

Formação Reflexiva de Professores e Cidadania
Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial
de Professores de Geografia

Fernando Manuel da Silva Alexandre

Lisboa, maio de 2013

Doutoramento em Ciências da Educação
Educação Pessoal, Social e Comunitária

Formação Reflexiva de Professores e Cidadania
Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial
de Professores de Geografia

Fernando Manuel da Silva Alexandre

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor em
Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela C. Malheiro Dias Aurélio Ferreira

Lisboa, maio de 2013

Resumo

Os primeiros programas de formação inicial de professores surgiram em Portugal na década de 70 e foram ensaiados nas faculdades de ciências. Pretendeu-se então criar uma via de formação alternativa para os alunos que desejassem adquirir habilitação para o exercício da docência, numa altura em que o sistema educativo nacional se começava a expandir e a procura por pessoal docente com preparação científica e pedagógica tinha de ser assegurada a médio e a longo prazo. No entanto, o processo de criação de novos cursos de informação inicial foi relativamente lento, pelo que apenas na década de 80 se verificou a sua extensão a todas as instituições de ensino superior público.

A expansão da formação inicial foi marcada desde o seu início por aquilo que alguns autores designam de universitarização dos programas, ou seja, pela reprodução de uma lógica de forte separação disciplinar, reforçada pelos próprios modelos de organização e gestão das instituições formadoras. Sob o ponto de vista da qualidade da formação, este contexto potenciou uma forte separação entre a teoria e a prática e, desse modo, não forneceu aos jovens docentes as ferramentas conceptuais e metodológicas mais adequadas à entrada no mundo das escolas.

A formação inicial dos professores de geografia sediada nas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas não ficou à margem desses problemas. O ensino da geografia continua amarrado a uma imagem social que associa a disciplina a um saber de natureza factual, enciclopédico e descritivo, que remete a geografia, se não para uma posição de subalternidade curricular, pelo menos para o lugar dos saberes a que os alunos não atribuem especial relevo. Os motivos que podem explicar este fenómeno prendem-se em parte com a natureza dos esquemas conceptuais que os professores aplicam nas suas aulas. Modelos que traduzem um processo de normalização epistemológica, que afasta cada vez mais a geografia escolar da ciência académica. As razões que o explicam não devem ser imputadas exclusivamente aos docentes, pois eles resultam em grande medida da incapacidade das instituições formadoras para delinearem e aplicarem modelos de formação alternativos, que façam uso de ferramentas que impliquem ativamente os formandos na construção do seu próprio saber. Modelos de natureza reflexiva, que atendam aos saberes experienciais dos sujeitos e lhes permitam encontrar um sentido para a teoria e, dessa forma, propiciar uma mudança efetiva das práticas.

Palavras-chave: formação inicial, educação geográfica, processos reflexivos

Abstract

Since they started to be introduced in the 70s, all initial teachers' training reforms in Portugal were geared to make some form of specifically professional training compulsory and/or to increase the share of professional training within training as a whole. Geography teachers' training was transferred to a university setting ("*universitisation*") when the first initial training programmes were approved in the late 80s; a shift that enhanced their academic dimension, which ended up assuming greater importance than professional training as such. Meanwhile, Portuguese education authorities have tended to increase regulation of initial teacher training as part of a tertiary-level educational provision.

The reason for this trend was the desire for more uniform patterns of training, so that it could correspond to national and international quality standards. As training became increasingly focused on *outcomes*, more than on *processes*, so its effects were also more and more disappointing as regards both changing teachers' practices, and developing the kind of active citizenship skills they were supposed to promote together with their own students. Indeed, the role of the teacher has rapidly shifted from someone transferring knowledge to someone guiding students, which means that teachers are expected to adopt a different view of their role, and a different answer to the question *who am I as a teacher?* Teacher educators must be able to make a clear case for reflection as an outcome above and beyond its short-term instrumental value.

Based on the data obtained through in-depth interviews to newly qualified geography teachers and on the content analysis of the teaching materials they produced during a five years initial training programme organized by a higher education institution, the research intends to discuss whether or not its training strategies lead teachers to develop the kind of skills required to promote geography's role as a core subject in the field of education for citizenship. Results show that it is important for trainees to learn how they can get in touch with their qualities, and how they can transfer them into practice. This will lead to a deeper involvement in the learning process among teachers as well as students. Such involvement is in danger of being lost when a technical-instrumental approach to competence is employed, because standards are created and assessed through the imposition of certain ideals or measures by external agencies.

Keywords: initial training, reflective methods, citizenship and geographical education.

NOTAS DE AGRADECIMENTO

Terminado um percurso de investigação marcado por muitas vicissitudes que, em alguns momentos, tornaram real a possibilidade deste trabalho não chegar ao seu termo, é indispensável agradecer a todos aqueles que, apesar disso, insistiram para que a tarefa não fosse interrompida.

Nesse grupo incluo em primeiro lugar a Prof.^a Manuela Malheiro Ferreira, colega e amiga com quem me cruzei a primeira vez já lá vão mais de duas décadas e com a qual comecei a deambular, pode-se dizer sem exagero, “por esse mundo fora”, em caminhos onde a geografia esteve quase sempre presente. À Prof.^a Manuela Malheiro agradeço um trabalho de orientação que não impediu caminhos, que não criou obstáculos, mas que esteve sempre presente na hora de alertar para os riscos de uma má decisão.

À família, naturalmente, porque sofreu ao longo deste percurso os efeitos de uma constante falta de atenção e, não raro, de muitas flutuações de humor.

Finalmente, não quero deixar de prestar a minha homenagem e de agradecer à memória de Teresa Ambrósio, durante anos a alma da Secção de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Nova de Lisboa, instituição onde para mim esta aventura começou de facto e na qual trabalhei quase vinte anos. A Teresa Ambrósio agradeço a capacidade e a força que teve para criar uma escola que, estou certo, marcou todos aqueles que por lá passaram. Tentei que este trabalho fosse o espelho de uma certa forma de trabalhar nas ciências da educação, animada pela vontade de apreender a complexidade dos processos e do pensamento dos atores. Espero ter conseguido manter-me fiel aos seus ensinamentos.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	19
 PARTE I — ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1	
Apresentação geral do estudo	29
1. Razões para a escolha do tema	29
2. Enquadramento teórico do problema de investigação	32
3. Definição e justificação do objeto de estudo	43
4. Definição do problema e objetivos	47
 CAPÍTULO 2	
A normalização dos regimes jurídicos da formação inicial de professores	53
1. Os primeiros programas de formação inicial de professores	57
1.1 Normalização dos regimes jurídicos da formação de professores	59
1.2 A acreditação dos programas de formação inicial de professores	72
2. A racionalidade técnica na formação inicial de professores	81
2.1 Limites e constrangimentos do novo modelo de “Formação Inicial”	90
3. Desafios e tensões na formação de professores	100
 CAPÍTULO 3	
Percursos e tendências da geografia e da educação geográfica	113
1. Continuidades e ruturas na evolução do pensamento geográfico	116
1.1 A continuidade do pensamento geográfico	117
1.2 Marcos da evolução contemporânea do pensamento geográfico	121
1.2.1 <i>A geografia teórica das décadas de 60 e 70</i>	122
1.2.2 <i>Das correntes radicais à geografia cultural e ao pós-modernismo</i>	134
1.3 O caráter excecional do objeto de estudo da geografia	162
2. Princípios e orientações da educação geográfica	173
2.1 O desenvolvimento do objeto da educação geográfica	176

2.1.1	<i>O predomínio de uma visão estruturo-funcionalista</i>	177
2.1.2	<i>A relevância curricular da educação geográfica</i>	189
2.2	O desenvolvimento do currículo na educação geográfica	210
2.2.1	<i>Os conceitos estruturantes</i>	211
2.2.2	<i>As opções de desenvolvimento curricular</i>	248
2.2.3	<i>As práticas e o desafio das novas tecnologias</i>	315
 CAPÍTULO 4		
O papel dos processos reflexivos na formação inicial de professores		339
1.	Condições favoráveis ao incremento dos processos reflexivos	340
2.	Processos reflexivos: algumas considerações teóricas	345
2.1	A natureza dos processos reflexivos	348
2.2	As relações entre a teoria e a prática	359
2.2.1	<i>Teoria e identidade profissional</i>	374
2.2.2	<i>Reflexão e práticas</i>	386
3.	Modos de relacionamento entre os atores da formação inicial	392
3.1	Os discursos e as práticas dos formadores	394
3.2	Os saberes dos sujeitos em formação	400
4.	Práticas reflexivas: métodos e estratégias	407
4.1	Métodos de registo das práticas e sua interpretação	414
4.1.1	<i>Narrativas, diários e incidentes críticos</i>	415
4.1.2	<i>Percursos de análise</i>	417
4.2	A avaliação das práticas reflexivas	420
 PARTE II — ESTUDO EMPÍRICO		
CAPÍTULO 5		
Desenvolvimento do plano de investigação		429
1.	Fundamentação epistemológica da metodologia	429
1.1	Enquadramento epistemológico	429
1.2	Critérios de cientificidade	430
2.	Desenvolvimento do plano de investigação	433
2.1	Terreno e sujeitos de investigação	433
2.2	Métodos e objetivos da recolha de informação	437
2.2.1	<i>Entrevistas</i>	437
2.2.2	<i>Observação direta</i>	440
2.2.3	<i>Análise documental</i>	442
2.3	Guiões de entrevista e processo de análise de conteúdo	443
2.3.1	<i>Processo de análise de conteúdo</i>	455

CAPÍTULO 6**O dispositivo de formação, os estagiários e os seus orientadores pedagógicos 463**

- 1. Organização e estrutura do dispositivo de formação 463
 - 1.1 O estágio pedagógico 466
 - 1.1.1 *O instrumento de avaliação do estágio* 475
 - 1.2 O Seminário de Didática 494
- 2. Esboço biográfico dos sujeitos de investigação 504
 - 2.1 Os estagiários 504
 - 2.2 Os orientadores pedagógicos 512

CAPÍTULO 7**Formação inicial de professores de geografia: o discurso dos estagiários e dos orientadores pedagógicos 519**

- 1. Análise dos dados 520
 - 1.1 Os estagiários 521
 - 1.1.1 *Carlos* 521
 - 1.1.2 *Cristina* 541
 - 1.1.3 *Helena* 565
 - 1.1.4 *Pedro* 592
 - 1.2 Os orientadores pedagógicos 623
 - 1.2.1 *Duarte* 623
 - 1.2.2 *Gustavo* 657
 - 1.2.3 *Natália* 684
- 2. Interpretação dos dados 723
 - 2.1 Conteúdo e sentido do saber geográfico 724
 - 2.2 Educação geográfica e educação para a cidadania 729
 - 2.3 Expectativas perante a formação 737
 - 2.4 Formação anterior ao estágio pedagógico 745
 - 2.5 Impacto da formação na transformação das práticas 753
 - 2.6 Processo de supervisão e de avaliação 762
 - 2.7 Integração do processo de formação na realidade da escola 780
 - 2.8 O confronto dos discursos com as práticas 784

CAPÍTULO 8**Conclusões - teoria e prática na formação inicial de professores de geografia 803**

- 1. Modelo de análise dos dados 803
 - 1.1 A adequação dos processos formativos aos contextos e às metas das políticas educativas 808
 - 1.2 A interação entre a informação e os saberes experienciais dos sujeitos 813

em formação	
1.3 A influência das concepções e das crenças sobre as práticas dos atores da formação	821
1.4 Os obstáculos e os constrangimentos ao incremento de processos reflexivos	836
2. Considerações finais	839
2.1 Limitações do estudo	846
2.2 Recomendações	848
2.3 Novos caminhos de investigação	850
Referências bibliográficas	851

Índice de Quadros

2.1	Lista dos diplomas reguladores dos programas de formação inicial publicados desde 1971.	54
2.2	Modelos de formação para a docência aprovados em 1987 para as faculdades de letras e de ciências sociais e humanas (cit. as Portarias n.ºs 844/87, 850/87, 852/87 e 853/87)	60
2.3	Planos de estudos da formação inicial de professores de geografia (de acordo com o conteúdo dos anexos às portarias aprovadas pelo Ministério da Educação em 1987)	61
2.4	Peso atribuído às diferentes componentes da formação inicial dos professores dos 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (vd. os diplomas de ordenamento jurídico de 1989 e 2007)	69
2.5	Estrutura do 2.º ciclo de especialização que habilita para o exercício da docência nos 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007)	70
2.6	Quadro comparativo do perfil funcional e das atividades a desenvolver no âmbito dos diferentes modelos de estágios pedagógicos	93
2.7	Aprendizagens, competências gerais e específicas a desenvolver ao longo dos cursos de 1.º e 2.º ciclos que habilitam para o exercício da docência	107
3.1	Conceções teóricas aplicadas ao estudo do conceito de <i>lugar</i> e suas ligações com a educação geográfica	223
3.2	Exemplos da integração dos conteúdos de geografia nos <i>curricula</i> obrigatórios	255
3.3	Sumário da estrutura e do conteúdo dos programas de geografia definidos no âmbito do currículo nacional da Inglaterra, 1991-2008	261
3.4	Súmula dos conteúdos e das competências propostos na revisão do currículo nacional de 1999 – nível <i>Key Stage 3</i>	264
3.5	Níveis de desempenho inicial e terminal definidos para o <i>Key Stage 3</i>	267
3.6	Conteúdos inscritos nos programas de geografia para os quatro níveis de ensino correspondentes ao ciclo do <i>collège</i>	272
3.7	Saberes referenciados em anexo ao programa de geografia da <i>classe de 3^{ème}</i>	277
3.8	Componente de geografia da prova modelo de Hist-Geog-EC para atribuição do DNB (2012)	278
3.9	Carga horária da área de ciências humanas e sociais (1989)	283
3.10	Carga horária da área de ciências humanas e sociais (2001)	284
3.11	Carga horária da área de ciências humanas e sociais (2012)	287
3.12	Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem	290
3.13	Exemplo do desenvolvimento conceptual e metodológico do tema « <i>Ambiente e Sociedade</i> »	296
3.14	Quadro comparativo da organização dos conteúdos nos <i>curricula</i> nacionais da Inglaterra e País de Gales, França e Portugal (nível ISCED 2)	306
3.15	Objetivos e/ou competências exemplificativos da utilização dos SIG no ensino da geografia.	333
4.1	Quadro de operacionalização da reflexão crítica	358

4.2	Princípios orientadores para a conceção de ambientes de aprendizagem significativa no âmbito da formação inicial de professores	369
4.3	Guião de desenvolvimento de um processo reflexivo	419
5.1 A	Guião de entrevista (1. ^a Fase) — Domínio: conteúdo e sentido do saber geográfico	444
5.1 B	Guião de entrevista (1. ^a Fase) — Domínio: educação geográfica	445
5.1 C	Guião de entrevista (1. ^a Fase) — Domínio: educação geográfica e cidadania	446
5.2 A	Guião de entrevista (1. ^a Fase) — Domínio: expectativas perante a formação	447
5.2 B	Guião de entrevista (1. ^a Fase) — Domínio: formação anterior ao estágio pedagógico	449
5.3 A	Guião de entrevista (2. ^a Fase) — Domínio: impacto da formação na transformação das práticas	450
5.3 B	Guião de entrevista (2. ^a Fase) — Domínio: processo de supervisão e de avaliação	452
5.3 C	Guião de entrevista (2. ^a Fase) — Domínio: integração do processo de formação na realidade da escola	454
5.4	Utilização dos dados recolhidos através da análise documental e da observação direta	458
6.1	Plano de estudos da licenciatura em Ensino da Geografia	464
6.2	Parâmetros de avaliação do estágio pedagógico	477
6.3	Exemplo de aplicação de níveis de desempenho a parâmetros de avaliação do estágio pedagógico	478
6.4	Dimensões que estruturam o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário	482
7.1	Temas organizadores do programa de geografia do 3.º ciclo, trabalhados pelos estagiários no decurso do estágio pedagógico (2004/2005)	787
7.2	Questões-chave e objetivos gerais que estruturam as planificações de médio prazo para o tema organizador <i>População e povoamento</i>	788
7.3	Questões estruturantes incluídas nas orientações curriculares do programa de geografia do 3.º ciclo — tema organizador <i>População e povoamento</i>	790
8.1	Questões orientadoras do processo de investigação e hipóteses de trabalho	804

Índice de Figuras

3.1	Quadros de referência que condicionam as concepções de educação geográfica	174
3.2	Os três pilares da geografia	179
3.3	Os grandes sistemas de organização espacial	181
3.4	As inter-relações entre os subsistemas físicos e humanos que configuram uma abordagem global do sistema Terra	182
3.5	Estruturação dos conceitos geográficos segundo um exemplo de organização sistémica	216
3.6	Organização dos conceitos geográficos segundo uma abordagem sócio-espacial	217
3.7	A organização do conhecimento geográfico segundo uma abordagem sistémica	219
3.8	Níveis de separação e de controlo socioespacial decorrentes da escala	233
3.9	Extrato do quadro conceptual que sustenta o programa de geografia para o nível <i>Key Stage 3</i> , em vigor desde 2008	266
3.10	Plano de organização do processo de ensino e aprendizagem da geografia, para o 3.º ciclo do ensino básico (2001)	291
3.11	Esquema organizador dos temas do programa de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico (2002)	293
3.12	Página de entrada no <i>site</i> GEORED	331
3.13	Excertos dos guiões do aluno correspondentes às atividades mencionadas no Quadro 3.16	334
3.14	Excertos das fichas de trabalho correspondentes às atividades mencionadas no Quadro 3.16	335
4.1	Relação entre paradigmas de cidadania e concepções de formação de professores	343
4.2	Ciclos de reflexão	353
4.3	Relações entre esferas da experiência no percurso A	364
4.4	Relações entre esferas da experiência no percurso B	365
4.5	Modelo sistémico das atividades profissionais	379
4.6	Modelo de partilha do conhecimento resultante de um processo de aprendizagem em equipa	389
4.7	Posicionamento do sujeito relativamente aos diferentes modos e níveis de reflexão	412
4.8	Processo de balanço reflexivo no final de um estágio pedagógico	413
6.1	Imagem extraída da página 5571 do Diário da República n.º 201, I Série-A, de 30 de agosto, correspondente a um extrato do Decreto-Lei n.º 240/2001.	483
6.2	Faseamento das atividades do Seminário de Didática	499
7.1	Extrato de um teste sumativo para o 8.º ano de escolaridade, relativo ao tema organizador <i>População e povoamento</i>	791
8.1	Modelo orientador da análise dos dados	805

INTRODUÇÃO

«— E o que é um geógrafo?
 — É um cientista que sabe onde ficam os mares, os rios, as cidades, as montanhas e os desertos.
 — Mas que interessante! – disse o principezinho – Isto, sim, é uma profissão! – E pôs-se a olhar à volta. É que nunca tinha visto um planeta tão majestoso.
 — É bem bonito, o seu planeta. Há cá mares?
 — Não faço ideia – respondeu o geógrafo.
 — Ah! – o principezinho sentiu-se muito desiludido. – E montanhas?
 — Não faço ideia – respondeu o geógrafo.
 — E cidades e rios e desertos?
 — Também não faço ideia – respondeu o geógrafo.
 — Mas o senhor é geógrafo!
 — Pois sou – disse o geógrafo – mas não sou explorador. Tenho uma falta absoluta de exploradores. Porque não é o geógrafo que há de ir à procura de cidades, de rios, de montanhas, de mares, de oceanos e de desertos. O geógrafo é importante demais para andar por aí a vadiar. Nunca sai do seu gabinete. Este serve-lhe é para receber os exploradores. Faz-lhes perguntas e toma nota do que eles dizem...»

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

Os jovens portugueses que frequentaram o ensino primário e liceal nos anos que antecederam a revolução de abril de 1974, guardam da disciplina de geografia uma imagem que, por certo, não será muito diferente daquela que o “geógrafo” revela ao principezinho quando lhe descreve a atividade a que se dedica. Não admira, portanto, que seja grande a desilusão que este sente quando compreende que aquele sábio tão zeloso da tarefa de registar e de coligir tudo o que existia no seu próprio planeta, não conhece, afinal, o mundo em que vive. Tal como o “geógrafo”, muitos dos alunos que passaram naquela época pela escola também acumularam dados e informações sobre um mundo que era o seu, mas que nunca lhes deram a oportunidade de conhecer. Nesse tempo, os professores comportavam-se como o “geógrafo”: não se atreviam a vadiar; mantinham-se sempre bem junto à sua mesa e com o grande livro da geografia por perto; o livro de uma geografia que não praticavam, mas da qual falavam como se a

fizessem. Para os espíritos mais inquietos, desejosos de descobrir e de ver outros lugares, as aulas de geografia foram, porventura, um desapontamento.

Entretanto, ao longo das últimas décadas a geografia ensinada nas escolas do nosso país sofreu mudanças importantes ao nível formal. Os programas alteraram-se profundamente e épocas houve em que alguns movimentos pedagógicos ensaiaram experiências de renovação dos métodos de ensino e dos esquemas conceptuais, na tentativa de consolidar ruturas de paradigma consonantes com a evolução sentida pela ciência académica. Mas a presença do “geógrafo” parece manter-se como uma espécie de guardião da tradição, fazendo com que todas as tentativas de inovação se transformem, mais cedo ou mais tarde, em memórias efémeras de um tempo em que só a alguns, poucos, é dada a possibilidade de inquirir a realidade e de partir, como um “príncipezinho”, à descoberta do mundo. E, com efeito, quando questionados sobre a natureza da geografia que experimentaram na escola, a maioria dos alunos e dos professores de diferentes gerações partilha da mesma imagem sobre a natureza do saber geográfico que lhes foi ali transmitido. Nos seus relatos e discursos sobressai a utilização constante de um grupo particular de adjetivos: *factual*, *descritivo*, *enciclopédico*. Atributos que completam com a menção a uma disciplina que, em seu entender, apenas contribuiu para desenvolver a memória e para demonstrar uma ampla cultura geral sobre o mundo à sua volta.

Na verdade, o retrato de uma geografia escolar que, sendo símbolo do passado, se mantém presente até hoje, representa igualmente a contradição entre a imagem que os geógrafos têm da sua ciência e a imagem pública de que a disciplina não se consegue libertar, porque continuamente difundida por uma comunicação social para a qual “saber geografia” significa conhecer a localização do maior número de lugares, ou ser capaz de descrever os seus atributos. A identificação da geografia com este saber estático revela um grande alheamento da sociedade em geral relativamente ao processo de construção do conhecimento geográfico contemporâneo. Mas simboliza também um fechamento do objeto da disciplina que não pode ser explicado por causas exclusivamente exógenas. Motivo pelo qual é necessário interpretá-lo como produto da influência de fatores endógenos que, com grande probabilidade, devem situar-se ao nível da geografia escolar. Uma vez que, como se referiu, existe um discurso partilhado por diferentes gerações de professores, que tende a descrever a geografia do “seu” passado de acordo com atributos cuja natureza se mantém quase invariável, então é razoável pensar-se que, ao nível da escola, acontece um processo de normalização do

sentido epistemológico do saber geográfico, que emerge da forma como os próprios professores ensinam geografia e condiciona a imagem que os alunos retêm da disciplina. Uma normalização que, assim, explica o reduzido impacto das tentativas de renovação conceptual, empreendidas ora através dos diversos processos de revisão curricular, ora por intermédio dos inúmeros programas de formação em serviço, inicial e contínua, que se organizaram ao longo de décadas.

Neste contexto, o objeto do trabalho de investigação cujos resultados agora se apresentam centrou-se: (1) na análise dos processos de reconstrução epistemológica dos saberes disciplinares sob a influência dos sistemas de representações e das crenças dos professores; (2) na análise do papel desempenhado pela formação na mudança das práticas. O campo de investigação delineado emergiu de postulados teóricos situados nos domínios da análise das barreiras e dos constrangimentos que se interpõem à construção do conhecimento dos professores, patentes nas opções e nos modelos conceptuais que estes assumem nas suas práticas. Estes modelos deixam transparecer uma visão da geografia de cariz *descritivo*, que se reflete na montagem de uma abordagem pedagógica essencialmente factual e enumerativa, na qual os fenómenos geográficos são apresentados segundo uma ordem pré-estabelecida, tendente ao desenvolvimento de capacidades de memorização. A *descrição* constitui, assim, uma metáfora representativa da prática de um ensino da geografia destituído de problemática e vocacionado para a transmissão de um saber que permanece estático.

A compreensão das causas da resistência à mudança alicerçou-se sobretudo no estudo das relações que os professores estabelecem com o ambiente e os contextos em que estão inseridos, no modo como potenciam fatores de mobilização dos saberes para promover a mudança das suas práticas, ou, pelo contrario, nele procuram encontrar tão-somente as justificações para obstáculos que partem mais de si do que do próprio meio. O papel da formação tem necessariamente de atender a esse *ambiente*. Em conformidade, entende-se que o predomínio de modelos de formação inicial alicerçados num paradigma de racionalidade técnica não contribui para a alteração das práticas dos sujeitos em formação, ou para o incremento nas escolas de novos modelos didático-pedagógicos: (1) porque as estratégias que seguem acentuam a dicotomia entre a teoria e a prática; (2) porque não incorporam os saberes experienciais dos formandos; (3) porque não promovem a reflexão sobre o sentido do saber disciplinar e das práticas dos professores. Os limites dos efeitos dos programas de formação inicial decorrem, assim, da rigidez do seu próprio modelo de funcionamento e organização, bem como das

abordagens pedagógicas adotados pelos formadores ao longo das várias etapas do processo formativo.

A delimitação deste objeto de estudo impõe, no entanto, alguma clarificação suplementar, tendo em conta que, dada a natureza das hipóteses de trabalho e das questões de investigação, se corre o risco de posicionar o trabalho em campos distintos daquele onde, efetivamente, ele deve ser colocado. Em primeiro lugar, a focagem nas práticas de educação geográfica não significa que o estudo possa ser encarado como um exemplo de investigação no campo da didática específica da geografia, uma vez que não se pretendeu avaliar a adequação das estratégias, ou de um dado repertório didático-pedagógico, à consecução de um conjunto de objetivos educativos pré-definidos; a análise de conteúdo dos materiais produzidos pelos docentes teve em vista interpretar o significado epistemológico que transparece desses documentos, elemento indispensável para se qualificar a conceção sobre a geografia e a educação geográfica seguida pelo professor. Em segundo lugar, a observação das interações entre os formadores e os formandos não significa que o estudo constitua um exemplo de investigação em supervisão, uma vez que este não se centrou na análise isolada das estratégias de operacionalização dos papéis dos formadores ou dos respetivos estilos supervisivos; estes foram situados no conjunto do processo formativo associado ao estágio pedagógico e tratados como um dos fatores condicionantes da trajetória de transposição da teoria para a prática e de reconstrução epistemológica do saber disciplinar.

Sob o ponto de vista metodológico, tratou-se de desenvolver um processo de investigação em que o indivíduo constituiu o centro das atenções do investigador, pelo que a atuação deste se estruturou em função dos seguintes eixos: (1) valorizar a estrutura específica das ocorrências mais do que a sua caracterização geral e distribuição; (2) procurar o significado dos pontos de vista dos atores em determinadas situações; (3) captar o “vivido dos participantes”, percorrendo a sua interioridade, conhecendo o modo como cada sujeito fez face à sua situação e às suas condicionantes; (4) aceder aos pensamentos implícitos que o sujeito assume relativamente a uma dada realidade. A fim de tornar explícitos os princípios conceptuais e metodológicos que orientaram o processo de investigação, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, cuja estrutura se apresenta a seguir.

A Parte I — Enquadramento Teórico — encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo (*Apresentação geral do estudo*), são explicitadas as razões de índole pessoal que guiaram o investigador para a escolha do tema de investigação e é

feita uma primeira resenha de natureza teórica com o intuito de situar e fundamentar o tema à luz da investigação já produzida; mais do que um resumo dos resultados obtidos em trabalhos dedicados à mesma temática, esta primeira revisão de literatura pretende elucidar o esquema conceptual que agrega os domínios que se cruzam na problemática e, através deles, deduzir as hipóteses de trabalho e as questões de investigação, que compõem a definição do problema e justificam os seus objetivos. No capítulo dois (*A normalização dos regimes jurídicos da formação inicial de professores*), procede-se, numa primeira secção, à revisão do processo legislativo que conduziu, desde meados da década de 70 do séc. XX, à consolidação da tendência de universitarização dos programas de formação inicial de professores e à normalização do respetivo regime jurídico, dando-se especial atenção à análise dos percursos dirigidos para a formação dos professores de geografia. Numa segunda secção, problematizam-se as finalidades e os pressupostos do paradigma de racionalidade técnica e discutem-se a sua validade e adequação para o desenvolvimento, pelos professores, das competências necessárias para uma atuação consentânea com o perfil de desempenho docente definido pela administração educativa. O capítulo termina com a análise de conteúdo do regime jurídico das habilitações para a docência aprovado em 2007, discutindo-se a sua estrutura e destacando-se as principais alterações face ao quadro legal vigente até àquela data, problematizando-se os desafios que a profissionalização dos docentes enfrenta, designadamente, em resultado da integração da formação dos professores de história e de geografia.

No capítulo três (*Percursos e tendências da geografia e da educação geográfica*), faz-se a análise dos percursos de evolução da geografia e da educação geográfica e realçam-se as pontes de natureza epistemológica que se criaram entre a geografia académica e a geografia escolar. No seu conjunto, o paralelismo entre as etapas de desenvolvimento da geografia e da educação geográfica estabelece-se a partir de um nível macro, com a análise dos componentes conceptuais que marcaram a transformação do pensamento geográfico a partir de finais da década de 60 do séc. XX, passa por um nível meso, com a definição dos princípios orientadores da educação geográfica e a sua transposição em termos curriculares, e termina num nível micro, no qual se abordam as alterações nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina provocadas pela introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação, das plataformas digitais e das ferramentas ligadas ao uso dos SIG. Neste trajeto descendente, apoiado, entre outros, por documentos emitidos por organismos

internacionais, debate-se o conteúdo de alguns dos conceitos que se consideram estruturantes da educação geográfica — *espaço, lugar, escala, interação, desenvolvimento, ambiente* — e efetua-se a análise comparativa da estrutura e do conteúdo dos programas nacionais de geografia em vigor em Portugal, na Inglaterra e País de Gales e em França.

No capítulo quatro (*O papel dos processos reflexivos na formação inicial de professores*), analisa-se sob o ponto de vista teórico-prático a implementação dos processos reflexivos no contexto da formação inicial de professores. Para além da exposição dos pressupostos e das linhas orientadoras da epistemologia da prática definida por Schön, salienta-se o papel desempenhado pelos saberes experienciais nos processos de integração da teoria e da prática e no desenvolvimento da identidade profissional dos professores. O capítulo termina com a apresentação de alguns instrumentos de registo de informação, necessários para a consecução de caminhos de reflexão sobre as práticas, e com a sugestão de diversas técnicas que podem ser mobilizadas com esse objetivo. Em termos gerais, assume-se que o paradigma reflexivo deve constituir uma alternativa ao paradigma de racionalidade técnica ainda dominante, não apenas por se entender que é mais convincente como fator precursor da mudança da ação, mas também por se considerar que a promoção de estratégias reflexivas conduzem ao desenvolvimento de atitudes, de valores e de competências mais consentâneas com as novas conceções e práticas de cidadania.

A Parte II — Estudo Empírico — encontra-se dividida em quatro capítulos. Corresponde à descrição global do processo de investigação, à apresentação e análise dos resultados, respetiva interpretação e sistematização das principais conclusões. No capítulo cinco (*Desenvolvimento do plano de investigação*), procede-se ao confronto entre os pressupostos teóricos que regulam as abordagens de investigação de cariz quantitativo e qualitativo, justificando-se dessa forma a natureza compreensiva e não generalizante do estudo desenvolvido. Na segunda secção, descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas subjacentes ao processo de investigação — vd. entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação direta — mencionando-se o modo como se procedeu a sua planificação e realização, enunciando-se os critérios que presidiram à escolha dos sujeitos de investigação e referindo-se as fontes de informação complementar que foram utilizadas numa fase ulterior do trabalho.

No capítulo 6 (*O dispositivo de formação, os estagiários e os seus orientadores pedagógicos*), descreve-se o terreno em que decorreu a investigação e apresenta-se o

perfil dos sujeitos de investigação. No que respeita ao dispositivo de formação, abordam-se separadamente as duas componentes de formação que compõem o estágio pedagógico (vd. o seminário e o estágio). Para ambas é referido o plano de atividades que foi incrementado durante o período considerado e é feita a análise de conteúdo dos principais instrumentos de regulação do processo de formação, com destaque para o instrumento de avaliação do estágio. No capítulo 7 (*Formação inicial de professores de geografia: o discurso dos estagiários e dos orientadores pedagógicos*), faz-se a apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas a quatro estagiários e aos três orientadores pedagógicos que os acompanharam. Os dados foram submetidos aos procedimentos de análise de conteúdo e tratados em conformidade com as categorias definidas no momento da constituição do respetivo *corpus*, cujo conteúdo é igualmente objeto de caracterização.

O capítulo 8 (Teoria e prática na formação inicial de professores de geografia), corresponde à interpretação dos dados obtidos, tomando por referência, quer as hipóteses e as questões de investigação formuladas, quer o quadro teórico delineado ao longo da Parte I. Os resultados da investigação parecem confirmar as hipóteses de trabalho delineadas, e de entre eles podem destacar-se os seguintes: (1) as instituições formadoras não desenvolvem estratégias tendentes a promover a integração entre a teoria e a prática; o seu modelo de gestão da formação continua a assentar num paradigma de racionalidade técnica, que encara o processo formativo como um tempo de mera aplicação dos saberes teóricos ao contexto do trabalho; (2) no caso dos professores de geografia, os dados revelam que os sujeitos não possuem uma consciência apurada do significado epistemológico do objeto da disciplina, que definem na base de elementos que tendem a justificar o carácter excecional e único da geografia; entende-se que estas lacunas interferem com o modo como os professores concebem a sua ação, constituindo a fonte do movimento de reconstrução e de normalização das práticas que se vai desenvolvendo à medida que se criam os laços de identidade com o que significa “ser professor de geografia”; (3) a padronização da ação decorre de um sistema de representações e de crenças que molda os saberes experienciais dos sujeitos em formação; uma vez que o modelo de formação não atende a esta forma de conhecimento prévio dos formandos, não cria condições para uma efetiva transformação das práticas; (4) os pontos críticos que se identificaram são potenciados pelo facto de a formação não implementar métodos de reflexão sobre as práticas, apesar de a considerarem um parâmetro de avaliação do desempenho.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Apresentação Geral do Estudo

1. RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA

O trabalho de investigação que agora se apresenta decorreu, em parte, dos resultados obtidos em investigação anterior ⁽¹⁾, na qual se procedeu ao estudo das relações entre as representações dos professores de geografia acerca da natureza da ciência e do seu ensino e respectivas práticas em sala de aula. Para o efeito procurou-se então operacionalizar o conceito de *saber do professor*, definindo-o como o conjunto da informação científica e educacional organizada e estruturada em função dos paradigmas de ciência e modelos de ensino e aprendizagem de que cada sujeito se apropriou ao longo do seu percurso de vida e que mobiliza para dar corpo à sua acção pedagógica.

O *saber do professor* adquire expressão no que então também se designou por *ciência da escola*, modelo que não traduz a mera transposição para a prática lectiva dos pressupostos e princípios paradigmáticos da ciência académica, da qual se distingue, assim, sob o ponto de vista conceptual e epistemológico. Ambos parecem emergir em resultado de um complexo processo através do qual o sujeito procede à reconstrução e filtragem de informações diversas, geradas por múltiplas fontes.

Com o processo de investigação assim desenvolvido pretendeu-se, entre outros aspectos: 1) identificar no percurso de vida dos sujeitos de investigação quais os constrangimentos que, sob o seu ponto de vista, permitiriam compreender a génese das suas representações; 2) compreender a forma como interpretaram a influência dos

(1) Alexandre, F. (1995). *Ciência académica e saber do professor: representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica*, Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

contextos em que estiveram inseridos e dos actores com que interagiram; 3) perceber o modo como se apropriaram dessas informações e as incorporaram no seu próprio processo de tomada de decisão. Foi possível concluir que o *saber do professor*, pelo seu conteúdo científico, pela forma como configura o processo de construção do conhecimento da ciência e pelas suas características didáctico-pedagógicas, permite também pôr em evidência um perfil de docência que, dados o seu conteúdo conceptual, o seu posicionamento epistemológico e as formas de actuação didácticas que privilegia, se mostra dissonante face: a) ao paradigma dominante na ciência académica; b) às abordagens pedagógicas que, na actualidade, se têm por mais adequadas para responder às necessidades dos contextos sociais, culturais e educativos emergentes.

Da análise do percurso de vida dos professores que então foram objecto de investigação ressaltou a ideia que a passagem pela universidade foi por estes tida em conta sobretudo pelo seu contributo para a formação de cariz técnico-científica: 1) porque constituiu a principal fonte de informações relativas aos saberes que leccionam; 2) porque consideraram que as metodologias de trabalho ali adoptadas permitiram desenvolver as suas capacidades de investigação, de pesquisa e de análise crítica. Em contrapartida, os sujeitos atribuíram-lhe reduzida importância na definição do seu perfil de professores, excepto nos casos em que a actuação evidenciada pelos docentes universitários e/ou formadores, a exemplo da de outros agentes educativos, se aproximou dos critérios que *a priori* tinham como referenciais para si próprios. Ao revelar uma desvalorização da influência da Universidade e o questionamento da natureza das suas práticas, a análise dos discursos destes professores alertou para aspectos que se tiveram por importantes no sentido de fundamentar o objecto deste trabalho de investigação:

1. O reduzido papel das instituições de ensino superior na construção individual de uma consciência epistemológica, situação fruto não apenas da ausência de espaços de formação nesse domínio, como da aparente inexistência de um fio condutor epistemológico justificativo da estrutura e modo de funcionamento do curso de licenciatura; os professores mais jovens referiram ser difícil identificar uma orientação epistemológica coerente, circunstância posta em evidência quando aludiram a alguns conflitos e incongruências, quando apontarem a dificuldade em apreender a diversidade temática e a orgânica do curso, a acentuada dicotomia entre ramos de especialização da ciência

[geográfica], o excessivo parcelamento dos conteúdos e a relativa competição entre grupos de interesse, a dissonância entre a teoria e a prática;

2. Independentemente dos modelos de formação que tais professores frequentaram (em serviço e inicial), pareceu ser possível identificar um denominador comum no que respeita à filosofia de formação que os enquadrava, marcada pela valorização estrita do saber-fazer inerente à didáctica específica da disciplina; todos os sujeitos afirmaram ter sido orientados sobretudo no sentido do desenvolvimento de competências didáctico-pedagógicas definidas em função de um paradigma de racionalidade técnica (v. g. o domínio dos aspectos formais da planificação e das técnicas de utilização dos recursos educativos, a capacidade de resolução de situações conflituais em aula), mas sem reflexão acerca das implicações epistemológicas e conceptuais que, na educação em geral, como na educação geográfica em particular, decorrem da utilização dos modelos de ensino e aprendizagem propostos;
3. No caso dos professores envolvidos em programas de formação inicial, as suas apreciações acusaram principalmente os problemas emergentes da adopção de um modelo assente numa clara separação entre a componente teórica da responsabilidade da universidade — disciplinas de ciências de educação — e o trabalho desenvolvido ao nível da escola e da turma — acompanhamento e orientação da prática lectiva por parte de um docente pertencente aos quadros do estabelecimento de ensino onde efectuaram o estágio pedagógico;
4. A afirmação inequívoca por parte dos sujeitos de investigação, por um lado, da incoerência entre a postura que os docentes universitários assumiram na sua acção e o conteúdo das teorias e modelos de actuação que preconizaram, por outro lado, da desadequação dessas mesmas teorias face à realidade concreta da escola e dos alunos com que os professores em formação foram confrontados; a formação inicial na universidade pareceu pois estruturar-se em torno de um modelo assente numa filosofia de cariz escolar, que tratou os futuros professores como *alunos* desprovidos de um passado e de uma história de vida, segundo uma abordagem pedagógica mecanicista, delineada com o intuito de assegurar a mera transmissão de estruturas e informações pré-

definidos, nunca submetidas a uma reflexão sustentada pelos saberes prévios dos formandos, ou à análise e crítica face aos contextos reais em que estes os deveriam pôr em prática.

