticas do professor tenham um carácter coerente devem estruturar-se em torno de alguns aspectos fundadores do processo de ensino e de aprendizagem. Em primeiro lugar é necessário estabelecer qual a finalidade do sistema educativo, ou seja, qual é a função social que atribuímos ao ensino.

Tradicionalmente, o ensino tem tido a função de seleccionar os melhores alunos, aqueles que irão prosseguir estudos universitários. Deste modo, são valorizadas as aprendizagens que possibilitam alcançar objectivos propedêuticos em detrimento das restantes. Esta opção inicial, que determina um tipo de ensino mais transmissivo com uma forte componente teórica, conduz a uma significativa selecção dos alunos e a taxas de retenção e de abandono elevadas (Zabala, 1995).

A finalidade da educação pode, no entanto, ser encarada de uma outra perspectiva, normalmente designada como formação integral. Nascida da confluência de diversos factores como as novas exigências da sociedade de informação, a opção de alargar o ensino obrigatório a toda a população e durante um maior número de anos, como forma de combate à exclusão e à conflitualidade social, considera o sistema de ensino como uma alavanca educativa que deve favorecer a mudança de mentalidades e, assim, dos actos sociais.

Da resposta a esta pergunta inicial decorrem toda uma série de opções que determinam toda a acção educativa, a valorização de umas capacidades em detrimento de outras, a selecção de conteúdos de aprendizagem, o tipo de comunicação estabelecida, as regras de convivência, as experiências de aprendizagem a que os jovens acedem (Zabala, 1995).

A segunda ordem de questões relaciona-se com a crescente diversidade do público discente e com o carácter idiossincrático do processo de aprendizagem, que está dependente das experiências de vida, das capacidades, da motivação e do interesse, consubstanciados de modos diversos em cada indivíduo.

Finalmente, há que optar por uma concepção de aprendizagem que conduza as opções pedagógicas. Se as respostas a este aspecto são, como já foi referido anteriormente, muito diversas tornando a escolha do professor mais espinhosa, da decisão tomada depende um conjunto de outros aspectos que vão determinar as características da acção educativa.

### ***VI. 3. Ensinar e Aprender Geografia***

A importância da aprendizagem da Geografia para a formação integral dos jovens é, como se referiu anteriormente, um facto reconhecido por vários autores, em primeiro lugar pelos Geógrafos, como é natural, mas também por muitos responsáveis da educação com outras formações científicas.

No entanto, é necessário sublinhar qual a função da Geografia na sociedade actual. Nesta época da globalização a «Geografia contribui para o desenvolvimento de competências comunicacionais que são contemplados em todos os currículos e que têm cada vez mais importância na economia mundial» (Graves, 1997: 27). Ao privilegiar metodologias como a análise e a elaboração de mapas, gráficos e tabelas, a orientação, os mapas mentais o planeamento de percursos, a Geografia está a fornecer ao jovem importantes ferramentas de leitura e interpretação do espaço. O domínio destas capacidades é particularmente importante num mundo cada vez mais interdependente e onde se regista um enorme acréscimo dos movimentos de pessoas e bens, o que aproxima o longínquo e apela a uma maior necessidade de perscrutar o desconhecido. Por outro lado, a realidade demonstra que a grande maioria dos fenómenos tem um enquadramento espacial pelo que a aprendizagem da leitura das marcas deixadas na paisagem e a compreensão do seu significado será uma mais-valia importante pois possibilita a identificação do indivíduo com o meio que o rodeia. Finalmente, a destreza com que os geógrafos interligam os fenómenos físicos com os humanos possibilita a realização de leituras integradas da realidade que fogem à visão mais focalizada de outras disciplinas.

A Educação Geográfica, deve por conseguinte, «conjugar-se em torno do desenvolvimento de capacidades espaciais nos alunos, levá-los a analisar os aspectos espaciais dos problemas económicos e sociais, torná-los conscientes da natureza das questões ambientais e desenvolver uma ética ambiental» (Graves, 1997: 28). Estes aspectos deveriam ser especialmente acarinhados pelos professores de modo a que os alunos possam desenvolver as competências que se atribuem a esta disciplina. Contudo, sabemos que muitos professores se sentem coarctados na sua liberdade de acção e que, por diversos motivos, pensam ser difícil aplicar metodologias mais activas. Considerando que o primeiro passo para a mudança será a alteração da opinião de muitos professores relativamente às suas opções educacionais e, simultaneamente, que é fundamental que mantenham e até ampliem o seu espaço de liberdade quanto às opções didácticas e curriculares, não deixa de ser importante que existam propostas substantivas que permitam balizar o trabalho docente tendo em vista aumentar a eficácia do ensino. Concordando, com a afirmação de Graves (1997) a melhor prática é aquela que dá resultado e portanto que advém da reflexão de cada profissional sobre a sua experiência e da sua capacidade de reagir com segurança a situações inesperadas, não devemos, no entanto, esquecer toda a investigação acumulada ao longo dos anos, e procurar, através da sua análise, transformar as fraquezas em forças de modo a que as finalidades da educação em geral e da educação geográfica em particular sejam alcançadas.

### **VI.3.1. O *design* curricular**

No contexto do desenvolvimento curricular estabelecem-se diversos níveis de planificação. O nível macro, da competência dos intervenientes políticos, o nível meso, que depende das escolas isoladas ou em agrupamento e o nível micro que é directamente da responsabilidade dos professores. Existe, evidentemente, uma forte relação entre os diferentes níveis de planificação (fig. 52), sendo o professor na sala de aula, fortemente condicionado por decisões tomadas a nível externo muitas vezes sem ser previamente consultado. Por outro lado, mantém-se uma

certa margem de liberdade que permite responsabilizar o professor pelo estabelecimento de um percurso didáctico que considere mais adequado.

Assim, relativamente ao contexto de realização, o último nível do *design* curricular, o professor, isoladamente ou em equipa, desenvolve o Projecto Didáctico, ou seja, põe o currículo em acção, operacionalizando-o através de um plano de ensino (Pacheco, 2001) que será concretizado no contexto da sala de aula, seleccionando os modelos, estratégias, métodos e técnicas de ensino que considera adequados face a uma determinada situação.

### O projecto didáctico

Níveis de Planificação	Competências	Aspectos que se planificam		
MACRO	Ministério Regiões	Fins educativos	Planos Curriculares Programas	Princípios e modelos de organização
MESO	Escola Território Educativo	↓	↓	↓
		Projecto educativo	Projecto de Escola Projecto Curricular	Projecto organizacional
		↓	<b>Projecto didáctico</b>	
MICRO	Professores	↑ Actuação dos professores, integrados em equipas inter e pluridisciplinares.		

Fig. 46 - A integração do Projecto de escola<sup>58</sup>

Necessariamente, o *design* do Projecto Didáctico terá por base um determinado modelo de desenvolvimento curricular a que subjaz todo o processo de

<sup>58</sup> Pacheco, 2001: 90

ensino/aprendizagem, condicionando a actividade do professor e as suas propostas didácticas.

Segundo Paraskeva (2004) o século XX é marcado por uma acesa polémica nos meios científicos acerca da concepção de currículo. Em pólos opostos encontram-se aqueles que defendem o primado da eficiência, numa perspectiva fortemente influenciada por uma sociedade industrial em rápida expansão e a corrente humanista que considera que a educação tem como principal papel a transmissão da herança cultural. Entre os defensores da corrente «que deu visibilidade à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como “matérias-primas” e os professores como controladores do processo de produção» (Idem: 7), encontra-se Bobbitt que considera que «a era da ciência exige exactidão e especificidades» e que a aplicação da técnica do método científico permite «métodos precisos de aferição e avaliação (...) para analisarem os resultados, diagnosticarem situações específicas e prescreverem soluções» (Ibidem: 73). Estas concepções vêm, mais tarde, a impulsionar as teorias behavioristas numa lógica tayloriana que é, ainda hoje, dominante.

Em contraponto, as teorias humanistas, desenvolvidas por autores como Dewey, defendem uma visão holística do conhecimento e consideram a escola como um motor de mudança pessoal e social. Estas teorias fundam-se numa perspectiva cognitivista, de onde derivam inúmeras propostas didácticas que colocam o aluno e as actividades no centro do processo de aprendizagem. Para estes autores «o processo de planificação do professor apresentando como unidade básica a actividade distancia-se muito da planificação centrada nos objectivos, de estrutura tecnicista e formalista.» (Pacheco, 2001: 112).

É nesta última perspectiva, que consideramos a mais adequada para alcançar as grandes metas educativas, incluindo a formação integral do indivíduo, que se insere a proposta didáctica de seguida apresentada.

### **VI.3.2. Experiências de aprendizagem**

As estratégias utilizadas no ensino podem ser classificadas de múltiplas formas. Entendendo estratégias como o «conjunto de operações e de recursos pedagógicos, planejados pelo sujeito com o fim de facilitar ou melhor atingir os objectivos de uma situação pedagógica»<sup>59</sup> procura-se apresentar um projecto coerente com um conjunto de opções didácticas que, integrando-se na especificidade da disciplina de Geografia, correspondam às exigências próprias da Educação para a Cidadania.

Representando um conjunto de operações, «as estratégias incluem o conjunto de métodos e técnicas, para aprender, para pensar e para resolver problemas» «englobando a concepção, o desenvolvimento, a experimentação, a prescrição, a gestão, a avaliação e aperfeiçoamento»<sup>60</sup> do processo pedagógico.

Assim, a opção por uma determinada estratégia condiciona as actividades, os recursos e as técnicas utilizadas no processo de ensino/aprendizagem. Mas, as estratégias não são neutras, elas são condicionadas pelo ambiente social, pelas imposições da tutela, pelo conjunto de crenças e valores dos actores escolares que se constituem como uma teia de filtros das práticas implementadas.

O professor ao percorrer este caminho que o leva a fazer uma selecção tem a possibilidade de enveredar por diferentes tipos de propostas didácticas, fazendo uma escolha que o responsabiliza e para a qual ele tem uma elevada margem de liberdade.

Nesta lógica a proposta que aqui se apresenta é enformada por um conjunto de pressupostos teóricos. A saber:

- A crença de que a finalidade da Educação é a formação integral do indivíduo, tendo como ponto de partida um conjunto de valores que se consubstanciam nas propostas de implementação da Educação para a Cidadania;

---

<sup>59</sup> In Dictionnaire actuel de l'Education, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal,

<sup>60</sup> In Dictionnaire actuel de l'Education, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal,

- Uma perspectiva humanista da sociedade, marcada pela aceitação da diferença mas também, pela autonomia, pelo espírito crítico e pela participação cívica;
- Uma concepção construtivista do conhecimento que atribui grande relevância aos factores sociais e ao ambiente de aprendizagem;
- A visão da Geografia como a ciência que descreve e explica os fenómenos a um nível espacial em diferentes escalas de análise. Proporcionando a compreensão da interpenetração do processo de globalização com a valorização do “local” (Beltrão e Nascimento, 2000).