Tais conclusões permitem entender parte das razões que levam alguns professores a avaliar de forma menos positiva os processos de formação através dos quais obtiveram habilitação para o exercício da docência: quer no que respeita ao seu conteúdo, quer no que concerne às metodologias de formação que neles foram privilegiadas. Além disso, elas põem em evidência uma certa subvalorização do papel da formação no desenvolvimento da profissionalidade docente, sobretudo por parte dos professores que frequentaram programas de formação inicial. Tendo em conta que a partir de meados da década de 80 estes programas foram responsáveis pela qualificação da maioria dos professores de geografia que passaram a integrar a carreira docente do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, entendeu-se que o processo de investigação deveria, por isso, situar-se no terreno em que decorre essa modalidade de formação.

Mas o desenho global da problemática de investigação não procedeu apenas dos resultados e das conclusões que antes se pretenderam sintetizar. Na verdade, fundou-se igualmente na análise de um conjunto diversificado de contributos teóricos, nos quais se procuraram encontrar as inter-relações e a justificação para as questões e as hipóteses de trabalho que adiante serão explicitadas. Dado constituir elemento nuclear para a formulação do problema, entende-se dever apresentar nesta fase uma súmula desse enquadramento preliminar.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Em Portugal, como no conjunto da União Europeia, as tomadas de decisão que estão na origem da definição das estratégias orientadoras da acção política para a educação decorrem, desde meados da década de 80, da conjugação e avaliação de factores culturais, ideológicos e económicos de cariz divergente que, por isso, tenderam a direccionar os processos de reforma do sistema educativo para caminhos algo contraditórios: por um lado, no sentido de ruptura paradigmática com o modelo racional da educação, entretanto substituído pelas abordagens de cariz humanista; por outro lado, no sentido de acomodação da praxis da política educativa às exigências de racionalidade económica induzidas, entre outros, pelo processo da globalização.

Por paradigma racional da educação, entende-se o modelo gerado com o advento da sociedade industrial, a concepção que impregnada dos valores tecnológicos tornados símbolo da modernidade, conduziu à assunção de critérios e pressupostos de cariz técnico-económico implementados verticalmente: 1) nos níveis de gestão macro do sistema educativo; 2) na definição da organização e conteúdo dos *curricula*; 3) na proposta das abordagens pedagógicas a adoptar no processo de ensino e aprendizagem.

Os movimentos de reacção a este paradigma de racionalidade técnica fizeram adivinhar os contornos de modelos que responderam às transformações sociais, económicas, políticas e científicas, e se traduziram em conceitos como os de *sociedade da informação*, de *sociedade do conhecimento*, de *sociedade educativa*. Uma sociedade estabelecida e estruturada, não segundo as normas e regras do modelo industrial, mas assente nos princípios do que muitos designaram de paradigma pós-industrial ou da pós-modernidade, através do qual se contestou, no campo social, a utilidade das teorias unificadoras e se enfatizaram a diferença, a fragmentação, a mudança e a subjectividade (Delanty, 2000b; Benton e Craib, 2001; Crook, 2001).

No quadro de leitura pós-moderno, a educação deixou de corresponder univocamente ao conceito de aprendizagem, enquanto processo que ocorre exclusivamente em estruturas integradas no sistema de ensino formal e sob as orientações e responsabilidade de organismos administrativos centralizadores. Pelo contrário, na visão prospectiva da sociedade pós-moderna, a educação passa a ser entendida sobretudo enquanto construção da pessoa e de uma identidade, enquanto construção de um projecto pessoal de formação ao longo da vida, de acordo com um processo cujas práticas se estruturam em torno de dimensões de natureza afectiva, cognitiva, social e ideológica (Pourtois e Desmet, 1997).

Sob o ponto de vista das finalidades, a educação visa promover o desenvolvimento de *competências* de natureza instrumental, interpessoal e sistémica que, integrando os saberes, as atitudes e os valores, abrem caminho a uma literacia multidimensional tendente à formação de actores com capacidade de gestão de interdependências pessoais e sociais, actores que compreendam e dêem inteligibilidade aos sistemas económicos e sociais, à vida quotidiana em que se inserem e, a partir daí, promovam mudança e inovação através do exercício de uma cidadania activa e de uma reflexividade constante sobre o agir (Stoddard, 1991; Usher e Edwards, 1996; Usher, Bryant e Johnston, 1997; Perrenoud, 2004). Como se referiu, assume-se assim que a educação não se esgota na *escola*, nem termina na consecução de objectivos de curto

prazo, mas tem que ser repensada como um processo de inserção e de reinserção tendo em vista a possibilidade de completar outros percursos de formação posteriores, de acordo com as necessidades quer escolares quer, mais tarde, dos saberes profissionais que em cada momento forem detectadas pelo indivíduo no exercício próprio da sua actividade.

Embora quanto à definição dos princípios paradigmáticos da política educativa pareça existir consonância relativamente ao conteúdo dos discursos produzidos, já a forma como estes são transpostos para os instrumentos reguladores do funcionamento dos níveis meso e micro do sistema educativo, deixa perceber que as opções tomadas relevam mais da necessidade de pragmatismo na acção política, que da preocupação em respeitar e dar coerência a proposições de cariz filosófico.

Em primeiro lugar, o conceito de *competência* afigura-se de difícil e incerta operacionalização, situação patente aliás na diversidade de soluções adoptadas na União Europeia no que concerne, por exemplo, à incorporação de competências no desenho dos *curricula* nacionais (Eurydice, 2002): 1) ora somente através de referências implícitas no conteúdo e natureza das finalidades e dos objectivos definidos para o conjunto do currículo; 2) ora pelo recurso à listagem de competências que remetem sobretudo para a necessidade de aplicar e/ou ligar os saberes disciplinares a situações da vida real; 3) ora pela consideração explícita das competências que se têm por essenciais para uma participação efectiva do indivíduo na sociedade, sendo que neste caso tal sistematização é muitas vezes sustentada com a definição de níveis de desempenho ⁽²⁾.

Em segundo lugar, a pressão social sentida a nível interno e externo parece conduzir, em termos práticos, a uma certa recuperação das perspectivas que é possível considerar mais próximas do modelo de racionalidade típico da modernidade, nomeadamente, quando as competências que se pretendem ver avaliadas se situam em especial nos domínios do saber e do saber-fazer (Stromquist e Monkman, 2000; Tomlinson, 2001; Trowler, 2003): 1) ora devido à ênfase que é dada aos processos e instrumentos de comparação à escala nacional e internacional dos resultados escolares

(2) Integram-se nesta via, por exemplo: (1) o currículo português para o Ensino Básico revisto em 2001, que para além das competências essenciais definiu também competências transversais, depois operacionalizadas em competências de natureza disciplinar; (2) o currículo nacional para a Inglaterra e País de Gales, no qual as competências são definidas explicitamente em termos de níveis de desempenho, exigindo que a avaliação do aluno em cada disciplina seja expressa através de um perfil individual traçado pelo professor, tendo em conta a caracterização e posicionamento daquele em termos de níveis de consecução das competências (*attainment targets*), cuja redacção e conteúdo estão previstos *a priori*, fazendo parte integrante do próprio currículo.

dos alunos e das escolas (v. g. IEA, OCDE, Banco Mundial), cujos dados, muito explorados pelos *media*, têm servido a vários actores e grupos sociais de pretexto para demonstrar a ineficácia do sistema escolar e exigir que este retome à sua original e primordial função, instruir; 2) ora devido à crescente generalização das concepções que tendem a acoplar o processo educativo à ideia de eficiência, que lêem o progresso segundo referenciais quantitativos, que partilham a visão segundo a qual a melhor educação é aquela que, não apenas pode ser *medida*, mas se traduz directamente em maior produtividade económica e social; 3) ora devido à crescente procura mundial de competências específicas nos campos do raciocínio matemático, da investigação científica, das línguas estrangeiras, das novas tecnologias, de tal modo que muitos *curricula* parecem cada vez mais afastar-se dos interesses e das necessidades do aluno, para passarem a assumir fórmulas direccionadas para a economia e a formação vocacional ⁽³⁾.

Assiste-se, assim, ao reorientar da política educativa no sentido de uma lógica de funcionamento que, à revelia do seu próprio discurso, parece atribuir mais importância aos resultados obtidos — vistos como um fim em si mesmo — do que aos processos e aos contextos em que decorre a aprendizagem. Daí o que, progressivamente, se afigura como um reavivar dos valores do paradigma da racionalidade técnica, nomeadamente, através do mérito conferido às qualidades didáctico-pedagógicas evidenciadas pelos agentes educativos, cuja acção passa a ser sobretudo apreciada tendo em conta os seus próprios níveis de desempenho e a tomar como referencial da sua eficácia o sucesso escolar dos alunos, também aferido e medido em termos principalmente quantitativos. Os efeitos da adopção deste sistema de aplicação transversal de competências instrumentais, no modo como são estruturados e implementados os programas de formação inicial de professores, serão também objecto de análise.

Em síntese, pode então afirmar-se que a evolução recente dos contextos ideológicos, culturais e económicos, influenciados de modo marcante pelo processo de globalização, se reflectiu no conteúdo das rubricas que compõem a agenda política da educação: 1) pela circunstância da qualidade dos sistemas educativos nacionais ser cada vez mais avaliada e comparada em termos internacionais; 2) pelo facto da acção

(3) Este movimento foi bem evidente, num passado recente, em países como o Japão, os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha e os Países Nórdicos, mas começa também a adquirir expressão na política educativa dos novos jogadores da cena internacional em termos económicos: a Rússia, a China, a Coreia do Sul e a Índia.

governativa centrar a sua atenção no funcionamento dos *curricula* de matemática e de ciência, na definição de competências e no desenvolvimento de modalidades e instrumentos de aferição dos desempenhos escolares; 3) pelo empenho posto na mudança das estratégias de ensino e aprendizagem, encaradas e valorizadas principalmente como recursos que permitem alcançar níveis de desempenho previamente definidos.

Mas a globalização, ao influenciar o funcionamento do nível macro do sistema educativo, conduziu inevitavelmente a uma reflexão acerca dos critérios de delimitação das fronteiras entre os saberes disciplinares, logo também acerca da natureza e âmbito dos conteúdos contemplados nos *curricula* escolares, das suas finalidades e valor educativo. É neste quadro de relativa desvalorização pública do ensino e aprendizagem dos temas relacionados com o humano e o social, excepto quando se antevê a sua utilidade para a inculcação dos valores e atitudes tidos por socialmente aceites, ou politicamente vantajosos, que se considera importante discutir a função da educação geográfica no conjunto do currículo, bem como reflectir sobre o seu potencial para o incremento da educação para a cidadania, em ambos os casos tendo em atenção a evolução recente da própria geografia.

Face à mudança dos paradigmas educacionais, precipitada pela incerteza dos contextos socioeconómicos e culturais das últimas três décadas, a educação geográfica tem vindo a assumir a alteração das suas finalidades e objectivos. A disciplina passou a destacar a necessidade de os alunos desenvolverem competências, atitudes e valores que, embora enquadrados pelos conteúdos próprios da geografia, podem considerar-se transversais a outras áreas disciplinares. Pretende-se que o processo de ensino e aprendizagem contribua para esbater as fronteiras entre os saberes, estruturando-se em torno da organização de projectos aglutinadores dos respectivos conceitos e métodos. Inserem-se nesta linha de acção o incremento quer da *educação ambiental*, quer da *educação para a cidadania*, campos por meio dos quais a escola pode estender a sua função para além da mera transmissão de informação e afirmar-se como espaço onde é possível desenvolver a consciencialização dos indivíduos para importância de reflectir sobre outras problemáticas.

A natureza complexa das questões suscitadas pelos cidadãos, o elevado grau de incerteza das decisões que urge tomar em domínios como o ambiente, o ordenamento do território, a diversidade étnica e cultural, a transformação das cadeias e das relações produtivas, a preservação da biodiversidade e do património, constituem campos

temáticos e conceptuais, não só claramente associados à educação geográfica (Lambert e Balderstone, 2000), mas também sem dúvida bem situados no núcleo duro do que se define por campo de acção para o exercício de uma cidadania global (Delanty, 2000a). Todavia, o seu tratamento confronta a escola com o desafio de, por um lado, encontrar a motivação que lhe permita colocar a abordagem dessas problemáticas no centro das suas preocupações e projectos; por outro lado, criar as condições para que esse trabalho se efectue segundo modalidades de cariz inter, ou transdisciplinar, quase sempre incompatíveis com a rígida divisão entre os saberes, ainda prevalecente nos *curricula* e nas práticas escolares.

Propósitos que, de facto, se afiguram difíceis de alcançar, dado implicarem uma ruptura efectiva com as filosofias de ensino ainda dominantes. Contudo, eles estão já hoje presentes no pensamento educativo produzido nos campos da educação em ciência, da educação matemática, logo também no da educação geográfica. Apresentam como denominador comum: 1) ao nível epistemológico, a intenção de romper com o paradigma da ciência moderna, nomeadamente, com os seus critérios unitaristas no que respeita ao processo de construção do conhecimento científico; 2) ao nível educativo, uma filosofia de educação, através da qual se pretende que a escola se aproprie e integre aprendizagens construídas em espaços e tempos de educação não formal, ainda que estes sejam propostos pela própria instituição, ou desenvolvidos no seu ambiente (Stromquist e Monkman, 2000).

Alternativa que redirecciona o processo educativo no sentido deste promover a inserção social, a capacidade de questionamento e de formulação de problemas, a proposta de novas soluções e modalidades de participação na vida em sociedade, mais descomprometidas com os órgãos do poder institucionalizado. Em suma, capacidades de intervenção na comunidade e de percepção da realidade local e global. Tratam-se de objectivos que se têm por suficientes para justificar a profunda interacção que é possível estabelecer entre a *educação geográfica* e a *educação para a cidadania*, ambas encaradas enquanto campos marcadamente transdisciplinares, em cujo objecto se encontra a chave do sucesso de um projecto educativo de maior alcance, traduzido num ideal que, embora formulado há décadas, se mantém válido pela sua genuína simplicidade: ligar a escola à vida e permitir que os alunos se tornem *actores sociais* (Pourtois e Desmet, 1997).

Em primeiro lugar, entende-se que a educação geográfica adquire a sua máxima relevância quando enquadrada pelas finalidades da educação para a cidadania, ou da

educação ambiental, mesmo que correndo o risco de poder ser vista como sua subsidiária. Por um lado, porque deixa de estar vinculada ao objectivo de difundir os conteúdos da geografia numa lógica eventualmente transmissiva e descontextualizada. Por outro lado, porque permite que a disciplina se assuma, no conjunto do currículo, como um de entre os vários quadros de leitura e de referência conceptuais, que possibilitam aos alunos compreender a realidade envolvente e buscar soluções para os problemas que sentem como seus.

Em segundo lugar, entendendo-se que a cidadania não se restringe ao exercício de um reportório de direitos e deveres, mas exige envolvimento social e a participação esclarecida na resolução de problemas (Heater, 2002), então também a concepção de educação geográfica que privilegia o estudo do espaço como uma construção resultante da conjugação de lógicas sociais e culturais distintas, constitui uma via para o desenvolvimento, pelos alunos, de uma ligação identitária com o território, sem a qual se afigura improvável um exercício consciencializado da cidadania (Isin e Wood, 1999), mesmo considerando que a natureza de tais relações pode ser posta em causa pelo processo de globalização. São precisamente os efeitos desta quer sobre o significado que se atribui à cidadania, quer sobre o conteúdo e os objectivos da educação para a cidadania, que colocam a educação geográfica perante a necessidade de proceder a uma definição clara do seu campo de intervenção. A respectiva delimitação depende do posicionamento epistemológico que se assume, sendo que duas abordagens parecem ser possíveis.

A primeira, mais próxima da tradição escolar da educação geográfica — usualmente aquela que se encontra expressa nos programas oficiais da disciplina — reflecte o facto de se tomar por garantido que a geografia da escola constitui *a via* de promoção da cidadania, quase sempre por intermédio do desenvolvimento de projectos com fortes ligações à educação ambiental. Uma abordagem que decorre de uma concepção holística da geografia, onde se destacam as suas capacidades para inter-relacionar o físico e o humano, para analisar fenómenos e identificar padrões e estruturas a diferentes escalas, para integrar saberes e informações oriundos de distintos domínios científicos, em suma, uma visão que assume a geografia como ciência de charneira entre as ciências sociais e as ciências naturais ⁽⁴⁾. Uma educação geográfica

(4) Concepção muito difundida entre os professores de geografia que, de certa forma, se vê reforçada pelas recomendações inscritas em documentos como *The International Charter on Geographical Education* (Commission on Geographical Education of the International Geographical Union,

que se liga à educação para a cidadania pela capacidade de identificar e explicar as “instabilidades” ambientais, económicas, políticas, sociais e culturais, que afectam a humanidade como consequência da globalização (cf. Kent, 2000; Lambert, 2011a; Lambert e Machon, 2001; Miranda, 2009).

A segunda, que ao invés de valorizar o papel do conhecimento para a acção, privilegia o conhecimento para a compreensão e a reflexão, implica quer uma visão mais transversal do exercício da cidadania, quer uma ruptura mais profunda com as concepções e as práticas de educação geográfica vigentes. No que respeita à cidadania, esta deve ser perspectivada enquanto processo activo de reconhecimento de uma identidade, que se traduz na reivindicação e apropriação de novos direitos, não apenas como um mecanismo passivo que assegure a manutenção e o uso dos que se têm por adquiridos. Ou seja, uma visão que enfatiza o processo de legitimação, pelos grupos sociais, do seu direito à diferença, ao mesmo tempo que relativiza o valor *per se* da substância dos direitos políticos e jurídicos (Isin e Wood, 1999). A adopção desta cidadania de cariz mais cosmopolita, na qual se revêem grande parte dos grupos sociais designados por “minoritários”, tem implicações na forma como se pode conceber a educação geográfica enquanto educação para a cidadania, nomeadamente, no que respeita à compreensão do modo como os contextos culturais se reflectem em distintas modalidades de organização do espaço.

Para tanto, não basta simplesmente reconhecer que a cultura, as ideologias e as crenças dos diferentes grupos sociais se reflectem nas suas estratégias de organização espacial, observáveis em distintas formas de *paisagem*. É preciso identificar as suas especificidades, compreender a génese dos conflitos que provavelmente antecederam a sua estabilização, reconhecer o conteúdo das representações e os marcos a que atribuem valor identitário. A compressão do espaço por efeito da globalização não se traduziu, contudo, na sua homogeneização; nele continuam a ter de coexistir grupos com interesses antagónicos, ou contraditórios, forçados a negociar e a construir, nas margens

1992, Freiburg: International Geographical Union), onde se mantêm a tradicional organização e divisão conceptual da Geografia entre sistemas físicos (p. ex. geomorfológicos, climáticos, bióticos, ou hidrológicos) e sistemas humanos (p. ex. agrícolas, industriais, urbanos, ou comerciais), com a correspondente identificação dos saberes a construir: a localização dos lugares e das estruturas; a descrição dos sistemas naturais da Terra; o estudo da diversidade demográfica, social e cultural; o estudo dos sistemas regionais; o estudo das relações de interdependência entre diferentes espaços e escalas. Na tentativa de dar resposta às questões emergentes da globalização, a Carta foi em 2000 complementada com a *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* e em 2007 com a *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*, documento que constitui a segunda adenda à versão original.

de um espaço fisicamente finito, um território que possa corporizar a visão partilhada de uma identidade que, *a priori*, é sobretudo a expressão de uma diferença face ao “outro”. Apreender a complexidade do processo de construção deste espaço social e de vida constitui, sem dúvida, um tremendo desafio para a educação geográfica, mas é também uma dimensão fundamental da educação para a cidadania. Mas uma cidadania activa, que aglutine identidades ligadas à ética, ao género, ao consumo, ao ambiente, ao público e ao privado, é incompatível como uma educação geográfica vocacionada para o estudo descritivo da diferenciação da superfície terrestre.

A transformação das práticas de ensino e aprendizagem, que o caminho proposto torna inevitável, não é um processo imediato e automático, implicando também por isso uma análise fundamentada dos modelos e estratégias de formação de professores, nomeadamente, avaliando se a filosofia que lhes subjaz se mostra coerente, não apenas com os objectivos dos programas de formação, mas também com as orientações definidas pelo Sistema Educativo.

Neste contexto, a filosofia de formação que se perfilha com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos professores, desenha-se em torno de três ideias-chave (Perrenoud, 1994; Korthagen *et al.*, 2001): 1) é impossível fazer face à rápida evolução das estruturas sociais e educativas apenas com a formação básica inicial adquirida em sistemas escolares como a universidade, ou através dos tradicionais sistemas de formação em serviço e contínua centrados em instituições de ensino superior e escolas, para o que se torna premente o incremento efectivo dos conceitos de *formação ao longo da vida* e de *autoformação*; 2) a formação, pela mobilização de uma grande diversidade de conhecimentos e metodologias, deve visar sobretudo o “ensino” da reflexão sobre a prática, construindo problemáticas que podem dar origem à inovação e à investigação na acção; 3) a formação é uma sinergia, é uma relação dinâmica entre o sujeito, o saber e a sua profissão.

Do mesmo modo que para os alunos se contesta a validade das concepções de educação assentes na aplicação de modelos e práticas indiferenciadas, também a formação profissionalizante dos professores não deve ser operacionalizada mediante o recurso a esquemas previamente montados e aplicados indistintamente a todos os sujeitos (Korthagen, 2004), sem consideração das suas necessidades, percursos pessoais e experiências (Perrenoud, 1994), e quase sempre propagada através de “cursos” concebidos como o somatório de etapas de ensino-aprendizagem. É a própria evolução dos contextos em que se desenrola a actividade educativa, nas escolas ou fora delas, que

faz perder a esses instrumentos clássicos de formação e gestão de recursos humanos o estatuto de proporcionarem uma garantia perene de qualificação.

Na formação de professores não basta já definir como objectivos a criação no formando de competências instrumentais para o exercício da função de fornecer conhecimentos e informações, concepção típica do paradigma da racionalidade técnica. Porque mais exigentes e complexos os quadros de referência em que se desenrola o acto educativo e porque são outras as necessidades e aspirações dos alunos face à Escola, também a formação deve reequacionar as suas metas: 1) no sentido de permitir ao formando interpretar o contexto onde vai desenvolver a sua actividade; 2) no sentido de um processo formativo conducente à criação de uma identidade individual e profissional (Caria, 2000, 2007). Por via da combinação de todos estes factores, a formação de professores, nomeadamente de carácter inicial, deve posicionar-se numa lógica distinta da que ainda predomina e na qual se persiste em tratar os futuros docentes como alunos. Estes, pelo contrário, tratam-se de *adultos* e é como tal que os modelos e as metodologias de formação os devem encarar.

Os sujeitos envolvidos num processo formativo são possuidores de um saber experiencial construído ao longo de uma história de vida na qual se cruzam, entre outras, as variáveis e os elementos de compreensão quer dos seus trajectos pelos sistemas formais de ensino, quer das situações vividas em contextos educativos informais (Perrenoud, 1994). Os jovens candidatos a professores envolvidos em programas de formação inicial não constituem, a este respeito, excepção (Braun e Crumpler, 2004). Daí que se preconize também para esta modalidade de formação a implementação de estratégias de cariz reflexivo (Ward e McCotter, 2004), que implicam o reconhecimento da importância do papel da experiência nos processos de construção do conhecimento (Hamachek, 1999): 1) porque importa aceder ao que os indivíduos pensam sobre si próprios e ao modo como encaram as transformações pessoais que sofreram até se tornarem no que são; 2) porque o aprofundamento do conhecimento do “eu” se traduz numa maior consciência acerca do sentido e do significado das práticas.

Formar não é só transmitir o saber, não é só ensinar o indivíduo a saber-fazer, mas é também saber ser; é traçar um projecto próprio que faz emergir uma identidade (Doecke, 2004). Tais exigências colocam às instituições formadoras e, no caso concreto da formação inicial de professores, à universidade, todo um conjunto de novos desafios, tais como ter de repensar as finalidades, o conteúdo e as metodologias dos cursos de formação ministrados. Os seus formadores, quer se trate dos responsáveis pela

componente científica ligada ao ensino do saber disciplinar, quer se trate dos que têm a seu cargo a execução da componente de ciências da educação, não podem afirmar-se junto dos seus formandos apenas como “professores” que apresentam e transmitem informação científica ou saberes práticos.

Mas as limitações dos modelos de formação inicial podem ainda ser reforçadas pelo tipo de instrumentos reguladores do processo formativo, onde seguindo uma tendência que se estende à generalidade dos países mais desenvolvidos, se assiste actualmente à difusão do que pode ser designado por *ideologia das competências* (Delandshere e Petrosky, 2004; Doecke, 2004; Korthagen, 2004). Na realidade, esta corporiza um modelo baseado na ideia de que a sistematização de critérios comportamentais observáveis e concretos pode servir de base para a formação de professores. Reflectem, normalmente, o esforço de identificação dos indicadores de ensino que podem vir a registar uma correlação positiva com os resultados da aprendizagem dos alunos. A crítica a esta abordagem pode sintetizar-se atendendo a três ordens de razões: 1) as listagens de competências resultam numa espécie de fragmentação do papel do professor e parecem esquecer que a sua acção não pode ser descrita em termos de comportamentos isolados; 2) a sua formulação decorre da assunção de que o conhecimento é uma mercadoria que pode ser objectivável, representada e medida em termos de produtos observáveis no imediato; 3) a sua aplicação pressupõe aceitar o princípio de que o desenvolvimento por um professor de um certo número de comportamentos observáveis torna só por si possível concluir acerca da melhoria das suas práticas.

O paradigma de racionalidade técnica que parece dominar a organização da maioria dos programas de formação inicial, faz correr o risco destes de tornarem em símbolos de uma espécie de ideologia da “inevitabilidade” e da “ausência de escolha”, que rapidamente se desenvolve em muitos países e está a conduzir à aceitação passiva de planos de estudo desenhados tendo em mente a aplicação estrita de competências. Avaliar percursos formativos com base em critérios e instrumentos alicerçados na atomização do conhecimento constitui, aparentemente, uma das maiores contradições da reforma da formação inicial (Hargreaves e Goodson, 1996; Braun e Crumpler, 2004; Delandshere e Petrosky, 2004; Doecke, 2004): por um lado, porque implicitamente pede aos futuros professores que se remetam a uma posição de executantes de estratégias escolhidas e apresentadas de modo determinístico; por outro lado, porque explicitamente enfatiza a necessidade desses mesmos professores desenvolverem nos

seus alunos, como em si próprios, competências relacionadas com a resolução de problemas, o pensamento crítico, o questionamento.

3. DEFINIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

À luz do enquadramento teórico anterior, propôs-se desenvolver um trabalho de investigação que assumiu como objecto *o estudo do papel desempenhado pelos programas de formação inicial de professores de geografia no processo de transformação das práticas de educação geográfica*. Tomando esse propósito como um imperativo que decorre das metas estabelecidas pelo nosso sistema educativo, anteviu-se como fundamental introduzir também na definição daquele objecto a intenção de *avaliar a natureza das sinergias que se estabelecem entre as instituições e os actores responsáveis pela organização e dinamização dos programas de formação e os seus efeitos no incremento de novas práticas de educação geográfica nas escolas*.

Entende-se que o desenvolvimento de uma “nova” geografia escolar, susceptível de traduzir uma ruptura bem-sucedida com as práticas vigentes, se afigura crucial não apenas para a transformação qualitativa do ensino da geografia, mas sobretudo para que os jovens desenvolvam competências que os habilitem para o exercício de uma cidadania activa e esclarecida. Uma cidadania alicerçada na capacidade de apreender e compreender, entre outros aspectos, a complexidade e a incerteza dos contextos espaciais, a interdependência entre os processos socioculturais e económicos, a fragilidade das relações entre a humanidade e o ambiente. Embora tratando-se de problemáticas tradicionais no ensino da geografia e, por isso, desde há muito inscritas na sua matriz curricular, importa reconstruir e refrescar os esquemas conceptuais que estruturam a educação geográfica implementada em muitas escolas, urge reformular os termos em que são apresentados os conceitos nucleares da disciplina.

Justificou-se, assim, a intenção de levar a cabo um processo de investigação dirigido para o estudo das dinâmicas criadas num programa de formação inicial de professores de geografia a cargo de uma instituição pública de ensino superior universitário. A consecução deste trabalho assentou em quatro domínios de análise ⁽⁵⁾:

-
- (5) Tal como foi referido no texto introdutório, verificaram-se, no tempo que decorreu entre a fase de recolha de dados e a apresentação dos resultados finais desta investigação, profundas alterações na estrutura dos programas de formação inicial que conferem habilitação para o exercício da docência, em todos os níveis de ensino. Com efeito, a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, veio impor àqueles programas a adopção de uma nova lógica organizativa, em parte decorrente da generalização da aplicação das directivas da Declaração de Bolonha a toda a

- A adequação e a adaptabilidade dos princípios e das orientações metodológicas inerentes aos processos e às práticas formativas de cariz reflexivo, às especificidades da formação inicial de professores;
- Os efeitos da formação reflexiva sobre os processos de construção do conhecimento e sobre a mudança das práticas dos professores;
- A adequação dos perfis de competências actualmente desenvolvidos na formação inicial às exigências dos novos contextos educativos;
- O contributo conceptual e metodológico da educação geográfica para o incremento de uma cidadania activa e consciente e suas implicações na reformulação dos conteúdos dos cursos e programas de formação.

A escolha e a justificação deste objecto de estudo funda-se em três ordens de razões: a) o questionamento do processo formativo privilegiado na generalidade dos programas de formação inicial de professores; b) os desafios que se colocam à formação de professores como resposta às metas definidas pelo sistema social; c) as orientações da política educativa europeia e nacional ⁽⁶⁾. Mas, para além de enquadrarem todo o

formação universitária. Em virtude de tal processo assistiu-se a uma reconfiguração do conteúdo da formação inicial de professores de geografia (objecto de análise no Capítulo 2 da Parte I), que exigiu o redireccionamento dos dados de investigação entretanto obtidos, pois a sua recolha ocorreu no quadro de um modelo de formação distinto do actual. Assim, julga-se dever chamar a atenção para o facto de os resultados e as conclusões apresentados ao longo deste trabalho, pretenderem sobretudo destacar a natureza das estratégias e dos processos formativos, em detrimento dos aspectos de índole estritamente organizacional que possam ser tomados como específicos de um qualquer modelo de formação, num quadro em que a estrutura dos programas de formação inicial tende a nível europeu para alguma uniformização. Por isso, procurou-se definir um objecto de estudo de âmbito transversal, tendo em vista aprofundar a reflexão e a avaliação das relações entre componentes e espaços de formação, a coerência entre o conteúdo das listas de competências que traduzem o perfil de desempenho dos professores e a filosofia subjacente ao paradigma educacional que enquadra as metas definidas pelo sistema educativo.

- (6) Para além dos relatórios, estudos-de-caso prospectivos e da legislação publicada em Portugal na sequência da aprovação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo, merecem destaque em termos europeus os numerosos relatórios e recomendações emitidos periodicamente pela Comissão Europeia, ou pelas Direcções-Gerais na sua dependência, de que se referem a título de exemplo: *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators* (2000), *The concrete future objectives of education systems* (2001), *European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council* (2002), *Education & Training 2010: the success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms* (2003), *Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area* (2003), *The European Training Foundation* (2003), *The role of the universities in the Europe of knowledge* (2003), *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe* (2003), *Efficiency and equity in European education and training system* (2006), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2007* (2007), *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training* (2007), *Delivering lifelong learning for knowledge creativity and innovation* (2008). Documentos acessíveis em http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html.

processo de investigação, entende-se que as razões apontadas permitem ainda realçar a pertinência daqueles domínios relativamente aos seguintes aspetos:

- No desenvolvimento das funções docentes — porque a complexificação das funções que os professores são levados a desempenhar exige o desenho e incremento de novas modalidades de formação, através das quais se aprofundem não só as relações entre a teoria e as práticas, mas também se promova a reflexão sobre o significado destas e o seu enquadramento nos campos social, económico e cultural, em ambos os casos no sentido de que o professor se afirme igualmente como um investigador;
- No reforço das competências profissionais — porque os perfis de qualificação para a docência não se limitam hoje ao domínio das competências do saber-fazer didático-pedagógico, mas contemplam dimensões sociais e éticas, de relação e participação com a escola e comunidade, de desenvolvimento de uma postura consciente face à importância da educação permanente e da formação ao longo da vida, competências que, no seu conjunto, emergem das próprias metas que o sistema educativo se propõe atingir;
- Na alteração dos modelos didático-pedagógicos — porque se entende que o incremento das metodologias e dos processos reflexivos na formação de professores, ao promover uma transformação mais eficaz e consciente das suas práticas, acabará necessariamente por se refletir na adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem e, desse modo, por se confirmar como fator de promoção do sucesso educativo e da qualidade da educação.

Embora o trabalho de investigação se tivesse cingido ao campo da formação inicial de professores de geografia, considera-se que o valor educativo da educação geográfica e o papel que esta desempenha no desenvolvimento da educação para a cidadania transcendem o âmbito da disciplina, permitindo que a análise dos resultados obtidos possa contribuir para dar resposta a algumas das necessidades antes apontadas. Além disso, uma vez que os problemas suscitados relativamente à formação dos novos professores de geografia são, afinal, transversais a outras áreas do saber, então também os seus processos formativos devem ser enquadrados pelo conteúdo do paradigma educacional que determina os objetivos gerais da política educativa.

Assim, julga-se ser possível fundamentar os domínios e as motivações para uma reflexão global sobre a estrutura dos programas de formação inicial de professores, que

assuma como propósito a discussão dos laços entre a educação geográfica e a educação para a cidadania:

- a) Pela necessidade de transformar as metodologias e as estratégias de formação inicial de professores, no sentido destas permitirem o desenvolvimento pelos formandos das competências que é suposto estes também desenvolverem nos seus alunos;
- b) Dada a importância de se privilegiar a reflexividade como processo conducente a uma atitude de questionamento e análise crítica permanente sobre as práticas, como um caminho para a apropriação do saber e construção do conhecimento;
- c) Dada a necessidade de se promover uma maior interligação entre a teoria e a prática, tomando como ponto de partida os saberes experienciais e usando os conceitos teóricos sobretudo como um recurso para a elaboração de quadros compreensivos da realidade;
- d) Pela assunção da educação para a cidadania como eixo de referência estratégico da política educativa portuguesa e da educação geográfica como campo privilegiado para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da investigação no campo da educação geográfica é um fenómeno relativamente recente, quando comparado com o longo caminho já percorrido nos campos da educação em ciência, ou da educação matemática. No entanto, a partir da década de 90, a comunidade científica dos geógrafos que, gradualmente, foram estabelecendo pontes com as ciências da educação, sentiu a necessidade de encontrar respostas quer para os problemas suscitados ao nível político e institucional — v. g. a proposta de novos *curricula* e programas de estudo, a introdução de novos recursos e ferramentas educativas que influenciaram a alteração dos modelos pedagógicos dominantes — quer para as ruturas paradigmáticas que provocaram a reconstrução dos conceitos nucleares da disciplina.

A partir da análise da investigação publicada em revistas científicas de referência para a educação geográfica (vd. *International Research in Geographical and Environmental Education*), em atas de conferências internacionais realizadas sob a égide da Comissão de Educação Geográfica, da União Geográfica Internacional (v. g. Ida, Ike, Ohnishi e Shimura, 2009; Kent e Powell, 2004; Kent, Rawling e Robinson,

2004; Purnell, Lidstone e Hodgson, 2006; Reinfried, Schleicher e Rempfler, 2007), ou em capítulos de obras coletivas dedicadas ao ensino da geografia e/ou das ciências sociais (v. g. Audigier e Tutiaux-Guillon, 2008; Graves, 1982; Mérenne-Schoumaker, 2005), é possível afirmar que os objetos da investigação em educação geográfica se têm vindo a diversificar, aumentando a pluralidade das abordagens e dos referenciais teóricos. Temas do domínio da geografia física e do ambiente, por exemplo, que parecem agora tocar em simultâneo nas ciências naturais e nas ciências da educação; problemas relacionados com o pensamento espacial que emergem ao mesmo tempo nos campos da psicologia cognitiva e da educação geográfica.

Neste quadro, as problemáticas relacionadas com o desenvolvimento do currículo, com a configuração do processo de ensino e aprendizagem, com as modalidades e os instrumentos de avaliação, com a revolução motivada pela introdução das tecnologias da informação e da comunicação e dos sistemas de informação geográfica, ou com a formação de professores, contribuíram para especializar e consolidar a investigação no âmbito da educação geográfica, cujo dinamismo é confirmado pelo surgimento de variadas áreas de estudo, entre as quais se destacam: (1) os trabalhos sobre a perceção do sentido do *lugar* (v. g. Avriel-Avni, Spektor-Levy, Zion e Levi, 2010; Lambert e Morgan, 2010; Reinfried, 2002; Picton, 2008); (2) os estudos relacionados com os processos cognitivos das crianças implicados na leitura de mapas (v. g. Wiegand, 2006); (3) os trabalhos sobre o impacto das tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem dos conceitos geográficos (v. g. Baker e White, 2003; Kerski, 2003; Linn, Kerski e Wither, 2005; McMorro, 2005; Van der Schee, Leat e Vankan, 2006); (4) os estudos sobre as conceções dos professores acerca da geografia e da educação geográfica (v. g. Alexandre, 1995; Alkis, 2009; Brooks, 2006, 2011; Walshe, 2007; West, 2006); (5) os trabalhos sobre a formação de professores e a profissionalidade docente (v. g. Dalelo, 2009; Martin, 2008); (6) os estudos sobre as relações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania (v. g. Corney, 2006; Corney e Reid, 2007; Esteves, 2010; Miranda, 2009); (7) os trabalhos sobre o desenvolvimento do currículo para o ensino da geografia (cf. Tutiaux-Guillon, 2008; Lambert, 2009, 2011b).

4. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

No quadro das motivações pessoais e do enquadramento conceptual que conduziram à definição do objeto de estudo antes apresentado, desenhou-se um processo de investigação orientado pelas seguintes hipóteses de trabalho:

- a) A formação inicial de professores centralizada em instituições de ensino superior revela-se ineficaz para desencadear a rutura conceptual e metodológica indispensável ao desenvolvimento das competências e dos perfis de desempenho que se consideram ajustados às necessidades dos contextos educativos atuais; dado assentar num modelo que, sob o ponto de vista do conteúdo, reproduz uma lógica estritamente disciplinar e, sob o ponto de vista das didáticas específicas, privilegia uma conceção instrumental que dificulta o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática;
- b) A formação inicial de professores contribui para manter e legitimar as relações de poder tradicionais entre as figuras do professor e do aluno, contrariando a necessidade de mudança decorrente da transformação dos ambientes socioculturais das escolas; poder exercido através de formas de relação pedagógica dirigista, que visam a transmissão de um saber científico que as instituições formadoras encaram dogmaticamente, ignorando que os saberes prévios e as histórias de vida dos sujeitos em formação atuam como um filtro que condiciona a assimilação da teoria e a sua transposição para a prática.
- c) As práticas dos atores envolvidos na formação são influenciadas por sistemas de representações e de crenças que revelam uma grande resistência à mudança; estes sistemas estruturam-se em redes complexas, compostas por elementos de natureza diversa que se vão consolidando e evoluindo no quadro da interação social; a composição do sistema define os saberes que os sujeitos em formação e os formadores mobilizam para resolver problemas e tomar decisões nos vários domínios em que se desenrola a sua atividade: esse *saber do professor* manifesta-se na reconstrução epistemológica dos saberes científicos e exprime-se através da normalização do saber disciplinar transmitido na escola.
- d) Nos modelos de formação inicial assentes numa filosofia de tipo escolar, os conteúdos ministrados acentuam as discrepâncias entre o discurso dos formadores e as necessidades sentidas pelos formandos, por via da forma como estes se veem forçados a adaptar essa informação à prática; tais modelos não favorecem o desenvolvimento, pelos futuros professores, de competências transversais, que capacitem para uma adaptação permanente a

contextos de mudança, dessa forma acentuando a dissonância entre o paradigma social e o paradigma que se exprime através das práticas de formação.

As hipóteses assim formuladas constituíram sobretudo o guião que o investigador utilizou ao longo do processo investigativo, motivo pelo qual não devem ser encaradas como meros objetos tendentes à verificação e confirmação de uma teoria. Antes permitiram traçar um percurso através do qual se procurou encontrar resposta para as seguintes questões:

1. Quais os efeitos das estratégias de integração da teoria e da prática privilegiadas na formação inicial, sobre o processo de desenvolvimento das competências estabelecidas para o exercício da docência?
2. Como se processa a integração dos saberes experienciais dos sujeitos em formação no conjunto do processo formativo, de modo a favorecer e a aprofundar as relações entre a teoria e a prática?
3. Qual a influência dos sistemas de representações e de crenças sobre o conteúdo do saber disciplinar e das práticas dos atores implicados no processo de formação vivido ao nível da escola?
4. Qual a natureza dos fatores e dos constrangimentos que, sob o ponto de vista dos intervenientes, são entendidos como obstáculos ao desenvolvimento de metodologias e estratégias reflexivas, no contexto da formação inicial de professores?

Tendo em conta as hipóteses de investigação definidas e as questões formuladas, julga-se que o desenvolvimento da proposta de trabalho tornou possível a consecução dos seguintes objetivos:

- Contribuir para a caracterização e compreensão das dinâmicas e dos processos de formação inicial de professores incrementados por instituições de ensino superior universitário;
- Contribuir para a identificação dos fatores e dos constrangimentos que impedem o desenvolvimento de modalidades e estratégias de formação reflexiva, no âmbito da formação inicial de professores;

- Caracterizar os sistemas de concepções e crenças dos atores intervenientes na formação inicial de professores e avaliar da sua influência sobre o conjunto do processo formativo;
- Compreender o modo como se processa a apropriação pelos sujeitos em formação dos saberes teóricos transmitidos no decurso do processo formativo e a forma como procedem à sua transposição para a prática pedagógica;
- Problematicar a estrutura dos modelos de formação inicial de professores e avaliar da sua adequação aos objetivos gerais da política educativa.

As questões de investigação e os objetivos que guiaram o desenvolvimento do trabalho cujos resultados agora se apresentam, articulam-se com as conclusões obtidas por outros investigadores nacionais, que ao longo dos últimos anos publicaram estudos situados no campo da educação geográfica, mas no âmbito dos quais foram definidos problemas que alertam para outras dimensões a que importa dar atenção. Em primeiro lugar, o trabalho de Miranda (2009), investigadora que se propôs estudar o contributo da educação geográfica para o desenvolvimento da educação para a cidadania, no contexto do ensino da geografia no 3.º ciclo do ensino básico. O seu estudo procedeu à leitura e interpretação do significado epistemológico dos discursos dos atores — expresso nos documentos orientadores da política educativa e de organização curricular, bem como nas práticas dos professores — com o intuito de identificar os obstáculos que dificultam o incremento, ao nível da escola, de ações no domínio da educação para a cidadania adaptadas às exigências e aos desafios das sociedades contemporâneas. No final, a autora apresenta uma proposta de intervenção didática, tendente a explorar o potencial da educação geográfica em prol do desenvolvimento de uma abordagem cosmopolita da educação para a cidadania, na qual se articulam, por um lado, os saberes, as atitudes e os valores, e, por outro lado, a sociedade, a cultura e o ambiente.

Em segundo lugar, o estudo de Esteves (2010), que retoma a problemática das ligações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania, situando-a no quadro dos processos de revisão curricular que tiveram lugar entre 1989 e 2001. Assumindo como pressuposto que o ensino da geografia é indispensável à consecução das finalidades da educação para a cidadania, a autora procurou conhecer de que forma os professores de geografia percecionaram as mudanças curriculares ocorridas naquele período e o modo com as incorporaram nas suas práticas. De entre as suas conclusões finais destaca-se o facto de os professores reconhecerem globalmente o valor formativo

da geografia e a circunstância de serem capazes de gerir o currículo de molde a destacar os temas que consideram facilitadores da dinamização de atividades dirigidas para a educação para a cidadania. Por outro lado, os docentes entendem esta abordagem no quadro da cidadania democrática e ligam-na diretamente à educação ambiental, campo que classificam como transversal a todos os temas organizadores das orientações curriculares da geografia do 3.º ciclo do ensino básico.

Em terceiro lugar, o trabalho de Martinha (2011), que estudou a aplicação do paradigma pedagógico das competências ao ensino da geografia em Portugal. Em termos gerais, a autora chama a atenção para o reduzido impacto que o discurso oficial em torno do desenvolvimento de competências parece ter tido na alteração das práticas dos professores. Na verdade, os seus resultados apontam para o facto dos docentes adotarem uma conceção estreita de competência, usualmente mais próxima do saber-fazer do que de uma forma de literacia que habilite para a resolução de problemas. Conclusão que se reflete na natureza das práticas e dos recursos educativos de que os professores se servem para conceber o processo de ensino e aprendizagem, no qual predominam as atividades orientadas principalmente para o domínio cognitivo. Em todo o caso, o estudo revela também que os docentes mais jovens mostram uma maior disponibilidade para a mudança, decorrente de uma maior predisposição para aceitarem as novidades conceptuais que modelam os discursos das instituições formadoras.

Ao longo dos restantes três capítulos que formam a totalidade da Parte I deste trabalho, proceder-se-á à apresentação do quadro teórico de referência da investigação, à luz do qual se efetuou a leitura e interpretação dos dados, apresentados ao longo da Parte II. Em coerência com as questões e os objetivos de investigação formulados serão trabalhados na Parte I dois campos de reflexão nucleares: 1) os fundamentos e as orientações recentes da educação geográfica, de acordo com as conceções que permitem identificar distintas modalidades para a sua operacionalização, ao nível dos esquemas conceptuais e dos modelos de desenvolvimento curricular; 2) as metodologias e os regimes que regem a formação inicial de professores, primeiro, numa perspetiva de crítica aos modelos que, pela sua estrutura e organização, tendem a privilegiar os paradigmas de racionalidade técnica, depois, numa postura de fundamentação da validade e da relevância dos processos de formação de raiz reflexiva.

CAPÍTULO 2

A Normalização dos Regimes Jurídicos da Formação Inicial de Professores

A partir de meados da década de 60 do séc. XX, assistiu-se em Portugal a um movimento de reforma profunda do sistema educativo, que atravessou os vários níveis de ensino e deu origem à criação de novos cursos e instituições. Insere-se neste processo a publicação do Decreto-Lei n.º 47587/67, de 10 de março, que conferiu ao então Ministério da Educação Nacional o poder para determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público na sua dependência. Experiências justificadas, nomeadamente, pela *«necessidade de promover a gradual adaptação dos planos de estudos, programas, textos, métodos e condições de ensino, aos progressos verificados nos diversos domínios do conhecimento humano e às conquistas alcançadas no campo da pedagogia»* (cit. § 1.º: 270).

No que concerne aos requisitos para o exercício da docência, a entrada nos quadros das antigas escolas dos ensino liceal e do ensino técnico profissional obrigava, até finais da década de 60, à realização de estágios pedagógicos seguidos de um *Exame de Estado*, cuja regulamentação se efetuou pela última vez através do estipulado, respetivamente, nos Decretos n.ºs 49204 e 49205, de 1 de agosto de 1969. Entre outros aspetos, ali se referia que a formação pedagógica dos professores era assegurada pela habilitação da secção de ciências pedagógicas das faculdades de letras, pelo exercício docente e, em geral, por estudos realizados em estágios durante um ano completo, ficando em qualquer caso sujeita, como se referiu, a verificação em *Exame de Estado*.

Entendia-se que os estágios deveriam assumir uma finalidade essencialmente formativa e uma orientação predominantemente prática, compreendendo: 1) o estudo e aplicação de métodos, processos e técnicas de ensino e aprendizagem das disciplinas do

respetivo grupo de docência; 2) a participação no serviço de exames; 3) o conhecimento genérico da legislação relativa ao ensino e estudo prático da administração escolar; 4) a participação em atividades culturais e de ar livre. Terminado o estágio com sucesso, o candidato poderia então requerer a realização do *Exame de Estado*, mediante um processo que teria também de incluir a apresentação de uma dissertação sobre tema de pedagogia ou da didática do respetivo grupo disciplinar. Para além da discussão pública deste trabalho, o *Exame de Estado* impunha a realização de um conjunto de outras provas: 1) uma prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa da disciplina; 2) um interrogatório sobre didática geral; 3) a apresentação de duas lições sobre matéria própria do grupo disciplinar, preparadas para serem aplicadas aos alunos.

Este percurso formativo não traduzia a adoção de um modelo de *formação inicial* de professores, no sentido que mais tarde lhe viria a ser atribuído, uma vez que a admissão ao estágio pedagógico e ao *Exame de Estado* implicava que os candidatos fossem já detentores de um grau académico — de bacharelato e/ou de licenciatura — obtido na área científica na qual pretendiam vir a exercer a atividade docente. Tão pouco se tratava de um modelo certificado como uma formação pós-graduada, tal como prevê o regime jurídico da habilitação profissional para a docência em vigor desde 2007.

Globalmente, pode dizer-se que a consolidação da oferta de cursos de formação inicial destinados a conferir habilitação e a certificar para o exercício da docência nos vários domínios da especialidade, associada à publicação das normas tendentes a regular o funcionamento das suas várias componentes de formação, constituem um processo que se estendeu por um período de quase duas décadas (Quadro 2.1).

QUADRO 2.1

Lista dos diplomas publicados desde 1971 com o intuito de regular a oferta de programas de formação destinados a habilitar para o exercício da docência.

Data	Diploma Legal	Objeto
23 Out.	Dec.-Lei n.º 443/71	Autoriza as Faculdades de Ciências a desdobrarem as licenciaturas em Matemática, em Física, em Química, em Geologia e em Biologia nos ramos de especialização científica e de formação educacional.
11 Ago.	Dec.-Lei n.º 402/73	Cria as Universidade Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora, bem como os Institutos Politécnicos de Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real; são criados os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas existentes nessas

		idades; são criadas as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.
31 Dez.	Decreto n.º 925/76	Estabelece as normas fundamentais que deveriam reger o funcionamento dos estágios pedagógicos previstos aquando da criação dos ramos de formação educacional dos cursos ministrados pelas Faculdades de Ciências.
18 Jul.	Dec.-Lei n.º 183/78	Reconhece como válidas as experiências pedagógicas levadas a cabo por diversos estabelecimentos de ensino superior, instituindo assim os bacharelatos dos cursos de formação de professores já ministrados pelas Universidade de Aveiro e do Minho, bem como pelos Institutos Universitários dos Açores e da Covilhã.
25 Out.	Dec.-Reg. n.º 36/78 Dec.-Reg. n.º 37/78 Dec.-Reg. n.º 38/78 Dec.-Reg. n.º 39/78	Cria no Instituto Universitário dos Açores e nas Universidades do Minho e de Aveiro diversos cursos de licenciatura em ensino, decorrentes dos bacharelatos já instituídos pelo Decreto-Lei n.º 183/78, e prevê os respetivos regimes de transição para os alunos ali inscritos; autoriza a criação no Instituto Universitário de Évora de novos cursos de licenciatura em ensino.
16 Ago.	Portaria n.º 431/79	Estabelece o regulamento geral de funcionamento e de organização dos estágios pedagógicos dos ramos de formação educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências e das licenciaturas em ensino entretanto criadas noutros estabelecimentos de ensino superior.
28 Out.	Portaria n.º 844/87	Cria os ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade de Coimbra, através da Faculdade de Letras (objeto de alterações e aditamentos no âmbito da Portaria n.º 507/89, de 5 de julho).
3 Nov.	Portaria n.º 850/87	Cria na Universidade do Porto, através da Faculdade de Letras, cursos de licenciatura desdobrados em ramos científicos e de formação educacional.
4 Nov.	Portaria n.º 852/87 Portaria n.º 853/87	Cria na Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Letras, cursos de licenciatura no ramo de formação educacional e o curso de licenciatura em Ensino da Geografia (objeto de alterações e aditamentos no âmbito da Portaria n.º 428/89, de 12 de junho); cria na Universidade Nova de Lisboa, através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, cursos de licenciatura desdobrados em ramos científico e de formação educacional (alterada pela Portaria n.º 443/89, de 15 junho).
19 Ago.	Dec.-Lei n.º 287/88	Estabelece as normas orientadoras da profissionalização em serviço a aplicar aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória.
29 Set.	Portaria n.º 659/88	Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras da Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino da Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
11 Out.	Dec.-Lei n.º 344/89	Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; define ainda o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração.
17 Set.	Dec.-Lei n.º 290/98	Cria, no âmbito do Ministério da Educação, o <i>Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores</i> , designado

		abreviadamente por INAFOP (organismo extinto pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, no âmbito da alteração da lei do Orçamento de Estado para 2002).
7 Jun.	Dec.-Lei n.º 194/99	Cria e regula, no quadro das competências atribuídas ao INAFOP, o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, definindo os princípios gerais a que devia obedecer tal sistema.
30 Ago.	Dec.-Lei n.º 240/2001	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estabelecendo o quadro de orientação a que se devem subordinar a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e o processo de acreditação dos mesmos cursos.
26 Jul.	Dec.-Lei n.º 121/2005	Clarifica alguns aspetos relativos ao estatuto do aluno do ensino superior que no âmbito dos estabelecimentos de ensino básico e secundário frequenta estágio pedagógico integrado em licenciaturas que conferem habilitação profissional para a docência; substitui os estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino por uma modalidade de prática pedagógica supervisionada, que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição.
21 Out.	Portaria n.º 1097/2005	Regula os aspetos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; o diploma abrange todos os cursos que visem o objetivo referido, qualquer que seja a sua natureza ou forma, bem como os estabelecimentos de ensino superior, públicos ou não, que os ministrem.
24 Mar.	Dec.-Lei n.º 74/2006	Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, na sequência das alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), tendo em vista a concretização do Processo de Bolonha através da adoção do sistema europeu de créditos curriculares baseados no trabalho dos estudantes (<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>); diploma que sofreu alterações pontuais no âmbito do Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.
22 Fev.	Dec.-Lei n.º 43/2007	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Entre outros aspetos, o regime aprovado promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.
5 Nov.	Dec.-Lei n.º 369/2007	Aprova os estatutos e institui como agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior, a <i>Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior</i> ; compete a este organismo a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.
8 Set.	Dec.-Lei n.º 220/2009	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e revoga o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho.

No quadro 2.1 apresenta-se somente uma seleção dos diplomas mais relevantes para a estruturação dos programas de formação inicial de professores ministrados pelas instituições de ensino superior universitário, da qual se excluiu igualmente toda a legislação dirigida especialmente para a habilitação profissional dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ao 6.º ano de escolaridade ⁽⁷⁾. Do mesmo modo, não se pretende, em seguida, proceder à análise exaustiva do conteúdo dos diplomas indicados no quadro 2.1, tal como a referência a alguns daqueles documentos não segue uma ordem cronológica, uma vez que se tenciona sobretudo chamar a atenção para os aspetos que marcam a evolução das políticas que determinaram a oferta formativa destinada a habilitar profissionalmente para o exercício da docência no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

1. OS PRIMEIROS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Desde o início da década de 70 do séc. XX que se começou a esboçar no sistema de ensino português a tendência para assegurar a formação integral dos docentes do 5.º ao 11.º ano de escolaridade no quadro de cursos superiores orientados para esse fim e garantindo de um modo articulado e integrado a formação científica específica, a formação teórica nas ciências da educação e a formação prática. A primeira concretização significativa deste objetivo operou-se em 1971, através do estipulado no Decreto n.º 443/71, de 23 de outubro. Nele se autorizou a revisão dos elencos das disciplinas e da orgânica dos bacharelatos e licenciaturas ministrados pelas faculdades de ciências, no sentido de permitir aos alunos, no decurso dos dois últimos anos da licenciatura, uma orientação ou no sentido da *especialização científica*, ou no sentido da *formação educacional*.

Na altura, esta opção permitiu que as licenciaturas em Matemática, em Física, em Química, em Biologia e em Geologia se pudessem vir a desdobrar nos dois ramos anteriormente referidos. Os planos de estudos dos dois últimos anos dos ramos de formação educacional daqueles cursos previam a frequência obrigatória de um conjunto

(7) A título de exemplo pode referir-se que no período entre 1987 e 1991 foram publicados centenas de diplomas com incidência na oferta e na estrutura dos planos de estudos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas, existentes em Portugal. Ainda que a legislação relativa apenas aos cursos destinados a conferir habilitação para a docência seja muito inferior, entendeu-se não ser relevante proceder ao seu enunciado exaustivo. Além disso, a oferta de cursos que conferiam habilitação para a docência da disciplina de geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário manteve-se circunscrita aos ramos de formação educacional e à licenciatura em ensino ministradas, respetivamente, pelas Universidades de Coimbra, do Porto e Nova de Lisboa, bem como pela Universidade de Lisboa.

de disciplinas comuns — *Psicologia Pedagógica, Didática Geral, Orientação e Organização Escolares e Metodologia* (no âmbito de cada área disciplinar) —, assim como a elaboração de uma monografia científica sobre assunto da matéria fundamental da licenciatura e a realização de um estágio pedagógico anual. A regulamentação destes estágios, prevista para ser objeto de um diploma especial, viria a ocorrer apenas em 1976 (vd. o Decreto n.º 925/76, de 31 de dezembro).

O início da década de 70 do séc. XX é ainda marcado por um processo de expansão e diversificação da rede de estabelecimentos do ensino superior, através da criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores. Através do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, são criadas, designadamente, a Universidade Nova de Lisboa, as Universidades de Aveiro e do Minho e o Instituto Universitário de Évora; o mesmo diploma prevê também a criação de novos cursos em Ciências da Educação, Psicologia e Odontologia, para além do Instituto Nacional de Pedagogia, do Instituto Superior de Educação Especial e de um novo Instituto Superior de Educação Física e Desportos. Decorre da iniciativa destas novas instituições de ensino superior, que souberam aproveitar as facilidades processuais conferidas pelo regime de experimentação pedagógica antes referido, o alargamento da oferta de cursos destinados à formação integrada de professores. Cursos quase sempre aprovados por mero despacho de autorização, que só na sequência do Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de julho, viram efetivamente reconhecidas as experiências pedagógicas entretanto incrementadas.

Pode pois afirmar-se que, em Portugal e até meados da década de 80, a oferta de cursos de formação de professores ministrados por instituições de ensino superior e passíveis de ser considerados como exemplo de uma formação inicial integrada se limitava: a) às licenciaturas dos ramos de formação educacional das faculdades de ciências, para as áreas disciplinares antes referidas; b) aos cursos de formação de professores, posteriormente transformados em *licenciaturas em ensino*, ministrados, entre outras, pelas Universidades de Aveiro e do Minho e pelos Institutos Universitários de Évora e dos Açores, os quais se orientavam para uma formação de docentes de âmbito pluridisciplinar (v. g. Matemática e Desenho, História e Ciências Sociais, Geografia e História, Biologia e Geologia, Português e Inglês, Português e Francês, etc.) e alimentavam sobretudo os quadros de pessoal docente que nas escolas asseguravam o ensino durante os primeiros nove anos de escolaridade.

Para todos os candidatos à entrada na carreira docente que, por opção, não tinham

frequentado os ramos de formação educacional e as licenciaturas em ensino, tendo ao invés preferido obter uma licenciatura de cariz científico, a alternativa implicava a frequência dos programas de formação em serviço — vd. a *Profissionalização em Exercício*, a *Formação em Serviço* e a *Profissionalização em Serviço* — regulamentados pela última vez através do Decreto-Lei n.º 287/88 (normas orientadoras da profissionalização em serviço para os professores dos 5.º ao 12.º ano de escolaridade), de 19 de agosto. De facto, até meados da década de 90 esta constituiu a principal via de entrada na carreira docente para a generalidade dos professores que ainda hoje integram os quadros das escolas básicas e secundárias.

1.1 NORMALIZAÇÃO DOS REGIMES JURÍDICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não obstante todas as reestruturações curriculares efetuadas pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas ao longo das décadas de 70 e 80 do século passado, nunca estas haviam contemplado a oferta de cursos visando assegurar integralmente a formação inicial de professores. Tal lacuna viria a ser colmatada em 1987, quando aquelas instituições apresentaram ao Ministério da Educação propostas de reestruturação curricular que previram a criação de cursos orientados para a formação profissional para a docência. A respetiva aprovação pelo governo verificar-se-ia através da publicação, nos meses de outubro e novembro do mesmo ano, dos indispensáveis diplomas regulamentares (vd. a Portaria n.º 844/87, de 28 de outubro; a Portaria n.º 850/87, de 3 de novembro; as Portarias n.ºs 852/87 e 853/87, de 4 de novembro).

Embora este processo tenha ocorrido em simultâneo nas várias instituições proponentes — Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa — verificou-se que a sua abordagem à formação educacional dos candidatos à docência resultou no lançamento de programas estruturalmente distintos. De facto, tendo em conta o conteúdo daqueles diplomas legais, pode afirmar-se que o conjunto da oferta destes cursos se traduziu na adoção de modelos imbuídos de lógicas diversas que, embora partilhando muitos traços comuns, significaram a existência de percursos variados de qualificação e de certificação. A decisão política de autorizar a criação destes cursos inscreve-se num duplo movimento, que se fez sentir noutros países para além de Portugal, no qual, por um lado, se assistiu à proliferação do número de estágios profissionalizantes e, por outro lado, se conferiu às universidades a responsabilidade de

assegurar a sua oferta e produzir o conhecimento científico necessário para os suportar. Um percurso que permitiu àquelas instituições adquirir uma maior experiência do terreno e, em consequência, promover a aproximação entre o universo da formação e as práticas profissionais (Étienne *et al.*, 2009). No que concerne aos cursos mencionados, as universidades antes referidas propuseram-se adotar basicamente três tipos de modelos de formação inicial (Quadro 2.2).

QUADRO 2.2

Modelos de formação para a docência aprovados em 1987 para as faculdades de letras e de ciências sociais e humanas (cit. as Portarias n.ºs 844/87, 850/87, 852/87 e 853/87)

Universidade de Coimbra (Port. n.º 844/87, p. 3823)	«No que diz respeito à formação profissional para a docência, a Universidade de Coimbra optou por propor uma organização dos estudos em duas etapas distintas: a primeira constitui o curso base de licenciatura, mantém a duração de quatro anos e nele é introduzido, a partir do 3.º ano, um conjunto de disciplinas de opção que asseguram a formação teórica nas ciências da educação. Aos licenciados com aprovação nesse conjunto de disciplinas é facultada a candidatura ao segundo módulo de formação, com duração de um ano, e cuja conclusão confere a carta de curso do ramo de formação educacional da licenciatura respetiva.»
Universidade do Porto (Port. n.º 850/87, p. 3875)	«O modelo aprovado não se traduz apenas na introdução da formação inicial para a docência nos curricula dos cursos existentes, mas na reformulação da estrutura curricular em vigor, desde 1978, por forma a constituir um tronco comum de dois anos, que se ramifica em diferentes alternativas, em função da diversidade dos objetivos e saídas profissionais, designadamente a docência no 7.º ao 12.º anos de escolaridade a docência no ensino superior, a investigação ou a atividade como intérprete ou tradutor.»
Universidade de Lisboa (Port. n.º 852/87, p. 3898)	«O modelo das licenciaturas em ensino, com a duração total de cinco anos, orientado expressamente para a formação do docente e integrando todas as componentes de formação;» «Um modelo em que a formação do docente se faz em duas etapas distintas: uma primeira etapa que constitui o curso base de licenciatura, mantendo a duração de quatro anos e onde é introduzido, a partir do 3.º ano, um conjunto de disciplinas de opção que asseguram a formação teórica em ciências da educação. Aos licenciados com aprovação nesse conjunto de disciplinas é facultada a candidatura à segunda etapa da formação, com a duração de um ano, e cuja conclusão confere a carta de curso do ramo de formação educacional;»
Universidade Nova de Lisboa (Port. n.º 853/87, p. 3917)	«Um modelo em que a formação do docente se faz igualmente em duas etapas distintas, mas com a duração total de seis anos. A primeira etapa constitui o curso base de licenciatura, sem qualquer formação em ciências da educação, mantendo a duração de quatro anos; a segunda, com a duração de dois anos, integra a formação teórica em ciências da educação e a formação prática;» «Um modelo estruturado em ramos onde, após um tronco comum de dois anos, o curso se organiza em diferentes alternativas em função da diversidade de objetivos e saídas profissionais, designadamente a docência no 7.º ao 12.º ano de escolaridade, a docência no ensino superior, a investigação ou a atividade como intérprete ou tradutor. Neste modelo a formação do docente faz-se em cinco anos.»

A partir a análise do quadro 2.2 podem identificar-se as seguintes tipologias, marcadas por estruturas e durações diferentes entre si: a) o modelo característico das licenciaturas em ensino, com a *duração total de cinco anos*, orientado expressamente para a formação do docente e integrando todas as componentes de formação, nas quais

se inclui a realização de um estágio pedagógico final; b) um modelo em que a formação do docente se faz em duas etapas distintas, com a *duração total de cinco anos* — uma primeira etapa que constitui o curso base de licenciatura (quatro anos), onde é introduzido a partir do 3.º ano um conjunto de disciplinas de opção que asseguram a formação teórica em ciências da educação, seguido de uma segunda etapa, com a duração de um ano e correspondente ao estágio pedagógico; c) um modelo em que a formação do docente se faz igualmente em duas etapas distintas, mas com a *duração total de seis anos* — uma primeira etapa (quatro anos) que constitui o curso base de licenciatura, sem qualquer formação em ciências da educação, seguido de uma segunda etapa (dois anos), que integra a formação teórica em ciências da educação e a formação prática (o estágio pedagógico).

QUADRO 2.3

Planos de estudos da formação inicial de professores de geografia (de acordo com o conteúdo dos anexos às portarias aprovadas pelo Ministério da Educação em 1987)

Ano	Universidade de Lisboa	Universidade de Coimbra	Universidade do Porto	Universidade Nova de Lisboa
1º	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar
2º				
3º	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i>	
4º	<i>Didática da Geografia</i> <i>Organização e Desenvolvimento Curricular</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Geografia da Comunidade Económica Europeia</i>	Formação científica de base disciplinar	Formação científica de base disciplinar	
		<i>Métodos e Técnicas da Educação</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Didática Específica</i>	<i>Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem</i> <i>Organização e Desenvolvimento Curricular</i> <i>Metodologia do Ensino da Geografia</i>	
5º	<i>Estágio Didática e Conteúdos Programáticos</i> (seminário) <i>Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar</i> (seminário)	<i>Seminário Estágio</i>	<i>Estágio Pedagógico</i> <i>Seminário</i>	<i>Introdução às Ciências da Educação</i> <i>Psicologia Educacional</i> <i>Métodos e Técnicas da Educação</i> <i>Didática Especial do Ensino da Geografia</i> <i>Geografia dos Grandes Espaços</i>
6º				<i>Estágio</i> <i>Seminário</i>

Conjugando a informação contida nos quadros 2.2 e 2.3, pode concluir-se que a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa foi a única a propor formalmente uma licenciatura em Ensino da Geografia, tendo as suas congéneres do Porto e de Coimbra optado por ramos educacionais a realizar na sequência de um tronco comum científico. Na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a oferta tomou a forma de um ramo educacional pós-licenciatura. No que respeita aos planos de estudos da componente de formação em ciências da educação, foi-se registando ao longo dos anos a introdução de diversas alterações, ora no que se refere ao elenco das disciplinas oferecidas, ora no que concerne apenas à sua designação. Globalmente, no entanto, entende-se que a matriz curricular aprovada em 1987 se manteve estabilizada até à entrada em vigor do novo ordenamento jurídico da formação inicial ⁽⁸⁾.

No âmbito dessa matriz, os estágios pedagógicos afirmaram-se como uma unidade curricular central para o desenho global dos programas de formação inicial, designadamente, porque se pretendeu que atuassem como garante da adequação dos processos de qualificação dos docentes quer à transformação da orgânica do sistema educativo encetada a partir de 1986, quer aos seus objetivos, quer ainda à dinâmica de funcionamento que este pretendeu criar nas escolas. Neste contexto, a necessidade de regular a operacionalização daquela componente de formação tornou-se inadiável, tanto mais que ficou patente que não haveria tempo para que as instituições formadoras alcançassem os consensos necessários para a fixação e aplicação desses princípios aos cursos entretanto criados; uma falta que adquiriu caráter de urgência com a previsão de regimes de transição que permitiram aos alunos inscritos nas licenciaturas científicas tradicionais a candidatura e a transferência para os novos ramos educacionais. A fim de colmatar tais falhas, decidiu o Ministério da Educação publicar a Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro, na qual se aprovou um regulamento exclusivo para os estágios pedagógicos previstos nos planos de estudos dos cursos estabelecidos em 1987.

(8) Na verdade, a organização curricular dos cursos ministrados pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas, aprovada em 1987, foi sendo objeto de sucessivas adaptações ao longo dos anos (disciplinas que tomaram designações diferentes, ou que passaram a ser lecionadas em momentos distintos do percurso formativo, entre outras). Assim, os dados apresentados no quadro 2.3 não pretenderam incorporar tais mudanças, restringindo-se o seu conteúdo à informação que consta dos anexos aos diplomas publicados naquele ano, também por se considerar que estes correspondem, de facto, às propostas originais. Ademais, entendeu-se que não seria relevante apontar aqui todas as mudanças que entretanto foram introduzidas, porque estas revestiram um caráter pontual que não alterou verdadeiramente a filosofia e configuração da matriz aprovada em 1987, no que respeita à formação científica de base e no que concerne ao objeto da formação geral em ciências da educação.

No essencial, o regulamento aprovado procurou sistematizar aspetos nucleares para o bom funcionamento daquela unidade curricular, pelo que deu especial atenção aos seguintes domínios: 1) a definição dos objetivos do estágio pedagógico; 2) a organização e funcionamento da rede de núcleos de estágio; 3) a articulação entre os diversos intervenientes na realização do estágio pedagógico, de acordo com as respetivas atribuições; 4) a clarificação dos parâmetros de avaliação e do processo de classificação. Os objetivos ali formulados assumiram que o estágio deveria constituir um tempo destinado a integrar os sujeitos em formação na realidade da escola e uma oportunidade para o desenvolvimento das suas relações com a comunidade educativa; destacam, naturalmente, a necessidade de ali aprofundar os saberes práticos indispensáveis ao incremento dos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação.

Sob o ponto de vista organizativo, aponta-se que os núcleos de estágios teriam de ficar sediados em estabelecimentos do ensino secundário ⁽⁹⁾ e que cada estagiário teria a seu cargo a lecionação de duas turmas, com um horário que deveria ser compatível com a frequência de atividades semanais na instituição de ensino superior responsável pela formação (só a título excecional se previa a possibilidade de realizar estágio em turmas do 12.º ano de escolaridade). No que concerne às atribuições dos intervenientes no processo de formação, o diploma estipulou que os docentes responsáveis pela orientação do estágio pedagógico tivessem a seu cargo as tarefas usuais de supervisão da prática pedagógica: a articulação dos planos de atividades dos núcleos de estágio com os planos elaborados pelas escolas, nomeadamente, no âmbito da formação de professores; o acompanhamento da planificação da prática pedagógica e observação dos desempenhos dos estagiários na sala de aula e na escola; a elaboração de propostas de avaliação e de classificação das práticas. No que respeita ao papel dos sujeitos em formação (que o diploma designa por *alunos*) apontou-se para a sua participação ativa nas ações de natureza científica e pedagógica organizadas, não apenas pelo núcleo de estágio, mas também pelo conjunto da escola, num esforço que, por certo, visou transformar a formação num fator indutor da inovação e da mudança das práticas e promover as inter-relações entre os estagiários e a comunidade educativa. Um elemento

(9) Como a publicação deste diploma foi anterior à concretização da reestruturação curricular do ensino secundário decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, não se encontravam ainda em vigor as reformas que viriam a individualizar os ciclos do ensino básico do ensino secundário e a criar as condições para a constituição de distintas modalidades de integração daqueles ciclos em novas tipologias de estabelecimentos de ensino não superior. Em todo o caso, os estágios a realizar ao abrigo da Portaria n.º 659/88 só poderiam ter lugar em turmas do 7.º ao 12.º anos de escolaridade.

também importante do processo formativo foi a referência à indispensabilidade de os formandos procederem à observação direta das práticas dos seus orientadores e dos seus pares.

No âmbito da avaliação do estágio pedagógico, o diploma previu um conjunto relativamente restrito de parâmetros, agrupados em quatro domínios: *prática docente* (vd. a planificação, realização e avaliação dos alunos); *participação nas atividades do núcleo de estágio*; *integração na comunidade escolar* (v. g. o sentido de responsabilidade profissional, a capacidade de iniciativa, a assiduidade e pontualidade); *integração no meio* (v. g. a capacidade de interação com os pais). Em termos gerais, os parâmetros definidos cobrem a globalidade da ação dos estagiários e foram, porventura, objeto de revisão e ampliação por iniciativa das instituições formadoras. Em abstrato, no entanto, pode discutir-se a opção conceptual de considerar como indicadores da *integração na comunidade escolar*, aspetos que remetem mais para o campo das atitudes e dos comportamentos, do que para a avaliação do papel desempenhado pelos formandos para o desenrolar da vida da escola. Os procedimentos de classificação são objeto de uma formulação muito detalhada, prevendo-se a metodologia conducente à atribuição da nota do estágio pedagógico e a que deveria ser adotada para a classificação final dos cursos do ramo educacional no regime transitório.

Finalmente, julga-se importante mencionar o facto de a norma regulamentar prever ainda (vd. os n.ºs 1 e 2 do art.º 21.º e o art.º 22.º): 1) a existência de protocolos tendentes a assegurar a articulação entre a instituição formadora e os estabelecimentos de ensino onde se realizavam os estágios pedagógicos, designadamente, incluindo cláusulas relativas à concretização das atividades do núcleo de estágio; 2) a preparação por parte das instituições de ensino superior de um programa de formação e apoio pedagógico — do qual deveriam constar ações destinadas tanto aos orientadores pedagógicos, como aos restantes professores da escola onde estaria sediado o núcleo de estágio — e o suporte ao desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

A Portaria n.º 659/88, viria a ser revogada aquando da aprovação e publicação do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, e da Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro. Com o primeiro, pretendeu-se sobretudo clarificar alguns aspetos relativos ao estatuto dos alunos do ensino superior que, no âmbito dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, frequentavam os estágios pedagógicos integrados nas licenciaturas que conferiam habilitação profissional para a docência. O diploma teve em vista propor um enquadramento normativo, genérico e uniforme para a realização daquela fase do

processo formativo, argumentando com a existência de desigualdades de tratamento entre os estagiários e com a necessidade de resolver diversos constrangimentos de carácter administrativo. Neste contexto, procurou-se «*clarificar e reenquadrar a posição estatutária do aluno estagiário e respetivo desempenho ao nível do estabelecimento de ensino, tendo em conta a falta de identidade ou equiparação jurídica com a prestação dos docentes vinculados à mesma escola.*» (cit. § 6.º: 4369). Nos termos do art.º 2.º do mesmo diploma, a consecução deste propósito deu origem à substituição da figura do estágio pedagógico tradicional por uma modalidade de *prática pedagógica supervisionada*, opção que retirou aos estagiários a possibilidade de trabalharem nas escolas em condições similares às dos professores qualificados e em pleno exercício de funções, uma vez que deixaram de ter turmas atribuídas e perderam o direito a qualquer retribuição. Uma alteração que tendeu a privilegiar a observação da prática de outrem em detrimento da atuação no terreno concreto da sala de aula e do contacto direto e estreito com os alunos, nas quais o estagiário seria o autor autónomo do seu próprio desempenho, logo poderia adquirir uma outra capacidade de diagnosticar problemas e de propor soluções, condições essenciais para ligar a teoria e a prática.

A regulamentação da modalidade de prática supervisionada antes referida ocorreu com a publicação da Portaria n.º 1097/2005 (entretanto revogada com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Esta clarificou o respetivo quadro de implementação, indicando que o trabalho de supervisão se deveria realizar nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreender todas as atividades que os estagiários dos estabelecimentos de ensino superior nelas desenvolvessem, sob a responsabilidade e acompanhamento daquele, de acordo com uma programação acordada entre a instituição formadora e a escola. Tais atividades englobariam, entre outros (vd. o n.º 3 do art.º 2.º): 1) a participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva; 2) a participação na planificação da atividade letiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didáticos que o orientador da escola aplicaria nas turmas de que seria titular; 3) o desempenho da prática letiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

O diploma previu uma situação de alguma paridade entre os docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola ao nível das responsabilidades de orientação das práticas, não obstante apenas referir de forma circunstanciada as competências destes últimos (vd. o n.º 5 do art.º 4.º): 1) acompanhar e orientar os estagiários nas vertentes de formação e da ação pedagógicas realizadas na escola; 2)

participar nas ações de formação destinadas a orientadores das escolas e nas reuniões de coordenação programadas pelo estabelecimento de ensino superior; 3) participar, em conjunto com os orientadores da instituição formadora, na avaliação dos estagiários. Tal como anteriormente, esta portaria continuou a atribuir ao estagiário o estatuto de aluno e definiu as respetivas normas de conduta, estipulando: por um lado, que a sua permanência na escola se teria de reger pelo estabelecido nos regulamentos da mesma e do estabelecimento de ensino superior; por outro lado, que na sua relação com a comunidade educativa, deveria orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres gerais e específicos estabelecidos para a generalidade dos trabalhadores em funções na escola.

No quadro do processo de evolução dos programas de formação inicial e de regulamentação dos estágios pedagógicos e eles associados, a publicação do Decreto-Lei n.º 121/2005 e da Portaria n.º 1097/2005 significou o fim de um certo modelo de integração entre a teoria e a prática e, em certa medida, pôde constituir também um retrocesso no que respeita ao desenvolvimento da identidade profissional dos jovens candidatos à carreira docente. Por um lado, porque implicou uma rutura com a dinâmica dos estágios pedagógicos criados nas décadas de 70 e de 80 do séc. XX no âmbito dos ramos educacionais e das licenciaturas em ensino. Por outro lado, porque marcou o período de transição até à aprovação, em 2007, de um regime jurídico da habilitação profissional para a docência assente num maior afastamento face à realidade das escolas e, nalguns casos, numa preparação científica e didático-pedagógica de qualidade inferior.

Durante anos, assistiu-se em Portugal à coexistência de um leque variado de tipologias de formação e de profissionalização (vd. os modelos de formação inicial e em serviço), justificada pela diversidade dos níveis de ensino e das áreas de especialização disciplinar, pelos objetivos dos distintos cursos de licenciatura e pela natureza diversa das próprias instituições formadoras (v. g. Universidades, ou Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos). Tal situação tornou imperiosa a clarificação do ordenamento jurídico do conjunto da formação — inicial, em serviço e contínua — dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Esse ordenamento foi pela primeira vez estabelecido através da aprovação do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, diploma que explicitamente pretendeu conciliar «*o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de*

formação coexistentes no sistema» (cit. § 3.º: 4426). Nele se definiu também *«o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração»* (cit. § 5.º: 4426). Na impossibilidade de aqui se analisar com detalhe todo o conteúdo deste documento, julga-se contudo que é importante identificar o que nele foi prescrito no que respeita, quer às bases a que deveria obedecer a estrutura curricular dos cursos de formação inicial, quer à definição das modalidades da prática pedagógica a incrementar nesse contexto.

No que concerne aos princípios orientadores merece destaque o facto de o diploma assumir, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986, que a formação dos professores deveria, não apenas procurar a integração entre os aspetos de natureza científica e pedagógica, mas assegurar que, sob o ponto de vista metodológico, os diferentes programas promovessem a ligação entre a teoria e a prática: *«a formação deve garantir a integração tanto de aspetos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente.»* (cit. alínea c) do art.º 3.º). Para além disso, pode argumentar-se que o documento alertou para a necessidade de as instituições formadoras pugnarem pela coerência entre o conteúdo dos seus discursos e a natureza das práticas em que alicerçavam os seus processos formativos: *«a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente.»* (cit. alínea e) do art.º 3.º).

Neste quadro, estipulou-se então que os cursos de formação inicial de professores dos diferentes ciclos e graus de ensino deveriam dispor de uma estrutura curricular que incluísse designadamente (cit. n.º 1. do art.º 15.º): *«a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) uma componente de ciências da educação; c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada»*. Considerou-se esta última como uma *«componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.»* (cit. n.º 1. do art.º 16.º) e previu-se que a sua concretização ocorresse *«através de atividades diferenciadas ao longo do curso»* (cit. n.º 1. do art.º 17.º), embora podendo, *«na sua fase final, assumir a natureza de um*

estágio, em condições a definir por portaria do Ministério da Educação» (cit. n.º 2. do art.º 17.º).

No que respeita à definição do objeto da formação inicial, o regime jurídico aprovado em 1989 adotou uma filosofia e um perfil de exercício da atividade docente que se mostravam em consonância com os paradigmas educacionais emergentes na época, nomeadamente, ao integrarem na sua formulação dimensões que traduzem a necessidade do professor se assumir como um profissional reflexivo, numa estratégia que visa a sua adaptação à incerteza, à imprevisibilidade dos contextos, à renovação do papel social da escola e da educação. Nesse sentido, é evidente a coerência existente entre as componentes curriculares a que os cursos deveriam obedecer e os que se consideraram então ser os eixos estruturantes da própria formação inicial: a) contribuir para o desenvolvimento, pelos professores, de capacidades associadas à reflexão, à autonomia, à cooperação e à participação, bem como a sua interiorização de princípios deontológicos; b) proporcionar uma sólida formação científica e didático-pedagógica no domínio de cada especialidade e promover a sua integração na prática; c) assegurar o desenvolvimento de atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

Grande parte das normas que constituíam o núcleo duro deste regime jurídico foram revogadas em 2007, com a aprovação de um novo diploma regulamentar da formação inicial de professores: o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diferença fundamental face à legislação anterior — numa alteração em parte decorrente da necessidade de adaptar os cursos de formação à nova estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior imposta pelo processo de Bolonha — o facto de a habilitação para a docência passar a ser considerada exclusivamente como habilitação profissional, o que para os professores destinados à lecionação das disciplinas curriculares dos 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (onde a geografia se integra) significa a obrigatoriedade de frequentar uma formação em duas etapas, com a duração total de cinco anos: primeiro, um 1.º ciclo de três anos, que assegura a formação científica e confere o grau de licenciatura, seguido de um 2.º ciclo de dois anos, destinado à formação profissional para a docência e correspondente a um nível de mestrado *em Ensino*.

Mantêm-se, em linhas gerais, os princípios basilares da formação inicial, nomeadamente, no que concerne aos objetivos que devem orientar os processos de habilitação profissional para a docência: a) a valorização dos conhecimentos científicos

na área curricular de especialização; b) o desenvolvimento das competências que permitam ao professor aplicar metodologias de investigação educacional; c) a iniciação à prática profissional, através da prática de ensino supervisionada. Para atingir tais propósitos, propõe-se que os ciclos de estudos se organizem de modo a incluir determinadas componentes de formação, cuja integração no conjunto do processo formativo fica dependente das necessidades específicas associadas ao exercício da atividade docente em cada nível de ensino: a) formação educacional geral; b) didáticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação cultural, social e ética; e) formação em metodologias de investigação educacional; f) formação na área de docência. No quadro 2.4, apresenta-se o peso relativo das componentes de formação previstas nos programas de habilitação para a docência, regulados em 1989 e 2007.

QUADRO 2.4

Peso atribuído às diferentes componentes da formação inicial dos professores dos 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (vd. os diplomas de ordenamento jurídico de 1989 e 2007)

	Decreto-Lei n.º 344/89		Decreto-Lei n.º 43/2007	
Componentes de formação	Formação cultural e científica na área da especialidade (1)	70% a 80%	Formação educacional geral (2)	25%
			Didáticas específicas	25%
			Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (2)	40%
			Formação na área de docência	5%
Notas	(1) Em 1989, previa-se que o peso relativo desta componente deveria variar consoante o curso se dirigia, respetivamente, à formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico, ou do ensino secundário, sendo que neste último caso poderia ainda depender do facto da admissão à frequência da componente pedagógica exigir ao candidato a aquisição prévia de uma licenciatura científica.			
	(2) De acordo com o modelo de Bolonha prevê-se que os cursos ministrados por instituições de ensino superior atribuam 60 créditos por cada ano de formação; no conjunto, um 1.º ciclo de estudos pressupõe sempre a obtenção de 180 créditos (3 anos) e um 2.º ciclo a aquisição de mais 120 (2 anos). No regime jurídico agora aprovado, as duas componentes de formação assinaladas devem incluir já os créditos a atribuir, respetivamente, às componentes de <i>formação cultural, social e ética</i> e de <i>formação em metodologias de investigação educacional</i> .			

Pese embora o maior detalhe que o ordenamento jurídico de 2007 assume na apresentação da estrutura a que os cursos e/ou os programas de formação inicial de professores devem obedecer (Quadro 2.5), entende-se que a sua maior diferença face ao regime de 1989 reside no modo como agora se admite que o desenho da formação dos docentes para os vários níveis de ensino decorre também de uma lógica de maior fluidez, transversalidade e mobilidade na gestão dos quadros de pessoal docente: «na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo

sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional» (cit. § 5.º: 1320). Como se discutirá adiante e no que respeita à formação dos professores de geografia, julga-se que a aplicação desta filosofia de docência — de base mais generalista — poderá vir a ter consequências profundas no desenvolvimento dos saberes científicos e das competências didático-pedagógicas dos novos docentes da disciplina.

QUADRO 2.5

Estrutura do 2.º ciclo de especialização que habilita para o exercício da docência nos 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (a partir da análise do conteúdo do Decreto-Lei n.º 43/2007)

Componentes de Formação				
Designação	%	Domínios Temáticos e Finalidades		
Formação educacional geral	25	Políticas de educação Metodologias de ensino	Formação cultural, social e ética Formação em metodologias de investigação educacional	Sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo Alargamento a outras áreas do saber (para além do domínio de docência) Áreas curriculares não disciplinares Reflexão sobre a atividade docente Princípios e métodos de investigação educacional Compreensão e análise crítica de investigação educacional (atitude investigativa da prática)
Didáticas específicas	25	Ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis do domínio de docência		
Iniciação à prática profissional	40	Observação e colaboração em situações de educação e ensino Prática supervisionada (estágio de natureza profissional)		
Formação na área de docência	5	Formação complementar à obtida nos cursos de 1.º Ciclo cuja frequência confere habilitação mínima no acesso ao 2.º Ciclo de especialização para a docência nas respetivas disciplinas e/ou áreas disciplinares.		

Quando se analisa a evolução da estrutura dos programas e/ou dos cursos de formação que conferem habilitação para a docência, desde a criação dos ramos educacionais na década de 70 do século passado, parece ser evidente a perenidade de alguns dos aspetos que lhes são comuns: 1) a existência de uma componente de formação mais ou menos generalista destinada à abordagem de temas das ciências da

educação (v. g. políticas educativas, administração e organização escolares, psicologia educacional, desenvolvimento curricular, etc.); 2) a importância que é atribuída às metodologias de ensino, ora inseridas, ora separadas das didáticas específicas, saberes cuja integração na prática deveria ocorrer durante um período de *estágio pedagógico*, tempo que se assume também como uma oportunidade para o futuro professor experimentar a vida, o dia a dia de uma escola.

Note-se, no entanto, que desde 2005 que se assume o *estágio* segundo uma modalidade de prática pedagógica supervisionada, um conceito distinto porque reduz a autonomia dos sujeitos em formação relativamente à gestão da turma e dos alunos. Sob o ponto de vista conceptual, considera-se que o atual regime jurídico mantém as características dos modelos tradicionais de formação inicial de professores, mas potenciou algumas das suas fragilidades, ao nível do modo como se concebe a ligação entre teoria e prática, as quais se foram tornando patentes desde a criação dos ramos educacionais e das licenciaturas em ensino. Nesse sentido, o regime jurídico da formação inicial de professores aprovado em 2007, constitui também um instrumento de manutenção e de legitimação de processos formativos relativamente normalizados e desde há muito instituídos, aspetos que adiante serão aprofundados.

No que diz respeito à formação dos professores de geografia, a análise da informação apresentada nos Quadros 2.4 e 2.5 permite concluir que, não obstante os ordenamentos jurídicos da formação inicial de 1989 e 2007 assegurarem os elementos de continuidade ao nível da estruturação das componentes de formação educacional, já no que diz respeito aos saberes da especialidade é possível afirmar que o atual regime rompeu com o perfil científico antes exigido para o exercício da docência na disciplina de geografia.

Em primeiro lugar, porque o acesso ao 2.º ciclo de estudos que confere a habilitação profissional só é possível para candidatos que já tenham completado um 1.º ciclo de formação científica, no qual se exige a frequência obrigatória de unidades curriculares no domínio específico da geografia e da história, que se traduzam na obtenção, em cada uma das áreas, de um número mínimo de 50 unidades de crédito: requisito para a docência de qualquer uma das duas disciplinas nos 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Em segundo lugar, porque se deduz que o sistema que confere habilitação e que certifica para a docência da geografia e da história, admite que esta pode ficar a cargo de docentes que no período destinado à formação no domínio da especialidade

frequentaram menos de um ano curricular naquelas áreas disciplinares ⁽¹⁰⁾, uma vez que de acordo com as regras de creditação de Bolonha, cada ano de formação pressupõe a obtenção de 60 unidades de crédito (no total dos 180 correspondentes ao 1.º ciclo de licenciatura)

Embora esta opção encontre justificação na procura de uma maior flexibilidade e mobilidade na gestão dos recursos humanos por parte do Ministério da Educação, também não deixa de ser motivo para alguma apreensão a possibilidade de o ensino da geografia, como o da história, poder ser atribuído a agentes cuja prática venha a revelar, entre outras, múltiplas lacunas de índole científica, resultantes desde logo do facto de não terem aproveitado do tempo de formação necessário à apropriação do sentido epistemológico dos saberes disciplinares, um elemento crucial para o sucesso do seu processo de transposição didática.

1.2 A ACREDITAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em Portugal, o movimento de transferência da formação de professores para as instituições de ensino superior traduziu o que se designa por *universitarização* da formação (cf. Formosinho, 2000; Etienne *et al.*, 2009), um processo que ocorre, como antes se referiu, no quadro da criação de novas universidades e institutos politécnicos e de alargamento dos modelos de formação integrada também para o universo das faculdades de letras e de ciências sociais e humanas. Tendo em conta que o aumento do número de instituições formadoras foi acompanhado por um reforço da sua autonomia decisional, cedo foi possível concluir que o Estado não ponderou devidamente os problemas que poderiam emergir do facto daquelas instituições terem alguma dificuldade em acomodar as especificidades dos programas de formação dos docentes nos seus próprios percursos de autonomização ⁽¹¹⁾. A este propósito e no âmbito de um

(10) Opção que o regime jurídico alargou a outros pares pedagógicos, constituídos a partir da matriz curricular do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, como foram os casos da Biologia e da Geologia e da Física e da Química, disciplinas que também é possível lecionar tendo obtido um mínimo de 50 unidades de crédito na frequência do 1.º ciclo de formação. Recorda-se que até 2007 os docentes responsáveis pelo ensino da Geografia e da História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, que tenham frequentado um ramo educacional ou uma licenciatura em ensino, tiveram um período de formação mínima de três anos no domínio científico de cada disciplina.

(11) Para Formosinho (2000), tais especificidades decorrem da combinação de um conjunto de fatores, que ainda hoje se mantêm válidos: 1) do facto de competir às universidades a atribuição da certificação profissional e não apenas do grau académico; 2) do facto de caber ao Estado a responsabilidade pela definição quer das políticas educativas para os diferentes graus de ensino, quer dos papéis e perfis de desempenho dos professores; 3) da circunstância de o Estado ser, em Portugal, o maior empregador dos professores, o que origina a funcionalização da profissão

trabalho sobre as políticas de formação de professores desenvolvidas em Portugal, Campos (2000) refere que as universidades nunca procederam à clarificação dos objetivos específicos e dos resultados que pretendiam alcançar com tais programas, do mesmo modo que mantiveram uma definição muito genérica das respetivas componentes curriculares, tarefa que nunca se sentiram pressionadas a aprofundar, porque escudadas no seu estatuto de autonomia científica e pedagógica.

Só isso permite explicar, segundo o mesmo autor, a diversidade dos planos de estudo das largas dezenas de cursos de formação de professores que foram sendo ministrados por cerca de cinquenta instituições, muitos deles destinados a conferir habilitação para as mesmas áreas disciplinares e níveis de ensino. Apesar de uma oferta formativa tão variada se poder considerar sinónimo de alguma vitalidade, nunca se procuraram evidências da existência de qualquer equivalência no que respeita aos resultados obtidos naqueles cursos, nem se procedeu a uma correta avaliação da sua adequação às exigências do ensino das disciplinas para as quais pretendiam qualificar (Campos, 2000: 223).

Em resposta a esta desregulação do sistema de formação de professores, decidiu o governo estabelecer, em finais da década de 90 do séc. XX, um processo de acreditação dos cursos de formação inicial oferecidos pelas instituições de ensino superior politécnico e universitário, tanto publicas como privadas. Com esse intuito foi criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro, o *Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores* (INAFOP), organismo que entretanto foi extinto por decisão do XVI Governo Constitucional ⁽¹²⁾. Na sua essência, o instituto destinava-se a assegurar, quer o processo de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, quer o processo de certificação externa da qualificação profissional de indivíduos para o exercício das funções de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. A tentativa de tornar a acreditação dos referidos cursos numa condição necessária para o seu funcionamento pretendia antes de mais instituir um conjunto de procedimentos tendentes a avaliar a adequação dos programas de formação inicial de professores às exigências do desempenho profissional dos seus destinatários. Contudo, o processo não

docente; 4) da ausência de mecanismos de mercado que contribuam para a regulação do setor da educação; 5) da ausência de ordens corporativas ou profissionais que controlem o exercício da atividade docente.

(12) Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, no âmbito da alteração da lei do Orçamento de Estado para 2002.

ultrapassou a fase preparatória, pois nunca foram acreditados quaisquer cursos, nem tão pouco deram entrada naquele organismo quaisquer requerimentos nesse sentido.

Apesar da sua curta existência, o INAFOP promoveu ou foi responsável pela publicação de documentos importantes, dos quais apenas um se encontra ainda em vigor: o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Por outro lado, coube ao instituto definir o conteúdo do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho, que criou e regulamentou o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (diploma revogado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro), bem como pela definição dos *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores* (Deliberação n.º 1488/2000, publicada no Diário da República – II Série, de 15 de dezembro), documento de referência no qual foram definidos os critérios em função dos quais seria apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente.

Com a criação do sistema de acreditação da formação inicial de professores não se pretendeu retirar às instituições de ensino superior a competência para certificarem as qualificações dos graduados por si formados. Na verdade, o sistema exigia-lhes apenas que submetessem os seus programas a um processo de apreciação externa da sua capacidade de cumprir com os requisitos de qualidade associados ao desempenho da atividade docente. Pretendia-se igualmente que a avaliação da adequação dos programas não se limitasse a uma verificação de índole burocrática, tendente a confirmar o cumprimento de normas legais, mas que produzisse um julgamento acerca da qualidade dos recursos, dos processos e dos resultados da formação ministrada. Desse modo, a acreditação não se poderia limitar a analisar o respetivo projeto educativo, mas contemplar a sistematização do seu desenvolvimento a longo prazo.

A filosofia global do processo de acreditação encontra-se claramente estabelecida no conteúdo do articulado do diploma legal anteriormente referido, nomeadamente, nos artigos relativos à avaliação da adequação dos programas às exigências de qualidade que devem pautar o exercício da docência ⁽¹³⁾: 1) quanto aos *objetivos da acreditação* (v. g. assegurar a equivalência qualitativa de cursos conducentes à mesma qualificação docente específica; contribuir para a regulação externa da formação inicial; contribuir

(13) Neste âmbito remete-se, respetivamente, para o conteúdo do art.º 3.º (*Objetivos da acreditação*) e do art.º 7.º (*Fundamentos da acreditação*), do Decreto-Lei n.º 194/99.

para regular o acesso à profissão docente); 2) quanto aos *fundamentos da acreditação* (que teriam de ter em atenção, entre outros, os componentes do projeto de formação de professores, respetivo desenvolvimento e avaliação; os recursos humanos e materiais afetados à formação; os resultados conseguidos ao nível do desempenho profissional dos diplomados).

Em simultâneo com a publicação do sistema de acreditação, o INAFOP viria a propor um conjunto de padrões destinados a apreciar o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente (vd. a Deliberação n.º 1488/2000, já mencionada). De acordo com o texto do documento, tratou-se de enunciar uma série de princípios gerais aplicáveis a todos os programas e de sistematizar os objetivos e as condições que teriam de ser articulados, quer com o perfil geral, quer com os perfis específicos de desempenho dos educadores e professores ⁽¹⁴⁾. Os referidos padrões incidiram sobre os seguintes domínios: 1) os objetivos profissionais, a coordenação e a regulação do curso; 2) as colaborações e parcerias necessárias para o seu desenvolvimento; 3) o currículo do plano de estudos; 4) a seleção e avaliação dos formandos e a certificação da qualificação profissional; 5) o pessoal docente e não docente e os recursos materiais.

A fim de cumprirem com os padrões do processo de acreditação, as instituições de ensino superior teriam igualmente de demonstrar a sua capacidade para produzir conhecimento no campo das ciências de educação, um elemento chave para avaliar a sua aptidão para alimentar o processo formativo com resultados obtidos através da sua investigação. Assim, tanto o desenvolvimento de projetos de investigação, como o debate das suas conclusões teriam de fazer parte integrante da atividade regular de qualquer instituição com pretensões a atuar no campo da formação de professores: 1) os seus docentes teriam de publicar regularmente trabalhos de natureza científica e de participar em iniciativas organizadas pela respetiva comunidade; 2) os resultados da investigação, obtidos a partir da sua própria experiência ou da de outras instituições, deveriam servir de suporte à implementação e à melhoria do programa de formação; 3)

(14) A definição destes perfis, que até hoje permanece por concluir, iniciar-se-ia com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, já referido. Nele se prevê a posterior aprovação de perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência dos diferentes níveis dos ensinos básico e secundário. Destes, apenas foi publicado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Da parte do Estado, tal lacuna foi entretanto resolvida, atribuindo aos estabelecimentos do ensino superior, nos termos do n.º 2 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a competência para definir os perfis de desempenho específicos dos restantes graus de ensino, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos.

aos formandos teria de ser dada a oportunidade de trabalharem as metodologias aplicadas na investigação levada a cabo da sua área de especialização e de participarem ativamente nos projetos dinamizados pela instituição formadora. Do mesmo modo, as ações destinadas a promover a integração na prática, usualmente sob a forma de um estágio, necessitariam de incluir uma componente investigativa.

Relativamente ao pessoal docente, os padrões previam que a maioria dos formadores deveria ser detentora do grau de doutor, um objetivo que em finais dos anos 90 levaria certamente algum tempo a atingir, principalmente nos institutos politécnicos. No que respeita às metas de médio prazo, o processo de acreditação pretendia assegurar que o funcionamento dos programas de formação inicial de professores fosse autorizado apenas se e quando cumpridos os critérios mais relevantes definidos externamente, com destaque para os respeitantes à investigação em educação. Considerando as mudanças que as instituições formadoras se veriam obrigadas a introduzir na sua organização e filosofia, não surpreende que as estruturas do INAFOP acabassem por concluir que muitas delas teriam dificuldade em atingir, no curto prazo, alguns dos padrões definidos, mesmo aqueles que poderiam ser tidos por menos ambiciosos (v. g. o estabelecimento de redes e de parcerias com as escolas; a articulação entre a teoria e a prática e entre as diferentes unidades curriculares do programa de formação; a articulação horizontal e vertical dos objetivos curriculares; a introdução de metodologias de ensino e aprendizagem que pudessem promover os processos reflexivos).

Entende-se que a criação de um organismo como o INAFOP se insere num processo mais vasto tendente a promover e a assegurar a avaliação externa e interna da qualidade do conjunto dos cursos de ensino superior ministrados em Portugal e, correlativamente, das instituições responsáveis pela sua operacionalização. O primeiro impulso nesse sentido foi dado com a publicação do Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de julho, no qual se estabeleceram as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação e acompanhamento e os princípios gerais a que devia obedecer a constituição das entidades representativas das instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, públicas e não públicas, bem como os princípios gerais que assegurariam a harmonia, coesão e credibilidade do sistema de avaliação (cf. art.º 1.º: 3277). Um sistema de avaliação delineado tendo em vista a adaptação e o aumento da capacidade de resposta do ensino superior português a um vasto leque de desafios externos, nos quais mereceram destaque o processo de

globalização e a intensificação das interdependências mundiais, a necessidade de incrementar a competitividade nacional no espaço europeu e de desenvolver as competências adequadas à vida na sociedade da informação.

Em termos gerais, tratou-se de um diploma que, por um lado, procurou regular a criação e as competências dos Conselhos de Avaliação responsáveis pela organização e coordenação dos processos de avaliação externa e da autoavaliação das instituições de ensino superior públicas e privadas e, por outro lado, assumiu que os resultados obtidos trariam consequências a vários níveis, designadamente (cf. os n.ºs 1, 2 e 3 do art.º 8.º: 3278): 1) o reforço do financiamento público, ou a sua redução ou suspensão no caso das instituições não aplicarem as recomendações formuladas nos relatórios de avaliação; 2) o estímulo à criação de novos cursos ou ao desenvolvimento de cursos existentes, ou ao invés a suspensão do seu registo, no ensino universitário público, a revogação da sua autorização, no ensino superior politécnico público e a revogação da autorização de funcionamento de cursos ou de reconhecimento de graus, no ensino superior não público; 3) o reforço do apoio a atividades de investigação científica; 4) a celebração de planos e contratos de desenvolvimento, com vista à correção das disfunções e das disparidades encontradas no processo de avaliação.

A extinção do INAFOP não se traduziu na revogação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, que se manteve em vigor até 2007, embora o desaparecimento do órgão a quem competiria a sua aplicação tenha tornado tal existência num dado de natureza estritamente formal. O mesmo aconteceu com o sistema de avaliação do ensino superior criado em 1998, cujo objeto foi aprofundado com a aprovação da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que estipulou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior.

O diploma determina que a avaliação tem por objeto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho que agrupa em duas categorias (cf. os n.ºs 1 e 2 do art.º 4.º: 5310): 1) os relacionados com *a atuação dos estabelecimentos* (v. g. o ensino ministrado e o seu nível científico; as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes; a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição; a atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida; a cooperação internacional; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional); 2) os relacionados com os

resultados decorrentes da atividade dos estabelecimentos (v. g. a adequação do ensino ministrado às competências cuja aquisição aquele deve assegurar; a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições nacionais ou estrangeiras; a evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes; o sucesso escolar; a inserção dos diplomados no mercado de trabalho; a produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição; a prestação de serviços à comunidade; o contributo para o desenvolvimento regional e nacional; a captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida).

Relativamente aos sistemas de avaliação e acreditação delineados e aprovados em meados da década de 90 do século passado, a Lei n.º 38/2007 estipula pela primeira vez a interdependência entre aqueles dois processos, designadamente, quando estabelece, por um lado, que a acreditação visa garantir o cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino superior e dos seus ciclos de estudo e, por outro lado, que a avaliação da qualidade destes constitui a base para a acreditação dos próprios estabelecimentos de ensino e dos ciclos de estudos por estes propostos. Coube à *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, assegurar a operacionalização destes processos e apresentar-se como garante, a nível nacional e internacional, da qualidade global das instituições, dos ciclos de estudos e do ensino oferecidos pelas universidades e institutos politécnicos nacionais, tanto públicos como privados ⁽¹⁵⁾.

Do confronto com as competências anteriormente atribuídas ao INAFOP, importa referir que a nova agência viu alargada a sua ação a todos os campos do ensino superior, não obstante o seu papel regulador no domínio dos ciclos de estudos destinados a conferir habilitação profissional para a docência se encontre necessariamente enquadrado pelo estipulado no respetivo regime jurídico (vd. o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Também no que concerne aos parâmetros de avaliação da qualidade

(15) Completou-se, assim, o edifício legislativo fundamental para enquadrar na atualidade o funcionamento dos programas de formação inicial de professores, um sistema composto pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência), pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior) e pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro (institui e aprova os estatutos da *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*). Diplomas que revogaram legislação que à data se encontrava ainda em vigor, embora já profundamente desenhada face à realidade e às condições entretanto criadas (vd. o Decreto-Lei n.º 344/89, o Decreto-Lei n.º 205/98, o Decreto-Lei n.º 194/99 e a Portaria n.º 1097/2005) e que se complementam com diplomas de publicação anterior mas que ainda mantém a sua vigência (vd. o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 121/2005).

das instituições e dos cursos (vd. a Lei n.º 38/2007) é interessante notar como estes parecem incorporar princípios fundamentais já enunciados, nomeadamente, em alguns dos padrões destinados a apreciar o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente, propostos pelo INAFOP em 2000: os níveis de qualificação do corpo docente; a capacidade de produzir conhecimento na área em que é ministrada a formação e de integrar esses saberes no processo de ensino; a constituição de redes e parcerias interinstitucionais; a adequação das metodologias de ensino tendo em vista o desenvolvimento das competências que definem o perfil de desempenho profissional dos docentes, para os vários níveis de ensino e domínios da especialidade.

Tal como se referiu anteriormente, o quadro de referência para o reconhecimento da adequação dos programas de formação às exigências do desempenho profissional supôs a definição pelos órgãos da tutela dos perfis de competências que os docentes teriam de desenvolver tendo em vista a sua certificação como professores qualificados. A caracterização desses perfis serviria não apenas para clarificar a natureza do desempenho docente, mas também permitiria às instituições formadoras apreender a filosofia subjacente a cada um dos perfis e adequar a estrutura e o conteúdo dos seus programas de formação inicial em conformidade. Naturalmente, o perfil geral de desempenho não esqueceu a importância da formação ao longo da vida como fator de consolidação do próprio desempenho e como condição para os professores desenvolverem a sua capacidade de adaptação à mudança dos contextos educativos. Nele se estabelecem as funções e as tarefas comuns aos docentes de todos os graus dos ensinos pré-escolar, básico e secundário e, por essa via, indica-se o caminho a seguir pelas instituições formadoras no sentido de conceber programas de formação que possam contribuir para o reconhecimento dessas qualificações.

Neste âmbito, o perfil geral de desempenho prescrito pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 estrutura-se em torno de quatro eixos fundamentais, ali designados por dimensões: uma dimensão *profissional, social e ética*; uma dimensão relacionada com o *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; uma dimensão que remete para a *participação na escola e a relação com a comunidade*; uma dimensão relativa ao *desenvolvimento profissional ao longo da vida* ⁽¹⁶⁾. A partir da conjugação do conteúdo destas dimensões julga-se ser possível identificar os elementos que à luz daquele

(16) A apresentação mais detalhada deste diploma far-se-á somente no capítulo 6 da Parte II (*O dispositivo de formação, os estagiários e os seus orientadores pedagógicos*), no âmbito da análise de conteúdo do instrumento de avaliação do estágio da licenciatura em Ensino da Geografia.

diploma devem pautar o desempenho dos professores: 1) atores que possuem conhecimentos profissionais específicos e alicerçados nos resultados da investigação; 2) atores que concebem as suas práticas de ensino por forma a assegurar a sua adequação aos diferentes contextos e à especificidade de cada situação (o professor com capacidade para resolver problemas); 3) atores que refletem sobre as suas práticas numa lógica de investigação-ação; 4) atores que participam ativamente em projetos no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Numa perspetiva sobretudo teórica, pode afirmar-se que, quer os padrões destinados à acreditação dos programas de formação inicial, quer o perfil geral de desempenho dos professores, assumem uma abordagem integradora e inclusiva do que devem ser a formação profissional dos docentes e as práticas de ensino que estes devem ser capazes de incrementar na sequência dos processos formativos. No entanto, os problemas decorrentes da sua implementação não resultaram do seu conteúdo, mas principalmente do elevado grau de autonomia concedido às instituições de ensino superior. Coube-lhes continuar a definir os objetivos dos programas de formação inicial, bem como a organização e o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação necessárias para a formação dos futuros professores; coube-lhes igualmente a certificação das qualificações profissionais dos seus graduados e, naturalmente, assegurar que estes possuíam a preparação indispensável para o exercício da função docente.

No entanto, dadas, por um lado, as dificuldades que as mesmas instituições sentem em alterar as suas práticas e filosofia de funcionamento e, por outro lado, as frequentes rivalidades interdepartamentais e o peso dos procedimentos burocráticos, tornou-se patente que a transformação global dos programas de formação inicial de professores só teria lugar se e quando induzida por fatores externos. Na verdade, a análise de conteúdo dos regulamentos e dos critérios de avaliação utilizados por diversas instituições formadoras revela que o perfil de competências oficialmente em vigor continuou a ser aplicado de uma forma marginal (Alexandre, 2004), uma vez que os programas de formação — sobretudo no que respeita à sua componente de estágio — continuaram a enfatizar a dimensão mais técnica do exercício da profissão docente, ou seja, persistiram numa centragem nas competências ligadas ao saberes disciplinar e instrumental.

A perenidade dos paradigmas que enformam a conceção e a operacionalização dos programas de formação de professores, apenas realça a sua desatualização face aos

contextos emergentes e às próprias necessidades do exercício da atividade docente. Tal como referem Gonzalez e Wagenaar (2003), a estrutura e os planos de estudo adotados em muitos desses cursos refletem um sem número de opiniões, de crenças, de tradições e de pressupostos implícitos, mais do que argumentos baseados nos dados produzidos pela investigação no campo da própria formação de professores. Uma situação que talvez permita explicar a rigidez de programas cujo conteúdo curricular parece revelar a existência de consensos nunca negociados e que sob o ponto de vista das metas concebem que a formação dos professores tome por referência uma ideologia que sobrevaloriza a obtenção de *resultados* passíveis de ser observados e medidos.

2. A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A reforma dos programas de formação inicial de professores que teve lugar em Portugal a partir da década de 70 do século passado foi guiada por dois propósitos fundamentais: primeiro, criar condições para a médio e longo prazo alargar e generalizar a oferta da formação de índole profissionalizante especificamente destinada ao exercício da docência; segundo, aumentar a parcela que lhe correspondia no conjunto da oferta formativa da época, numa fase em que o país dava os primeiros passos na expansão da escolaridade, com a criação de novos ciclos de ensino e o ensaio do que viria a ser, depois de 1974, o processo de unificação do ensino liceal, técnico e industrial.

Em simultâneo com o crescimento da procura de docentes qualificados, assistiu-se, como já antes se referiu, à deslocação da sua formação para o quadro de funcionamento das universidades, num processo de universitarização da formação de professores que gerou uma dinâmica que contribuiu para aumentar a importância conferida à vertente académica na estrutura global dos processos formativos. Uma tendência favorecida pelo estatuto de que o ensino universitário usufruía socialmente, mas que também encontrou justificação no amplo grau de autonomia que estatutariamente foi concedido às instituições de ensino superior, a quem sempre coube a iniciativa de apresentar à tutela as propostas conducentes à criação dos cursos e dos respetivos planos de estudos.

O percurso de consolidação da oferta de programas de formação inicial de professores, ocorrido em Portugal à imagem do sucedido na generalidade dos países europeus e nos Estados Unidos e Canadá, foi acompanhado por uma tentativa dos atores políticos, auxiliados por especialistas e académicos com interesses na formação, no

sentido de sistematizar as qualidades que melhor definem o perfil de desempenho associado ao exercício da atividade docente. No caso português, a aprovação em 2001 do perfil geral de desempenho profissional dos agentes educativos responsáveis pelo ensino não superior é um exemplo paradigmático deste processo. Mas noutros casos, os resultados deste trabalho não se limitaram a propor, como ali, uma abordagem genérica, integradora e transversal do que deve ser o exercício da docência, surgindo ao invés sob a forma de listagens de competências imbuídas de uma filosofia que concebe a prática docente de uma forma muito estreita, uma vez que se estruturam a partir de uma categorização que decompõe os elementos que permitem caracterizar essas mesmas práticas, impedindo a apreensão da sua natureza holística ⁽¹⁷⁾. Curiosamente, cabe às instituições de ensino superior parte da responsabilidade pela valorização desta abordagem fragmentária do exercício da docência, patente na forma como conceberam os seus programas de formação inicial, ou no conteúdo dos instrumentos que utilizam para avaliar as práticas desenvolvidas no decurso dos estágios profissionalizantes.

Em trabalho apresentado por Canário (2001) no âmbito da atividade da comissão de estudos e pareceres do INAFOP ⁽¹⁸⁾, o autor propõe uma síntese interpretativa do conteúdo dos relatórios de avaliação elaborados pelo sistema de avaliação do ensino superior, relativamente aos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na qual se chama a atenção, entre outros aspetos, para alguns pontos críticos ao nível da organização e da conceção global dos cursos de formação inicial de professores: 1) a prevalência de programas montados de acordo com dispositivos organizacionais que reproduzem a lógica escolar e, desse modo, assentam na compartimentação do tempo, do espaço, dos saberes e do trabalho do professor e se orientam para a transmissão de informação; 2) a persistência de modelos de formação que assumem a forma de um currículo “mosaico”, cujo referencial é uma estrutura por componentes de formação cuja relação obedece a uma lógica essencialmente aditiva; 3) o predomínio de uma perspetiva de racionalidade técnica que segmenta e dicotomiza a teoria e a prática, bem como a distinção entre saberes científicos, saberes técnicos e sua

(17) Também neste caso se tratam de produtos muito acarinhados pelos decisores políticos, que encaram tais listas como uma ferramenta útil para enquadrar os sistemas de avaliação do desempenho e corroborar as orientações do sistema educativo.

(18) O diploma que criou o INAFOP (Decreto-Lei, n.º 290/98, de 7 de junho) previu que a sua estrutura global fosse composta por diversos órgãos, entre os quais dois tipos de comissões permanentes: uma *comissão de acreditação e certificação* e uma *comissão de estudos e pareceres* (cf. a alínea d) do n.º 1 do art.º 6.º e o art.º 19.º daquele diploma), esta última concebida, genericamente, como um grupo de reflexão e de apoio científico, capaz de fundamentar as decisões e a atuação do instituto.

“aplicação” em contexto profissional. Este último constitui um dos fatores que impede a incorporação dos saberes experienciais nos processos de formação inicial de professores e resulta, por isso, numa causa próxima dos seus reduzidos efeitos sobre a transformação das práticas: sendo potenciada pela adoção da lógica de avaliação de competências a que antes se aludiu, entende-se que essa lacuna acentua a exterioridade dos sistemas de formação relativamente aos contextos de trabalho e cria dificuldades acrescidas aos processos de transferência da teoria para a prática.

Para autores como Delandshere e Petrosky (2004), a análise das forças e das condicionantes que atualmente moldam a formação de professores e o caráter da sua atividade profissional permite concluir que o movimento de reforma dos sistemas de formação tem prosseguido, de uma forma relativamente rápida e monolítica, um caminho de normalização e de standardização. Na Europa, este processo tem-se pautado pela tentativa de proceder à uniformização da estrutura e do conteúdo dos programas de formação de professores, cujo incremento foi favorecido pelo desenvolvimento paralelo de um sistema de transferência de créditos aplicável pelos diferentes Estados europeus. Deste emergiu uma pauta através da qual se procurou alcançar uma interpretação comum sobre o sentido do ensino e, concomitantemente, dos objetivos da aprendizagem. O *Processo de Bolonha* constitui, neste âmbito, um exemplo significativo dos poderes que a nível internacional dão corpo a este percurso de convergência, caracterizado pela uniformidade, pela conformidade e pela aquiescência.