Estas opções teóricas conduziram à adopção de um constructo didáctico que procura abranger os diferentes aspectos enunciados conjugando-os com os constrangimentos institucionais, políticos e sociais com que o profissional da educação se debate e a crença firme de que a Geografia é (pode ser) uma ciência chave para a formação de cidadãos quer pelo objecto quer pelo método de estudo que utiliza.

Nessa perspectiva, as estratégias, os métodos e as técnicas<sup>61</sup> geográficos devem ser entendidos como grelhas de leitura e interpretação da realidade, como um recurso que potencia uma ligação afectiva ao ambiente natural e construído, como propiciadora do estabelecimento de laços de tolerância com o diferente e o longínquo, como contributo para o despertar para os problemas da desigualdade e da injustiça e como despoletadora do desenvolvimento de uma visão global e local dos fenómenos numa perspectiva de interdependência e de projecção no futuro. A realização de todas as potencialidades desta disciplina só é possível no quadro de uma didáctica centrada no aluno, enquadrada numa perspectiva construtivista do conhecimento e utilizando uma grande diversidade de recursos e de metodologias de modo a propiciar o contacto do aluno com realidades diversas,

---

<sup>61</sup> «Saber-fazer fundado sobre uma série de regras precisas e de procedimentos comprovados pela prática». In *Dictionnaire actuel de l'Education*, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal.

desenvolver a sua curiosidade e contribuir para uma melhor compreensão do carácter complexo e dinâmico do mundo actual.

Neste ponto torna-se necessário explicitar o modo como são utilizados dois termos chave das Didácticas. De forma muito breve pode-se afirmar que os métodos consistem na «forma como a situação de ensino-aprendizagem é conduzida (...) e que a didáctica recorre aos métodos para confrontar o aluno (sujeito de aprendizagem) com o saber (objecto a ser aprendido)<sup>62</sup> e as estratégias correspondem a um conjunto de métodos harmoniosamente organizados segundo certos princípios<sup>63</sup>.

Roberts, 1982, refere que de uma forma geral se podem considerar dois grandes tipos de métodos. Os métodos dedutivos, em que o professor expõe factos, conceitos, relações e generalizações sendo o aluno o maior responsável pela sua aprendizagem e os métodos indutivos, ou de inquérito, que partem de casos concretos para a generalização, de problemas para a solução, da hipótese para princípios.

Dentro da panóplia de actividades<sup>64</sup> de ensino disponíveis consideraram-se pela sua pertinência em relação às finalidades propostas - desenvolver competências geográficas e de cidadania - as seguintes: i) Resolução de problemas; ii) Visitas de estudo; iii) Estudos de caso; iv) Jogos e simulações; v) Trabalho de campo; vi) Inquérito geográfico (Graves, 1983, Roberts, 2001).

Se bem que estas actividades possam ser enquadradas em diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e, desse modo dar origem a resultados distintos, elas são consideradas fundamentais para o ensino da Geografia desde há longos anos e pelos mais variados autores e, no entanto, têm sido poucas vezes utilizadas pelos professores, mantendo-se uma metodologia tradicionalista, própria de uma sociedade modernista, centrada unicamente no conhecimento. Assim, a

---

<sup>62</sup> Dicionário de Metalinguagens de Didáctica, 2000, Porto Editora.

<sup>63</sup> Dictionnaire actuel de l'Education, (1993), 2<sup>a</sup> édition, Guérin, Montréal.

<sup>64</sup> «Acção projectada com vista à consecução dos objectivos previamente traçados» In Dicionário de Metalinguagens de Didáctica, 2000, Porto Editora.

concepção liberal do ensino, marcada pelo primado do saber ainda hoje tem uma expressão muito significativa na nossa sociedade.

A escolha de uma estratégia de actuação corresponde, assim, a uma opção básica do professor, estruturante de toda a actividade educativa. Ela é determinada, antes de mais, pelas respostas que damos às grandes questões que se enquadram no âmbito da Filosofia da Educação, pelo valor que atribuímos às diversas teorias que se relacionam com a aprendizagem, pela reflexão sobre a experiência profissional mas, também pela percepção que cada um possui sobre aquilo que a sociedade em geral e o poder político em particular esperam do trabalho do professor.

As opções tomadas devem ter em conta as finalidades estabelecidas para o sistema educativo português em diversos documentos políticos, os fundamentos didácticos e contributos do conhecimento geográfico para a formação integral do cidadão e certos condicionalismos com que o professor se depara na sua actividade diária. Assim, propõe-se que os planos de aula de Geografia se estruturam em primeiro lugar em torno das competências que queremos desenvolver dando especial atenção ao binómio valores-actitudes e em segundo lugar privilegiem como estratégia o inquérito geográfico;

Esta estratégia não exclui o recurso a uma grande variedade de técnicas, experiências ou actividades de ensino, já que a sua implementação implica a tomada de opções sobre todas elas. Assim poder-se-á optar entre uma perspectiva aberta, totalmente centrada no aluno, ou por uma perspectiva fechada, caracterizada por um grande controlo do processo de aprendizagem por parte do professor ou, ainda, situar-se ao longo deste contínuo. As opções do professor dependerão da sua perspectiva pessoal sobre o conhecimento, a aprendizagem e a função da Educação.

Ao proporcionar aos seus alunos uma multiplicidade de experiências educativas, o professor, poderá evitar a desmotivação provocada pela repetição de tarefas e ir mais facilmente ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem a que os alunos e os conteúdos melhor se adaptam (Butt, 2002).

### **VI.3.3. Razões para uma Proposta Didáctica**

Um pouco por todo o mundo diversos autores têm vindo a constatar que as práticas utilizadas no ensino da Geografia são maioritariamente tradicionais e demasiado centradas no professor. Este facto conduz a uma limitação do tipo de competências que são desenvolvidas, quer quanto às que se enquadram no campo específico da Geografia quer quanto às de âmbito mais geral, que se prendem com a formação integral do indivíduo. Em consequência, o contributo desta disciplina para o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa tem ficado muito aquém do que é possível e necessário.

No caso português esta lacuna é ainda mais sentida, já que a Educação para a Cidadania se constitui como área transversal não disciplinar, sendo da responsabilidade de todos os professores proceder às adequações curriculares ou didácticas necessárias para desenvolver nos alunos as competências definidas.

Recorrendo, novamente, à classificação de Audigier (2000)<sup>65</sup>, podemos afirmar que falham, nas nossas aulas, espaços que permitam desenvolver as competências éticas e os valores bem como as competências sociais.

Deseja-se, por conseguinte, encontrar processos educativos que levem a uma mudança de percepções e de atitudes, mudança que deve estar radicada em valores como o sentido de justiça, a igualdade, a tolerância, a compaixão, o respeito pela verdade, a solidariedade e a liberdade. Estes valores serão o sustentáculo de competências como a capacidade de viver com os outros, de cooperar, a capacidade de resolver conflitos de acordo com as regras democráticas e a lei ou a capacidade de tomar parte num debate público, competências que, no seu conjunto, constituem algumas das ferramentas fundamentais para a formação de cidadãos intervenientes.

Neste contexto, a Educação Geográfica possui algumas características próprias que possibilitam responder aos desafios da Educação para a Cidadania. Antes de mais o contacto com o mundo real, próximo ou longínquo, que permite dar relevo à diferença e à semelhança, debater hipóteses, criticar, propor soluções

---

<sup>65</sup> Ver pág. 45

mas, também pôr em relevo o contraditório, os dilemas e a existência de uma hierarquia de valores por vezes difícil de estabelecer.

É neste âmbito que surge esta proposta. Não se pretende responder a todos os aspectos relacionados com a Didáctica da Geografia, pois isso seria demasiado ambicioso e, mesmo, descontextualizado. Esta proposta pretende ser um contributo para de algum modo minimizar as principais preocupações dos professores face às mudanças educativas e para os encorajar a reflectir sobre a possibilidade de afeiçoar as suas práticas de ensino às exigências próprias da formação em Educação para a Cidadania, atendendo ao importante papel que a Educação Geográfica pode/deve desempenhar.

#### **VI.3.4. O Inquérito Geográfico**

As opções didácticas do professor devem ter como suporte um conjunto de elementos que condicionam o processo de ensino aprendizagem. Naturalmente, em primeiro lugar, as grandes metas educativas e da própria disciplina, depois as competências que queremos desenvolver em cada momento e por último, mas não o menos importante, ser capaz de motivar os alunos para o processo de aprender. A escolha das estratégias, das actividades, dos métodos e das técnicas a utilizar é um passo fundamental no trabalho de planificação curricular, uma vez que se não conseguirem «estimular o interesse, motivação e cooperação dos jovens, os professores não serão capazes de transmitir a relevância e importância do seu objecto de estudo» (Butt, 2002: 29).

A proposta que aqui se apresenta é uma adaptação do que vários geógrafos designam por inquérito geográfico. Na realidade, tal como afirma Butt (2002), existem «ideias muito diferentes sobre o tipo de pedagogia associado com o inquérito» (p. 96). Assim, enquanto a proposta de Butt se desenvolve segundo uma sequência lógica de questões de ordem inferior para as que têm um grau

progressivamente mais complexo, o QCA<sup>66</sup> (2008) refere também a relação que se deve estabelecer com a investigação de lugares e temáticas e outros autores apresentam interpretações diferentes do conceito. O presente trabalho baseia-se na proposta de Roberts (2003) que nos pareceu corresponder de forma mais cabal ao conceito que temos de ensino e de aprendizagem.

O inquérito geográfico, se enquadrado numa perspectiva de ensino centrada no aluno e fundado na concepção de saber-fazer ou aprender-fazendo, permite o desenvolvimento de um conjunto muito diversificado de competências e a internalização de valores. Efectivamente, no decurso de um inquérito geográfico os estudantes têm que aprender a fazer perguntas, seleccionar recursos, analisar e avaliar dados, tirar conclusões. A forma como o inquérito é estruturado depende, entre outros factores, do nível etário dos alunos, das competências pré-adquiridas, dos objectivos a que se propõe.

Na figura 53, apresentam-se as três grandes hipóteses de trabalho com recurso à estratégia do inquérito. A panorâmica aqui apresentada é apenas indicativa, já que em muitos casos os professores não seguem estritamente um determinado modelo quando planeiam um inquérito mas, antes, adaptam-no de acordo com um conjunto de variáveis situacionais. A sua utilidade prende-se com a faculdade de os docentes poderem agir sobre a realidade da sala de aula conhecendo as propostas de trabalho que foram sendo desenvolvidas noutras situações e que, no final, face às condições com que se deparam optem estando conscientes das implicações das suas escolhas.