Segundo Korthagan (2004), os modelos de formação que conferem habilitação para a docência nos quais é dada primazia às competências (*competency-based*) e à performance (*performance-based*) fundamentam-se na ideia de que aquela se pode construir em função de critérios objetivos e observáveis. Porque se tratam de conceitos cujo significado está longe de ser consensual, importa enquadrá-los num referencial teórico que permita, com alguma precisão, compreender a natureza dos programas de formação de professores que se estruturam em função daquela conceção. Para esta análise recorre-se ao trabalho de Pires (2005), no qual a autora procurou sistematizar o quadro multidisciplinar compreensivo das várias perspetivas e abordagens que pode tomar o conceito de competência, embora realçando que este não se encontra ainda consolidado e estabilizado.

A utilização em paralelo das noções de *competência* e de *performance* pode desde logo ser questionada à luz dos contributos da linguística, nomeadamente pelo trabalho de Chomsky no campo da linguística generativa (Piaget e Chomsky, 1987), para quem a

competência é vista como a capacidade de um sujeito produzir uma língua e o desempenho (*performance*) como o uso efetivo da língua em situações concretas. Trata-se de uma abordagem segundo a qual a competência corresponde assim a uma capacidade (vd. uma dimensão do conhecimento) inacessível do ponto de vista da observação externa, enquanto que o desempenho, por traduzir a utilização da própria competência, não só é passível de observação, mas também contribui para a atualização dessa capacidade. Ou seja, o comportamento (*performance*) só parcialmente permite aceder à natureza da competência, mas esta, por seu turno, é um dos fatores de manifestação do próprio comportamento. Para Pires (2005), a oposição que Chomsky estabelece entre a competência e o desempenho espelha, em suma, o confronto entre as teorias cognitivistas, que privilegiam as estruturas e os mecanismos mentais, e as correntes behavioristas, que privilegiam os comportamentos observáveis (*idem*: 267).

Entende-se que em consequência da distinção entre os conceitos de *competência* e de *performance* é possível afirmar que, na realidade, os programas de formação inicial de professores tendem a sobrevalorizar a observação dos desempenhos, porquanto assumem que estes traduzem a manifestação de competências já existentes e, em simultâneo, podem induzir o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as críticas avançadas por diversos autores aos modelos de formação de professores que se orientam para a observação das competências inscritas em referenciais mais ou menos exaustivos (Delandshere e Petrosky, 2004; Doecke, 2004; Korthagan, 2004; Ward e McCotter, 2004), justificam-se pelo que parece ser uma tendência desses programas para tratarem o conceito de competência numa lógica behaviorista. Esta perspetiva encontra-se principalmente na literatura de origem anglo-saxónica, ou na que nela procurou inspiração, onde o enunciado das competências, ou a menção dos desempenhos esperados pelos professores, se efetua frequentemente com recurso a um leque relativamente restrito de expressões, aplicadas usualmente como sinónimo daquele conceito (v. g. *ability*, *skill*, *competence*, *standards* e padrões).

Com efeito, de acordo com Pires (*idem*: 270) tratam-se de conceitos vizinhos da noção de competência, com a qual se encontram diretamente interligados. Sob a influência da psicologia behaviorista refletem uma perspetiva de competência fortemente articulada com o desempenho: a competência expressa-se nos comportamentos manifestos em situações específicas, que podem ser observáveis e mensuráveis. Nesse sentido, a competência é o resultado de uma soma de comportamentos fragmentados e atomizados. Valoriza-se o resultado final (produto),

que é passível de ser objetivado. A esta visão opõem-se, no campo da psicologia, as correntes cognitivas e construtivistas, para quem a aquisição das competências não é entendida como um somatório de conhecimentos ou de condutas parcelares e atomizadas. Ao invés, concebem que os conhecimentos são construídos ativamente pelo sujeito, em articulação com a sua experiência e com os conhecimentos já adquiridos; a aprendizagem implica uma reorganização e a transformação das representações existentes. A aquisição das competências não é redutível a uma acumulação quantitativa de saberes.

A prevalência de programas de formação de professores estruturados em função de competências definidas numa perspectiva behaviorista, como os mencionados por Korthagan (2004), motivou, por exemplo, o desenvolvimento de estudos que partiram da identificação das inter-relações entre o incremento de determinadas estratégias de ensino e os resultados obtidos pelos alunos, para chegarem à individualização das combinações mais eficazes através do cálculo dos respetivos índices de correlação. Uma abordagem que ajudou a converter uma *ideologia de resultados* (Doecke, 2004) — sustentados pela análise do binómio processo-produto — na objetivação das competências que os professores deveriam construir na sequência de qualquer programa de formação e por referência a um conjunto pré-definido de padrões (*standards*).

Pela sua natureza, estes significam um estreitamento do próprio conceito de competência, concebida, assim, em termos de comportamentos separados que se associam com o intuito de finalizar tarefas parcelares, as quais, por seu turno, têm em vista alcançar um dado resultado e/ou produto final (*outcome*). Ignora-se a possibilidade de o conjunto das tarefas poder conduzir à transformação qualitativa da própria competência, uma vez que a separação dos comportamentos necessários à sua finalização não valoriza as inter-relações entre as tarefas realizadas, limitando-se a assumir que o todo se resume à soma das partes.

Mas o paradigma de racionalidade técnica que parece enformar a filosofia subjacente aos programas de formação inicial de professores revela-se igualmente no modo como as instituições formadoras apreendem e avaliam os efeitos desses programas, o que significa uma outra forma de exprimir a mesma lógica behaviorista. A assunção de que existe uma relação de causalidade entre os processos formativos e as competências manifestadas pelos sujeitos em formação significa que se concebe que o desempenho profissional evidenciado é o resultado da aplicação da formação. Quer isto dizer que a competência profissional é encarada como um processo linear de

“transferência” do tempo e lugar da formação para o tempo e o lugar do trabalho. Uma tal perspectiva não tem em conta que o trabalho a desenvolver pelos professores é contingente e não predeterminado, pelo que estes não deverão ser considerados como aplicadores de soluções (previamente aprendidas), mas sim como analistas simbólicos capazes de equacionar e resolver problemas.

A opção por esta visão positivista da formação justifica-se por interesses de natureza essencialmente ideológica, alheios às evidências conceptuais produzidas pela investigação, que permitem duvidar da validade, do grau de confiança e dos efeitos práticos de uma formação inicial dirigida para a observação e confirmação dos comportamentos implícitos em listagens de competências com o teor das que foram descritas, ou pior, apresentados sob a forma de padrões de desempenho (*standards*): 1) porque pode questionar-se a viabilidade de descrever as qualidades evidenciadas pelos bons professores em termos similares aos que normalmente são usados para traduzir o conteúdo dessas competências; 2) porque é possível questionar tanto a sua integridade política, filosófica e intelectual, como as consequências da sua aplicação sobre as práticas de ensino e a preservação da autonomia dos professores (Doecke, 2004).

A aplicação de uma lógica similar aos processos de avaliação do desempenho docente deu azo ao mesmo tipo de problemas, pois também neste domínio foram sugeridas listas muito detalhadas de competências, desta vez formuladas com o intuito de assegurar a validade e a confiança dos resultados da análise das práticas. Contudo, também estas cedo se revelaram muito difíceis de aplicar, dado basearem toda a sua estrutura numa excessiva fragmentação da atividade dos professores. Em primeiro lugar, o tempo e a experiência vieram demonstrar que uma tal visão do exercício da profissão docente se mostrava alheia do facto de a ação de um professor não poder ser descrita com base no somatório de competências isoladas, passíveis de ser adquiridas num número pré-definido de sessões de formação (o que confirmou a ausência de nexos simples entre formação e resultados, ou entre processos e produtos). Em segundo lugar, as críticas a este tipo de modelos de avaliação chamaram a atenção para a natureza contextual do desempenho dos professores, que só pode ser compreendido na sua totalidade quando o processo de análise e interpretação das competências que caracterizam o próprio desempenho tem em conta o contexto que gerou os comportamentos individuais que dele emergem (a competência profissional encarada como um processo construído em contexto profissional, a partir da mobilização de adquiridos anteriores).

Mas as incongruências deste tipo de abordagem estendem-se igualmente à esfera pedagógica. Por um lado, porque comete o erro de colocar os professores no cerne dos programas de reforma educativa, acreditando que aqueles são os principais responsáveis pelo sucesso das aprendizagens dos alunos e ignorando, ao mesmo tempo, outras variáveis de cariz socioeconómico, cultural e organizacional. Por outro lado, porque assume, tal como referem Delandshere e Petrosky (2004), que o conhecimento é uma mercadoria que pode ser objetivada, representada sob a forma de competências e medida em termos de resultados passíveis de observação imediata (*idem*: 5).

Acontece que é precisamente pelo facto de os modelos baseados numa conceção estreita do conceito de competência assumirem uma visão rígida do que é o conhecimento e interpretarem mal o processo através do qual os professores constroem as suas crenças educacionais (v. g. sobre o que significa ensinar e aprender), que acabam por constituir um obstáculo ao desenvolvimento pelos sujeitos das competências que estes deveriam promover junto dos seus alunos ⁽¹⁹⁾. De facto, a realidade parece revelar neste domínio uma espécie de paradoxo, uma vez que no quadro da formação inicial, se tendem a avaliar os desempenhos dos docentes com base em competências definidas numa lógica behaviorista, não obstante as competências que estruturam os *curricula* dos seus alunos se encontrarem formuladas segundo uma abordagem mais próxima de uma visão cognitivista e construtivista, que obriga os professores a desenvolver a sua atividade profissional num quadro marcado pela descentralização dos poderes, pela responsabilização de diferentes parceiros do sistema educativo e pela instauração de uma cultura escolar de participação e de colaboração (Legendre, 2008).

Por último, o uso de listas de competências para avaliar as práticas dos professores não reconhece a importância da reflexão enquanto processo que conduz a uma consciência mais profunda acerca do valor e sentido dos desempenhos. As competências que pretendem delimitar os resultados esperados pelos alunos são transpostas para os programas de formação de professores numa base que assume os mesmos pressupostos sob o ponto de vista conceptual, mas que os contradiz ao nível das metodologias de formação e do modelo de avaliação das práticas, através do qual se

(19) No caso da formação inicial de professores de geografia e tendo em conta o papel que o ensino da geografia pode desempenhar no âmbito da educação para a cidadania (tratado no capítulo anterior), os problemas suscitados colocam-se com maior acuidade, pelo que devem ser tidos em conta na análise dos resultados apresentados no capítulo 7 da Parte II.

procura avaliar a capacidade dos professores montarem dispositivos didáticos e de construírem produtos adequados ao desenvolvimento das competências dos alunos, mas esquecendo o processo de reflexão que deveria suscitar nos docentes uma motivação natural para a mudança das práticas, substituída por uma abordagem impositiva que estes podem ou não repudiar em função das suas representações e crenças. Tal como salientam Ward e McCotter (2004) já não basta aos programas de formação de professores demonstrar que os seus candidatos possuem os conhecimentos, as competências e as atitudes associadas aos professores eficazes, uma vez que, agora, têm igualmente que demonstrar que esses candidatos irão ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos (*idem*: 244).

Para aqueles autores, a situação retratada impõe que se coloque a seguinte questão: se a formação dos professores estiver limitada e submetida a um conjunto pré-definido de competências, tanto como ao alinhamento curricular que estas vinculam, como podem então os docentes sentir-se livres para auxiliar os seus alunos a desenvolver o pensamento crítico ou a capacidade de tomar decisões, que a generalidade das reformas educativas tem vindo a defender? Ironicamente, o movimento de transformação dos programas de formação tende a retirar aos professores a capacidade de questionar, de pensar criticamente e de resolver problemas, ao mesmo tempo que prescreve a necessidade destes trabalharem com os seus alunos nesse sentido.

Mas importa ter igualmente em conta que a organização de programas de formação que estatuem o alinhamento, o consenso e a estabilidade através de um controlo burocrático e autoritário, são eles próprios adversos à aprendizagem, ao questionamento e à participação democrática. A formação de professores baseada no estrito desenvolvimento de competências impõe aos docentes e ao seu processo de aprendizagem uma vontade política unificadora que molda as suas capacidades e os transforma sobretudo em agentes a quem cabe aplicar os conteúdos e a pedagogia prescrita pelas próprias competências.

Com base numa análise que recorre à teoria política Bull (2000) argumenta que a tentativa de desenvolver a capacidade dos professores atingirem uma determinada vontade política constitui um dos erros fundamentais em que se funda o autoritarismo democrático (*idem*: 113). O autor esclarece que tem de existir uma interação entre capacidade e vontade, de tal forma que quando se fixam as capacidades dos professores e dos alunos, ou a sua vontade política (tal como acontece com as listas de

competências de conteúdo muito rígido), o resultado tende a ser uma sociedade mais estática do que progressiva (*ibidem*: 114). A tentativa de impor aos professores um esquema formatado de competências nas quais se define, ao mesmo tempo, o modo como os sujeitos constroem o conhecimento e aquilo que estes devem conhecer, constitui um bom exemplo de um processo de formação que não lhes permite desenvolver a capacidade de questionar, de argumentar e de duvidar, uma condição necessária para atingir o nível de apreensão e de compreensão da complexidade, que os professores necessitam para dar resposta aos problemas que emergem no dia a dia das escolas, ou na sociedade em geral (Bull, 2000; Delandshere e Petrosky, 2001).

Entende-se que as questões de natureza conceptual anteriormente suscitadas estão no cerne dos problemas com que se confrontam, ainda hoje, a maioria dos programas de formação inicial de professores ministrados em Portugal. De facto, já no estudo realizado por Canário (2001) se afirma inequivocamente que no «contexto dos cursos de formação inicial de professores as atividades de contacto, conhecimento e exercício da prática profissional constituem *um problema*, omnipresente em todos os cursos.» (*idem*: 11), sendo vários os exemplos que ali são mencionados com o intuito de demonstrar que tais disfuncionamentos têm a sua raiz numa formação que adota e assume uma lógica estritamente aditiva consonante com uma perspetiva de racionalidade técnica ⁽²⁰⁾, patente nos seguintes aspetos: 1) na relação conflitual entre as chamadas *áreas científicas* e a *área educacional*, que não só cria dificuldades ao nível da organização do currículo e da articulação entre aquelas componentes, como resulta na “balcanização” da formação inicial em função dos interesses dos departamentos responsáveis pelo ensino das respetivas unidades curriculares; 2) na ausência de reflexão teórica sobre os modelos que melhor podem assegurar a articulação da formação com o exercício profissional, de que resultam cursos que assumem acriticamente uma organização que potencia a separação entre um saber científico (os conteúdos a ensinar), um saber técnico (como ensinar) e um saber prático (da ordem da “aplicação”, no terreno profissional).

(20) O estudo procedeu à análise interpretativa do conteúdo de um *corpus* documental constituído por doze relatórios de avaliação externa de cursos de licenciatura em diversos domínios da especialidade (ob. cit.: 25): licenciatura em Ensino de Eletrónica; cursos de Português/Francês; licenciaturas em Geologia (Ramo Científico e Ramo Educacional), Engenharia Geológica e Engenharia de Minas; licenciaturas em Matemática; licenciaturas da Área de Filosofia; licenciaturas da Área da Biologia/Biotecnologia; licenciaturas da Área de Línguas e Literaturas Clássicas e Modernas e de Linguística; licenciaturas da Área de Desporto e Educação Física; cursos de Física (Ramo Educacional) e licenciaturas em Ensino de Física e Química; cursos de História; licenciaturas da Área de Geografia.

Acontece que os problemas identificados naquele estudo não se limitam a chamar a atenção para questões de natureza meramente funcional, uma vez que não é possível confiná-los ao domínio da organização curricular e da gestão pedagógica dos programas de formação inicial. Pelo contrário, considera-se que eles são igualmente reveladores da existência de problemas de fundo que se estendem desde a filosofia global que orienta os processos formativos até à conceção dos dispositivos de acompanhamento e supervisão das práticas. Dificuldades que se tornam mais evidentes durante a frequência dos estágios pedagógicos, período em que sobressaem, muitas vezes, a falta de qualidade e a desadequação da formação inicial nas suas componentes disciplinares e teóricas. Tal situação traduz-se numa contradição entre, por um lado, a visão de uma prática pedagógica que se define como uma etapa final de aplicação e, por outro lado, a constatação de que os alunos podem estar mal preparados para enfrentar esse estágio de aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

2.1 LIMITES E CONSTRANGIMENTOS DO NOVO MODELO DE “FORMAÇÃO INICIAL”

Com a aprovação de um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência (vd. o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) o governo português procedeu à reconfiguração dos percursos de formação que habilitam para o exercício da docência em todos os níveis dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, adaptando-os à estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior decorrentes da aplicação do Processo de Bolonha. Sob o ponto de vista da organização institucional e curricular manteve-se a hierarquia tradicional e a distinção entre os cursos que conferem a habilitação mínima necessária para a docência nos ensinos pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, e os que habilitam para o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Uma hierarquização que se reflete naturalmente na demarcação das instituições que, pela sua tradição e experiência, estão mais vocacionadas para assegurar a oferta de cursos de formação que cumpram com as tipologias e as exigências do novo quadro legal.

Na parte inicial do presente capítulo procedeu-se já à análise da estrutura curricular a que os cursos atualmente dirigidos para a docência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário têm de obedecer e à identificação das respetivas componentes de formação. Procurou-se então destacar, quer os traços de continuidade face ao regime jurídico em vigor até 2007, quer os elementos que numa perspetiva meramente estrutural podem significar alguma rutura. Por isso, pretende-se agora

debater os aspetos de natureza conceptual que no diploma parecem suscetíveis de gerar mais dúvidas, designadamente, realçando os limites e os constrangimentos que emergem da filosofia subjacente aos novos percursos formativos. Se algumas dessas orientações afetam transversalmente a formação dos docentes de todos os níveis de ensino e domínios da especialidade, outras perfilam-se como causas de uma possível descredibilização da qualidade da preparação científica e didático-pedagógica exigida aos professores de diversas áreas disciplinares do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com efeitos imprevisíveis ao nível da imagem social das disciplinas que as integram, ou de deterioração do seu papel enquanto elementos estruturantes dos saberes dos alunos (v. g. os casos da geografia e da história).

No preâmbulo ao texto legal refere-se que as alterações introduzidas pelo novo regime jurídico demonstram «*o esforço de elevação da qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto sócio-profissional*» (cit. § 7.º: 1320). Trata-se, sem dúvida, de um pressuposto que se pode admitir como válido no que respeita à componente de valorização do estatuto sócio-profissional, tendo em conta que a certificação de 2.º ciclo agora conferida significa, de facto, um aumento “natural” do nível nominal de qualificação (v. g. passa-se a titular os novos professores com o grau de *Mestre*). Contudo, o argumento não se afigura lícito no que concerne ao aumento da *qualidade da preparação*, ora porque é de prever uma degradação substantiva do quadro em que a formação é ministrada, ora porque o tempo efetivamente destinado ao desenvolvimento das competências científicas e didático-pedagógicas do professor se mantém igual, ou é mesmo inferior, ao dos modelos de formação inicial anteriormente adotados pelas faculdades de ciências, de letras e de ciências sociais e humanas.

Ainda no mesmo preâmbulo, destaca-se a circunstância do modelo de formação enaltecer especialmente o «*conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência*» (cit. § 12.º: 1321). Se o privilegiar da componente científica da formação parece quase óbvio pela análise da estrutura e da composição dos percursos formativos possíveis, dificilmente se vê a coerência e compatibilização desta opção: primeiro, com a redução generalizada da duração dos cursos do 1.º ciclo de estudos; segundo, com a criação de áreas multidisciplinares que exigem uma gestão conjunta dos créditos que os alunos têm de obter para aceder ao 2.º ciclo de estudos, destinado à formação para a docência. Uma

condição que, principalmente no que respeita à preparação exigida aos professores do ensino secundário, se julga pouco adequada ao grau de especialização e complexidade do respetivo currículo e das matérias e conteúdos que os compõem, o que contradiz, desde logo, os próprios pressupostos enunciados no diploma.

Finalmente, aproveita-se a exposição de motivos para se realçar o papel da área de iniciação à prática profissional, consagrada, em grande parte, «à *prática de ensino supervisionada*, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de *aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas*» (cit. § 14.º: 1321). Neste caso, entende-se que o diploma começa por adotar uma formulação algo infeliz, sobretudo por via do uso da expressão «*aprendizagem da mobilização de conhecimentos...*», cuja lógica apenas se justifica num contexto que tenha subjacente o propósito de conduzir os educadores e professores ao desenvolvimento de *standards* mensuráveis e, também por isso, passíveis de avaliação em função dos resultados decorrentes do (in)sucesso das suas práticas. Na verdade, porém, é a estratégia traçada para operacionalizar a prática supervisionada que se mostra desadequada ao cumprimento daquele desígnio, uma vez que o processo destinado a desenvolver as competências necessárias ao exercício da docência parece traduzir um claro retrocesso face à experiência dos modelos de formação anteriores.

Pode considerar-se que este movimento teve início em 2005, quando o governo pôs fim aos *estágios pedagógicos* instituídos em 1976 e 1988 nos ramos educacionais e nas licenciaturas em ensino, reconfigurando-os como uma modalidade de *prática pedagógica supervisionada*. Uma alteração que, como anteriormente se referiu, resultou no estreitamento dos objetivos desta componente da formação e na limitação das possibilidades de pleno envolvimento dos candidatos à docência, na vida das escolas. Esta opção acabaria por ser confirmada pelo regime jurídico de 2007 que, não obstante alterar a sua designação para *prática de ensino supervisionada*, lhe deu continuidade mantendo a norma que impede a atribuição de qualquer turma aos alunos estagiários (agora alunos de cursos de 2.º ciclo destinados ao ensino) e remete estes para o papel de meros observadores e colaboradores no desenvolvimento da prática letiva de turmas sob a responsabilidade de docentes profissionalizados, incumbidos da função de orientadores cooperantes. Todavia, o atual regime jurídico assume que a avaliação da prática supervisionada deve satisfazer de modo integrado as exigências do desempenho docente, uma posição que se reforça quando remete os objetivos da formação para o perfil geral de desempenho aprovado em 2001.

QUADRO 2.6

Quadro comparativo do perfil funcional e das atividades a desenvolver no âmbito dos diferentes modelos de estágios pedagógicos da formação inicial de professores ⁽²¹⁾

Portaria n.º 659/88 (cit. art.º 16.º)	«Compete aos alunos que se encontram a realizar o estágio pedagógico, nomeadamente: a) Participar na planificação das atividades dos núcleos de estágio; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído; c) Assistir às aulas do docente do ensino secundário e dos outros alunos do núcleo de acordo com a planificação do núcleo de estágio; d) Participar, com o apoio do docente do ensino secundário, no desempenho da função de diretor de turma; e) Participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo de estágio tanto no âmbito da escola como no da relação escola/comunidade; f) Participar em sessões de natureza científica e pedagógica realizadas no núcleo de estágio ou na escola onde o estágio funciona; g) Relacionar-se ativamente com todos os elementos da comunidade escolar, contribuindo para melhorar a função educativa da escola; h) Elaborar o seu dossier de estágio pedagógico, nele incluindo um relatório crítico do funcionamento do estágio pedagógico e da sua inserção no núcleo de estágio.»
Portaria n.º 1097/2005 (cit. n.º 3 do art.º 2.º)	«As atividades desenvolvidas pelo aluno abrangem: a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar; b) A participação na planificação da atividade letiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didáticos que o orientador da escola seleciona e produz para as turmas; c) O desempenho da prática letiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.»
Decreto-Lei n.º 43/2007 (cit. n.º 4 do art.º 14.º)	«As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras: a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março; b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; d) São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.»

Para além de enquadrar a formação no perfil geral do desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário, o diploma refere ainda que os ciclos de estudos criados

(21) Não se faz aqui referência aos estágios criados no âmbito dos ramos educacionais instituídos nas faculdades de ciências em 1971, uma vez que o diploma que estabeleceu as normas fundamentais que deveriam reger o seu funcionamento é omissivo, quer quanto ao tipo quer quanto à natureza das atividades que aqueles teriam de contemplar (vd. o Decreto-Lei n.º 925/76, de 31 de dezembro).

nos seus termos devem assegurar um desenvolvimento profissional que atenda às orientações curriculares, às orientações de política educativa nacional, às condições socioeconómicas e às mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, à evolução científica e tecnológica e aos contributos relevantes da investigação educacional (cf. art.^{os} 7.º e 8.º). Atendendo ao enquadramento institucional e organizacional que passou a reger os percursos de formação que habilitam para a docência, pode questionar-se se as experiências e as vivências proporcionadas aos alunos através desta modalidade de prática de ensino supervisionada são apropriadas à consecução de tais propósitos, nomeadamente, quando se confronta a natureza das atividades ali previstas com as contempladas pelos modelos de estágio pedagógico entretanto extintos (Quadro 2.6). Considerando que o regulamento publicado em 2005 desempenhou uma função meramente transitória, julga-se que essa análise deve centrar-se nos aspetos que distinguem a situação atual daquela que vigorou até àquele ano ⁽²²⁾.

Em primeiro lugar, sob o ponto de vista organizacional todo o processo de formação é condicionado pelo facto de a atual prática de ensino supervisionada — uma parte da componente de iniciação à prática profissional — se ter de configurar formalmente à imagem dos estágios de natureza profissional objeto de relatório final, a fim de cumprir com os requisitos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, previstos no diploma que em 2006 aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. É de prever, por isso, que o movimento de universitarização da formação de professores tenha assim um novo impulso, traduzido num reforço da sua dimensão académica, induzida quer pelo papel que é conferido às instituições de ensino superior no que respeita à gestão de todo o percurso formativo (v. g. começando por autorizar que cada uma possa definir perfis específicos de desempenho para as áreas curriculares e disciplinas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), quer pela natureza dos regulamentos que aquelas têm de elaborar relativamente aos processos de orientação dos relatórios anteriormente mencionados, ou à formação dos júris das provas públicas para apreciação e discussão desses trabalhos; documentos cujo

(22) Recorda-se que a Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro, só foi revogada com a publicação do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, e da Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro, e que o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado através do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, só viu parte substancial do seu articulado ser revogada com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

conteúdo tenderá certamente a recuperar o formato desde sempre utilizado e que a legislação impõe ⁽²³⁾.

Em segundo lugar, pode afirmar-se que o modelo instituído não resolve uma das principais limitações dos antigos sistemas de formação inicial, isto é, a sua exterioridade relativamente ao contexto de trabalho, uma vez que não se antevê na sua lógica funcional a possibilidade de se valorizar a experiência dos alunos e de se criarem condições favoráveis aos processos de transferência da formação para o trabalho. Parece, assim, continuar a ignorar-se que as competências profissionais emergem dos contextos de desempenho profissional, pois não está assegurado quer o movimento pendular entre a instituição formadora e o local de trabalho, quer o processo recursivo entre a teoria e a prática, que facilitem a combinação, no percurso formativo, das experiências e dos saberes alicerçados nas representações e nas crenças. Pelo contrário, privilegia-se uma abordagem que não se mostra coerente com o facto de o próprio regime jurídico conceber a prática de ensino supervisionada como um estágio de natureza profissional. Adivinha-se que as escolas cooperantes deverão manter-se como lugares de “aplicação” e não como espaços de efetiva aprendizagem profissional, porquanto os dispositivos de formação montados no âmbito da componente de iniciação à prática profissional dificilmente poderão estabelecer um relacionamento entre o contexto escolar e o contexto de trabalho que favoreça, por um lado, a mobilização dos saberes teóricos para o investimento na ação e, por outro lado, a formalização teórica dos saberes adquiridos por via experiencial.

Em terceiro lugar, entende-se dever questionar a possibilidade de um estágio profissional, concebido nos moldes que anteriormente se discutiram, permitir, de facto, a consecução dos objetivos da formação definidos no texto do regime jurídico, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento das competências necessárias para cumprir com o perfil geral de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário (enunciado no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), para o qual o diploma remete explicitamente. A análise comparativa da informação transcrita no

(23) Atendendo ao elevado número e à diversidade de instituições de ensino superior com competência e interessadas em oferecer cursos de 2.º ciclo que habilitem para a docência, e tendo em conta o seu próprio estatuto de autonomia científica e pedagógica, não é de prever que a nível nacional se venha a assistir a um processo de normalização, nem da estrutura curricular, nem do modo de funcionamento da componente de *prática de ensino supervisionada*. Uma situação que desde logo permite questionar a validade de um dos argumentos que o governo apresentou em 2005 para justificar o fim dos estágios pedagógicos da formação inicial de professores: resolver as «*inúmeras desigualdades de tratamento entre os estagiários*» (cit. § 4.º do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho).

quadro 3.6 responde parcialmente a esta dúvida. Na verdade, confrontando a natureza das atividades que exigem a participação ativa dos sujeitos em formação, facilmente se percebe como os estágios pedagógicos regulados em 1988 se encontravam mais próximos de satisfazer as necessidades formativas dos candidatos à docência de ontem e de hoje, do que os estágios profissionais atualmente prescritos. Desde logo porque a não atribuição de turmas aos estagiários os impede de assumir plenamente as funções usualmente cometidas a um professor qualificado (mesmo que sob condições de estrito acompanhamento e supervisão), diminui a sua capacidade de se autonomizarem e reduz de forma evidente o tempo de que estes dispõem para trabalhar diretamente com os alunos ⁽²⁴⁾. Considerando as dimensões que estruturam o perfil geral de desempenho em referência, dificilmente se antevê como o modelo de formação profissional vigente possa garantir que os seus diplomados adquiram a formação necessária para um exercício da docência que obedeça às exigências daquele perfil, especialmente, no que concerne às dimensões *profissional, social e ética* e de *participação na escola e de relação com a comunidade*, domínios em que atualmente se colocam alguns dos maiores desafios à atividade dos professores, em resultado de contextos socioeconómicos marcados pela complexidade e pela imprevisibilidade. Por seu turno, ainda que os atuais estágios profissionais tendam a trabalhar mais intensamente as estratégias de operacionalização de diferentes soluções didáticas, tão pouco é seguro que os docentes por eles formados evidenciem as competências associadas à dimensão relativa ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, principalmente porque se duvida da capacidade de as instituições formadoras incrementarem processos formativos que não se limitem a testar a “aplicação” de modelos pedagógicos previamente definidos, uma abordagem incompatível com o trabalho de articulação transversal dos saberes, de fundamentação epistemológica das práticas e de construção de projetos curriculares, que o perfil geral de desempenho valoriza.

Em quarto lugar, importa refletir acerca do modo como os estágios profissionais se inserem no fluxo temporal dos cursos de formação, parecendo ser claro que o modelo

(24) A consulta informal e aleatória dos regulamentos dos estágios profissionais elaborados por diversas instituições de ensino superior, bem como de alguns relatórios finais já disponibilizados e acessíveis ao público em geral, permite concluir que o volume total de aulas lecionadas pelos estagiários raramente ultrapassa (no ano em que se concretiza a *prática de ensino supervisionada*) os dez blocos de 90 minutos, muitas vezes distribuídos por duas turmas de diferentes níveis de ensino; a estas acrescem, na qualidade de observadores, as assistências às aulas asseguradas pelos orientadores cooperantes e as regências de outros estagiários (o número de aulas regidas por cada estagiário é, nesse quadro, de cerca de 20% do total de todas as aulas incluídas no plano de formação do respetivo núcleo de estágio).

proposto pelo atual regime jurídico reforça uma tendência antiga que concebe aqueles espaços como uma espécie de momento final — um acrescento que vem complementar a parte “académica” — e não como um elemento estruturante dos cursos, que suporia uma conceção mais alargada dos respetivos planos de estudos, capaz de ultrapassar a lógica que assume o currículo da formação como uma “lista” de disciplinas à qual se soma um tempo de “prática”. A prevalência desta opção afigura-se como uma dificuldade acrescida à promoção de uma postura crítica e reflexiva, ou seja, à introdução de um elemento nuclear para a consecução do objetivo de desenvolver nos estagiários a capacidade de conceber projetos de investigação-ação emergentes dos contextos em que se desenrola a sua atividade profissional. Assim, a persistência de cursos que se estruturam em função de um “currículo-mosaico”, de um somatório de disciplinas, distribuídas e compartimentadas por áreas relativamente estanques, por oposição a um projeto curricular, corolário de uma visão global, coerente e integrada da formação, impede o cumprimento de uma condição essencial para o incremento da dimensão investigativa do processo formativo ⁽²⁵⁾.

Ainda que de forma indireta, procurou-se demonstrar como o sucesso e a eficácia do atual modelo de formação dependem da aptidão das instituições formadoras para montarem dispositivos que promovam o desenvolvimento das capacidades de questionamento e autorreflexão dos sujeitos em formação, o que implica que estes sejam levados a refletir, tão cedo quanto possível, sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o fundamento do seu projeto de candidatura ao exercício da docência. Todavia, a manter-se o défice de mecanismos de regulação interna que induzam um questionamento crítico e permanente, dos discursos e das práticas, dificilmente se ultrapassarão os obstáculos que impedem o incremento, no funcionamento quotidiano

(25) Julga-se que um exemplo paradigmático desta visão escolarizada da formação de professores está bem patente na estrutura curricular do curso de *Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* da Universidade de Lisboa (cf. Despacho n.º 6042/2010, D.R. – II Série, de 6 de abril), no qual se propõe, em obediência ao disposto no Decreto-Lei n.º 43/2007, um currículo composto por um leque de unidades curriculares obrigatórias — *Iniciação à Prática Profissional I, Didática da História, Didática da Geografia, Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem* [1.º Semestre]; *Iniciação à Prática Profissional II, Educação e Sociedade, Currículo e Avaliação, A Escola como Organização Educativa* [2.º Semestre]; *Iniciação à Prática Profissional III* (Relatório), *Metodologia do Ensino da História, Metodologia do Ensino da Geografia, Didática das Ciências Sociais* [3.º Semestre]; *Introdução à Prática Profissional IV* (Relatório) [4.º Semestre] — complementadas com um vasto elenco de opções, nas quais se incluem unidades curriculares tão diversas como *Clássicos na Educação, Educação e Arte, Educação e Literacias, Educação e Valores, Educação na Antiguidade Clássica, História da Educação em Portugal, Psicologia da Arte, ou Teorias Pedagógicas*, entre outras.

dos cursos, de procedimentos de autoanálise e de valorização das experiências dos formandos. Capacidades que também é difícil promover em contextos marcados por metodologias de ensino baseadas na transmissão de informação. A este nível, no entanto, é o próprio texto do regime jurídico a indiciar algumas contradições.

Tendo em conta que o documento assume como grande finalidade desta fase da formação promover a integração entre a teoria e a prática — um objetivo central de qualquer processo formativo — não se entende como a forma e o tempo que lhe estão destinados pode permitir, de facto, a incorporação da *informação* recebida e a sua transformação num *saber* passível de se tornar num *conhecimento* em ação (um domínio que engloba capacidades e atitudes). Na verdade, sendo de prever que a formação terá dificuldades em evitar a aplicação das “fórmulas” baseadas nos processos típicos da racionalidade técnica, desde logo o pouco tempo destinado à iniciação à prática profissional (cf. Quadro 2.5) leva a crer que a via para a «*mobilização dos conhecimentos*» (cit. § 14.º: 1321) não conseguirá fugir a uma lógica mecanicista. Provavelmente, assumindo uma conceção das didáticas específicas enquanto instrumento tecnológico, vocacionado para o ensino de um reportório técnico-pedagógico que o professor em formação deve aprender como mais um “conteúdo”: via que, afinal, se afigura coerente com o modo como o próprio modelo pressupõe a avaliação da unidade curricular correspondente à prática supervisionada — «*verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.*» (cit. § 19.º: 1321).

A propósito do processo de iniciação à prática pedagógica, refere-se no diploma que aquela deve promover «*uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional*» (cit. alínea d) do n.º 4. do art.º 14.º). Neste caso, a abordagem que parece estar subjacente ao modo de operacionalizar esta componente da formação remete, pelo menos ao nível discursivo, para a adoção de uma postura reflexiva, a qual é aliás reforçada pelo enunciado específico do conteúdo das componentes de *formação cultural e ética* e de *metodologias de investigação educacional*, onde se retomam as ideias de reflexão e de compreensão e análise crítica (cf. Quadro 2.5). A reflexividade sobre as práticas obriga, contudo, ao assumir de um modelo de interação entre a teoria e a prática que é incompatível, uma vez mais, com o tempo disponibilizado para a formação supervisionada e, sobretudo, com a natureza, a estrutura e o conteúdo, do modelo de profissionalização criado: porque este se estrutura

em função de uma realidade que permanece exterior ao sujeito da formação, em vez de ser um meio de promover a construção dos saberes profissionais a partir daquilo que o sujeito já “é” quando acede à formação. Perante os paradoxos que parecem subsistir entre os meios e os fins, a manifestação de intenções relativas ao incremento de práticas reflexivas, corre o risco de se transformar numa mera ilusão de modernidade, um lugar-comum, a expressão de uma fórmula que se tem por socialmente valorizada, mas cuja aplicação coerente implicaria a reconfiguração de todo o processo formativo, ou pelo menos do período destinado ao trabalho desta componente.

A exterioridade do processo de formação relativamente a elementos que se considera serem determinantes para o seu sucesso — e no pressuposto que o seu principal objetivo deve ser contribuir para a transformação das práticas — é ainda patente no modo como se desenham as relações entre as várias instâncias onde se desenrola a formação: instituições de ensino superior (IES) e escolas. Tendo em conta os papéis e as funções que lhes estão reservadas, permanece, apesar do discurso de cooperação e de engajamento com o meio, a tendência para manter a formação inicial de professores como um espaço e um tempo de relativo distanciamento face ao contexto e ao terreno efetivos em que esta se deve desenrolar: a escola. Na verdade, acaba por se perceber — a exemplo do que a experiência foi revelando para o modelo criado em 1988 — a manutenção do papel excessivamente centralizador das IES, no que diz respeito ao desenho dos elementos fulcrais do processo formativo. Estas continuam a constituir-se como o núcleo de regulação da formação, remetendo as escolas para um papel mais ou menos passivo, uma função quase instrumental, um recurso sem o qual a própria formação não pode acontecer, situação que não configura uma rutura com as práticas comuns no relacionamento entre as universidades e as organizações escolares.

Face aos problemas diagnosticados há mais de uma década (Canário, 2001), pode afirmar-se que o regime jurídico aprovado em 2007 não veio resolver nenhum problema, embora nele se antevejam condições capazes de potenciar os disfuncionamentos que naquela altura foram identificados. Entende-se que a causa próxima desses pontos críticos reside no deslocamento da centralidade da formação de professores das escolas para as universidades e outras instituições de ensino superior, num processo que fez perder, na perspetiva dos sujeitos da formação, parte da relevância e do significado da própria formação: 1) porque se verificou a subordinação dos métodos de levantamento e de diagnóstico das necessidades de formação aos interesses das instituições formadoras, mais do que aos dos seus destinatários; 2) porque

as instituições formadoras tenderam a inferir e a desenhar programas de formação sem atender aos percursos, às histórias de vida e ao passado experiencial dos sujeitos em formação; 3) porque as instituições formadoras tenderam a querer impor um conjunto de saberes pré-definidos, que assumiram *a priori* como válidos, sem cuidar de avaliar do modo como os sujeitos em formação apreciariam, ou apreenderiam dessa mesma relevância; 4) porque esse deslocamento acentuou as discrepâncias entre a teoria e a prática, muito também por via da incoerência entre o conteúdo do discurso difundido pelas instituições formadoras e a prática pedagógica que estas usualmente imprimiram ao processo formativo; 5) porque os sujeitos em formação não atribuíram à teoria, ou às teorias mais difundidas qualquer relevância para a resolução dos problemas com que se confrontavam nas suas escolas.

3. DESAFIOS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A deslocação da formação de professores para o quadro de funcionamento das instituições de ensino superior, num movimento que consensualmente muitos autores hoje designam de *universitarização* da formação, aconteceu em simultâneo com o aumento da procura de docentes profissionalizados, decorrente da urgência de assegurar a oferta de recursos humanos qualificados para os sistemas escolares em forte expansão. Um processo que teve início nos países desenvolvidos no período de grande crescimento económico da década de 60 do séc. XX, mas que em Portugal apenas se esboçou mais tarde, naturalmente devido ao atraso com que se encetou a nossa transição para uma sociedade mais industrializada e à circunstância do sistema educativo só ter sentido os efeitos da sua democratização a partir de finais dos anos 70 ⁽²⁶⁾.

O reforço do papel das universidades como instâncias nucleares para a formação de professores foi então considerado indispensável para garantir o domínio e a qualidade dos saberes *a ensinar* e dos saberes *para ensinar* (Etienne *et al.*, 2009). Contudo, após décadas de experiência e de experimentação, em que aquelas instituições procuraram dar corpo à integração desses saberes, é possível não só efetuar um balanço dos esforços dispendidos para materializar a formação de professores tidos por eficazes

(26) Nesta fase de expansão do sistema escolar, as necessidades de pessoal docente chegaram a ser supridas através do recrutamento de indivíduos com poucas ou nenhuma qualificações científicas e pedagógicas. Dados confirmados por Formosinho (2000, 2001), que menciona o facto de nesse período a docência ter sido assegurada, em muitas escolas, quer por estudantes universitários ainda sem qualquer grau académico, quer por estudantes do ensino secundário a quem o sistema impedia apenas que exercessem a função na mesma escola em que se encontravam a frequentar aquele nível de ensino.

e profissionais (vd. *reflexivos* e *críticos*), como também identificar os problemas ainda por resolver e as transformações que terão de ocorrer para responder aos novos desafios da profissionalidade docente. O mote para a análise das tensões provocadas por um projeto que se afigurou ambicioso, mas que, ao mesmo tempo, foi gerador de múltiplas contradições, encontra-se bem expresso nas palavras de Hargreaves e Goodson (1996) a propósito dos paradoxos latentes nos trajetos de profissionalização dos professores, a quem é exigido, segundo os autores, um desempenho que se traduz, ora numa *reprofissionalização* da sua atividade — v. g. através da execução de tarefas mais abrangentes e com maior grau de complexidade, no dever de fundamentar as suas orientações pedagógicas à luz dos dados da investigação, pela necessidade de se empenhar no trabalho colaborativo e em processos de decisão coletivos — ora numa *desprofissionalização* — v. g. mediante a procura de uma formação mais pragmática, pela menor liberdade de ação perante as opções da política educativa, pela maior dependência face às metas de aprendizagem definidas externamente (*idem*: 3).

Um dos problemas que permanece como tópico de discussão entre os responsáveis pela formação inicial de professores é o da clarificação das competências estruturantes para o exercício da docência. O confronto entre uma tendência que privilegia a definição de padrões muito específicos (*standards*), nos quais se estipula não apenas o que o professor deve *saber fazer*, como também os resultados que se esperam alcançar com a sua prática, e uma abordagem mais integradora que concebe o desempenho como uma forma de *literacia* para a qual contribuem um sem número de competências chave, foi aparentemente resolvido com o contributo de Perrenoud (1994, 1999, 2008). Este autor propôs uma fórmula na qual se combinam dimensões que procuram refletir a complexificação do desempenho docente e o seu maior grau de exigência ⁽²⁷⁾: ao nível do domínio dos saberes didáticos; no que respeita à capacidade para trabalhar em equipas alargadas e para promover o envolvimento de comunidades educativas caracterizadas pela diversidade social e cultural; no que concerne à aptidão

(27) O autor enuncia um conjunto de dez competências essenciais (Perrenoud, 1999): 1) capacidade de organizar situações de aprendizagem; 2) capacidade de gerir o progresso das aprendizagens; 3) capacidade de lidar com a heterogeneidade dos alunos; 4) capacidade de promover o empenho dos alunos para com o trabalho e a aprendizagem; 5) capacidade de trabalhar em equipa; 6) capacidade de desenvolver o currículo ao nível da escola e de trabalhar com os seus órgãos de gestão; 7) capacidade de promover o envolvimento dos pais e da comunidade na vida da escola; 8) capacidade de utilizar as novas tecnologias no quotidiano da sua prática; 9) capacidade de lidar com os deveres profissionais e respetivos dilemas éticos; 10) capacidade de gerir o seu próprio desenvolvimento profissional.

para incorporar as tecnologias da informação e da comunicação nas práticas quotidianas.

Trata-se de uma abordagem de inspiração socioconstrutivista (Pires, 2005; Lessard, 2009) em que a competência, na qual se incorporam os conhecimentos, se constrói na relação que se cria entre o sujeito e uma situação profissional, só adquirindo sentido a partir desses dois pólos: o sujeito que pensa, que interpreta e age em situação profissional, ou no quadro duma família de situações profissionais, nas quais se incluem tarefas, ações, constrangimentos, meios. O desenvolvimento de competências não passa apenas pela aprendizagem de *comportamentos* precisos e específicos (alheios à experiência e à trajetória do sujeito e da situação), ou de *métodos* (a aplicação de procedimentos previamente estabelecidos), mas pela capacidade de mobilizar e articular um conjunto de recursos de carácter cognitivo e não cognitivo, a fim de apreender a complexidade da situação educativa e agir de maneira concreta, adaptada e *eficaz* (a competência não se confunde com a performance, do mesmo modo que uma não se converte imediatamente na outra).

No entanto, de acordo com o relatório destinado a fazer o balanço dos dez anos de atividade da *European Network on Teacher Education Policies* ⁽²⁸⁾ constata-se que não se encontra ainda consolidado o conteúdo do perfil de desempenho docente tido por mais adequado para lidar com os problemas a que os sistemas educativos europeus se encontram sujeitos na atualidade. Com efeito, a heterogeneidade dos contextos parece exigir professores que, entre outros aspetos, se mostrem capazes de: assegurar a igualdade de oportunidades de sucesso aos alunos oriundos de grupos socioeconómicos desfavorecidos; desenvolver a capacidade de gerir as tensões que emergem em turmas com uma composição multicultural; efetivar a integração dos resultados da sua própria investigação nas práticas; instituir rotinas de autoavaliação e de aprofundar a sua intervenção nos diferentes patamares de decisão das escolas; aumentar a sua preparação pedagógica e de conceber processos de ensino e aprendizagem sustentados pela teoria; reforçar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação; desenvolver

(28) Rede designada pelo acrónimo ENTEP, constituída em 1999 por iniciativa do Ministro da Educação do governo português e na sequência de uma proposta que este apresentou aos seus congéneres europeus. A sua formação coincide com a criação, em Portugal, do INAFOP, tratando-se assim de um projeto dinamizado no quadro das iniciativas que marcaram a criação daquele instituto, cujo diretor viria a ser um dos promotores da primeira conferência internacional da ENTEP, realizada no Algarve em 2000. A rede, que contou com o patrocínio da Comissão Europeia, viria a integrar representantes dos ministros da educação de treze países da União Europeia: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Portugal, Espanha, Suécia, Países Baixos e Reino Unido.

práticas que privilegiem a dimensão europeia do ensino (Gassner, Kerger e Schratz, 2010: 10).

Mantendo-se no mesmo quadro ideológico, Schratz (2010) enuncia as competências a desenvolver pelos professores, agrupando-as em função dos domínios de onde parecem despontar os maiores desafios à sua atuação: 1) o impacto das mudanças sociais e culturais sobre o funcionamento das escolas; 2) a diversidade do corpo discente e a alteração do ambiente em que se desenrola o ensino e a aprendizagem; 3) os crescentes níveis de exigência da profissionalidade docente. No primeiro grupo, advoga-se o incremento de práticas de ensino tendentes a produzir a melhoria dos resultados escolares, quer através de ações que aprofundem o sentido de pertença dos alunos, o exercício da cidadania e a consciência ambiental, quer por intermédio de atividades que alertem para a importância da educação ao longo da vida (v. g. o aprender a aprender, a literacia digital, a resolução de problemas, o empreendedorismo), quer ainda com o desenho de modalidades de desenvolvimento curricular propícias à integração dos saberes disciplinares. Na segunda categoria, menciona-se sobretudo a necessidade de facilitar a integração dos professores em equipas pluridisciplinares, habilitadas para resolver os problemas decorrentes da maior diversidade cultural e étnica das escolas e para intervir junto das comunidades locais, aumentando as respetivas relações de proximidade. Na terceira categoria, alerta-se principalmente para a importância de os professores desenvolverem a sua atividade com recurso sistemático aos dados da investigação, o que é visto como uma estratégia propícia a aumentar as suas capacidades de resolução de problemas. Para o autor, tratam-se de competências de âmbito muito geral que, por isso, constituem a base para a definição do perfil de desempenho a desenvolver pelos futuros professores, não apenas num quadro nacional, mas especialmente num contexto de integração europeia.

Na verdade, o autor entende que tais competências devem igualmente contribuir para o aprofundamento da dimensão europeia do ensino. Para tanto, considera que os professores não se podem limitar a preparar os alunos para agir no espaço restrito de cada país, na medida em que o processo de integração económica e política da Europa demonstra a urgência de se formarem cidadãos europeus, isto é, indivíduos capazes de construir uma consciência europeia a partir da sua própria identidade nacional; nessa linha, o conceito de *dimensão europeia* reflete os esforços das políticas educativas comunitárias no sentido de se alcançar um maior equilíbrio entre os valores nacionais e transnacionais (*idem*: 99). Contudo, a *europeização* da profissão docente não pretende

simplisticamente criar um perfil do professor europeu, mas chamar a atenção para a necessidade de a sua formação incorporar a discussão dos temas que se têm por indispensáveis para consolidar aquele processo de integração.

De entre estes o autor destaca (*ibidem*: 100): 1) a *identidade europeia*, tópico que remete para a necessidade dos professores possuírem uma visão abrangente das diferenças e das desigualdades no seio das sociedades europeias; 2) o *conhecimento* da estrutura dos sistemas educativos nacionais e das políticas do setor decididas pelas instâncias comunitárias; 3) o *multiculturalismo*, encarado como a capacidade do professor valorizar e atuar positivamente com o intuito de tirar partido da diversidade cultural da sociedade europeia; 4) a *competência linguística*, ferramenta que assegura a comunicação internacional e os intercâmbios institucionais e que obriga os docentes a dominarem mais do que um idioma; 5) a *profissionalidade*, fator que garante a possibilidade de os professores verem reconhecida a sua formação e de exercerem a sua atividade em distintos países, ou de partilharem experiências e recursos educativos produzidos em contextos diferenciados; 6) a *cidadania*, relacionada com a capacidade dos professores desenvolverem o currículo com o intuito de trabalharem a dimensão europeia numa perspetiva transdisciplinar; 7) a formalização de sistemas de avaliação baseados em *indicadores de qualidade* comuns, que permitam comparar os diversos sistemas de formação de professores, quer no que respeita aos objetivos, quer no que concerne aos resultados.

Para os promotores da rede ENTEP, o desenvolvimento das competências que contribuem para a construção do perfil de desempenho enunciado implica o envolvimento dos professores em processos de formação que valorizem uma postura reflexiva. No entanto, a perspetiva que ali se sugere trata a reflexão como um processo de cariz positivista, uma vez que os candidatos à docência são simplesmente levados a conceber projetos alicerçados na aplicação de uma metodologia de investigação-ação, que devem apresentar e defender como produto final do seu percurso formativo (Mikkola, 2010). Sem negar a importância destes estudos para o aprofundamento das relações entre teoria e prática, para o desenvolvimento pelos docentes da capacidade de formalizar e de resolver problemas e para atenuar a sua dependência face aos circuitos académicos de produção do conhecimento educacional, também não deixa de ser verdade que o objeto e a fundamentação conceptual da investigação produzida acaba por estar muito subordinada à vocação, aos interesses e às áreas de especialização das universidades a quem cabe organizar os programas de formação, contexto que reduz a

possibilidade de os futuros professores se autonomizarem relativamente aos paradigmas nos quais foram formados.

Neste contexto, adquire especial relevância a análise dos conteúdos e das componentes que estruturam os programas de formação inicial de professores. Nesse domínio, os responsáveis pela rede ENTEP aludem explicitamente aos resultados obtidos no âmbito do projeto *Tuning* ⁽²⁹⁾, considerando-o a este respeito como uma referência a ter em conta (Gassner, 2010). O levantamento efetuado na primeira fase de desenvolvimento deste projeto é bem revelador da normalização do conteúdo daqueles programas à escala europeia, na qual Portugal não constitui exceção. No que concerne à formação dos professores destinados ao ensino entre os 5.º e o 12.º anos de escolaridade, os percursos formativos europeus preveem usualmente a existência de quatro componentes essenciais (Gonzalez e Wagenaar, 2003: 134): 1) uma formação científica no domínio da especialidade (vd. o saber disciplinar); 2) uma formação no âmbito das didáticas específicas; 3) uma formação geral em ciências da educação (v. g. pedagogia, didática geral, psicologia e sociologia da educação); 4) um período destinado à prática de ensino. As conclusões do projeto apontam também para o facto de a maioria dos programas ainda não contemplar uma componente de investigação em educação, delineada em moldes semelhantes aos sugeridos anteriormente. Lacuna que no caso português acabou por ser resolvida desde que a habilitação para a docência dos 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário passou a ser conferida após a frequência de cursos de mestrado que, obrigatoriamente, exigem a apresentação e defesa de relatórios de projeto com uma natureza investigativa.

Sob o ponto de vista conceptual, o Projeto *Tuning* considera a Formação de Professores como um dos dois campos em que se dividem os estudos em Educação, por seu turno definidos como um domínio multidisciplinar que se desenvolveu a partir de um conjunto de disciplinas nucleares como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Linguística, a Teoria Curricular, a Antropologia Social, a História, entre outras. Neste

(29) Termo por que passou a ser designado o projeto *Tuning Educational Structures in Europe* submetido para aprovação da Comissão Europeia em 2000 e cuja primeira fase de execução foi delineada para o período 2001-2002. O projeto foi coordenado pelas Universidades Deusto de Bilbao e de Groningen, tendo dado origem a uma rede composta por uma centena de instituições de ensino superior dos quinze Estados-Membros da União Europeia à época, aos quais se juntaram também a Noruega e a Islândia. O projeto surgiu com o propósito de criar um espaço europeu do ensino superior que, por um lado, se apresentasse como iniciativa paralela ao processo de integração económica e, por outro lado, permitisse criar ferramentas de análise dos contextos e de normalização dos programas, mais favoráveis à mobilidade dos estudantes e dos professores a nível inter e intrainstitucional. Um objetivo que viria a ter impulso decisivo com a advento e implementação das medidas decorrentes do processo de Bolonha.

quadro, a singularidade da formação de professores decorre da natureza de um objeto através do qual se tenta estabelecer a ligação entre as ciências da educação e os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação de campos disciplinares específicos (v. g. a matemática, à geografia, à ciência, etc.), tendo em conta a variedade dos contextos sociais, culturais e económicos em que aqueles se podem desenrolar (Gonzalez e Wagenaar, 2005: 76).

Esta conceção justifica em larga medida a normalização da matriz curricular que, como antes se referiu, enforma a generalidade dos programas de formação inicial de professores, assumida tanto nos casos em que as componentes da formação e os padrões de desempenho esperados seguem as diretivas que emanam dos órgãos centrais da administração educativa, como naqueles em que a autonomia das instituições de ensino superior poderia dar azo a outras abordagens. Uma homogeneidade que se estende à definição do tipo de conhecimentos, de competências, de valores e de atitudes, que os candidatos à docência devem evidenciar. A partir de um questionário apresentado a um amplo leque de atores (v. g. académicos, a professores, membros das direções das escolas, dirigentes de associações profissionais), foi possível à equipa do Projeto *Tuning* proceder à sistematização das aprendizagens e das competências gerais e específicas a desenvolver no decurso da formação inicial (Quadro 2.7).

O conteúdo apresentado no quadro 2.7 permite identificar as competências que os sujeitos inquiridos entenderam ser as mais importantes para os ciclos de estudos considerados, de entre uma lista preparada e estruturada *a priori* pela equipa do projeto responsável pela análise dos programas de formação desenvolvidos no domínio da educação. Desse modo, os resultados obtidos não traduzem uma categorização construída a partir dos pontos de vista dos atores, mas somente a confirmação de um quadro de referência prévio que lhes foi apresentado ⁽³⁰⁾. Na verdade, as competências elencadas no quadro 2.7 deixam antever uma conceção que se situa para além da visão estritamente behaviorista, uma vez que não se restringiu o conceito à expressão da capacidade de executar uma dada tarefa (*skill*) e se procurou aproximá-lo de uma abordagem mais socioconstrutivista, segundo a qual as competências incorporam

(30) No questionário apresentado à comunidade académica (vd. aos membros das instituições formadoras), a equipa responsável pela análise do setor da educação e da formação de professores propôs para avaliação um total de trinta e seis competências específicas (Gonzalez e Wagenaar, 2003: 285); coube a cada inquirido decidir sobre o seu grau de utilidade e importância — *nenhuma, pouca, considerável* ou *grande* — para a obtenção dos resultados esperados após a conclusão dos programas de formação do 1.º e do 2.º ciclo. A informação contida no quadro 3.7 é, assim, uma síntese dessa hierarquização.

também os conhecimentos e as atitudes que o sujeito mobiliza para completar a própria tarefa.

QUADRO 2.7

Aprendizagens, competências gerais e específicas a desenvolver ao longo dos cursos de 1.º e 2.º ciclos que habilitam para o exercício da docência (Gonzalez e Wagenaar, 2005: 82-83)

Competências Gerais	1.º Ciclo	Capacidade de aprender; capacidade de comunicar; capacidade de trabalhar em equipa; capacidade de utilizar as tecnologias da informação; capacidade de resolver problemas; capacidade de desenvolver trabalho autónomo; capacidade de refletir; capacidade de planear e de gerir o tempo; capacidade de tomar decisões; capacidade de apreender a diversidade e a multiculturalidade; empenhamento ético; capacidade de crítica e de autocrítica; capacidade de melhorar a sua própria aprendizagem e desempenho, incluindo o desenvolvimento de competências de investigação; capacidade de analisar, de sintetizar, de avaliar e de identificar problemas e de propor soluções; conhecimento profundo sobre a profissão e a sua práxis.
	2.º Ciclo	Capacidade de investigar; capacidade de liderar; capacidade de comunicar incluindo a competência para comunicar num registo avançado sob o ponto de vista profissional; capacidade de refletir e de avaliar o seu próprio desempenho; capacidade de desenvolver competências cognitivas avançadas, associadas à produção do conhecimento.
Competências Específicas	1.º Ciclo	Os professores devem ser capazes de: • Trabalhar com informação e saberes relativos à sua disciplina de ensino, bem como com conhecimentos relacionados com a educação e as suas bases teóricas; • Trabalhar com outros indivíduos (alunos, pares e outros parceiros da área educativa), o que inclui a capacidade para analisar situações complexas que digam respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano em contextos particulares; • Trabalhar em sociedade (à escala local, regional, nacional, europeia e global), incluindo o desenvolvimento dos respetivos valores profissionais e a capacidade para refletir sobre as práticas, os contextos e os seus próprios sistemas de valores; • Revelar competência para incrementar estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação diversificadas, mostrando compreender as suas bases teóricas; • Criar um ambiente de equidade e justiça, que assegure o acesso à aprendizagem a todos os indivíduos, independentemente dos contextos sociais, culturais e económicos.
	2.º Ciclo	Os professores devem ser capazes de: • Revelar capacidade para resolver problemas educativos num ambiente colaborativo e em contextos variados; • Adaptar as suas práticas a contextos educacionais específicos; • Desenvolver o conhecimento e a compreensão de uma dada área de especialização profissional, num dos principais domínios da educação (vd. administração e gestão escolar, teoria curricular, política educativa, educação de adultos, educação especial, etc.); • Revelar capacidade de conceber a sua prática em função dos dados da investigação produzida na sua disciplina; • Mostrar capacidade de refletir sobre os valores implícitos na atividade educativa.

No entanto, as competências enunciadas deixam igualmente perceber a natureza das aprendizagens que as instituições formadoras esperam que os seus graduados venham a desenvolver, sendo que estas se mostram consentâneas com as propostas formuladas, por exemplo, no âmbito da rede ENTEP (v. g. o domínio de saberes teóricos e práticos). Nesse sentido, as metas de aprendizagem definidas constituem a

base a partir da qual se identificam os níveis de desempenho que os futuros professores europeus devem atingir quando completados os diferentes ciclos de estudos. Não obstante o seu carácter dinâmico e abrangente (dado resultarem da combinação de competências de índole muito diversa — cognitivas, técnicas, metodológicas, linguísticas, de relação, etc.), a sua formulação é reveladora de uma forte preocupação com o acesso a dados que permitam avaliar os efeitos imediatos da formação sobre as práticas, o que significa aceitar que no curto prazo o desempenho profissional dos professores se transforma inevitavelmente como consequência do processo formativo, ou que os docentes são capazes de aplicar as competências adquiridas logo que terminado o programa de formação.

Trata-se de um elemento que não só denuncia a persistência do paradigma de racionalidade técnica, mas também que se atribui mais importância ao conteúdo do que à forma assumida pelo dispositivo de formação. Em todo o caso, merece ser destacado o facto de os responsáveis pelo Projeto *Tuning* terem ultrapassado a visão reducionista típica das abordagens behaviouristas mais radicais. As competências definidas não pretendem constituir uma espécie de catálogo instrumental, exclusivamente direccionado para o saber-fazer e, por isso, imbuído de uma filosofia que facilmente derivaria para uma fragmentação da prática, convertendo os processos formativos num mecanismo destinado a confirmar a manifestação dos itens inscritos numa *check-list* de comportamentos observáveis.

As propostas procedentes das redes europeias ENTEP e TUNING, cujo conteúdo e fundamentação não são certamente alheios ao forte enquadramento institucional conferido pelo alto patrocínio da Comissão Europeia e pela presença de representantes dos governos dos Estados-Membros, espelham a tentativa de impulsionar e dignificar o estatuto da profissão docente. Um processo que ocorre em paralelo com a ampliação dos mecanismos de regulação governamental sobre a educação, no qual a atribuição aos professores de novas e maiores responsabilidades disfarça, sob a capa de um perfil profissional mais exigente, uma erosão efetiva da sua autonomia e poder de intervenção. Neste contexto, considera-se pertinente partir da diferença que Englund (1996) estabelece entre as noções de *profissionalização* (um projeto social e político, uma missão destinada a realçar os interesses de um determinado grupo ocupacional) e de *profissionalismo* (algo que define e articula as qualidades e o carácter das ações dos indivíduos pertencentes a esse grupo).

Na verdade, as tendências atuais de reconfiguração do exercício da função docente e dos percursos formativos que lhe dão acesso, parecem confirmar as posições há muito expressas por Hargreaves e Goodson (1996) que aceitam aquela distinção com o intuito de chamar a atenção para a existência de discursos contraditórios que, por um lado, parecem defender uma maior profissionalização da docência, mas, por outro lado, o fazem mediante uma retórica focada na valorização dos saberes práticos dos professores. Tal significa promover concepções de profissionalismo que não demonstram sensibilidade para assumir a totalidade e a abrangência de um projeto de profissionalização que, por definição, se deveria traduzir num aumento do estatuto e do poder de autorregulação dos professores, algo que os atuais modelos de governação dificilmente aceitam.

A *desprofissionalização* da função docente pode assim considerar-se como o efeito perverso de um projeto político que se situa muito para além do quadro em que se desenrola a formação dos professores. Pelo contrário, a universitarização da formação traduziu-se na adoção de processos de profissionalização dos docentes mais próximos dos usualmente aplicados aos grupos profissionais com maior prestígio social (v. g. médicos, advogados, engenheiros): porquanto estruturados em torno de componentes teóricas de nível elevado, que integram os conteúdos científicos que refletem a renovação dos campos disciplinares de referência para a profissão e têm em vista desenvolver competências com alto grau de especialização (Hargreaves e Goodson, 1996; Hofstetter *et al.*, 2009).

Neste contexto, a análise de conteúdo dos instrumentos de regulação jurídica da formação inicial de professores em vigor em Portugal ⁽³¹⁾, bem como dos documentos produzidos pelas redes europeias anteriormente referidas, permite concluir que em ambos os casos se privilegia uma profissionalização orientada para formar professores habilitados a resolver problemas, a decidir autonomamente os processos de transposição didática e a escolher livremente as suas estratégias pedagógicas. Todavia, de acordo com Hofstetter *et al.* (2009), a universitarização da formação inicial e a sua montagem numa lógica que privilegia a ligação da teoria à ação não está isenta de riscos: porque pode gerar uma nova hierarquia dos saberes, valorizando-os sobretudo em função da sua

(31) Menção ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário), e ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

dimensão praxiológica; porque pode secundarizar alguns dos atributos essenciais da ciência (v. g. a objetividade, o espírito crítico); porque dá azo a uma instrumentalização dos saberes e à emergência de uma universidade de serviço (*idem*: 41).

Os problemas suscitados remetem para a avaliação da organização curricular dos saberes adotada nos programas de formação inicial de professores, designadamente no que respeita à estrutura da matriz disciplinar que deles transparece. A este respeito, Maulini e Perrenoud (2009) argumentam que a circunstância de a formação profissional se apoiar nos resultados da investigação científica, constitui um fator propício à manifestação de um conflito, quer entre os saberes relativos a um objeto ou a um processo específico, quer entre formas distintas de analisar a realidade e, desse modo, de compor o currículo da formação inicial.

Acontece que a racionalidade implícita na separação dos saberes teóricos que sustentam a investigação não possui uma correspondência direta com as categorias que emergem da prática: as teorias que emanam das diferentes disciplinas científicas refletem mais a especialização do trabalho no seio da comunidade científica, do que a estrutura dos fenómenos e dos processos sociais que aquela se propõe estudar. Uma divisão disciplinar que é transposta para a organização curricular dos programas de formação inicial e que se afigura problemática, uma vez que os problemas pluridimensionais com que os sujeitos em formação se confrontam exigem uma abordagem globalizante, incompatível com o registo teórico produzido por cada uma das disciplinas que compõem o currículo daqueles programas. Na verdade, embora seja de louvar a pretensão da formação inicial em desenvolver nos professores as competências de resolução de problemas e de investigação, é possível acreditar que os docentes, quando confrontados com a urgência da ação, tenham poucas possibilidades de encontrar os recursos teóricos adequados, dada a sua dispersão por múltiplos campos conceptuais. Ao invés, continuarão provavelmente a recorrer aos saberes especializados fundados na prática profissional, ou aos seus próprios saberes experienciais (*idem*: 57).

Para além de permitir retornar ao debate das relações entre a teoria e a prática no seio da formação inicial, a constatação de que esta parece condenada a submeter-se aos objetivos específicos das disciplinas que integram o núcleo duro das ciências da educação, relança a questão sobre a utilidade dos referenciais de competências criados com o intuito de definir o perfil de desempenho dos professores. De acordo com Lessard (2009), a existência de um tal referencial dá aos parceiros envolvidos no processo de formação a possibilidade de construir uma *lógica de programa*, levando

não só os formadores das instituições de ensino superior a concertar as suas práticas, como a partilhar com os atores no terreno das escolas de uma mesma visão e de um mesmo discurso.

Afigura-se igualmente útil para abordar a formação como um todo que deve estruturar-se em torno de uma finalidade de natureza profissional, ao invés da justaposição de elementos mais ou menos heterogêneos. Contudo, o autor não deixa de salientar que embora as teorias da educação sejam necessárias como grelha de leitura das situações vividas, não se lhe afigura possível ensinar o modo de exercer a profissão docente; algo que implica proporcionar aos jovens candidatos à docência a vivência de situações e de contextos próximos da realidade (v. g. estágios de diferentes tipos inseridos e momentos distintos da formação, seminários de análise de práticas, grupos de discussão em volta de estudos-de-caso), que traduzam uma vontade multiforme de formar *para* e *por* meio de uma prática refletida (*idem*: 142).

Em Portugal, a atual configuração jurídica da formação inicial de professores não deixa antever grandes possibilidades de se conceberem programas que permitam a organização de experiências muito diversificadas de ligação entre a teoria e a prática, muito menos que se criem condições para o incremento de processos reflexivos com um mínimo de credibilidade conceptual. Por outro lado, a formação de professores permanece o palco de disputas entre tendências e concepções conflituais, de lutas de poder que a qualquer momento podem adquirir uma expressão significativa. Continua ainda a ser um espaço propício à formalização das constantes solicitações com que a tutela confronta o grupo profissional dos professores (v. g. a multiplicação de pedidos para que os docentes sejam preparados com o intuito de incrementar a educação para a cidadania, para a saúde, para o ambiente, para o diálogo intercultural, etc.).

Finalmente, importa ponderar sobre o impacto efetivo que a existência de referenciais de competências pode ter sobre a identidade profissional dos jovens professores. Tal só se afigura possível se os planos de estudos dos cursos de formação inicial e os programas das unidades curriculares que os integram explicitarem com clareza aquelas metas. De outro modo, poder-se-á inferir que a formação permanecerá arreigada à transmissão de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos desligados de qualquer processo de desenvolvimento de competências, persistindo o tradicional hiato entre as componentes de formação teórica e os espaços de vivência da prática.

CAPÍTULO 3

Percursos e Tendências da Geografia e da Educação Geográfica

Nas palavras de Paul Claval, o trabalho do geógrafo é sempre complexo e não pode cingir-se à aplicação de um conjunto de procedimentos rudimentares, na medida em que este se vê permanentemente confrontado com dois tipos de exigências: de um lado, ele centra-se sobre o *espaço*, as relações que têm lugar no seio de cada *ambiente*, ou *meio*, e o papel da *distância* na vida coletiva; do outro lado, ele trata de articular sistematicamente e num contexto espacial, os instrumentos e as categorias imaginadas por outras disciplinas para explorar os seus próprios campos. Como é então sublinhado o papel da proximidade, do afastamento ou dos efeitos da distância sobre o desenrolar dos processos sociais? Através do registo de todas as observações sobre um documento específico: o *mapa*, que permite ler as distribuições e pôr em evidência as relações que não despontam diretamente quando o observador se encontra face à *paisagem*. As representações cartográficas convidam às mudanças de *escala*, ajudando a explicar de que modo a ação combinada de forças que operam longinquamente interfere tanto com os acontecimentos locais, como com aqueles que ocorrem globalmente (2007: 8).

O sumário que o autor propõe, embora escondendo o facto de o campo de estudo da geografia ter sofrido mudanças consideráveis ao longo do tempo, identifica alguns dos elementos conceptuais e metodológicos que se têm por estruturantes da disciplina. Continua a ser difícil encontrar uma definição do seu objeto que satisfaça inteiramente todas as sensibilidades que nela se foram individualizando. Muitos geógrafos parecem aceitar que aquele compreende a superfície terrestre, tanto na sua diferenciação territorial, como no habitat humano: até que ponto é uma ciência de distribuições, uma ciência física, ou humana, ou das relações espaciais; até que ponto o homem e o seu meio são o seu eixo de estudo, ou até que ponto o estudo da região é o seu objetivo

nuclear, são alguns dos temas presentes neste debate. Todavia, apesar da especialização dos conceitos e dos métodos, é notório o esforço da comunidade geográfica no sentido de apresentar o objeto da disciplina em termos que dissimulam essa diversidade sob a aparência de uma unicidade mais abstrata do que real. Os exemplos que a seguir se transcrevem dão conta desse empenho:

«A geografia moderna encara a distribuição à superfície do globo dos fenómenos físicos, biológicos e humanos, as causas dessa distribuição e as relações locais desses fenómenos. Tem carácter essencialmente filosófico e científico, mas também carácter descritivo e realista. Isto é que constitui a sua originalidade.» (Martonne, 1925 cit. Ribeiro, 1989: 190)

«A geografia estuda o conjunto dos fenómenos naturais e humanos que constituem aspetos da superfície terrestre, considerados na sua distribuição e relações recíprocas.» (Ribeiro, 1986: 16)

«Nenhuma outra ciência se dedica de forma tão sistemática ao estudo da distribuição dos fenómenos sobre o espaço terrestre; nenhuma outra ciência se dedica de forma tão consistente à análise das estruturas espaciais. As questões que formulamos acerca da localização, das estruturas e processos espaciais, distinguem a geografia das restantes ciências.» (Abler, Adams e Gould, 1972: 61)

«Os geógrafos preocupam-se com a estrutura e interação de dois sistemas fundamentais: o sistema ecológico, que liga o homem ao ambiente circundante, e o sistema espacial, que liga uma região a outra segundo uma troca mútua de fluxos complexos.» (Haggett, 1979: xiii)

«A geografia é uma velha senhora que sucessivas metamorfoses não cessaram de rejuvenescer. A sua vocação é universal: ela trata da superfície terrestre na sua totalidade. Ela abarca os factos naturais e tudo o que se liga à ação dos grupos sociais que progressivamente povoaram e humanizaram continentes, ilhas e arquipélagos.» (Claval, 2007: 267)

Nenhuma das enunciações propostas é reveladora das dicotomias que se encontram presentes em todo o percurso de evolução da disciplina, designadamente, as que decorrem da crescente fragmentação dos campos da geografia física e da geografia humana, da oposição entre a geografia geral e a geografia regional, ou da tendência para conceber os seus fins enquanto ciência ora aplicada, ora fundamental. Tal facto pode significar apenas que, independentemente dos seus posicionamentos epistemológicos, a comunidade científica dos geógrafos assume a geografia como uma ciência una, se não quanto ao método, pelo menos quanto ao objeto. E, de facto, ainda que em cada fase do seu desenvolvimento tivessem sido privilegiadas uma ou outra daquelas facetas, parece nunca ter estado em causa a sua própria unidade.

Na verdade, de entre as ciências situadas no núcleo duro dos saberes tidos por tradicionais, pode dizer-se que a geografia constitui aquela que mais se empenhou em demonstrar o carácter *excecional* do seu saber e da sua práxis. Uma diligência que não é apenas assumida por académicos, mas que é levada igualmente a sério pelos docentes a quem cabe ensinar a disciplina ao nível da escolaridade básica. Contudo, os seus discursos parecem orientar-se mais pela urgência em justificar a razão de ser da

existência da geografia e em evidenciar a sua indispensabilidade, do que em propor uma argumentação plausível tendente a fundamentar epistemologicamente o conteúdo do seu objeto e dos seus métodos. Um *excepcionalismo* que Schaefer (1953) muito bem questionou num artigo que, atualmente, pode considerar-se um clássico:

«Geographers writing on the scope and nature of geography often begin quite apologetically as if they had to justify its very existence. And strangely, or perhaps, psychologically speaking, not so strangely, they go on claiming too much. In such writings geography, together with history, emerges as the “integrating science”, completely different from other disciplines, whose unique importance finds its expression in the special methods which it must use to reach its profound results. Unhappily, the actual results of geographical research, while not to be minimized, are somewhat lacking in those startling new and deeper insights which one is led to expect from such exuberant characterizations of the field.» (p. 227)

Para afirmar o carácter excecional da geografia alega-se usualmente a sua capacidade em sintetizar dimensões aparentemente díspares (Ribeiro, 1986): (1) uma *componente morfológica*, traduzida na preocupação em descrever e interpretar o conjunto dos aspetos e das formas fixas e cíclicas, observadas na superfície terrestre; (2) uma *componente corológica*, traduzida numa preocupação com a localização e a distribuição dos fenómenos, com o estabelecimento de relações conducentes à compreensão do espaço e do modo como nele se organizam e interferem elementos naturais e humanos; (3) uma *componente ecológica*, traduzida no estudo dos nexos e interações que se estabelecem entre o ambiente natural e os grupos humanos, e do modo como estes se adaptam aos estímulos e/ou aos constrangimentos que a natureza impõe; (4) uma *componente evolutiva*, traduzida no facto de todos os fenómenos, naturais ou humanos, evidenciarem diferentes ritmos de mudança. Nesta perspetiva excecional, a geografia assume-se como ciência ecológica e espacial, uma opção que desde logo impõe o esclarecimento do modo como a própria disciplina interpreta os conceitos de *ambiente*, de *ecologia* e de *espaço*.

Componentes que permanecem como traços perenes do pensamento geográfico, tal como o parecem demonstrar as sínteses mais recentes que confirmam a geografia como uma ciência que produz uma narrativa de descrição do mundo, como estudo das relações do homem com o ambiente, como análise locativa das distribuições e como estudo de inter-relações entre fenómenos a diferentes escalas (Claval, 2007). Acontece, porém, que a evolução recente da disciplina, como do conjunto do conhecimento científico, tornam insustentável a defesa epistemológica desta pretensa originalidade. A geografia vê-se, assim, perante a necessidade de se reposicionar no quadro das ciências e de redefinir a natureza do seu saber, pois para validar o seu papel social e para

delimitar o seu objeto face a outros ramos da ciência, já não são suficientes os critérios de singularidade assumidos aquando da sua institucionalização académica em finais do séc. XIX e continuamente reafirmados até aos nossos dias. Surge por essa via a previsível indispensabilidade de a disciplina recuperar alguns dos seus conceitos originais, sujeitando-os a um processo de reformulação que, por um lado, os adapte à complexidade das atuais condições sociais, culturais e económicas e, por outro lado, evite o retorno aos excessos de modelização da realidade, muito vividos durante as décadas de 60 e 70, e que com o desenvolvimento dos sistemas de informação geográfica parecem adquirir novo fulgor.

1. CONTINUIDADES E RUTURAS NA EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A análise dos traços que caracterizam a evolução do conhecimento geográfico deve ter em conta que ainda hoje é possível reconhecer muitos dos elementos que, desde a sua origem, deram corpo à disciplina e lhe permitiram demarcar um espaço de individualidade face a outros ramos do saber. Dele emerge a ideia de uma certa unidade no seio da ciência, patente quando se estuda o seu processo de desenvolvimento, embora expressa num caminho complexo e difícil de adaptar aos requisitos conceptuais de um único sistema de referência epistemológico.

Mais do que proceder à descrição dos momentos, ou dos factos que marcam o percurso evolutivo da geografia, importa analisar a sua integração no conjunto dos processos de produção do conhecimento científico. A maior dificuldade desta tarefa resulta da necessidade de atender: por um lado, ao facto da disciplina, a exemplo de outras, ter sido afetada por momentos de rutura conceptual e metodológica determinados pela obrigação de construir instrumentos de análise melhor adaptados aos problemas suscitados pelas transformações ocorridas na realidade; por outro lado, ao facto das mudanças verificadas não terem impedido o reconhecimento de elementos de continuidade, que se traduziram na incorporação das novas questões nas categorias de problemas já existentes.