De facto, decorrendo das opções do docente a estratégia do inquérito geográfico pode estar centrada no professor, sendo todas as actividades controladas por ele, ou centradas no aluno, caso em que este tem um grande grau de autonomia podendo praticamente desenhar o seu percurso de aprendizagem. No entanto, entre estas duas possibilidades extremadas existem numerosas opções intermédias e o professor deve ter em conta que quanto mais focado no professor for o processo menos hipóteses terá de criar oportunidades para mudar atitudes e

---

<sup>66</sup> Qualifications and curriculum authority.

desenvolver a maioria das competências relacionadas com a Educação para a Cidadania.

Podemos, deste modo, considerar o inquérito geográfico uma estratégia de ensino, ou melhor um conjunto de estratégias já que poderão ter um *rationale* diferente consoante as opções do professor quanto ao modelo de ensino que vai utilizar (fig. 53). Logicamente, desta última opção vão decorrer todas as escolhas do professor relativamente aos métodos e técnicas a utilizar com os seus alunos.

O inquérito geográfico deve ser estruturado no sentido de responder a um conjunto de questões sobre a realidade, questões que dão sentido aos estudos geográficos - O quê? Onde? Como? Porquê? Como poderia ser? Como virá a ser? Que decisão tomar? Qual o impacto? O que penso? O que fazer? (Roberts, 2003)

Se todas estas questões servirem de guia para a preparação e condução do trabalho lectivo ele será, desde logo, dirigido no sentido de exigir uma participação activa do aluno na construção do conhecimento. De facto, o grau de participação que o professor dá aos alunos pode ser variável, de acordo com o seu nível etário, os seus conhecimentos ou os seus interesses e dependendo dos conteúdos ou dos recursos, mas quando colocamos os alunos perante algumas destas perguntas é porque queremos ouvir as suas opiniões, gerar o debate de ideias e ensinar a lidar com o contraditório.

**O Inquérito Geográfico e as Dimensões da Participação dos Alunos**

	<b>Fechada</b>	<b>Enquadrada</b>	<b>Negociada</b>
<b>Conteúdo</b>	Foco do inquérito escolhido pelo professor	Foco do inquérito escolhido pelos estudantes entre várias hipóteses	Foco do inquérito escolhido pelos estudantes
<b>Questões</b>	Professor escolhe	Professor organiza as actividades e encoraja os estudantes a identificar os itens	Estudantes concebem as questões e decidem como investigá-las
<b>Dados</b>	Seleccionados pelo professor e apresentados como inquestionáveis	Professor fornece vários recursos e os estudantes seleccionam e são encorajados a pôr em causa os dados	Estudantes procuram as fontes, seleccionam os dados relevantes e são encorajados a ter uma perspectiva crítica dos dados
<b>Tratamento de dados</b>	Actividades supervisionadas pelo professor, objectivos e instruções bem definidos	Os estudantes aprendem a usar selectivamente diferentes técnicas e esquemas conceptuais	Os estudantes escolhem o seu método de interpretação e análise, tiram conclusões e produzem juízos sobre o tema.
<b>Síntese</b>	O professor controla a construção do conhecimento tomando todas as decisões sobre a recolha tratamento de dados e sobre as conclusões	O professor conduz os estudantes ao longo do percurso de construção de conhecimento geográfico. Estudantes aprendem a fazer escolhas e são encorajados a serem críticos	Com o apoio do professor os estudantes são incentivados a investigar questões que lhes interessam e a avaliar criticamente a investigação

**Fig. 47 - A Dimensão da Participação no Inquérito Geográfico<sup>67</sup>**

<sup>67</sup> Adaptado de Roberts (2003: 35)

O Inquérito Geográfico consubstancia-se num conjunto de estratégias que, organizadas sequencialmente, vão permitir aos alunos obter respostas às perguntas de partida. No início faz-se uma abordagem à temática utilizando o método de questionamento (Arends, 2008). De seguida, devemos optar por uma estratégia (e respectivos métodos e técnicas) de recolha de informação que seja apropriada para a resolução do problema seleccionado. Segue-se a fase de tratamento de informação obtida, de analisar e de atribuir sentidos, ou seja, de construir significados a partir dos conhecimentos adquiridos, à luz de conhecimentos prévios e atendendo a um quadro de valores. Esta é a fase em que se pretende desenvolver competências como as que estão relacionadas como o espírito crítico e a tomada de decisões. No final espera-se que os alunos procedam a um processo de metanálise que os conduza a uma indagação crítica de todo o processo de aprendizagem.

Apresenta-se seguidamente com maior detalhe a *rationale* desta proposta didáctica, procurando enfatizar os aspectos que podem conduzir ao desenvolvimento de competências cidadãs, no âmbito da Educação Geográfica.

A primeira fase desta estratégia consiste na elaboração de um conjunto de perguntas concretas que permitam fazer uma primeira abordagem ao tema em investigação e conduzam à formulação de problemas. Estas perguntas devem ser feitas de modo a que as repostas obtidas permitam chegar a algumas conclusões iniciais sobre a temática em análise. Com alunos e/ou professores ainda pouco experientes nesta metodologia de trabalho, será necessário ter em atenção que não é fácil fazer perguntas eficazes, pelo que o professor tem que se preparar previamente elaborando um conjunto minucioso de questões e dar tempo suficiente aos alunos para responder. Leat e Kinninment (2000) descrevem várias experiências que comprovam a importância de se fazerem mais perguntas abertas, pedir aos alunos para reflectir e para justificar as suas opções e de se estabelecerem comparações com outras realidades, numa óptica que pretende fugir «ao padrão I-R-E: o professor inicia com uma questão (I), o aluno responde (R) e o professor avalia (E)» (p. 155). Está demonstrado que apressar o acto de ensinar, reduzindo o diálogo a perguntas fechadas que exigem uma resposta muito

rápida a eficácia do acto de aprendizagem reduz-se drasticamente já que o aluno não tem oportunidade de discutir criticamente os problemas, de mudar de opinião e de sentir que está a participar na “construção” do conhecimento.

Numa segunda fase os alunos devem proceder à recolha da informação necessária para a elaboração de um trabalho empírico. Nesta etapa o professor pode dispor de uma grande diversidade de recursos e deve conduzir os alunos através da sua utilização criteriosa. A recolha de informação pode ser realizada, por exemplo, aplicando entrevistas ou inquéritos, analisando mapas, anuários, figuras, fotografias, fazendo uma leitura da paisagem. O local onde se faz a recolha de dados pode também ser variável: na sala de aula, na biblioteca, na Internet, numa saída de campo. Quaisquer que sejam as suas opções o professor deve procurar garantir que a acessibilidade de cada um dos alunos à informação, é idêntica, de modo a reduzir, tanto quanto possível, situações de desigualdade económica e social.

Entre as diversas metodologias que podem ser seleccionadas neste contexto, destacam-se aquelas que deveriam ser mais utilizadas na Geografia.

- **O trabalho de campo**

Sendo a Geografia uma ciência que estuda as distribuições e organização espacial, as saídas de campo<sup>68</sup> assumem um papel fundamental pois permitem um contacto directo com a realidade. O trabalho de campo é aqui entendido como «qualquer actividade que tenha lugar fora da sala de aula e que provoque nos alunos experiências, conhecimento, compreensão ou habilidades que estejam incluídas no currículo da Geografia» (Foskett, 1997: 190). Segundo Job, Day e Smyth (citado por Balderstone, 2000) este método deverá ser utilizado sempre que o professor pretende desenvolver capacidades de registo e interpretação geográficos, mostrar as relações existentes entre fenómenos físicos e humanos, desenvolver o conceito e o gosto pela paisagem e o sentido

---

<sup>68</sup> Para muitos autores, o conceito de visita de estudo por se ter associado à ideia de actividade lúdica, tem vindo a ser abandonado e, em sua substituição, encontramos cada vez mais a referência a trabalho de campo.

de lugar. No decorrer desta actividade devem ser organizadas tarefas como: exposição do professor sobre o local visitado apoiando-se na utilização de mapas, análise de blocos diagrama, gráficos da composição geológica, perfis topográficos, esquemas com o tipo de solo e da cobertura vegetal e resumos da história da actividade humana no local, etc.

Nesta perspectiva, poderemos ter uma sequência de actividades igualmente interessantes como - exposição do professor, recolha de informação num determinado local (por exemplo afectado pelos incêndios), através de inquéritos, fotografias, comparação de mapas de ocupação vegetal com a situação actual. Os exemplos poderiam ser outros: visita a uma localidade e elaboração de mapas funcionais; visita a uma indústria e aplicação de questionários, etc.

Numa saída de campo os alunos devem ser postos em contacto com a realidade; utilizar os métodos e as técnicas de recolha de informação próprios da ciência geográfica; ter a possibilidade de fazer o cruzamento de diferentes tipos de informação geográfica; desenvolver uma melhor relação com o meio onde vivem. Desta forma o trabalho de campo torna-se um dos métodos essenciais para que o aluno se questione, por exemplo, sobre as desigualdades sociais, as problemáticas ambientais ou os factores de ordenamento espacial.

- **Tecnologias de informação**

A utilização das tecnologias de informação nas escolas tem vindo a difundir-se na sequência da inclusão, no currículo nacional, da disciplina de TIC e as escolas foram apetrechadas com mais computadores e ligação à Internet.

Existem actualmente um conjunto muito diversificado de programas de computador que permitem desenvolver competências geográficas, já que colocam o aluno perante a necessidade de optar e lhes permitem aperceber-se das diferentes consequências que as decisões tomadas podem ter. Os jogos e as simulações podem aqui ser utilizados com muitas vantagens.

Estas técnicas «tornam as ideias difíceis mais compreensíveis (...) e podem influenciar a capacidade de tentar diferentes hipóteses, assumir riscos, encorajando o pensamento analítico e divergente» (Hassell, 2000: 81). Constituem-se, portanto como fontes de informação qualitativa que pode ser utilizada pelos alunos.

Actualmente a Internet é uma das mais importantes ferramentas de busca de informação utilizadas. Disponível em todas as escolas do país, torna-se uma ferramenta de trabalho incontornável para os alunos. Ao professor cabe saber conduzir os seus alunos numa pesquisa, através de um manancial de informação, nem sempre credível, salientando a importância de verificar as fontes utilizadas

A utilização das tecnologias ajuda a organizar, analisar e apresentar a informação; permite obter grandes quantidades de informação (em CD-ROM ou através da Internet); facilita a compreensão de modelos e padrões tanto do meio físico como do comportamento humano; dá apoio na comunicação e apresentação da informação (Freeman, 1997)

Nesta segunda fase o professor deverá ter sempre em atenção a necessidade de se analisarem os fenómenos a diferentes escalas, permitindo que o aluno compreenda as inter-relações existentes entre o meio local e as escalas regionais e globais e/ou optar por realizar estudos de caso cujos resultados poderão depois ser comparados na sala de aula. É também importante que os trabalhos sejam planeados e conduzidos de modo a que os jovens se apercebam das interrelações entre os elementos físicos e humanos e a sua contribuição para a configuração do território.