Trata-se, então, de propor uma narrativa alusiva ao trajeto e às transformações que a geografia sofreu: (1) valorizando os aspetos contextuais em detrimento do enunciado dos factos na sua sequência temporal; (2) procedendo à análise do quadro epistémico em que aqueles ocorreram. Uma abordagem tendente a compreender a génese das ruturas verificadas na evolução das ideias geográficas e a forma como estas traduzem diferentes conceções do mundo e distintos tipos de explicação dessa realidade. Não se

pretendeu, assim, construir uma história do pensamento geográfico, nem tão-pouco se ensaiou fazer um resumo dos seus momentos marcantes. Em alternativa, optou-se por seguir um trajeto de natureza mais conceptual, por intermédio do qual se procurou identificar o fio condutor que caracteriza a geografia, quer porque os seus elementos de continuidade pareceram resistir às fases de tensão paradigmática que a disciplina viveu, quer porque se tratam de componentes a ter em conta na análise dos princípios orientadores da educação geográfica.

De fora ficaram, entre outras, as referências às correntes que se identificam com o *realismo*. Considerando que este emana diretamente do positivismo — apesar de tocar aqui e ali no estruturalismo — que tempera com a rejeição do empirismo e das formas mais radicais de explicação dedutivo-nomológica (Halfpenny, 2003), mas mantém a ideia de que a realidade existe independentemente da percepção, da ação e da cultura dos indivíduos e dos grupos (Parker, 2000), entendeu-se que as correntes da *geografia realista*, não constituíram um efetivo avanço no saber da disciplina, nem contribuíram de forma credível para a reformulação dos seus conceitos estruturantes (vd. *espaço*, *lugar*, ou *paisagem*).

1.1 A CONTINUIDADE DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A análise sociológica da ciência permite realçar a importância dos foros comunitários e dos aspetos institucionais, quer para os processos de socialização académica, quer para a seleção e aceitação de determinados conceitos científicos. É através da criação e da ação dessas comunidades e do processo de socialização que nelas se verifica, que se torna possível sentir a influência do contexto social sobre o desenvolvimento do pensamento científico e compreender a forma como se desenvolve a sua prática. Assim, o conjunto do processo evolutivo da geografia, desde a sua institucionalização até aos nossos dias, deve ser analisado segundo três dimensões simultaneamente distintas e interligadas, sendo que a história da disciplina é, afinal, o relato das transformações ocorridas nesses três componentes: (1) o seu conteúdo científico, inicialmente apenas um corpo de conhecimento sem coerência interna, que gradualmente foi adquirindo consistência; (2) a sua práxis de investigação, traduzida em formas de ação concreta; (3) a sua construção como saber disciplinar, em resultado da afirmação social dos membros da comunidade científica entretanto estabelecida.

Nesta perspetiva, a geografia assume-se como uma entidade integrada nos conjuntos mais vastos da ciência e da sociedade, nela se refletindo todas as

transformações aí ocorridas: o seu conhecimento constitui apenas uma parte de todo o conhecimento científico; a sua práxis decorre da própria prática científica; enquanto instituição social ela não é mais do que uma fração de toda a estrutura organizacional e social da ciência. E porque tais componentes fazem parte dessa estrutura global, que a geografia se integra, como as demais ciências, nos domínios da cultura, da ação humana e da sociedade. A visão integrada destes aspetos confirma a pertinência de uma abordagem contextual da história da geografia, cuja metodologia pode ser definida em função dos seguintes vetores (Berdoulay, 1981; Capel, 1989; Claval, 2007):

- A continuidade das ideias e dos princípios fundadores da disciplina, não implica a imutabilidade dos sistemas de pensamento, da mesma forma que estes não devem ser imputados a apenas um grupo social ou período histórico;
- Não existe uma verdadeira dicotomia entre os fatores externos e internos que justificam os processos de mudança;
- Devem ser consideradas todas as correntes de pensamento, mesmo que algumas delas não tenham conseguido subsistir no tempo, pois os motivos da sua substituição podem não ser de natureza intelectual, mas dever-se essencialmente a causas de carácter social ou político;
- Deve proceder-se ao estudo em profundidade dos paradigmas sociais e, consequentemente, dos objetivos que em determinadas épocas enquadram a ação das comunidades científicas;
- Deve adotar-se um conceito de comunidade científica mais abrangente do que normalmente seguido pela sociologia da ciência, pois a base social em que se fundam as diferentes perspetivas geográficas implica que se dê um maior ênfase às ideologias e não tanto aos laços estabelecidos entre cientistas nas suas respetivas instituições;
- A análise contextual deve privilegiar o estudo das causas que estão por trás da *procura*, ou da utilização, de determinado corpo de ideias e menos da sua possível influência no progresso e evolução da disciplina.

A história da geografia é, no essencial, uma compilação das ideias acerca da relação da humanidade com o meio na sua tentativa de compreender o mundo. Ou seja, é não só o resultado da experiência humana, como o reflexo de todo o processo de desenvolvimento e consciencialização do Homem face ao espaço envolvente. Nesse sentido, mais do que os contributos conceptuais inerentes à consolidação de cada

corrente de pensamento, importa salientar a permanência de certos princípios caracteristicamente geográficos, que se mantêm apesar da mudança dos contextos filosóficos, culturais ou económicos.

Esta evolução na continuidade só encontra explicação se a análise se reportar à identificação dos problemas-chave em torno dos quais desde sempre se definiram os grandes objetivos gerais, ou finalidades, da disciplina: o estudo da diferenciação do espaço e o estudo das relações da humanidade com o meio (Capel, 1989; Claval, 2007). Apesar do contexto social e ideológico ter condicionado a forma como foi encarada cada uma dessas categorias de problemas e o modo como foram resolvidas as questões de investigação que estes suscitaram, a sucessão das diversas correntes de pensamento geográfico acabou por nunca questionar a sua pertinência na definição do objeto de estudo da disciplina. É esse carácter unificador que permite relativizar a importância do debate acerca da adoção de determinados critérios e modelos de cientificidade, ou do papel assumido pelas abordagens regionalistas e sistemáticas no desenvolvimento conceptual da ciência, ou ainda da crescente autonomia conceptual e metodológica que sucede à ramificação dos campos da geografia física e da geografia humana.

Neste quadro, entende-se ser possível conceber a consolidação de cada uma das correntes de pensamento geográfico como a conclusão de um processo cognitivo de transformação dos elementos conceptuais e metodológicos que desde Humboldt e Ritter constituem o núcleo duro da disciplina ⁽³²⁾. A forma inovadora como cada um desses elementos foi sendo encarado ao longo do tempo, fruto da renovação nos modos de exploração do ambiente, implicou a sua incorporação na estrutura da ciência, segundo um processo através do qual cada novo objeto ou situação foi integrado na estrutura cognitiva dos geógrafos e, por seu intermédio, no do conjunto da comunidade científica. Por efeito desta assimilação, os geógrafos exploraram o ambiente, tomaram parte dele, transformando-o e incorporando-o em si.

(32) Adota-se nesta análise o pressuposto básico do construtivismo piagetiano, segundo o qual «existe continuidade no sistema de desenvolvimento cognitivo, desde a criança até aos homens de ciência, passando pelo adulto “normal”», pelo que «a análise comparativa entre psicogénese e a história da ciência (...) permite ver qual seja o sentido dessa continuidade e quais os seus limites.» (Piaget e Garcia, 1987: 241). Entende-se que a evolução na continuidade que marca o desenvolvimento do conhecimento geográfico se explica de forma convincente à luz dos dois domínios que compõem o conceito de *quadro epistémico* proposto por Piaget: por um lado, o que respeita aos impulsos orientados por exigências externas impostas pela sociedade, que motivam a aceitação, ou rejeição, dos temas de investigação (o *paradigma social*); por outro lado, o que se relaciona com os esquemas conceptuais que constituem a maneira natural de considerar a ciência num determinado período, para todos os indivíduos e sem imposição externa explícita (o *paradigma epistémico*).

Mas, em simultâneo, deu-se também um processo inverso de acomodação, no qual essa mesma comunidade científica se ajustou aos acontecimentos do meio, aos diferentes contextos sociais, vendo-se assim forçada a ceder às suas sucessivas coações. A geografia acabava dessa forma por transformar as suas próprias estruturas, a fim de se adequar à natureza dos objetos que foram sendo apreendidos. O jogo entre assimilação e acomodação, permitindo a interação entre as comunidades científicas e o meio, possibilitou-lhes atingir em diferentes ocasiões o que pode designar-se por estados de equilíbrio, ou seja, situações em que se vive uma certa harmonia entre a organização interior e a experiência externa, historicamente marcadas pela afirmação de um novo paradigma epistémico.

Assim, todo o comportamento da comunidade científica dos geógrafos se afirmou como um processo de organização para a adaptação e de adaptação para a organização, traduzido em estruturações contínuas: em consequência das tendências de adaptação e organização foram-se criando continuamente novas estruturas a partir das antigas, com o objetivo último de assegurar a automanutenção e sobrevivência plena da geografia, na sua interação com o mundo. Cada estrutura foi o ponto de partida para a seguinte, decorrendo o seu desenvolvimento de sequências que partem de situações de instabilidade e tendem a acabar em situações de equilíbrio.

Atendendo ao número relativamente grande de comunidades científicas que de uma maneira ou de outra abordam conceitos geográficos (v. g. o conceito de *espaço*, tão importante também para geólogos, botânicos, economistas, historiadores, etc.) é-se levado a aceitar a possibilidade de serem igualmente muito diferentes as formas de os considerar, em acordo com os objetivos específicos definidos por cada uma delas. Mas se essa diversidade é tida por natural tratando-se de domínios científicos distintos, ela não é estranha ao trabalho desenvolvido no âmbito exclusivo da própria geografia. Julga-se, portanto, que a análise das condições institucionais subjacentes à formação e evolução das disciplinas científicas, adquire papel de igual relevo no caso da ciência geográfica, onde a emergência de diferentes comunidades de geógrafos foi fortemente condicionada por fatores de ordem intelectual e social: se os primeiros, permitiram à disciplina a sua individualização face a outros ramos do saber, tornando possível associá-la ao tratamento de uma categoria particular de problemas-chave, já os segundos permitiram justificar a existência de nichos institucionais que desde o estabelecimento e formação dessas mesmas comunidades deram azo ao desenvolvimento e especialização de um vocabulário, de conceitos e de tradições sucessivamente mais diferenciadas.

Se a abordagem de índole sociológica é indispensável para se entender o processo de produção do conhecimento científico, ela não exclui a necessidade de se considerarem as variáveis endógenas, responsáveis pela compreensão do conteúdo das ideias científicas em si mesmas, pela definição do quadro que esteve por trás da sua génese e pelo entendimento da interdependência entre a natureza da sua lógica interna e o respetivo percurso evolutivo. As contradições resultantes da necessidade de conciliar aspetos de natureza tão diversa, tornam-se particularmente notadas quando chega o momento de proceder à definição do próprio objeto da geografia.

Apesar de se associar a disciplina ao estudo de um conjunto de problemas relativamente aos quais aparentemente nenhuma outra disciplina dedicou especial atenção, a própria existência dessas particularidades apenas serviu para aumentar as suas dificuldades de afirmação no seio da comunidade científica, sentidas logo aquando da respetiva institucionalização universitária em finais do séc. XIX. A assunção de um carácter de ciência de encruzilhada, entre as ciências da natureza e as ciências humanas, não apenas coloca problemas de fundamentação, como favorece o aparecimento de numerosos críticos e competidores, tornando premente a justificação da própria existência da disciplina e a fixação da sua identidade, tanto quanto a sua independência face às ciências entre as quais se diz posicionar. A fim de problematizar alguns destes aspetos importa rever o processo de desenvolvimento teórico da disciplina sobretudo a partir da década de 60 do século passado ⁽³³⁾.

1.2 MARCOS DA EVOLUÇÃO CONTEMPORÂNEA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

O propósito desta resenha centra-se na análise do trabalho levado a cabo pelos geógrafos académicos e procura encontrar por essa via o sentido dos passos que a geografia deu ao longo dos últimos cinquenta anos. As conclusões de conjunto separam-se então da abordagem fracionada que, por uma questão de organização, parece destacar-se quando se individualizam diferentes matrizes de entender e de praticar a geografia: os seus resultados dizem respeito a um dado momento de desenvolvimento do conhecimento geográfico e enquadram-se numa determinada perspetiva de configuração dos saberes. Em suma, não se pretende tratar a evolução da geografia

(33) Uma demarcação que pode considerar-se arbitrária face à riqueza do processo de desenvolvimento conceptual que ocorreu no século anterior, mas que se justifica não apenas pelas limitações que o presente trabalho impõe, mas por se entender que a definição das finalidades e dos conteúdos que marcam as tendências atuais da educação geográfica são sobretudo um reflexo da evolução mais recente que a geografia sofreu ao nível académico.

como se esta ocorresse por mera acumulação de conhecimentos, em consequência, por exemplo, do aperfeiçoamento dos métodos e das técnicas de recolha de informação. Ao invés, entende-se dever realçar a forma como esse processo decorreu da interdependência entre uma diversidade de aspetos, ou ângulos de análise: as questões e os interesses dos investigadores que conduziram à definição de novas problemáticas; a fixação dos quadros conceptuais que enformaram as respostas produzidas; a indicação dos procedimentos escolhidos para a obtenção de resultados.

Para a ciência geográfica o problema epistemológico que urge resolver, não passa pois pela preocupação de procurar e formular conceitos que possam ser aceites como exclusivamente geográficos, mas de proceder ao enunciado teórico dos que já existem, em moldes que decorram de um novo quadro de inteligibilidade da disciplina, o seu contributo para a compreensão da realidade (Minca, 2001). Questão crucial, por sua vez dependente da resolução de um problema de âmbito ainda mais vasto: o da redefinição dos critérios de demarcação dos campos de ação das diferentes ciências, processo que pressupõe a delimitação dos correspondentes objetos de estudo e se afigura tanto mais difícil quanto é crescente o carácter interdisciplinar, quer das problemáticas em si mesmas, quer das respetivas propostas de solução (Claval, 2003b).

Sujeita, como as restantes Ciências Sociais, às influências da pós-modernidade, a Geografia viu surgir múltiplos movimentos de renovação, ora mais abertos a uma verdadeira rutura epistemológica, ora mais tentados a recuperar conceitos e tendências que, por via da evolução recente das dinâmicas socioespaciais, adquiriram entretanto uma renovada atualidade (Minca, 2001; Claval, 2003c). Os conceitos desde sempre nucleares para a disciplina – *espaço, paisagem, meio, região, território, localização* – são agora redefinidos de acordo com pressupostos que tendem a considerar o «espaço» e os produtos da ação humana sobre ele exercida, como o reflexo de uma lógica social na qual interferem as representações sociais, as crenças, a perceção por parte dos indivíduos, e dos grupos, de símbolos culturais, étnicos, ou religiosos (Thrift, 1996; Dear e Flusty, 2002).

1.2.1 A GEOGRAFIA TEÓRICA DAS DÉCADAS DE 60 E 70

Em finais da década de 50 do século passado tornaram-se evidentes os sinais de uma rutura paradigmática no campo da geografia, encetada por geógrafos académicos que ambicionaram posicionar a disciplina no território também ocupado pelas ciências exatas e naturais, e advogaram a aplicação e o cumprimento estrito dos mesmos

critérios de cientificidade. Nesse movimento, a geografia confirmou o seu objeto de conhecimento (vd. a Terra entendida enquanto lar da humanidade) e passou a assumir-se como ciência empírica com capacidade para produzir teorias claras, simples, rigorosas e generalizáveis, reveladoras dos padrões e das leis morfológicas que regulam as ações humanas e a vida no planeta. Pretendeu igualmente libertar-se do cunho emocional que pautava o trabalho produzido pelos geógrafos desde o início do século XX, submetendo a análise dos padrões e das distribuições espaciais aos cânones e às leis da geometria, tida como *a linguagem* cujos teoremas permitiriam, primeiro, descrever aquelas marcas e, depois, racionalizar os seus traços comuns sob a forma de modelos teóricos.

Um dos expoentes desta tendência foi William Bunge, um geógrafo fortemente influenciado pela obra de Schaefer, que prolongou a discussão por este iniciada acerca do caráter ideográfico, ou nomotético, do conhecimento geográfico. Situando-se claramente no segundo campo, Bunge afirmou que a geografia, à imagem de toda e qualquer ciência, possuía uma natureza intrinsecamente nomotética, pelo que o seu sucesso teria de ser avaliado em função do número de princípios gerais que fosse capaz de formular no âmbito do seu domínio do conhecimento. Princípios demonstrativos dos padrões de regulação que sobressaem na superfície terrestre em resultado de processos físicos e sociais, nos quais se incluem desde as formas arborescentes das redes hidrográficas, até à distribuição espacial dos aglomerados populacionais. Tal orientação foi desde logo rejeitada pelos setores mais tradicionais ligados à escola regionalista, ou ideográfica, que para o efeito lançaram dois argumentos: por um lado, que a geografia teria muito a perder caso a sua capacidade para descrever a diversidade dos aspetos que compõem a superfície terrestre só fosse validada na condição de poder conduzir à elaboração de teorias gerais; por outro lado, que a descrição possui um valor intrínseco, particularmente se e quando regida por critérios que, entre outros, assegurem a utilização de terminologia aceite pela comunidade científica e a aplicação de métodos passíveis de ser replicados por todos os seus membros.

A obra mais relevante de Bunge (1962) foi pioneira no processo de consolidação do movimento que hoje é consensualmente designado por *revolução quantitativa* da geografia. Esta não só acarretou uma alteração no equilíbrio de forças entre as correntes de pensamento mencionadas, mas inspirou a transformação da prática dos geógrafos no sentido da sua aproximação às ciências exatas e naturais. Mudança que surgiu num momento crucial de desenvolvimento e de disponibilização dos computadores no meio

universitário, que anteviu todo o seu potencial como ferramentas de análise e de modelização de dados. Nesse sentido, a obra de Bunge serviu também para impor a utilização da matemática e da geometria como línguas francas do geógrafo (vd. da ciência), a adoção do seu formalismo, o enaltecimento dos méritos da quantificação e do uso da inferência estatística como instrumentos de produção teórica.

A institucionalização da geografia quantitativa tem na obra de Peter Haggett (1965) outra referência fundamental ⁽³⁴⁾, mormente porque este autor recupera o conceito de *região* para a disciplina, reenquadrando-o à luz de uma nova abordagem, em que os estudos regionais constituem um pretexto para aprofundar os laços entre a economia e a geografia. Trata-se de uma alternativa que serve de catalisador a uma visão interdisciplinar dos problemas da localização espacial das atividades humanas e, nesse contexto, cria também um quadro de referência conceptual útil para a atividade de conceção de modelos locativos. Todavia, Haggett parte principalmente de modelos de índole normativa, que descrevem situações idealizadas de organização do espaço a partir da observação dos comportamentos espaciais das populações ⁽³⁵⁾. Mas a impossibilidade de normalizar essas decisões, a irregularidade e a heterogeneidade das distribuições, das redes e dos recursos, constituem, naturalmente, fatores de distorção dos modelos, que levam o autor a temperar o discurso algo radical de Bunge, substituindo os nexos de causalidade que este propôs por uma visão probabilística dos processos de tomada de decisão locativa, cuja conceção se viu apoiada pelo desenvolvimento de novas ferramentas de análise estatística inferencial.

Algumas das primeiras críticas a estas obras precursoras da geografia quantitativa surgiram por parte de geógrafos inicialmente entusiasmados com as potencialidades de enriquecimento teórico do conhecimento geográfico, conquanto insatisfeitos com o facto de os modelos geométricos construídos pela disciplina não poderem ser

(34) Embora neste caso se referencie a obra que o autor publicou no Reino Unido naquele ano, a análise efetuada seguiu, de facto, o texto com o mesmo título que P. Haggett publicou em 1977 em coautoria com A. D. Cliff e A. Frey (*Locational analysis in human geography*. Londres: Edward Arnold). Nesta, os autores adotam a mesma estrutura do original publicado em 1965, mas adaptam e ampliam o seu conteúdo de acordo com os desenvolvimentos conceptuais e metodológicos que entretanto se produziram.

(35) O seu trabalho desenvolve os modelos teóricos propostos muito antes por Heinrich von Thünen [1826-1851], Weber [1909], Lösch [1938] e Christaller [1933], respetivamente, três economistas e um geógrafo de escola alemã, interessados em explicar as localizações das atividades produtivas. As suas construções teóricas estão na base da *economia espacial*, cujos princípios se desenvolvem no quadro de espaços isotrópicos, em que a distância constitui o fator locativo mais importante, dados os seus efeitos sobre o aumento dos custos e dos tempos do transporte, seja dos indivíduos, seja dos fatores de produção ou dos bens manufaturados.

entendidos, apesar do seu carácter normativo, como instrumentos credíveis de *explicação* da realidade. Foi David Harvey (1969) quem primeiro procurou sistematizar o trajeto metodológico que a geografia deveria percorrer tendo em vista a produção de teorias com valor explicativo. Numa obra em que o número de referências feitas a filósofos e a geógrafos é quase idêntico, o autor define a *explicação* como a transformação de um resultado inesperado, fonte de conflito ou de surpresa, em algo que se tornou expectável (*idem*: 13). Mas apenas desde que se demonstre que este foi obtido com recurso aos mesmos processos e sob as mesmas condições que já antes tinham conduzido à obtenção de resultados semelhantes. Neste quadro, a motivação para a procura de explicações (vd. a solução de conflitos) tem em vista a redução das tensões no seio da comunidade científica. A operacionalização deste percurso liga-se à definição de quatro termos, ou conceitos chave: *hipótese*, *lei*, *teoria* e *modelo*.

Harvey concebe as *hipóteses* como especulações lógicas, consistentes e controladas, que servem para guiar a produção do conhecimento científico de um modo rigoroso e repetível, mas não podem ser testadas de forma absoluta (i. e., as conclusões que delas derivam são sempre provisórias). As *leis* apresentam-se, por vezes, sob a forma de afirmações, ou de verdades universais, cuja validade não depende, nem do tempo, nem do espaço. Ainda que produzidas com rigor, o seu conteúdo é sempre transitório e significa somente uma etapa no processo de construção do conhecimento. Em geografia, como a elaboração de leis envolve a busca pela ordem que se esconde no meio do caos, os resultados obtidos são sempre efémeros e experimentais; por isso, Harvey sugere que as *leis* deveriam ser entendidas tão-só como alegações genéricas que se mostram consistentes com a experiência, ou seja, como um corpo de conhecimento que se revela coerente com a realidade observada. As *teorias* constituem um sistema articulado de proposições formuladas no quadro de um determinado saber disciplinar. O autor entende que as teorias informais — similares às que os geógrafos sempre produziram — são asserções para as quais não foi desenvolvida qualquer linguagem teórica, pelo que só esporadicamente obedecem aos padrões das teorias científicas. Assim, compete à geografia avançar, ora para a formulação de teorias que procedam de afirmações axiomáticas (mais fáceis de atingir no campo da geografia física), ora para o enunciado de conjeturas relativas aos comportamentos humanos, que permitam depois deduzir proposições de carácter geral sobre os padrões espaciais que deles derivam. Finalmente, os *modelos* são representações da teoria e constituem a fonte de novas hipóteses, passíveis de contribuir para a validação empírica da própria teoria.

O conceito de *teoria* é, de entre os quatro enunciados, aquele a que Harvey atribui maior importância, uma posição que justifica por entender que não é possível proceder à explicação e à descrição cognitiva dos fenómenos geográficos sem evocar um corpo teórico previamente definido. A exemplo de Bunge e Haggett, o autor considera que as teorias se devem exprimir matematicamente, especialmente através da geometria — a linguagem das formas espaciais — e das probabilidades — a expressão das possibilidades. A utilização desta última tornar-se-ia necessária pela circunstância de o mundo ser comandado por processos que envolvem dinâmicas ainda desconhecidas, deles emergindo uma aparência de casualidade, ou natureza accidental, que tornam impossível prevêê-los com rigor. Nesse sentido, Harvey aprofunda a visão sugerida por Haggett, sustentando que a geografia não deve aparecer como uma ciência determinista, mas antes como uma forma de conhecimento assente na construção de narrativas probabilísticas — vd. *explicações prováveis* — baseadas na verificação e avaliação estatística das hipóteses.

A geografia quantitativa preconizada pelos autores mencionados alicerçou-se numa conceção abstrata do espaço (transformado num conjunto de superfícies e de distâncias medidas em termos de tempo e de custo), que sem dúvida facilitou a construção de leis espaciais, de teorias e de modelos preditivos, mas encaminhou os geógrafos para o estudo dos fenómenos relativamente aos quais, *a priori*, seria mais fácil proceder a generalizações. As hipóteses por si desenvolvidas procuraram clarificar factos espaciais ligados principalmente aos seguintes domínios: os grandes padrões de localização das atividades agrícolas e industriais, a implantação de sistemas de lugares centrais e as redes urbanas. Depois, em consequência do elevado número de observações efetuadas, as regularidades acabaram por despontar, apesar de Claval (1984, 2007) considerar que são difíceis de demonstrar as duas *leis espaciais* sobre as quais repousam grande parte dos resultados obtidos pela geografia quantitativa: o modelo de gravidade e os princípios associados aos campos médios de informação. Elas testemunham, de facto, o poder dos constrangimentos que a distância exerce sobre todos os atores económicos. Todavia, apesar desse efeito transversal, as regularidades que se identificam têm uma natureza meramente estatística, uma vez que as decisões individuais que delas transparecem não são idênticas. Na prática, a transformação dos meios de transporte e de comunicação, e a evolução dos hábitos e das preferências sociais, acabam por reduzir, ou acentuar, o peso da própria distância (*idem*, 2007: 149).

A geografia revelou-se, assim, incapaz de dar corpo a explicações verosímeis para muitos aspetos da realidade, principalmente quando estes se mostravam marcados pela imprevisibilidade e, por isso, impossíveis de reduzir à lógica das leis físicas, ou económicas. Para além disso, a análise das configurações espaciais representa apenas uma parte do campo da geografia, que necessita de ser complementado com o estudo das dinâmicas que regulam esses arranjos. Com o tempo, os estudos sobre estruturas, relações e processos espaciais (Abler, Adams e Gould, 1972) conduziram a uma compreensão mais satisfatória das relações funcionais e dos ritmos de mudança, atraindo as atenções dos investigadores para dimensões até então ignoradas: o papel da perceção do meio; a importância dos mapas mentais; os critérios que subjazem às escolhas dos atores; o estudo da fricção provocada pela distância. Estas serão inscritas, mais tarde, numa abordagem de natureza sistémica (Harvey, 1969; Haggett, Cliff e Frey, 1977), também ligada às correntes estruturalistas que se desenvolveram em paralelo. Com elas passa a atender-se ao papel dos mecanismos de retroação na regulação de um grande número de fenómenos sociais. Globalmente, a abordagem sistémica começou por se revelar um campo fecundo de criação teórica. No entanto, a complexidade dos sistemas humanos e sociais, cedo mostrou que estes seriam muito difíceis de interpretar: os diagramas representativos do encaminhamento das forças em jogo e dos circuitos de informação que regulam as entradas no sistema exigem meios informáticos poderosos para simular o seu funcionamento, bem como a acumulação de observações e de medições em domínios muito diversos, para os quais são necessários anos de trabalho.

Apesar deste esforço de conceptualização, o conceito de *espaço geográfico* continuou a ser utilizado de modo algo ambíguo, por implicar sempre a apreensão concreta de uma extensão, ou de um território (v. g. poderia designar uma fração, ou a totalidade da superfície terrestre). Neste contexto, parece que o termo *espaço* serviu simplesmente como alternativa à expressão *superfície terrestre*, ficando por esclarecer o verdadeiro sentido a atribuir ao adjetivo *geográfico*. Uma das vias possíveis para a resolução deste problema surgiu por via da aplicação dos princípios da teoria dos sistemas à definição do conceito de *organização espacial* (Harvey, 1969; Claval, 2007), pelo qual se procurou delimitar e clarificar o objeto de estudo da geografia, recorrendo a uma argumentação assente em três ordens de razões.

Em primeiro lugar, porque se entende que o espaço não constitui em si mesmo o objeto de estudo da geografia, surgindo apenas como um dos seus atributos. Em

contrapartida, o dado fundamental para a disciplina nasce da constatação de que qualquer território é a manifestação de uma dada organização, que lhe confere características passíveis de ser analisadas, comparadas e traduzidas sob a forma de padrões, de estruturas e de fluxos; neste sentido, a presença do espaço (vd. a superfície terrestre) constitui somente a condição essencial para a concretização dos eventos geográficos. Em segundo lugar, porque a organização espacial exprime a existência de uma ordem e de inter-relações entre as partes que constituem um conjunto; o seu funcionamento e interação resultam dos processos que mantêm a dinâmica e as relações entre os próprios elementos. Tal integração dá origem a um sistema organizado, cujo arranjo e forma são expressos através de uma estrutura (Abler, Adams e Gould, 1972): sendo viável identificar nesse sistema diversos tipos de organização, à geografia só interessam os que realmente apresentam um caráter espacial, ou seja, uma distribuição mensurável e uma delimitação tangível. Em terceiro lugar, porque a noção de espaço pressupõe a presença e identificação de uma extensão que se exprime visualmente sobre a superfície terrestre. Então, a característica que mais significado tem para a geografia, o espaço, serve para sublinhar que o seu objeto de estudo se materializa nas paisagens que é possível identificar na superfície terrestre.

Concebido desta maneira, o espaço geográfico pouco mais significa que um *suporte* onde ocorrem e se combinam as distribuições dos fenômenos físicos e sociais que dão origem aos fluxos geradores das distintas formas de organização espacial das atividades humanas. Por isso, é difícil de aceitar que o *espaço* possa ser encarado *per se* como o elemento em torno do qual a geografia pode fundar o seu objeto de estudo e balizar o seu campo face às restantes ciências. Esta mesma dúvida foi lançada logo após a publicação da obra de Bunge, por geógrafos que, primeiro, alertaram para o excesso de confiança que o autor depositava no poder explicativo dos padrões geométricos e, depois, atacaram a sua pretensão de que o interesse da geografia pelo espaço e pelas suas propriedades seria suficiente para definir o âmbito da disciplina (Sack, 1973, 1980 cit. in Claval, 2007; Goodchild, 2008).

Na prática, estes críticos chamam a atenção para os limites da conformidade entre as leis do espaço e da geometria, considerando extrema a posição que sustenta que as leis espaciais se assemelham às leis da geometria e podem, como estas, oferecer explicações e previsões espaciais igualmente “puras”; entendem que tais leis apenas seriam capazes de explicar e de prever as formas que as coisas possuem a partir de princípios gerais acerca das relações espaciais, se, como no caso da geometria, estes

também não fossem afetados pelas condições particulares, pelos contextos nos quais se manifestam (Claval, 2007: 139). Trata-se, assim, de contestar o valor preditivo de leis espaciais que ignoram os fatores de contingência — tão do agrado dos geógrafos ideográficos — e a sua interferência sobre as decisões e os comportamentos dos atores, expressos em distintas formas de organização espacial.

Apesar das objeções ao caráter redutor das teorias fundadoras da geografia quantitativa, parece assistir-se na atualidade a um renovar do interesse por algumas das suas orientações conceptuais, nomeadamente, no que respeita às ideias primordiais expressas por Bunge (Charlton, 2008; Goodchild, 2008). O seu relançamento beneficiou do desenvolvimento da computação e das técnicas de tratamento de dados, sobretudo quando a partir da década de 80 estas contribuíram para a expansão dos sistemas de informação geográfica (SIG). O casamento entre as técnicas oriundas da geometria computacional, os sistemas de bases de dados e a ciência informática, permitiu o desenvolvimento de um vasto leque de modelos e de aplicações destinadas ao manuseamento de dados de cariz espacial.

Neste processo, as noções simplistas associadas à teoria dos lugares centrais evoluíram no sentido do aprofundamento do binómio localização-distribuição; a discussão em torno da otimização de itinerários progrediu para a arena da localização dos corredores de transporte; as noções básicas acerca da similitude entre padrões espaciais acabaram por gerar as novas métricas da autocorrelação espacial e os campos da estatística espacial e da geoestatística. Em suma, parecem ter sido recuperados os princípios da associação entre a geometria e a geografia. Não obstante, as razões que permitem justificar essa ligação são, hoje, distintas das que foram propostas na década de 60. Para Goodchild e Janelle (2004), podem apresentar-se seis argumentos a favor da reabilitação das abordagens espaciais no domínio das ciências sociais, que confirmam a relevância do trabalho do geógrafo em múltiplas áreas de intervenção:

1. *Integração* — as abordagens espaciais permitem contextualizar a informação recolhida e possibilitam a correlação de dados oriundos de fontes diversas (uma das funções mais valorizadas no âmbito dos SIG);
2. *Análise transversal e diacrónica* — a observação ao longo do tempo da evolução dos padrões espaciais pode proporcionar uma perspetiva mais compreensiva sobre a natureza dos respetivos processos;

3. *Teoria espacial* — uma teoria espacial é aquela que incorpora na sua estrutura determinadas categorias e atributos espaciais, tais como a localização, a distância e a escala (v. g. a teoria dos lugares centrais, as teorias da difusão espacial e as teorias da ecologia espacial, incluem-se nessa tipologia);
4. *Análise de situação* — corresponde a métodos de análise desenvolvidos mais recentemente, através dos quais se reconhece a variabilidade da superfície terrestre e se produzem mapas de síntese em vez de simples sumários estatísticos;
5. *Prognóstico, plano e formulação de políticas* — a capacidade de prever os efeitos de alguns processos sociais e económicos em situações concretas, depende da forma como os axiomas gerais previamente definidos são enquadrados, *a posteriori*, no contexto espacial e temporal que marca a própria situação;
6. *Armazenamento e recuperação de informação* — o espaço e o tempo constituem um poderoso meio de organização do conhecimento e de recuperação da informação de natureza intemporal que atualmente se encontra armazenada nos acervos de dados digitais espalhados pelo mundo.

As capacidades enunciadas contribuem, sem dúvida, para aumentar a visibilidade da geografia e reforçar a sua utilidade como ciência que não se limita a explicar o que existe, mas disponibiliza ferramentas e conceitos que auxiliam os atores sociais e económicos a tomar decisões mais esclarecidas. Contudo, é provável que esta revitalização do quantitativo seja acompanhada pelo reavivar de antigos problemas de natureza epistemológica, motivados, hoje como ontem, pelas fragilidades conceptuais dos modelos assentes na quantificação dos processos humanos. Principalmente se a geografia que os patrocina se revelar incapaz de construir novos conceitos a partir dos dados que tem possibilidade de obter por meio de instrumentos de observação mais penetrantes, ou com maior potencial de escrutínio da realidade espacial. A confirmar-se esta via, a disciplina corre o risco de entrar numa nova fase de voragem tecnicista e metodológica, na qual se pode assistir à crescente autonomização dos produtos do saber geográfico face ao processo de construção do conhecimento. Nesse caso, a geografia transformar-se-ia num utilitário que descreve o mundo, sem contribuir para a renovação dos quadros de leitura dessa realidade.

Aliás, não é de estranhar que muitos dos investigadores que atualmente trabalham no domínio dos SIG sejam oriundos de outras disciplinas (vd. das engenharias e das matemáticas) e se confrontem, talvez por isso, com as mesmas perplexidades que os geógrafos pioneiros da quantificação também sentiram a partir de certo momento. Como na sua ação persistem em procurar regularidades na complexidade, esquecendo que a realidade onde se movem os atores sociais é intrinsecamente incerta e irreduzível a quaisquer modelos, adivinham-se os problemas que terão de gerir em resultado dos limites dos algoritmos que estão por trás da construção desses mesmos modelos; por outras palavras, assumindo um algoritmo como um conjunto de regras que hão de levar à solução de um problema, afigura-se improvável a construção de protótipos capazes de integrar todas as variáveis e fluxos que regulam e condicionam as decisões humanas. Nesse sentido, as aplicações e os instrumentos cartográficos produzidos no âmbito dos SIG serão sempre exemplos de uma simplificação das dinâmicas da realidade física, económica e social. Importa lembrar que nos primórdios da aplicação dos métodos quantitativos à geografia, por exemplo quando os geógrafos davam os primeiros passos na análise estatística de tendências, também os resíduos que se encontravam na periferia das distribuições que rodeavam as retas de regressão linear se revelaram, depois, cruciais para o aperfeiçoamento das teorias explicativas.

Tendo em conta os posicionamentos mais críticos (cf. Short, 2000: 93), pode alegar-se que o advento dos SIG contribuiu para enfeitiçar a geografia por uma noção de saber-fazer tecnológico, originada não tanto em motivações de natureza intelectual, mas em razões de mero oportunismo político e fiscal. Repletos de *palavras da moda*, os SIG parecem ter a capacidade de atrair os interesses e os financiamentos dos grandes grupos empresariais, desejosos de explorar novos mercados, mas também de alguns órgãos governamentais, ansiosos por reunir, ordenar e analisar toda a informação que for possível obter. Um contexto de justifica a expressão de algum ceticismo no que respeita ao papel que os SIG podem de facto desempenhar no desenvolvimento teórico da disciplina ⁽³⁶⁾: «There is a need for GIS, but we need to ask whose geography? (...)

(36) O desenvolvimento dos sistemas de informação geográfica e o incremento da sua acessibilidade junto do cidadão comum, justificam que o seu papel como recurso educativo seja aproveitado por um número crescente de professores de geografia; por isso, também a sua aplicação nas salas de aula constitui atualmente um importante objeto de investigação. Adiante se discutirá se este movimento tem dado origem a uma renovação dos esquemas conceptuais e ao surgimento de novas práticas de educação geográfica (v. g. estruturadas em torno de questões e problemáticas alternativas) ou se, pelo contrário, a sua utilização didática se resumiu a uma mudança de cariz instrumental, sem uma alteração qualitativa daquelas práticas.

When it is bereft of theory and devoid of moral purpose, GIS will degenerate into a shabby exercise in fashion following and a grubby grab for cash.» (*idem*: 93)

Quando analisado nos seus traços gerais, o processo em curso evidencia algumas semelhanças com aquele que ocorreu há quase cinco décadas, pois também agora se parece assistir à emergência de uma nova física do social, motivada pela miragem de que um refinamento dos métodos e das técnicas de recolha e de tratamento de informação é suficiente para impulsionar um efeito transformador das leituras que a geografia produz da realidade e para descortinar novas relações de causa-efeito ⁽³⁷⁾. Entende-se que esta ilusão deve suscitar alguma reflexão acerca da função que os modelos podem ter na definição do conteúdo teórico da disciplina. Este debate, importante também para a fixação das finalidades da educação geográfica, deve ter em conta dois aspetos essenciais: (1) que podendo considerar-se legítima a tendência para tomar os modelos como uma imagem da realidade é difícil resistir ao apelo de ordem e de harmonia que transparece na forma como estes tendem a interpretar essa mesma realidade; (2) que é possível questionar-se a eficácia do investimento e dos meios postos na sua construção, porquanto a variabilidade dos contextos e o seu elevado grau de incerteza, fazem com que as combinações neles representadas se encontrem em permanência desfasadas do tempo presente. Em todo o caso, apesar de a introdução dos SIG ter dado origem a uma requalificação das abordagens quantitativas na geografia, deve afirmar-se que os seus objetivos não se regem atualmente por meras orientações de índole positivista, conducentes à construção de leis espaciais generalizáveis, preferindo antes a produção de juízos baseados numa lógica argumentativa, mais consensual e, por isso, geradora de visões menos dogmáticas da organização do espaço.