Segue-se uma terceira fase destinada ao tratamento da informação recolhida que implicará o domínio de um conjunto de técnicas de análise estatística, de representação gráfica e cartográfica e a capacidade de cruzar informações provenientes de fontes distintas. Também nesta fase o apoio do professor será mais necessário se os alunos não dominarem as técnicas que irão ser utilizadas, caso contrário poderão ter uma maior liberdade de acção.

Ao longo desta fase o aluno é colocado perante a necessidade de fazer escolhas que vão enformar os resultados finais do inquérito. Ao optar por privilegiar um determinado tipo de informação, construir um quadro metodológico para a recolha e análise dos dados, relacionar os resultados obtidos com os seus conhecimentos prévios e procurar encontrar sentidos para uma realidade investigada sob uma nova perspectiva, desenvolvem um leque variado de competências indispensáveis para uma acção cidadã crítica e responsável. Mais do que com produto obtido são os processos utilizados que podem dar origem a uma aprendizagem significativa bem como à mudança de atitudes e valores que decorrem da aquisição/aprofundamento de competências como, por exemplo, ser capaz de tomar decisões perante situações complexas ou ser capaz de ouvir os outros e aceitar diferentes opiniões.

- As TIC poderão aqui ser utilizadas com grande vantagem, permitindo tratamento de uma maior quantidade de informação através do recurso a programas de tratamento de dados. Os programas de construção de gráficos e de elaboração de mapas podem também ser muito úteis.
- A análise de discurso pode também ser necessária quando se deseja comparar diferentes opiniões, categorizá-las e desenvolver uma perspectiva crítica sobre elas.
- A utilização da representação gráfica e cartográfica deve ser amplamente incentivada, tendo em vista o desenvolvimento do sentido estético e das competências relacionadas com a percepção do mundo, das sociedades distantes e da sociedade onde se inserem em particular.

Finalmente na quarta fase pretende-se que os alunos interpretem hipóteses, utilizando quadros teóricos, apliquem princípios a novas situações e descubram novos problemas para investigar. Cumpre-se aqui um círculo de trabalho que termina com a reflexão crítica sobre a aprendizagem. O processo culmina, assim, em debates focalizados nas conclusões dos trabalhos realizados pelos alunos, procurando o professor destacar as atitudes, os valores implícitos e os dilemas morais que a realidade nos apresenta (fig. 54).

Contributos do inquérito geográfico para a aprendizagem

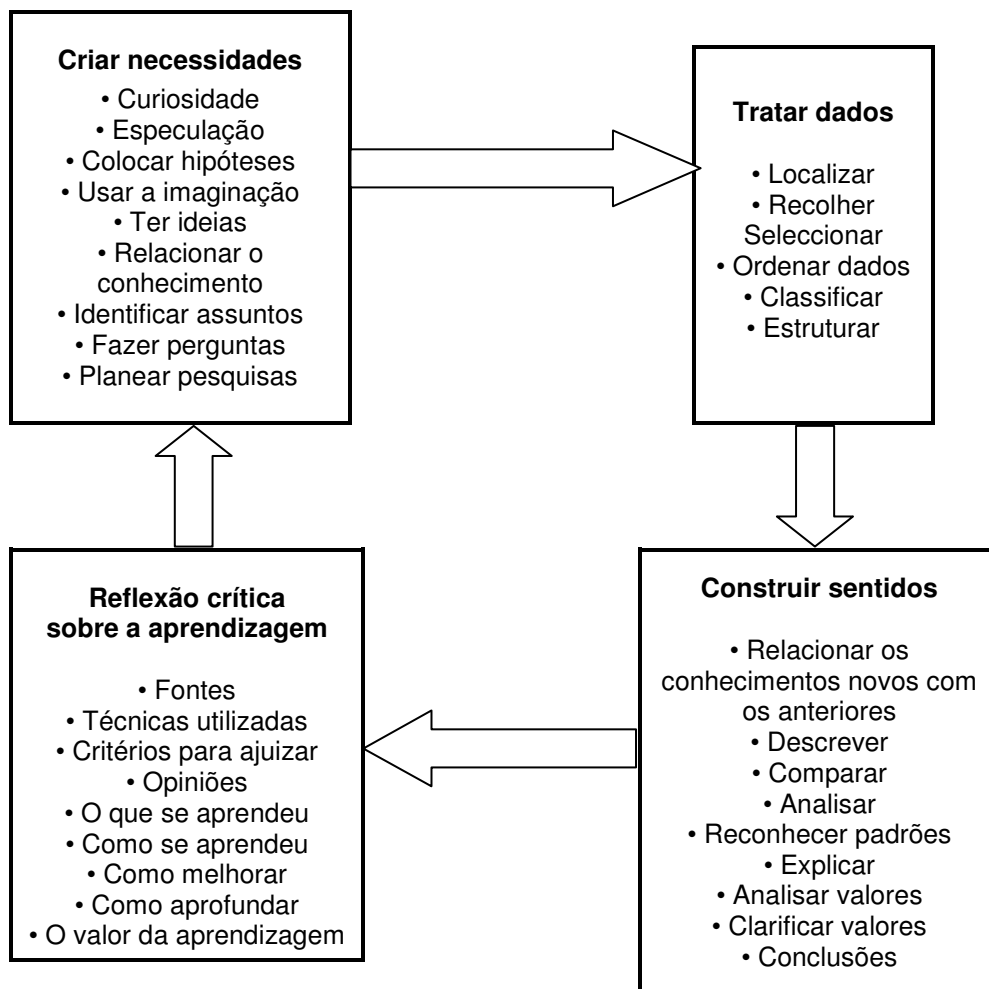


Fig. 48 - Aprendizagem Através da Prática do Inquérito Geográfico<sup>69</sup>

Finalmente, uma questão de grande importância consiste nas opções a tomar relativamente aos problemas a analisar na sala de aula. Relativamente a este aspecto a liberdade de escolha do professor encontra-se condicionada pelos

---

<sup>69</sup> Adaptado de Roberts (2003: 44)

programas, documentos que pelas suas características fechadas deixam pouca margem de manobra para a adequação curricular à escala micro. No entanto, convém sublinhar que dependendo da criatividade e do trabalho colaborativo realizado a nível local, os departamentos podem conseguir realizar com os seus alunos actividades que correspondam aos grandes objectivos das duas áreas aqui contempladas a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania.

Neste percurso de construção de sentidos em que o aluno assume um processo central no processo de aprendizagem o professor deve ser capaz de aceitar a morosidade, a insegurança e a desconformidade de algumas conclusões que venham a ser alcançadas pelos seus alunos. Morosidade porque é sempre mais rápido dar uma aula magistral do que dar o espaço e o tempo necessários a alguém para aprender por si alguma coisa; insegurança porque os alunos não estão habituados a trabalhar deste modo, sendo necessário que eles se sintam permanentemente apoiados pelo professor; insegurança também porque para realizar este tipo de actividades o docente é obrigado a reformular os seus planos de aula e a lidar com situações de ensino mais complexas e mais imponderáveis, desconformidade porque neste caminho investigativo o aluno pode chegar a conclusões inesperadas, contraditórias com as de outros colegas ou com o nosso senso comum.

### **VI.3.5. Trabalhando os Conceitos Geográficos**

Ao longo deste capítulo tem-se vindo a apresentar uma proposta didáctica destinada à disciplina de Geografia. Nela procurou-se manter um equilíbrio entre uma situação idealizada e que se fundamenta sobretudo no conhecimento teórico e uma situação real baseada no conhecimento prático, nas dificuldades percebidas pelos professores.

Tendo chegado a esta fase, afigura-se útil explicitar o modelo apresentado aplicando-o a um tema do programa de Geografia. Deste modo, procura-se clarificar os diferentes aspectos que o constituem, as relações que se estabelecem entre eles e, sobretudo, demonstrar a sua operacionalidade.

Proposta de planificação

Tema – Contrastes de desenvolvimento
Sub-Tema – O que é o desenvolvimento?
Actividades
Primeira Fase
1. Discussão em grande grupo sobre o conceito de desenvolvimento económico e humano
2. Apresentação de situações paradigmáticas, por exemplo países ricos com bolsas de pobreza e países com baixo índice de desenvolvimento humano mas com grandes contrastes económicos
3. Discussão sobre os contrastes locais regionais e globais e solicitar aos alunos para colocarem hipóteses explicativas
Segunda Fase
4. Organização do trabalho de pesquisa Constituição de grupos de trabalho Definição das temáticas dos trabalhos Discussão das metodologias a utilizar
5. Recolha de informação Pesquisa na Internet sobre o tema Visita de estudo a locais com características distintas
Terceira Fase
6. Tratamento da informação Tratamento dos dados recolhidos na Internet Seleção de fotografias tiradas nas visitas de estudo
7. Análise da Informação Explicitar conclusões
8. Discussão dos trabalhos no grupo-turma Comparar resultados Analisar os valores subjacentes à realidade estudada
Quarta Fase
9. Em pequeno grupo Discutir a metodologia usada e procurar formas de melhorar os resultados
10. No grupo-turma Debate sobre o que se aprendeu, o modo como se aprendeu e a importância dessa aprendizagem

**Fig. 495 – Proposta de Planificação de uma Temática**

A proposta de planificação aqui apresentada tem, naturalmente, a mesma estrutura da proposta de Inquérito Geográfico. Neste exemplo procurou-se acentuar diversos aspectos:

Em primeiro lugar a relativa simplicidade desta metodologia que não requer recursos inacessíveis à maioria das escolas (apenas o acesso a computadores com Internet e uma visita de estudo às proximidades);

Em segundo lugar a grande diversidade de competências que podemos desenvolver nos alunos (descritas na fig. 54);

Em terceiro lugar a dinâmica aberta da sala de aula onde o aluno passa a ter um papel central na construção do seu conhecimento e o professor surge como um guia que vai facilitando percursos individuais e colectivos de aprendizagem;

Naturalmente que consoante os condicionalismos com que o professor se depara deve adequar as actividades, procurando obter os melhor resultados. Assim, se numa escola não temos acesso à Internet podemos, por exemplo, distribuir fotocópias de anuários, se não é possível fazer uma visita de estudo podemos optar por passar um filme sobre a temática, as opções alternativas são sempre numerosas dependendo muitas vezes da imaginação do professor a capacidade de encontrar ferramentas de trabalho motivadoras para os seus alunos.

#### ***VI. 4. Síntese***

A proposta didáctica aqui apresentada fundamenta-se num conjunto de crenças teóricas mediadas pela prática profissional e pela conjuntura socioeducativa. Assim, concepções como as de educação, da aprendizagem e de didáctica, uma perspectiva pós-moderna da sociedade e as exigências da tutela serviram de fio condutor esta proposta didáctica.

Ao longo do tempo, os geógrafos têm vindo a pôr em relevo determinadas metodologias de trabalho que consideram mais adequadas para o desenvolvimento de competências geográficas, estas metodologias foram aqui descritas e podem considerar-se instrumentos didácticos utilíssimos que têm mantido a actualidade e pertinência ao longo dos anos. De tal modo que as

práticas educativas, levadas a cabo nos cinco continentes, têm demonstrado a validade de inúmeras propostas, realizadas por geógrafos especialistas em educação e aplicadas nas escolas desde há inúmeros anos.

Não se trata, então, de contestar propostas anteriormente elaboradas mas, antes de reelaborar propostas pré-existentes atribuindo-lhes uma dinâmica diferente que possa contribuir para a mudança das práticas. Deste modo, apresenta-se um constructo em que se procura considerar uma única estratégia (o Inquérito Geográfico), onde se inserem diferentes estratégias e actividades de ensino e de aprendizagem da Geografia.

Sendo, tal como o interpretamos, o inquérito geográfico uma metodologia de trabalho centrada no aluno e podendo abranger um conjunto muito diversificado de temáticas, de métodos e técnicas, abre ao professor a possibilidade de ter a máxima liberdade nas suas opções e permite ao aluno ter experiências de aprendizagem muito diversificadas e, assim, mais enriquecedoras.

De facto, considera-se que a flexibilidade do processo didáctico e a diversidade de estratégias podem ser uma das chaves para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem capaz de evitar a desmotivação dos alunos, de ir ao encontro de diferentes sensibilidades, necessidades e estilos de aprendizagem.

## EM JEITO DE CONCLUSÃO

No final deste processo de pesquisa e reflexão torna-se necessário proceder à metanálise do trabalho efectuado, apresentar de modo sistemático as inferências que foi possível realizar, clarificar as limitações do estudo empírico efectuado e apontar hipóteses para trabalhos futuros. Mas, antes de mais importa saber quais as respostas obtidas às perguntas de investigação inicialmente colocadas.

Em relação à primeira questão “existe uma coerência epistemológica entre os diversos documentos emanados do Ministério?” podemos afirmar que os documentos analisados apresentam discrepâncias significativas nomeadamente no que respeita aos valores e atitudes expressos. Os documentos relativos à política educativa geral tendem a apresentar uma linguagem mais próxima de uma visão da educação como tendo como finalidade a formação integral do ser humano, enquanto os documentos mais parcelares se construíram mais em torno de uma visão selectiva da educação, própria das teorias positivistas. Por exemplo, a avaliação, sendo em alguns documentos apresentada numa perspectiva centrada na avaliação de competências noutros, nomeadamente nos que se relacionam com exames nacionais, assume um carácter claramente behaviorista. Estas contradições, que poderão ser uma consequência de alguns dilemas sociopolíticos característicos da época em que vivemos, onde estão presentes forças com sentidos opostos que contrapõem duas visões do mundo - a positivista à humanista - são geradoras de entropia no sistema educativo e de uma redução da eficácia das propostas reformadoras, uma vez que dão sinais contraditórios aos professores e à sociedade. Resta saber até que ponto a maioria dos professores se apercebeu das diferenças e em que medida as consideraram relevantes.

Quanto à pergunta “verifica-se uma consonância entre o discurso escrito e as exigências organizacionais-burocráticas da tutela?” de acordo com os professores as exigências burocráticas do Ministério, nomeadamente no que se refere ao preenchimento de fichas de avaliação, ao número de reuniões, actas, relatórios e projectos são um entrave a uma maior dedicação aos alunos e não correspondem a uma melhoria do ambiente nas escolas ou do sucesso dos jovens. Como resultado o seu cumprimento é feito de um modo formal e apenas porque é obrigatório. Algumas imposições do Ministério acabam, mesmo, por ter como resultado os professores desistirem de organizar determinadas actividades, como por exemplo visitas de estudo, que implicam inúmeras autorizações prévias e a organização de materiais para as aulas em que o docente não pode estar presente. Esta é uma situação que deveria ser monitorizada pois a atitude dos professores perante alguns destes documentos poderá ir-se alterando com o tempo enquanto outros poderão transformar-se em sérios obstáculos à mudança e terão que ser reformulados.

Relativamente à terceira questão colocada “qual a percepção dos professores de Geografia sobre as mudanças recentes no sistema educativo?” pode-se afirmar que, genericamente, os professores consideram estas alterações inúteis, visando retirar-lhes autonomia pedagógica e que se regista um aumento das características centralizadas do sistema o que tem como consequência um cada vez maior afastamento das escolas em relação à realidade que as circunda. Regista-se, também, um grande desinteresse relativamente às novas áreas curriculares pois consideram que implicam uma grande sobrecarga no horário dos alunos, não introduzindo inovação nos processos educativos ou mudanças substantivas no sucesso ou nas atitudes dos jovens. É frequente os projectos elaborados a diferentes níveis da escola não passarem de documentos burocráticos que têm que se apresentar ao ME, sem que daí decorram iniciativas pedagógicas com um significado real já que a essas iniciativas se sobrepõe sempre a importância de cumprir o programa e de preparar bem os alunos para o exame, de subir nos *rankings*. Importava aqui aprofundar os aspectos relacionados com a autonomia pedagógica real e a experienciada pelos professores, as expectativas e as

percepções de modo a ser possível obter um retrato mais nítido desta realidade que é determinante para uma caracterização dos caminhos trilhados pelo sistema educativo.

Finalmente quanto à quarta questão colocada “de que modo os professores de Geografia, avaliam as mudanças registadas ao nível dos programas e das metodologias utilizadas?” é notório que consideram o programa excessivamente grande para o número de horas disponíveis e que pensam que esse facto os impossibilita de optar por metodologias mais activas de trabalho com os alunos, verificando-se em consequência um predomínio de aulas expositivas e uma lógica de ensino tradicional. Este aspecto poderia ser mais aprofundado numa investigação futura que a partir de metodologias como a de estudos de multi-casos ou a de investigação-acção fizesse a comparação entre as opções didácticas utilizadas a quantidade de conteúdos leccionados e a qualidade das aprendizagens efectuadas. Para já, sabe-se que alguns autores consideram que terá que se assistir a uma redução dos conteúdos caso se deseje que o aluno seja colocado no centro do processo educativo.

Neste contexto, o professor sente-se como uma bola de pingue-pongue, empurrado em várias direcções, sem ter possibilidade de parar para reflectir sobre as suas práticas e de as redireccionar caso seja necessário. Com excesso de trabalho, demasiadas propostas novas que implicam um novo tipo de saber, e de saber-fazer e uma nova forma de estar na educação, ou seja de saber-ser, os professores, a quem não é prestada qualquer formação adequada, vêem-se criticados pelos meios de comunicação social, em particular, e por um grande número de portugueses que os consideram privilegiados e muito pouco dedicados à sua profissão. Se a isto juntarmos as inconsistências dos documentos orientadores, o aumento do controlo por parte do Ministério e as alterações no estatuto da carreira docente podemos compreender que se está perante uma classe profissional marcada pelo desânimo, o desinteresse às vezes, mesmo, o desespero.

Ao longo das últimas duas décadas o ME tem vindo a proceder a alterações no currículo do ensino básico e secundário. Sejam reformas ou processos de flexibilização curricular, a verdade é que vêm sempre acompanhadas de um

conjunto muito vasto de alterações, a mudanças no sentido do ensino e da aprendizagem, a novos processos pedagógicos e a um sem número de modificações nos aspectos burocráticos. Possivelmente, no início, muitos professores tiveram uma expectativa positiva face à possibilidade de mudança enquanto outros se remeteram para uma atitude mais “prudente” e resolveram aguardar. A verdade é que muitos aspectos propostos na Reforma de 86 nunca chegaram a ter qualquer implantação enquanto outros foram sendo desvirtuados (como já se referiu anteriormente).

No entanto, o problema da insustentabilidade do sistema educativo mantinha-se e a tutela foi produzindo documentos de modo mais ou menos avulso, com a pretensão de remediar uma situação que tinha tido um mau início. Os professores são assim, ao longo dos anos, autenticamente soterrados em nova legislação que vem, paulatinamente, introduzindo mudanças em aspectos progressivamente mais determinantes para a vida nas escolas. Estas mudanças, frequentemente mal explicitadas e pouco compreendidas, são cada vez menos bem aceites pelos profissionais.

Ao alterar o estatuto da carreira docente, os concursos, os horários dos professores e dos alunos, o regime de gestão escolar, o estatuto dos alunos, a legislação de exames, etc., muitas vezes de forma tardia e caótica, às vezes mesmo contraditória com outras normas em vigor, colocando os professores na impossibilidade de explicar aos alunos ou aos pais quais as opções legais que existem em cada momento, os professores entram numa fase de progressivo desânimo e, sobretudo de descrédito em relação ao Ministério.

Estas mudanças culminam com o processo de revisão flexível do currículo que vem alterar alguns programas, introduzir novas áreas de trabalho (como a Área Escola e a Formação Cívica) e propor uma alteração nas metodologias de ensino/aprendizagem.

A Educação para a Cidadania surge, assim, num cenário difícil. Difícil porque o ambiente das escolas, em particular na sala de professores, é negativista; porque os docentes estão legitimamente preocupados com outros aspectos das suas vidas, como o estatuto da carreira docente; porque se introduzem demasiadas mudanças

num muito curto espaço de tempo sem que se tenha procedido à necessária consulta e preparação dos professores.

A ausência de formação leva, por exemplo, a que um dos principais obstáculos citados pelos professores relativamente à introdução dos saberes da Educação para a Cidadania se prenda com a falta de tempo, pois consideram os programas demasiado extensos e sentem que a sua principal obrigação é cumpri-los. Ora a ECD, não tem a ver com acrescentar mais conteúdos, mas antes com a adopção de metodologias enformadas por um quadro de valores preestabelecido que conduzam ao desenvolvimento de competências éticas e sociais, necessárias para a participação livre e consciente numa sociedade democrática. Para contribuir para a formação de cidadãos a Geografia não precisa de acrescentar ou alterar as temáticas propostas mas sim de rever as competências formuladas e redireccionar os seus conteúdos e os professores necessitam de mudar profundamente as suas práticas lectivas pois só através dessa mudança lhes será possível atingir as metas estabelecidas para o sistema educativo e, mais importante, ajudar os alunos a crescer como seres humanos na sua plenitude.

Quaisquer que elas sejam as opções educativas que tomamos têm sempre um preço e, se queremos efectivamente mudar a realidade, é preciso estar disposto a pagá-lo e inventar novas formas de apoiar o ser humano no seu percurso através de um crescimento pessoal e social coerente. Se se considerar que educar é, sobretudo, formar cidadãos, então a Educação para a Cidadania assume um papel central em todo o trabalho do professor e o preço a pagar poderá ser o da redução dos conteúdos disciplinares de modo a que seja possível aplicar metodologias mais activas e, por isso, mais propiciadoras de uma real mudança de mentalidades.

## ANEXOS

## **ANEXO 1**

### **Entrevista aos professores**

#### Temáticas a abordar

1. Leccionação de Educação cívica
  - a. Opinião sobre oportunidade da disciplina
  - b. Experiência retirada
2. Orientações do Ministério relativas à Educação para a Cidadania
  - a. Clareza das orientações
  - b. Como descreveria as finalidades da EC para o ME?
  - c. Concorda com elas?
3. Opinião sobre a Educação para a Cidadania
  - a. Oportunidade desta área
    - i. É útil no contexto actual?
    - ii. Tem sido possível desenvolver trabalho, com os seus alunos, neste contexto?
    - iii. Deve ser uma disciplina específica ou uma área transversal?
  - b. Aplicabilidade
    - i. Encontra relação entre as competências a desenvolver pela EC e as que estão definidas nos programas de Geografia?
    - ii. Quando pensa nas suas planificações as questões da EC estão presentes? De que modo?
    - iii. Considera que o ME criou condições para o desenvolvimento da EC nas escolas?

**ANEXO 2**

**INQUÉRITO A PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

**A - Experiência profissional**

Nome \_\_\_\_\_

1. Anos de profissão \_\_\_\_\_

2. Tipo de estágio \_\_\_\_\_

**3. Habilitações académicas (designação do curso)**

Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

**4. Formação complementar**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Níveis de ensino que leccionou nos últimos 5 anos:**

3ª Ciclo  Ensino Secundário

**6. Cargos já desempenhados na**

Escola \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7. Projectos escolares em que já participou**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8.** Já foi responsável, enquanto director de turma, pelo desenvolvimento de actividades no âmbito da Formação Cívica?

Não

Sim → Qual a sua opinião sobre essas actividades?

---

---

---

**9.** Participou em alguma formação relacionada com a Educação para a Cidadania ou Educação Cívica?

Não

Sim  → Qual o tema onde se realizou e quem a ministrou?

---

---

---

---

→ Comente-a, considerando o seu trabalho profissional

---

---

---

---

## **B. Concepções de Educação para a Cidadania**

**1.** As orientações do Ministério da Educação referem-se à Formação Cívica e à Educação para a Cidadania.

**1.1.** Na sua opinião:

Não existe diferença entre as duas

Existe diferença mas não a sabe precisar

São dois conceitos diferentes porque:

---

---

---

---

---

**2.** Educação para a Cidadania deveria ser:

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	N/R
A1	Uma disciplina específica					
A2	Ensinada nas ciências sociais					
A3	Integrada em todas as disciplinas					
A4	Uma actividade extra curricular					

**3. O que pensa da Educação para a Cidadania?**

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
B1.	Existe um consenso na sociedade sobre a sua importância e os seus objectivos.				
B2	Os professores devem negociar, os conteúdos, com os alunos.				
B3	Os professores devem ater-se a um currículo nacional.				
B4	O papel da Escola na educação dos cidadãos é muito importante.				
B5	Como há opiniões muito diferentes nunca se poderá chegar a um acordo sobre o que ensinar.				
B6	As mudanças têm sido tão rápidas que os professores muitas vezes não sabem o que ensinar.				
B7	A sua responsabilidade cabe sobretudo às famílias.				
B8	Os seus objectivos dependem muito do contexto escolar.				

**4. O que é que os estudantes devem aprender para virem a ser bons cidadãos?**

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
C1.	Obedecer às leis.				
C2	Votar.				
C3	Inscriver-se num partido.				
C4	Trabalhar afincadamente.				
C5	Participar em protestos pacíficos.				
C6	Conhecer a história do país.				
C7	Dispor-se a fazer o serviço militar.				
C8	Participar em actividades de apoio à comunidade.				
C9	Demonstrar respeito pelas autoridades.				
C10	Participar em actividades que promovam a defesa dos direitos humanos				
C11	Participar em discussões políticas.				
C12	Participar em actividades para proteger o ambiente.				
C13	Serem patrióticos.				
C14	Não cumprir uma lei que viole os direitos humanos.				

**5. Na sua opinião a Educação para a Cidadania tem como principal finalidade:**

(Ordene de 1 a 3, sendo o 1 o mais importante e o 3 o menos importante)

D1	O aluno ter acesso a um conjunto de conhecimentos (história, geografia, política, economia, ambiente, etc. ...)	
D2	O desenvolvimento ético e moral dos alunos (valores, comportamentos...)	
D3	O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de resolver conflitos...)	

**6. Quando elabora as suas planificações de Geografia:**

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
E1	Preocupa-se sobretudo em conseguir leccionar todo o programa				
E2	Parte da sua concepção sobre o que deve ser o ensino				
E3	Sente uma contradição entre as diferentes directivas do ME				
E4	Define as competências a desenvolver considerando as áreas transdisciplinares				
E5	Preocupa-se em planear tarefas que conduzam a uma maior interacção na sala de aula				
E6	É altamente condicionado pelas directivas do ME				
E7	Parte do Projecto Educativo de Escola				
E8	Sente que o ME preparou bem os professores para as alterações curriculares recentes				
E9	Considera que as exigências da tutela não atendem às situações das escolas				
E10	Pensa que os especialistas em ciências de Educação estão muito longe da realidade das escolas				
E11	Procura criar oportunidades para que os alunos desenvolvam valores e atitudes positivas perante os outros				
E12	Dá especial atenção ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.				
E13	Tem em conta o contexto da turma, da escola e da comunidade.				

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2002). Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In DEB. *Novas áreas curriculares*, pp. 9-18. ME.
- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. DEB, ME.
- Afonso, M. (2004). Educação para a Cidadania em Portugal. In *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. DEB: ME.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão Pedagógica*. Porto: Porto Editora
- Albala-Bertrand, L. (1996). (Org.). *Cidadania e Educação: Rumo a uma Prática Significativa*. (UNESCO). São Paulo: Papirus.
- Almeida, J. F. & Pinto J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, L. (Coord), (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. IIE.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Piaget.
- André, Y. (1998 Juin). Le Monde et le Territoire: l'Histoire et la Géographie pour Apprendre à Vivre Ensemble. In UNESCO. *Perspectives* (Vol. XXVIII, n° 2) pp. 229-234.
- Apple, M. (1996). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David and Fulton Publishers Ltd.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bailly, A. (1995). Geography teaching in the twenty-first century. In *Perspectives* (Vol. 25, n° 4, December), pp.785-790. UNESCO.

- Bailly, A. & Ferras, R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In Kent, A. (ed) *Reflective practice in geography teaching*. pp. 113-140. London: Paul Chapman Publishing.
- Ballantyne, R. (1999). Teaching environmental concepts, attitudes and behaviour through geography education: findings of an international survey. In *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 8, nº 1, pp. 40-58.
- Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: implications for a teacher education. In *Journal of teacher education*. Vol. 52, nº1, January/February, pp. 5-19.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução», In *Educação & Sociedade*, Vol. 24, nº 8, Campinas, Scielo Brasil. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt) (23/02/2009)
- Bartolomeis, F. (1977). *Introdução à didáctica da escola activa*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, P. (2001). Do Lugar da Educação para a Cidadania no Currículo. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, nº 001, pp. 131-153. Braga: Universidade do Minho.
- Bicho, L. & Baptista, S. (2006). *Modelo de Porter e Análise SWOT: Estratégias de Negócio*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em: [http://www.prof.santana-e-silva.pt/gestao\\_de\\_empresendimentos/trabalhos\\_alunos/word/Modelo%20de%20Porter%20e%20An%C3%A1lise%20SWOT\\_DOC.pdf](http://www.prof.santana-e-silva.pt/gestao_de_empresendimentos/trabalhos_alunos/word/Modelo%20de%20Porter%20e%20An%C3%A1lise%20SWOT_DOC.pdf) (21/01/2009)
- Biddulph, M (2001). Citizenship Education: Pedagogical Questions. In Lambert, D. e Machon, P. *Citizenship Through Secondary Geography*, pp. 182-196, London: Routledge Falmer.
- Bîrzéa, C. (2000) *L'Éducation à la Citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la Vie*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Bobbit, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bolivar, A. (2005). *La ciudadanía a través de la Educación*. Disponível em: <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf> (21/02/2006)

- Bonal, X. (2006). A Nova Face do conservadorismo: a apropriação da mudança. In Magalhães, A e Stoer, S (Org.). *Reconfigurações: educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Piaget.
- Branco, M. (2000). Educação cívica como educação integral. In Actas do *Congresso educação para os direitos humanos*. Lisboa: IIE.
- Branco, M. (2007). *A Escola: comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Piaget.
- Buitrago, O. (2005). La Educación geográfica para un mundo en constante cambio. In *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 10, nº 561. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-142.htm> (21/2/2006)
- Butt, G. (2002). *Reflective teaching of geography: 11-18*. London: Continuum.
- Cabanas, J. (1988). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cibele & Silva (2000). A educação para a Cidadania no sistema educativo português (1974-1999). Conselho da Europa e Ministério da Educação.
- Claval, P. (2002). “A Volta do cultural” na Geografia. In *Mercator*, ano 01, nº 01, pp. 19-28. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- CNE (1994). Relatório sobre a Reforma dos ensino básico e secundário. In CNE. *Pareceres e recomendações (1989-1992)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE (2004). *A proposta e os projectos de lei de bases da educação/do sistema educativo*, Parecer nº2/2004. DR II Série, nº 41, 18 de Fevereiro de 2004.
- Council of Europe, Committee of Ministers to member states. (2000). Recommendation of the Committee of ministers to members states on Development of European Studies for Democratic Citizenship, 20 December 2000. Disponível em: <http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%20Operation/education/> (17/2/2006).
- Conseil de l'Europa Comité des Ministres aux états membres, (2002). *Project de Recommandation, Rec. (2002), relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Disponível em: [http://www.wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2002\)40&Language=lanFrench&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorInternet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](http://www.wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2002)40&Language=lanFrench&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorInternet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75) (20/10/2007).
- Comissão Europeia, (1994). *Relatório sobre a educação de filhos de migrantes na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Comissão Europeia, (2005a). *A Educação para a cidadania nas escolas da Europa*, disponível em: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/055PI.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055PI.pdf) (20/11/07).
- Conseil de l'Europa, (2005 b), *Apprendre a vivre la démocratie: étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg: CE.
- Council for Cultural Co-Operation (2000). *Project on "education for democratic citizenship": strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe
- Cosme, A. (2004). *A Reorganização necessária na educação e cidadania*. Disponível em: [www.aps.pt/IVcongactas/acta088.PDF](http://www.aps.pt/IVcongactas/acta088.PDF), (31/05/2004).
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and teaching of democracy in schools, final report, advisory group on education and citizenship and teaching democracy in schools*. London: QCA,
- Crick, B. (1999). The Presuppositions of Citizenship Education. In *Journal philosophy of education*, Vol. 33, nº3, p. 337-352.
- Crick, B. (2000a). The Citizenship order for schools. In Pearce N. and Hallgarten (ed), *Tomorrow's citizenship*, p. 19-25, London: Institute of Public Policy Research,
- Crick, B. (2000b). *Essays on citizenship*. London: Continuum.
- Costa, J. (2003). *Projecto educativo das escolas um contributo para a sua desconstrução*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (23/06/2004)
- Cruz, M. B. (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores., In *Actas do Colóquio Educação e Sociedade*, n.º 3, nova série: 37-48.
- Cunha, P. (1993). Objectivos conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. In *Inovação*, 6, pp. 287-308.
- Daudel, C., (1996). La Géographie et son enseignement: vers une didactique de l'altérité. In *Actas do X Congresso de Professores de Geografia*, s.l. polic.
- Davies, L. (2000). The Future of education: international perspectives. In *Educational Review*, Vol. 52, nº 2, pp. 125-130.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. 1ª Edição 1900. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Klerk, F. (2001). Citizenship and new powers in a global society. In *Conferência Cidadania e Novos Poderes numa Sociedade Global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pol.).
- DEB (1996 a). *Gestão flexível do currículo* (documento de trabalho).
- DEB (1996 b). *Projecto "Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico"*, Documento de Trabalho, nº 1, (pol.). Lisboa: ME.
- DEB (1997 a). *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: ME.

- DEB (1997 b), *A Unidade da educação básica*. Lisboa: ME.
- DEB (2000), *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*, Lisboa, ME.
- DEB (2001). *Educação integração e cidadania: reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: ME.
- DEB, (2002 a), *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: ME
- DEB, (2002 b). *Geografia orientações curriculares: 3º Ciclo*. Lisboa: ME.
- Delors, J. (Coord) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação no século XXI*. Porto: ASA.
- DGIDC (sd, a). *Educação para a Cidadania Democrática*. Disponível em: [www.dgicd.min-edu.pt/serprof/acurric/mc\\_es/cidadania.\(9\).pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/serprof/acurric/mc_es/cidadania.(9).pdf) (em 17/06/2007), ME
- DGIDC (sd, b). *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Disponível em: [http://www.dgicd.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao\\_Curricular/reorganizacao\\_curricular\\_EB.asp](http://www.dgicd.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_Curricular/reorganizacao_curricular_EB.asp) (21/06/08)
- Dicionário de Metalinguagens da Didáctica (2000). Porto: Porto Editora.
- Dictionnaire Actuel de l'Éducation (1993). Renald Legendre (Dir.). Montréal: Guérin.
- Domingos, D. (1996). O Desenvolvimento sustentável. In *Apogeo*, 11, pp. 15-39, Associação de Professores de Geografia.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V. & Martins, I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dunkin, M., Welch, A., Merritt, R., Phillips, R., & Craven, R.. (1998). Teachers' explanations of classroom events: knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. In *Teaching and teacher education*, Vol. 14, nº2, pp141-151.
- Estêvão, C. (2006). Justiça, Direitos Humanos e Educação na Era da Globalização. In Moreira, A. e Pacheco (ed.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, pp: 31-60. Porto: Porto Editora.
- Fàbregas, J. (2001). El valor de la geografía en la enseñanza de valores. In Gaité, M. (Ed). *La Formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*, pp.169-176. Madrid: Asociación de Geógrafos españoles, associação de professores de Geografia de Portugal e Universidad Complutense.
- Ferrão, J. (1995). Pela mão da Geografia: uma aventura permanente. In *Apogeo*, nº 15/16, p. 159-168. Associação de Professores de Geografia.
- Ferrão, J. (1997). Geografia Educação e Desenvolvimento: três vértices de um triângulo a Construir. In *Apogeo*, nº 15/16, p. 5-10. Associação de Professores de Geografia.

- Ferrão, J. (2000). Perspectivas e Conceitos, Problemas e soluções: Ilacões a Retirar da História da Geografia. In *Apogeo*, nº 19/20, p. 35-38. Associação de Professores de Geografia.
- Ferreira, B & Barata C. (2008). Ensino Básico e Terceiro Ciclo. In Pacheco (org), *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Alexandre, F. (2001). Education for citizenship: discourses and practices. In *Educational research in Europe: yearbook 2001*, p. 21-37. Leuven: Grant Publishers & EERA.
- Ferreira, M., Alexandre, F. & Miranda, B. (2003). Turning discourses into practices: a Portuguese research project on citizenship education. *Actas da Conferência da União Geográfica Internacional*. Londres. (Para publicação)
- Figueiredo, C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. In Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. pp. 41-66. *Reorganização curricular do ensino básico: Novas áreas curriculares*. DEB, Ministério da Educação.
- Figueiredo, C. & Silva, A. (1999). A Educação para a cidadania no ensino básico e secundário. In *Inovação*, 12, pp. 24-45.
- Fjeldstad, d. & Mikkelsen, R. (2004). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. In *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, Issue 6, p. 621-632.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Piaget.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. In *Proceedings of the conference on teachers education policies in the European Union and quality of lifelong learning*. Loulé.
- Foskett, N. (1997). Teaching and learning through fieldwork. In Tilbury, D. & Williams, M. *Teaching and Learning Geography*, p. 189-201. London: Routledge
- Freeman, (1997). Information technology and new technologies. In Tilbury, D. & Williams, M., *Teaching and learning geography*, p.202-217. London: Routledge.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas actuais da educação. In *São Paulo Perspec.* [Online] V. 14, n. 2, pp. 03-11. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200002&script=sci\\_abstract&tln g=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200002&script=sci_abstract&tln g=en)
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giddens, A., (2000). Citizenship education in a global era. In Pearce, N. Hallgarten (ed), (2000), *Tomorrow's citizenship*, pp. 19-25. London: Institute of public policy research.
- Giddens, A. (2001). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

- Gimeno, J. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: ASA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. 2ª Ed. Oeiras: Celta.
- Graves, N. (1983). *Geography in education*. London: Heinemann Educational Books.
- Graves, N. (1997). Geographical Education in the 1990?. In Tilbury, D. & Williams, M. *Teaching and learning geography*, p. 25-31. London: Routledge.
- Guerra, I (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Hall, T, Coffey, A. & Williamson, H. (1999, December). Self, space and place: youth and Citizenship. In *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, nº 4, pp. 501-513.
- Hargraves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- Hargraves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hernandez, F. (2005). *El Desafío republicano al liberalismo igualitario de Rawls y los debates sobre libertad, ciudadanía y democracia*. Disponível em: <http://www.ahernand-uniandes.edu.co/Documentos/> (21/03/2006)
- Herráiz, C. (2001). Educar en valores desde la geografía del nuevo milenio, In Gaité, M. (ed.). *La Formación Geográfica de los Ciudadanos en el Cambio de Milenio*, p.19-37, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Hassell, D (2000). Issues in ICT and Geography. In Fisher, C. & Binns, T., *Issues in Geography teaching*. London: Routledge/Falmer.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2007). *International civic and citizenship education study: assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Jares, X. (2004). Educar para a paz e a cidadania democrática depois do 11-S. In *Análise Psicológica* 1 (XXII): 245-258.
- Kelly, A. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Habra.
- Kent, A. (1996). Evaluating the Geography curriculum. In Kent, A., Lambert, D., Naish, M. & Slater, F. *Geography in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerr, D. (2004). *Changing the political culture: reviewing the progress of citizenship education initiative in England*. Disponível em: <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp> (21/06/2006)
- Kimlicka, W & Norman, W. (1997). *El Retorno del ciudadano. una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Disponível em: [http://www.uasb.edu.bo/stsr\\_a\\_aula1/unidad1/unidad1-texto3.pdf](http://www.uasb.edu.bo/stsr_a_aula1/unidad1/unidad1-texto3.pdf) (21/02/2006)

- Lambert, D. & Machon, P. (2001). *Citizenship through secondary geography*. p. 42-67, London: Routledge/Falmer.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: ASA.
- Leat D. & Kinninment, D. (2000). Learn to debrief. In Fisher, C. e Binns, T. *Issues in Geography teaching*. London: Routledge/Falmer.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1996). Anexo ao Diário da República – I série – A, 14 de Outubro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Anexo ao Diário da República – I série – A, 30 de Agosto.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette g. & Boutin G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget.
- Lima, L. e Afonso, A. (2002). *Reformas na educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Magalhães, A. (2006). Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F. e Pintassilgo, P. 13-37, *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Malheiro, M., Alexandre, F. & Miranda, B. (2001). *Preparing teachers for education for citizenship: role of reflexive seminars*. European Conference on Educational Research, Lille.
- Marchand, H., (sd). *A educação dos valores nas escolas – ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”* Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf> (19/2/2005)
- Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Martín-Molero, F. (1998). Retos de la Educación ciudadana del siglo XXI: implicaciones curriculares. In *Revista Española de Pedagogía*, 209, ano LVI, Enero-Abril, 1998, p. 53-71.
- Menezes, I. (1993). A Formação Pessoal e Social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. In *Inovação*, 6, 1993, pp. 309-336.
- Menezes, I. (2002). Estudo internacional sobre educação cívica. In *Actas do Congresso educação para os direitos humanos*, p. 211-243. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Menezes, I. (2003a). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. In *European educational research Journal*. Vol. 2, nº 2. Disponível em: [www.Swi-onlinejournal.de/2003-2/index.html](http://www.Swi-onlinejournal.de/2003-2/index.html) (30/01/07).
- Menezes, I. (2003b). Participation experiences civic concepts, attitudes and engagement; implications for citizenship education projects. In *European*

- educational research journal*, vol. 2, nº 3. Disponível em: [http://www. Swionlinejournal.de/2003-2/index.html](http://www.Swionlinejournal.de/2003-2/index.html) (30/01/07)
- Menezes, I., Afonso, R., Gião J. & Ferreira, C. (2002). *Estudo internacional sobre educação cívica, relatório dos resultados dos professores do 8 e 9º anos de escolaridade*. Lisboa: IIE.
- Menezes, I., Xavier, e & Cibele, C. (1997), *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais escolares*. Lisboa: IIE.
- Menezes, I., Xavier, & Cibele, C. Amaro, G. & Campos, B. (1999). Civic education issues and the intended curricula in basic education in Portugal. In Torney-Purta, J., Schwille, J. e Amadeo, Jo-Ann. *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education project*. Amsterdam: IEA, Eburon Publishers.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2003). La Géographie des professeurs à la Géographie de l'action: une place nouvelle dans l'enseignement secondaire. In *Belgeo*, 2, pp. 157-164. Bruxelles: Société Belge d'Études Géographiques
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, D. (2000). Citizenship: what does it mean and why is it important? In Pearce, N. & Hallgarten, J. (Eds). *Tomorrow's citizenship*, pp. 26-35. London: Institute of Public Policy Research.
- Minca, C. (2001). *Postmodern Geography: theory and praxis*. London: Blackwell.
- Ministério da Educação e Investigação Científica (1975). *Programas: sétimo ano de escolaridade (1º ano do curso unificado)*. MEIC.
- Miranda, B. (1998). *O Ensino da Geografia num contexto de Educação Intercultural: a adequação curricular e a origem geográfica dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Miranda, B., Alexandre & F. Oliver, M., (2007). O Contributo dos saberes relativos ao ambiente para o exercício esclarecido da cidadania: o exemplo de jovens de Portugal e Espanha. In Actas da *Conferência Ibérica Educação e Cidadania*. Lisboa: CiCe eCIE FCUL.
- Miranda, B., Ferreira, M. & Alexandre, F. (Coord.), (2004). *Sustainable development and intercultural sensitivity: new approaches for a better world*. Lisbon: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2005). Jean Piaget: um pedagogo? In Miranda, G. e Bahia, S. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, pp. 25-42. Lisboa: Relógio d'Água.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. & Pacheco J. (Ed.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, pp. 31-60. Porto: Porto Editora.

- Morgan, J. & Lambert, D., (2005). *Geography: teaching school subjects 11-19*. London: Routledge.
- Oliveira, J. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- ONU, (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Resolução A/RES/55/2, 8 de Setembro de 2000.
- Orbe, B. (1995). La Educación moral de la ciudadanía, una filosofía de la educación cívica. In *Revista de Educación*, nº 307 pp. 275-308.
- Osler, A. (1997). *The Contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension*. Birmingham: University of Birmingham.
- Oxfam, (1997). *A Curriculum for global citizenship*. Oxford: Author.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2004). Introdução crítica – uma abordagem simplista. In Bobit, O *Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Parker, W., Ninomiya, A. & Cogan, J. (1999). Educating world citizens: toward multinational curriculum development. In *American Educational Research Journal*, summer 1999, Vol. 36, nº 2, p. 117-145.
- Pearce, N. & Hallgarten, J. (2000). Tomorrow's policy: what's new in Citizenship Education. In Pearce, N. & Hallgarten J. (Ed). *Tomorrow's citizenship*, p 13-16. London: Institute of Public Policy Research.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. (1997). Estudos de história da cultura clássica. I Vol, 8ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereya, N. (2004). Relaciones entre Educación y Ética. Una Aproximación desde la Pedagogía Crítica. In *Educere*, Octubre-Diciembre, ano/Vol. 8, nº 27, pp. 453-460.
- Perrenoud, P. (1990). *La Géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique*. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1990/1990\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_11.html) (19/06/2006)
- Perrenoud, P. (1997). *Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché: former les professeurs, oui, mais à quoi?* Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_07.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_07.html) (19/06/2006)
- Perrenoud, P. (1997 b). Former les professeurs, oui, mais à quoi? In Garcia, J.-C. (Dir.). *Education, citoyenneté, territoire*. Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, pp. 32-54, Toulouse, ENFA.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA.

- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: ARTMED.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (p. 59-72). Porto: SPCE.
- Ponte, J. (2003). Didáticas; Que Desafios? In Neto, A., Nico, J., Chouriço, J., Costa, P. & Mendes, P. (Ed.), *Didáticas e metodologias da educação: percursos e desafios*. Vol. 2 pp. 1413-1417. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Pureza, J (2001), (Coord). *Educação para a Cidadania: cursos gerais e tecnológicos*. DEB: ME.
- QCA (2008). *Geography curriculum*. Disponível em: [http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/Geography and the national curriculum aims.aspx](http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/Geography%20and%20the%20national%20curriculum%20aims.aspx) (04/12/2008).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reid, A. & Scott, W. (2005). Cross curricularity in the National Curriculum: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography. In *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 13, nº2. Disponível em [taylorandfrancis.metapress.com](http://taylorandfrancis.metapress.com) (31/10/2006)
- Ribeiro, A. C. (1990) *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roberts, M. (2001). Geography Curriculum Issues and Concerns. In *Citizenship through secondary Geography*, p.231-259. London: Routledge Falmer.
- Roberts, M. (2003). *Learning through inquiry*. Sheffield: Geographical Association.
- Roldão, M. C. (1999a). Cidadania e currículo. In *Inovação*, Vol. 12, nº1, p. 9-25. Lisboa: IIE.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME.
- Roldão, M. C. (2003). «Civic Education: what are we getting from research? In *European Educational Research Journal*, Vol. 2, nº3, p. 455-459.
- Roldão, M., Nunes, L. e Silveira, T., (1996). *Relatório do projecto "Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME.
- Roldão, M., (2005). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação dos profissionais do ensino. In *Discursos*, Série Perspectivas em Educação, nº2 p. 95-120. Universidade Aberta.
- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa, IIE.
- Ruela, C. (1998). Do currículo ao projecto: um percurso a construir pelos professores. In *Reflexão*, nº 1, pp. 2-3, DEB.

- Sales, P., Rosário, L. & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In Miranda, G. & Bahia S. In *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 141-165. Lisboa: Relógio d'Água.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Santos, M. E. (2005). *Que Cidadania?* Tomo II. Lisboa: Santos-Edu.
- Santos, M. (2005). Para que a Geografia Mude sem Ficar a Mesma Coisa. In R. RA'AGA, nº 9, p. 125-134, Curitiba: Editora UFPR.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. (1999). Conclusões da Conferência. In Actas da Conferência *Educação, Sociedade e Cidadania*, p: 77-92, Lisboa.
- Silva, A., Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2001). *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*. Disponível em: [http://www.dapp.min-edu.pt/aval\\_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom2\\_5.pdf](http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom2_5.pdf)
- Santos Silva, A., Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2001). *Valores e Cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo Intercultural*. Disponível em: [http://www.dapp.min-edu.pt/aval\\_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom2\\_5.pdf](http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom2_5.pdf) (31/05/2008)
- Schwanitz, D. (2004). *Cultura: tudo o que é preciso saber*. 8ª edição. Publicações Dom Quixote.
- Slater, F. (1996). Values: Towards mapping their locations in a Geography Education. In Kent, A., Naish, M., Lambert, D. & Slater, F., *Geography in education*, pp. 200-230. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slater, F. (1997). Illustrating values in Geography education trough an examination of research. In *Values in Geography Education*. Proceedings of the Special Conference of the IGU Commission on Geographical Education. Institute of Education-University of London, pp. 71-75.
- Slater, F. (1998), «Sustentabilidade: o que Significa?», In *Apogeo*, nº15/16, p. 169-183, Associação de Professores de Geografia.
- Slater, F. (2001). Values and values education in the Geography curriculum in relation to concepts of citizenship. In Lambert, D. & Machon, M. *Citizenship through secondary geography*, pp. 42-67. London: Routledge and Falmer
- Slater, F. & Ferreira, M., (1996). A Comparison of secondary Geography teacher attitudes to national curricula in England and Portugal. In *Proceedings: Commission on Geographical Education*. The Netherlands: Centrum voor Educatieve Geografie Vrije Universiteit Amsterdam.

- Smith, S., (1997). Democracy plurality, and education: deliberating practices of and for civic participation. In *Philosophy of Education*. Disponível em: [www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/97\\_docs/smith.html](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/97_docs/smith.html) (11/04/2002)
- Souto, X. (1999). Los Retos de la Educación Geográfica en las enseñanzas básicas. In *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 142. Disponível em: [www.ub.es/geocrit/b3w-142.htm](http://www.ub.es/geocrit/b3w-142.htm) (21/2/2006).
- Sousa, C., (2005). Teoria Sociocultural de Vygotsky. In Miranda, G. e Bahia, S. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 43-51. Lisboa: Relógio d'Água.
- Sousa, L., (1996). Nós e os Outros: um estudo sobre os manuais escolares de Geografia do 7º Ano. In *Apogeo*, nº 12, p. 2-19. Associação de Professores de Geografia.
- Sprinthall, N. & Sprintall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Stoer, S & Magalhães, A. (2002). The Reconfiguration of the Modern Social Contract: new forms of citizenship and education. In *European Educational Journal*, vol. 1, nº4, p 692-704.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporâneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. In *Acción pedagógica*, Vol. 9, nº 1 e 2, p. 42-51. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/accionpe/> (11/09/2007).
- Tanner, D. & Tanner, L. N., (1980). *Curriculum development*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Tilbury, D. (1997). Environmental and Development Education. In Tilbury, D. & Williams, M. *Teaching and Learning Geography*. pp. 93-116, London: Routledge.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of european adolescents: the IEA Civic Education study. In *European Journal of Education*, Vol. 37, nº 2.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2002). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA. Disponível em: <http://www.wam.umd.edu/~iea/> (16/07/2004)
- Trigo-Santos, F. (1995). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: IIE.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UGI (1992). *Carta Internacional de Educação Geográfica*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- UGI (2000). International Declaration on geographical education for cultural diversity. Disponível em: <http://igu-cge.tamu.edu/> (26/01/2009).

- UGI (2007). Lucerne declaration on geographical education for sustainable development. In Reinfried, S., Schleider, Y. & Rempfler, A., (Ed). *Geographical views on education for sustainable development*. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, pp. 243-250.
- UNESCO (1974). *Recomendação respeitante à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e a Educação Relativa aos Direitos do Homem e Liberdades Fundamentais*. 18<sup>o</sup> Conferência da UNESCO.
- UNESCO (2003). UNESCO and the international decade of education for sustainable development (2005-2015). In *Connect*, vol. XXVIII, n<sup>o</sup> 1-2.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Afrontamento.
- Valente, O. (sd). *Educação para os valores*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educa%C3%A7%C3%A3o\\_valores.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educa%C3%A7%C3%A3o_valores.pdf) (19/2/2005)
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, Vol. 52, n<sup>o</sup> 1.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Piaget.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. In *Educational Review*, vol. 52, n<sup>o</sup>1, p. 32-46.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. como enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.