O risco de estagnação teórica, que hoje parece algo paradoxal face aos avanços dos meios de recolha e tratamento de informação, foi sentido pela comunidade geográfica a partir de meados da década de 70, numa altura em que começaram a surgir quadros conceptuais alternativos aos propostos pela geografia quantitativa. As primeiras vozes começaram somente por frisar o facto de os dados recolhidos pela observação

(37) Na verdade, o campo onde os avanços nos SIG se revelam mais pujantes prendem-se com a manipulação de variáveis físicas, ou ambientais, precisamente aquelas em que é mais fácil proceder à modelação de processos com relevância espacial, o mesmo acontecendo com a construção de cartas temáticas de conteúdo sintético (v. g. a cartografia de risco de base municipal). Em contrapartida, os resultados afiguram-se menos promissores quando os modelos pretendem incorporar variáveis que traduzem a manifestação de comportamentos humanos e/ou de decisões de grupos sociais.

direta nem sempre revelarem as propriedades em que se fundavam os pressupostos da quantificação, ou da estatística. Uma advertência que alertou para as especificidades que a geografia teria de assumir em virtude da sua natureza social, uma condição que a obrigaria a atender ao contexto histórico e à forma como este condiciona a evolução dos processos geográficos, pelo que as análises que a disciplina efetua procedem sempre de uma realidade *a priori*. A demanda pelo esclarecimento epistemológico destas dúvidas constitui um fenómeno recorrente em todo o trajeto de evolução do pensamento geográfico; uma espécie de movimento de reconversão a que os geógrafos regressam periodicamente e no qual se empenham na formulação de novas problemáticas, ou se limitam a refinar questões antigas, sem que, por vezes, as respostas entretanto produzidas demonstrem avanços dignos de nota.

Não deixa de ser significativo que, sob o ponto de vista teórico, o processo de rutura com a geografia quantitativa tenha surgido de uma forma muito marcante sob a influência de Harvey — um dos que pugnou pela sua clarificação metodológica — e através de obras nas quais o autor procurou redirecionar a disciplina para domínios em que as questões espaciais são tratadas de um modo politicamente mais assertivo. Numa primeira fase, seguindo a via do materialismo dialético (cf. Harvey, 1973, 1982), passando mais tarde pela reflexão motivada pelo advento dos movimentos pós-modernos (cf. Harvey, 1990), até culminar em textos que podem entender-se como sínteses entre as problemáticas da justiça social e do desenvolvimento, já enquadradas pela emergência da globalização (cf. Harvey, 1996, 2000). De facto, Harvey foi dos primeiros a contestar os seus próprios escritos, sobretudo quando se tornou clara a sua aproximação ao marxismo, a fonte de inspiração que o levou a considerar o método científico — o mesmo que anteriormente advogou — como um instrumento de manutenção do *status quo* político, incapaz de dar conta, sob uma capa de sofisticação metodológica, dos processos sociopolíticos que estão na origem das descrições do mundo propostas pela geografia neopositivista. No entanto, mais do que afastar-se da teoria, Harvey passou antes a adotar um outro quadro conceptual e novos protocolos procedimentais. Neste aspeto, ele constitui um bom exemplo dos caminhos que a geografia trilhou daí por diante.

A crise de identidade conceptual que se adivinha por trás das críticas à geografia quantitativa teve início ainda na década de 70, embora o seu maior impulso se tenha verificado a partir de finais dos anos 80. De acordo com Dear (2001), tratou-se de uma onda que atravessou a disciplina e provocou uma revolução no pensamento geográfico,

dando azo a uma reflexão teórica que se fez sentir a vários níveis: (1) na reafirmação do papel e do significado conferido ao *espaço* na teoria e nos processos sociais ⁽³⁸⁾; (2) num crescimento sem precedentes dos estudos devotados à análise das relações entre o espaço e a sociedade; (3) na reintegração da geografia humana com as correntes dominantes no campo da filosofia e das teorias sociais; (4) na reapreciação dos conceitos de *diversidade* e de *diferença* e consequente diversificação do conteúdo teórico e das metodologias de investigação; (5) num processo de autoquestionamento das relações entre a geografia e a intervenção social (*idem*: 24). Para o mesmo autor, este movimento de renovação contribuiu para o despontar de novas áreas temáticas, genericamente conotadas com o pós-modernismo, mas espelho de influências muito mais ricas sob o ponto de vista conceptual, de entre as quais se destacam (*ibidem*: 16): (1) a análise da génese das paisagens culturais e dos lugares, enfatizando os contextos urbanos; (2) as questões relacionadas com as paisagens económicas pós-fordistas e com a especialização flexível, relacionadas com a globalização e a divisão espacial do trabalho; (3) as disputas de índole filosófica e teórica em torno dos conceitos de espaço concebido como produto de distintas linguagens socioculturais.

1.2.2 DAS CORRENTES RADICAIS À GEOGRAFIA CULTURAL E AO PÓS-MODERNISMO

Quando encarada com um distanciamento de quase meio século, pode concluir-se que a geografia quantitativa contribuiu para acertar o discurso da disciplina com o das chamadas ciências “verdadeiras” (vd. as ciências experimentais), o que para alguns geógrafos pode ter sido importante, designadamente porque impulsionou o estatuto e a imagem social da ciência. Este alinhamento epistemológico implicou, todavia, que o geógrafo tivesse de assumir uma posição de exterioridade face à realidade, comportando-se como o físico que mede as propriedades dos corpos, ou o naturalista que classifica as formas animadas e tenta compreender a natureza da vida (Claval, 2007). Em ambos os casos, o observador e o objeto de estudo situam-se em compartimentos distintos do mesmo mundo, uma condição tida por necessária para o exercício da prática científica. Um contexto em que, por um lado, o geógrafo teria a possibilidade de explorar e de explicar a realidade sem a interferência de estados de alma que pudessem interferir com o ato de observar e, por outro lado, poderia ignorar a

(38) Uma valorização da dimensão espacial na análise dos fenómenos e dos processos sociais, que foi assumida pela generalidade das ciências sociais e que na literatura é consensualmente designada por *spatial turn*.

dimensão subjetiva decorrente das relações que eventualmente se estabelecessem entre si e o ambiente. Para os geógrafos quantitativos, cujas práticas foram inspiradas pelo neo-positivismo, tal postura foi vista como um dado inerente ao desempenho do cientista, mesmo quando dedicado ao estudo do social e do humano.

Esta concepção que ignora a influência da experiência pessoal, das vivências e dos posicionamentos políticos do investigador sobre o modo como este encara os processos socioespaciais, será posta em causa ainda na década de 70, quando se tornou insustentável a atitude pretensamente neutral que a geografia pretendia seguir, pois os geógrafos pareciam analisar com o mesmo distanciamento tanto as sociedades democráticas, ciosas dos direitos do homem e do seu desenvolvimento, como os regimes totalitários onde vigoravam as formas mais degradantes de exploração do homem pelo homem. É a crítica a este conservadorismo latente que marca a emergência das correntes radicais e abre o caminho para a definição de novas problemáticas e orientações metodológicas, sem as quais a geografia poderia perder credibilidade: ora pela incapacidade de apreender dimensões fundamentais da organização das sociedades e dos seus espaços; ora por não se dar conta que as realidades que o homem descobre através da experiência variam com o tempo e o lugar, são o produto de uma época e de um país (Claval, 2007: 159).

Uma das obras de referência deste período foi publicada por Harvey (1982) e significou a incursão do autor pelos terrenos do marxismo. Projeto ambicioso no qual procurou explicar o modo como os mais variados fenómenos geográficos (v. g. a organização espacial das áreas metropolitanas, dos Estados-nação e das redes de transportes que os unem) fazem parte integrante do sistema económico dominante — o capitalismo — e contribuem decisivamente para o seu funcionamento e manutenção. Nesse texto, Harvey admitiu que a abordagem espacial preconizada pela geografia quantitativa deveria ser substituída por um novo paradigma, através do qual se encetasse uma revolução na disciplina, baseada numa agenda de investigação capaz de construir uma teoria que tratasse os conceitos estruturantes do marxismo sob uma perspetiva geográfica, ou seja, segundo uma lógica eminentemente espacial ⁽³⁹⁾.

(39) Sob o ponto de vista teórico, a obra de Harvey retoma o texto central de Marx (o Capital) para discutir os limites da argumentação original do autor alemão, especialmente no que concerne ao alheamento que este demonstra perante os processos geográficos. Nesse sentido, Harvey estende a teoria marxista sobre o funcionamento do capitalismo de molde a identificar os mecanismos que justificam as suas contradições internas e a sua tendência para gerar crises. Na sua conclusão derradeira, Harvey afirma, nomeadamente, que a emergência de novos pólos de crescimento

Para além da aceitação que esta perspetiva teve junto dos geógrafos colocados à esquerda do espectro político, pode afirmar-se que as geografias radicais se mostraram pouco explícitas nas suas referências ao espaço — que não foram capazes de trabalhar de modo convincente — nem prestaram a devida atenção aos efeitos da experiência dos atores sobre a respetiva organização. Algo que só viria a ser tentado quando se processou a revisão dos fundamentos epistemológicos das ciências humanas, um movimento que permitiu à geografia definir novas tipologias de investigação e incorporar uma dimensão mais crítica e subjetiva na apreensão das realidades sociais. Na verdade, a curiosidade relativamente ao papel da experiência humana fez nascer um outro tipo de olhar geográfico, que deixou de dar primazia ao meio e ao espaço, para destacar os lugares e as populações que os habitam. O processo de rutura com o neopositivismo não deu origem a uma substituição paradigmática de tipo *kuhniano*, mas à afirmação de múltiplas vias de desenvolvimento conceptual, numa cadência onde não se vislumbra uma cronologia inteligível, tanto mais que aquelas foram sendo sistematizadas por autores situados em meios académicos com tradições muito distintas. Sob o ponto de vista conceptual esta geografia experiencial vai, por um lado, retomar noções que entretanto tinham sido ignoradas pela quantificação e, por outro lado, atender a novos ângulos de análise da realidade: (1) a idade e o género passam a ser consideradas variáveis com incidência espacial; (2) os sentidos e a forma como o sujeito apreende o mundo exterior e se relaciona com o sagrado afirmam-se como dimensões de interpretação dos espaços humanizados; (3) os lugares transformam-se num objeto de estudo; (4) reformulam-se os conceitos de paisagem e de região ligando-os aos processos de criação de identidades espaciais; (5) trabalham-se as representações, as imagens e os mapas mentais que refletem visões subjetivas do espaço.

As novas tendências vão deixar de tratar a ação humana apenas ao nível das atividades produtivas levadas a cabo pela população estatisticamente definida como ativa (vd. entre os 15 e os 64 anos), ou atender simplesmente às forças que mais nitidamente provocam a transformação do espaço (v. g. no âmbito das correntes

económico e/ou industrial provoca um aumento da pressão sobre os já existentes, dando origem a uma competição de índole geográfica/espacial da qual emergem crises de âmbito local, regional ou nacional, em que os espaços “ganhadores” de ontem se transformam nos “perdedores” de hoje; o desigual desenvolvimento socioeconómico e os seus efeitos sobre o espaço tornam-se, assim, numa condição intrínseca, isto é, não acidental, do processo capitalista. Nesta conceção adivinham-se alguns dos elementos conceptuais que poderão servir para explicar os processos de deslocalização industrial que estão no cerne da globalização e deram origem à decadência de muitas regiões industriais tradicionais nos países ocidentais.

clássicas tal significaria destacar sobretudo o mundo rural). No mesmo sentido, passam a tratar os processos espaciais de acordo com indicadores que testemunham a influência da mulher nas tomadas de decisão económica e política à escala local, nacional e global, quer numa perspetiva mais ligada às correntes estritamente feministas (cf. McEwan, 2003), quer segundo uma visão mais abrangente de debate da problemática do género (cf. Sharp, 2003). Abre-se assim caminho ao desenvolvimento de uma geografia no feminino, na qual se assume que o papel social da mulher é desvalorizado no tempo e reduzido no espaço a uma dimensão artificialmente paroquial, e se procura demonstrar que as facetas mais mundanas da vida quotidiana não podem ser silenciadas, uma vez que também contribuem para a construção e reconstrução dos limites dos discursos e das políticas que operam à escala nacional e global.

O interesse pelo estudo das experiências de vida implica que a geografia passe a dar maior atenção aos sentidos, interpretando-os como fatores nos quais aquelas se fundam. O homem geográfico contemporâneo deixa, assim, de ser visto como uma mera força de trabalho. Naturalmente, a visão constituiu desde cedo o sentido que os geógrafos mais privilegiaram, uma vez que esta lhes revelava as distribuições já inscritas nas cartas, tanto como as formas de relevo, os símbolos dos modos de vida, ou as marcas da atividade humana sobre as paisagens. No entanto, longe de se comportar como um observador neutro, entende-se agora que o geógrafo deve interessar-se pelo que existe de mais delicado e trémulo nas mensagens sensoriais que recolhe, fazendo suas as descobertas dos impressionistas: valoriza as mudanças de cor e de forma dos campos, das nuvens, da bruma e da chuva, da neve ou da poluição. Uma das obras mais marcantes deste projeto é a de Gregory (1994), autor que procurou modelizar a política de produção de sentidos, sem recorrer a formulações de natureza universal e absoluta, e questionando as narrativas típicas da modernidade em favor de uma teoria devidamente fundamentada e contextualizada sob o ponto de vista cultural.

O seu trabalho explora as relações entre a geografia humana e a teoria social emergente do pós-marxismo (principalmente da Escola de Frankfurt), voltando-se para a economia política e os estudos culturais, que o autor define como uma série de discursos sobrepostos, conflituais e contraditórios que, em simultâneo, pretendem refletir sobre a constituição da vida social, tornar inteligíveis as suas práticas e intervir na sua condução e consequências. A obra marca a emergência de uma geografia cultural na qual se ligam a história do corpo e a história do espaço, em prol de uma geografia que reconhece a natureza corpórea da visão e analisa escrupulosamente as junções e as

fissuras entre muitas histórias diferentes: um diálogo que se estabelece entre o passado e o presente e que é conduzido como uma história (ou uma geografia histórica) do próprio presente (Dear e Flusty, 2002; Pickles, 2008). Ou seja, Gregory constrói uma ponte entre a história conjuntural, contingente e complexa do presente e as espacialidades que o moldam: descrevendo as formações sociais como um conjunto de fraturas e de conflitos que se manifestam ao longo de distintos eixos, planos e escalas, numa busca permanente pelo equilíbrio e a estabilidade estrutural, mesmo que efêmeros, obtidos por intermédio de uma variedade de práticas e processos de luta e de negociação ⁽⁴⁰⁾.

A experiência dos sentidos liga-se diretamente à dos lugares, pois é destes que os sujeitos retêm os odores, as imagens, as vivências da infância ou dos momentos cruciais das suas histórias de vida. Não admira, portanto, que a rutura epistemológica que a geografia encetou na era pós-quantitativa se tenha manifestado na recuperação dos *lugares* como objeto de estudo e na interpelação dos significados que deles emergem (vd. “*the sense of place*”, tal como o exprimiram os geógrafos de língua inglesa). Embora se possa argumentar que o conceito de *lugar* foi um dos que contribuiu para delimitar o campo da geografia do de outras disciplinas, a verdade é que a sua definição se manteve por muito tempo algo ambígua: porque foi tratado quer como um mero sinónimo de localização, quer como uma unidade singular resultante da combinação entre a natureza e a cultura. O esclarecimento deste problema surgiu por iniciativa dos geógrafos que a partir de meados da década de 70 se dedicaram a estudar o papel que os lugares desempenham na experiência humana. Um dos precursores deste movimento foi Relph (1976), autor que colocou o conceito no núcleo da reflexão epistemológica da disciplina e que justificou a sua posição do seguinte modo:

«A deep human need exists for associations with significant places. If we choose to ignore that need, and to allow the forces of placelessness to continue unchallenged, then the future can only hold an environment in which places simply do not matter. If, on the other hand, we choose to respond to that need and to transcend placelessness, then the potential exists for the development of an environment in which places are for [people], reflecting and enhancing the variety of human experience. (...) But one thing at least is clear — whether

(40) Nesta obra de referência o autor discute, entre outros: (1) o modo como a transformação do espaço num objeto de representação contribuiu para a construção de uma imagem eurocêntrica do Mundo (vd. um *regime visual*) formada a partir de um olhar colonial que serviu à Europa para reivindicar o carácter universal da sua ciência, perspectiva que pretende ver substituída por novos mapas dos espaços de relação entre o poder e o conhecimento, resultantes de uma análise cultural das conjunturas que produzem os *lugares*, os *espaços* e as *paisagens*; (2) as conexões entre espaço e representação e entre política e imaginário, bem como o papel que a *cidade* desempenhou na formulação das correntes de pensamento contemporâneas; (3) o conflito entre o materialismo histórico e o pós-modernismo, sobretudo ao nível da tensão entre o desejo unificador da teoria e o receio de que esta se torne insuficiente, ausente ou fragmentada.

the world we live in has a placeless geography or a geography of significant places, the responsibility for it is ours alone.» (p. 147)

O autor propõe que a análise interpretativa do papel dos lugares no desenvolvimento da experiência humana seja feita de acordo com uma abordagem fenomenológica ⁽⁴¹⁾. Para o efeito, começa por rever as relações entre as noções de *espaço* e de *lugar*, partindo do pressuposto de que aquele não deve ser tomado como um vazio, uma planície isométrica, ou visto simplesmente como um suporte dos próprios lugares. Ao invés, entende que o estudo compreensivo da inter-relação do espaço com a experiência do lugar só é possível quando também ele é analisado tendo em conta a maneira como os indivíduos o experienciam. Tal conceção permite a Relph (1976: 9) identificar múltiplas formas de caracterização da experiência subjetiva do espaço: (1) de natureza instintiva, corpórea e imediata (v. g. os espaços pragmático, perceptivo e existencial); (2) de natureza mais cerebral, imaginária e intangível (v. g. os espaços planificados, cognitivos e abstratos). Embora considere que cada uma destas modalidades desempenha um papel particular na experiência quotidiana dos sujeitos ⁽⁴²⁾, o autor destaca igualmente que não se tratam de modos mutuamente exclusivos, mas antes parte integrante do todo indivisível da experiência humana do espaço.

Sob o ponto de vista teórico, o contributo decisivo de Relph para o desenvolvimento da geografia decorre: primeiro, da sua conceção do espaço como uma realidade heterogénea e subjetiva, gravada com numerosas dimensões do vivido dos atores; segundo, da forma como preservou o entrosamento conceptual entre os conceitos

(41) Em coerência com os conceitos oriundos da fenomenologia, trata-se de uma geografia que procura descrever o modo como a consciência trabalha e transforma as *percepções dos sentidos* em objetos reconhecíveis. Dado que estas percepções vão para além do que pode ser visto e medido, aceita-se que é possível adquirir conhecimento não apenas por via sensorial, mas também através da imaginação e do uso da linguagem (Benton e Craib, 2001). A investigação fenomenológica envolve um exercício de “redução”, isto é, uma tentativa de pôr de lado aquilo que já se conhece sobre um dado objeto, tendo em vista descrever o processo que conduziu a esse conhecimento — significa seguir o percurso que permite ao sujeito dar sentido à realidade. Se este for capaz de se libertar daquele conhecimento objectivável ficará somente na posse de um conjunto de percepções dos sentidos, de cores, de sons e de sensações. Para os fenomenologistas esse processo permite a cada indivíduo tipificar e classificar o “outro” de acordo com determinadas qualidades percebidas, as quais estão na base das expectativas individuais que se criam acerca das ações que os outros possam vir a tomar. É uma forma de senso comum, ou seja, de conhecimento que os sujeitos dão por certo e garantido (vd. *taken-for-granted knowledge*) acerca da realidade social e ao abrigo do qual guiam as suas ações no quotidiano (*idem*: 83-84).

(42) A título de exemplo, Relph descreve como o espaço existencial — i. e. o conjunto dos elementos de caráter ambiental e espacial que compõem o mundo em que se desenrola o dia a dia do indivíduo — pode ser experienciado ora de um modo profundamente autoconsciente, como quando alguém se sente dominado pela beleza e religiosidade de uma catedral gótica; ora de uma forma tácita, descentrada de si, como quando alguém se sente diariamente no seu escritório sem prestar grande atenção ao que o rodeia.

de *espaço* e de *lugar*, que outros geógrafos trataram como entidades independentes, ou seja, ignorando as suas reais ligações. Para Relph, em contrapartida, a qualidade única do lugar reside no poder que este possui de ordenar e de permitir a focagem espacial das intenções, das experiências e das ações dos sujeitos; o *espaço* e o *lugar* estruturam-se dialecticamente a partir das experiências que os indivíduos constroem no ambiente, porquanto a sua compreensão do espaço se relaciona com os lugares que habitam, os quais, por seu turno, possuem um significado que deriva do contexto espacial em que se inserem ⁽⁴³⁾.

Em linha com o trabalho de Relph, importa destacar o contributo teórico dado por Yu-Fu Tuan (1977), geógrafo também inspirado na fenomenologia e no existencialismo que tratou os processos de produção de sentido em termos da *intencionalidade* que emerge da interdependência entre a consciência humana e a realidade, por seu turno resultante do grau de consciência que os sujeitos possuem dos objetos que a compõem. O autor centra-se na análise da relação que os indivíduos estabelecem com o mundo através da *experiência*, no pressuposto de que a realidade conhecida é uma construção da experiência, ou seja, uma criação do *sentir* e do *pensamento* (*idem*: 9). Neste quadro, o propósito da sua obra dirige-se para a compreensão do modo como os humanos se posicionam no mundo, se relacionam com o ambiente e o transformam num lugar ⁽⁴⁴⁾.

(43) A partir do desenvolvimento conceptual destes princípios é possível analisar os processos identitários que se fundam nas distintas vivências espaciais dos indivíduos. Nesse sentido, Relph distingue duas formas de encarar a relação destes com os lugares: (1) ao nível da identidade do lugar, que decorre do seu carácter único e diferenciado, resultante do enquadramento físico, das atividades económicas e culturais, dos significados construídos com base na experiência (*idem*: 45); (2) ao nível da identidade com o lugar, que remete para a linguagem particular que cada indivíduo utiliza quando pretende exprimir com maior ou menor intensidade os significados que emergem das experiências que teve com esse mesmo lugar. Como o grau de intencionalidade nas inter-relações entre indivíduos e lugares depende sobretudo daquele segundo nível, é a partir dele que Relph define uma escala passível de traduzir a força do envolvimento do indivíduo, ou dos grupos, com um determinado lugar, ou seja, o modo como neles se revela um sentimento de maior ou menor identificação com aquele espaço (vd. no texto original os dois patamares extremos desta proximidade existencial são definidos através dos termos *insideness* e *outsideness*, p. 141).

(44) Edward Relph e Yu-Fu Tuan incorporaram os conceitos de experiência e de intencionalidade nos moldes em que estes foram definidos no âmbito da fenomenologia. Em termos gerais, a experiência é vista como a única fonte de conhecimento; mas dado que esta também não é compreensível no imediato, converte-se simultaneamente na condição que torna o conhecimento necessário; por isso, a experiência não surge instantaneamente como um roteiro do mundo ou das ações dos próprios atores. Desse modo, a abordagem fenomenológica chama a atenção para o facto de a consciência humana se encontrar presa num interminável sistema de representações autorreferenciais — a consciência é um sistema simbólico (cf. Ferguson, 2001: 233). O carácter da experiência exprime-se por meio da *intencionalidade* da consciência; como esta é indissociável de um dado conteúdo, logo todos os processos de tomada de consciência são necessariamente intencionais. Ou seja, não é possível experienciar a consciência sob a forma vaga do ‘olhar’, do

De acordo com Yu-Fu Tuan a experiência orienta-se para o mundo exterior, enquanto o sentir se revela mais ambíguo: (1) porque este possui uma qualidade claramente intencional (vd. o sentimento que se tem por alguma coisa); (2) porque se afirma como uma figura estranha de intencionalidade, uma vez que tanto serve para designar qualidades sentidas relativamente a coisas, a pessoas, ou ao mundo, como para manifestar e revelar quais os objetos que podem afetar interiormente o sujeito. Para o autor, a experiência que se exprime através do sentir ou do pensamento constitui o elemento chave para demonstrar a diferença entre os conceitos de *espaço* e de *lugar*, já que permite converter a ideia relativamente abstrata de espaço numa noção mais vivida e significativa de lugar. O cerne da geografia reorienta-se assim para a análise dos processos que podem dotar o espaço do sentir humano que se tem por necessário para que este se transforme num lugar. Nessa lógica, o que começa por ser um espaço indiferenciado pode tornar-se, *a posteriori*, num lugar, desde que os indivíduos decidam aprofundar o conhecimento que têm dele e, ao mesmo tempo, resolvam atribuir-lhe valor (*ibidem*: 6).

Pelo exposto se percebe que, tal como Relph, também Yu-Fu Tuan orienta o seu trabalho para a definição do conceito de *lugar*, cuja clarificação se efetua sempre tomando por referência a noção de espaço há muito integrada na estrutura conceptual da geografia. Em primeiro lugar, é a partir da segurança e da estabilidade do lugar que os indivíduos tomam consciência da natureza mais ou menos aberta, mais ou menos livre, mais ou menos ameaçadora do espaço; da mesma forma que a percepção prévia destes atributos contribui para cimentar os laços com os lugares que os mesmos sujeitos ocupam. Em segundo lugar, se o espaço for concebido como uma entidade que permite a existência de movimento, então o lugar significa o momento em que ocorre uma pausa. Acontece que são precisamente essas pausas no movimento que permitem a uma localização transformar-se em lugar (*ibidem*: 6) e, desse modo, fundamentar a distinção entre o domínio abstrato do espaço e o mundo experienciado e sentido do lugar. Este surge então como uma construção do sujeito, resultante da combinação subtil entre a reflexão autoconsciente e o mundo da ação quotidiana. É possível conhecer profundamente um lugar quando nele se atua ainda que de uma maneira não autoconsciente (vd. o conceito de relação tácita e descentrada de si que o sujeito pode manter com o espaço existencial referido por Relph), do mesmo modo que é viável

‘ouvir’, do ‘sentir’, ou do ‘querer algo’ (vd. como uma abstração), uma vez que estes só acontecem por referência a um objeto concreto (*idem*: 235).

estabelecer uma relação com os lugares através da construção de símbolos que neles se passam a afirmar como elementos criadores de laços identitários ⁽⁴⁵⁾. A consolidação das relações dos sujeitos com os lugares e os espaços implica a consideração de uma outra variável: o *tempo*. Não apenas porque o desenvolvimento do sentido de um lugar é um processo que está longe de ser imediato, mas também porque a edificação dos símbolos antes referidos, confere a possibilidade de dar visibilidade ao tempo, de apreender uma versão do passado através da representação das suas memórias.

Transformar a geografia numa disciplina dedicada à análise da experiência humana e promover este desígnio com base no quadro de referência conceptual enunciado, significa atender à maneira como o indivíduo toma consciência de si através dos lugares onde vive, das paisagens que lhe são familiares e nas quais se sente à-vontade, das ruínas que lhe recordam o passado ou dos equipamentos que o incitam a olhar para o futuro. Uma vez que a *paisagem* se encontra povoada de símbolos, não é de estranhar que nesta fase da sua evolução a geografia procure recuperar um dos seus conceitos estruturantes. Entre o século XIX e os anos 70, os geógrafos olharam a paisagem como um objeto passível de ser submetido a dois tipos de leitura (Claval, 2007: 166): (1) *funcional*, uma vez que os dados da observação refletem os processos que operam no mundo natural e o trajeto de evolução das sociedades que habitam, exploram e organizam o ambiente; (2) *arqueológica*, pois alguns dos traços talhados no passado subsistem mesmo que tenham desaparecido as condições que lhes deram origem. Na atualidade, a paisagem interessa principalmente devido ao jogo de conveniências que são descobertas por aqueles que nela habitam, uma visão que obriga o geógrafo a encará-la como um todo que não pode ser separado dos que nela vivem e visitam, já que ela faz parte do seu próprio ser. Tal abordagem permite revelar a paisagem como um fator constitutivo da identidade dos atores e mostra-se coerente com as orientações conceptuais antes referidas, qualquer uma delas distante de uma visão de carácter funcionalista.

A análise da experiência que os homens têm do mundo liberta a geografia dos entraves e dos complexos que a paralisavam quando se tornaram patentes os

(45) No âmbito das novas tendências da geografia regional e da apropriação que nesta se faz dos conceitos de espaço vivido e de território, estes símbolos parecem corresponder aos marcadores significantes que desempenham um papel central na construção das representações espaciais dos sujeitos: representações que estes constroem acerca da estrutura dos lugares e das suas significações culturais e sociais que, definidas em torno de múltiplas componentes socioespaciais, permitem a identificação dos parâmetros de referência a partir dos quais se processa uma nova leitura da paisagem (cf. Bailly e Ferrier, 1986: 262).

constrangimentos e os reducionismos da quantificação. De um ponto de vista epistemológico a solução pareceu ser simples: tornou-se suficiente observar o modo como os sujeitos vivem, escutá-los, criar condições para que relatem as suas histórias, tomar nota das suas reações e prestar atenção ao papel do seu corpo e às limitações que advêm dos seus sentidos. É o tipo de abordagem que Yi-Fu Tuan (1977) designou de *geografia humanista*: uma corrente que fala do homem, das suas fantasias, dos seus sonhos, do que ele canta, dos poemas nos quais se reconhece; uma linha de pensamento que procura aproveitar a cooperação com os psicólogos, os artistas, os romancistas, os especialistas em semiótica, em suma, com toda uma série de categorias até então ignoradas. Uma conceção que, todavia, não está isenta de riscos, decorrentes sobretudo do facto de lhe poder faltar uma fundamentação social mais séria.

Os trabalhos de Edward Relph e de Yu-Fu Tuan foram uma alternativa ao positivismo lógico que marcou a geografia quantitativa e à conceção de ciência espacial que dela emergiu, na qual os indivíduos são tratados como objetos e não como sujeitos. A ideia de pessoas racionais tomando decisões ou efetuando escolhas igualmente racionais, tinha permitido à geografia aplicar prodigamente os conceitos de localização, de padrão espacial, de distância e de espaço. Noções que aqueles autores não criticaram abertamente, mas que usaram para reforçar o contraste entre a riqueza de uma visão experiencial e uma abordagem mais científica e desumanizada da interação dos homens com a superfície terrestre e o ambiente. No entanto, as críticas ao conceito de lugar acabaram por surgir de setores também empenhados em desenvolver novos referenciais teóricos (vd. os movimentos com ligações ao marxismo, ao feminismo e ao pós-estruturalismo), que lhe apontaram o carácter vago e o alheamento perante as relações de poder e as forças de exclusão que se associam na competição entre a localização, o significado e as práticas (cf. Harvey, 1990, 1996). Outros preferiram utilizar a noção de espaço de uma forma ainda mais fluida, sugerindo uma diversidade de espaços figurativos e literais, onde se incluem o espaço social e o espaço de vida (cf. Dear e Flusty, 2002; Anderson *et al.*, 2003).

A confrontação epistemológica que acompanhou o desenvolvimento da geografia entre a segunda metade do séc. XIX e o final da década de 60 apresenta a particularidade de situar ao mesmo nível a discussão relativa à existência de livre arbítrio nos processos de tomada de decisão dos atores geográficos e o debate acerca dos procedimentos e métodos de investigação de que a disciplina se deve servir. Segundo Claval (2007: 197) os geógrafos interrogaram-se pouco sobre a articulação

entre as relações homem/meio e a geografia da circulação, ou do movimento, do mesmo modo que quase deixaram passar despercebida a diversidade e a riqueza das abordagens regionais levadas a cabo pela geografia no começo do séc. XX.

No período entre as duas guerras, os geógrafos reclamaram-se de possibilistas desde o momento em que descobriram a perenidade de determinadas estruturas espaciais — as regiões e as paisagens — que constituem o objeto central da investigação geográfica. Com o despontar da geografia quantitativa, a atenção voltou-se finalmente para os aspetos que a disciplina sempre teve por fundamentais, mas que negligenciou durante muito tempo: o estudo da circulação e das formas de interação social que lhes estão associadas. Mas, tal como se referiu anteriormente, também esta acabaria por dar mostras de algum esgotamento conceptual, situação que facilitou o começo de uma nova fase de tensão paradigmática, na qual surgiram uma miríade de movimentos de crítica às concepções neo-positivistas, inspirados em diversas correntes da filosofia e da teoria social.

Para além dos geógrafos posicionados no campo da fenomenologia, também os marxistas aproveitaram o momento para encetar novas vias de reformulação do conceito de espaço, propondo leituras distintas das efetuadas por Harvey. No auge das lutas sociais dos anos 60 tornou-se claro que a contestação não se limitava a reivindicar melhores condições de trabalho e de salário, mas denotava novas preocupações, nomeadamente com o ambiente e a vida quotidiana, o acesso à habitação, a oferta de serviços públicos, ou os crescentes níveis de poluição. As estratégias traçadas com o intuito de responder a estes desafios mostraram a urgência de se proceder a uma requalificação do espaço. É neste contexto que Lefebvre (cit. in Dear e Flusty, 2002; Claval, 2007) propõe a ideia do espaço como produto social. Uma concepção que decorre da distinção que o autor assume existir entre o espaço geográfico (o da realidade material), o espaço social das instituições e o espaço intencional e projetado (o das representações). Para Lefebvre, o espaço (quer na sua dimensão social, quer como representação) é produzido pelo homem. Em certa medida, trata-se de recuperar algo que já havia sido defendido pela geografia clássica, consciente de que as paisagens seriam realidades humanizadas nas quais a componente natural se revelaria menos determinante do que se poderia imaginar.

As correntes estruturalistas constituem outra fonte de reação à geografia quantitativa. Contudo, os seus primeiros contributos revelam uma clara tendência para eliminar as referências à iniciativa individual na modelização do espaço, opção que se

traduz numa importante lacuna conceptual: se não se atender às reinterpretações da vida social em que os indivíduos se empenham permanentemente e se forem ignoradas as lutas que aquelas originam, deixa de ser possível reconstituir e apreender a natureza dessas mudanças, logo, os processos de transformação do próprio espaço. A solução passa, portanto, por uma redefinição daqueles pressupostos de molde a considerar o papel da iniciativa individual.

Essa operação conduz a conceber uma teoria capaz de compatibilizar a análise das estruturas com o jogo das decisões singulares que nelas ocorrem. Sem dúvida que uma das versões mais conhecidas desta modalidade de estruturalismo foi proposta por Bourdieu (cit. in Dear e Flusty, 2002; Claval, 2007) sociólogo que, não obstante atender à ação dos indivíduos, considera que esta é guiada pelos condicionamentos mais ou menos subliminares a que aqueles foram submetidos no decurso da vida, os quais, por isso, acabam por se integrar de modo indelével na sua personalidade, sem que os próprios tenham consciência desse processo de inculcação. Nestas condições, Bourdieu conclui que todos os sujeitos são o reflexo do *habitus* que receberam, que os acompanha e os influencia em permanência: de acordo com uma tal aceção, o *habitus* continua a significar uma sobrevalorização das estruturas em detrimento do papel do indivíduo.

Nas comunidades geográficas de língua inglesa o estruturalismo foi abordado de um modo diverso, uma vez que por ele se procurou aplicar à geografia humana uma perspectiva longitudinal, na qual o *tempo* surge como uma variável central: em vez de se circunscrever a análise das ações dos sujeitos a um dado momento, decide-se segui-las ao longo do tempo. Gera-se assim uma imagem distinta da sociedade: esta deixa de ser apreendida como uma realidade global para passar a ser entendida como o resultado da justaposição de destinos individuais, que se ligam entre si nos pontos onde os homens se encontram, onde estabelecem contactos mais ou menos prolongados, onde recebem as informações que regulam a suas decisões. O laços sociais tecem-se assim através das malhas que definem as trajetórias e os lugares onde os itinerários se cruzam, ou onde se confundem por períodos mais ou menos longos (cf. Thrift, 1983 cit in. Dear e Flusty, 2002: 114-115).

Para os indivíduos, a sociedade não é uma realidade global de que estes se possam facilmente apoderar de um só golpe; descobrem-na aos poucos, ao sabor dos seus encontros, das relações que estabelecem, dos círculos de intersubjetividade nos quais

participam ⁽⁴⁶⁾. Neste quadro, parece ser possível construir uma ponte entre a fenomenologia e o estruturalismo, já que também os geógrafos alinhados com este último acabam por compreender que é por intermédio dos lugares que frequentam, ou onde permanecem mais ou menos tempo, que os indivíduos se tornam no que são e desenvolvem os seus saberes sociais. Acontece, porém, que existe um patamar intermédio entre o sujeito e a sociedade: a *região*, ou o seu equivalente conceptual nas correntes anglófonas, o *lugar*.

No campo da sociologia, foi Giddens quem melhor tirou partido dos ensinamentos da geografia estruturalista. No âmbito do estudo dos processos que condicionam a ação humana e a sua capacidade de realização — vd. a noção de *agency*, isto é, a capacidade individual para atuar de outra maneira no seio de uma dada estrutura social (Barnes, 2001: 349) — o autor entende que os sujeitos dão provas de iniciativa, mas são sempre marcados pelos lugares onde permaneceram ou que frequentaram. Por isso, Giddens introduz entre o indivíduo e a sociedade uma instância intermediária, o lugar, que em todo o caso prefere designar por *locale* (nome que evoca, em simultâneo, o lugar, a cena, o palco, o teatro) ao invés de *place* ⁽⁴⁷⁾. Os seus pressupostos teóricos rompem com as abordagens mais tradicionais tal como foram propostas por Bourdieu, afirmando o espaço como um dos alicerces do pensamento sociológico (Tucker, 1998; Barnes, 2001). Na geografia de expressão inglesa, a sociologia de Giddens teve um forte impacto, sobretudo porque permitiu revitalizar a reflexão em torno do conceito de região, colocado um pouco à margem pelo ímpeto generalizante da quantificação (v. g. vai contribuir para a formulação de explicações plausíveis para a estabilidade dos comportamentos eleitorais que se manifestam nas democracias modernas).

(46) Esta teoria que se desenrola a dois níveis e que concebe o espaço e o tempo como realidades sociais — i. e. a sociedade é sempre e em toda a parte, tanto espacial, como temporal — foi também mobilizada pelo contributo já mencionado de Harvey (1982), que ensaiou conferir ao marxismo o conteúdo espacial que lhe faltava. A revolução industrial e as mutações tecnológicas que se lhe seguiram produzem efeitos positivos e negativos sobre as regiões onde ocorrem, consequência da alteração da implantação daquelas atividades como estratégia de crescimento do capital; para Harvey o marxismo pode explicar este movimento de conjunto, tal como a geografia permite compreender a migração de zonas dinâmicas e o deslocamento dos lugares de acumulação.

(47) De acordo com Giddens, as convenções sociais e as rotinas que se exprimem, entre outros, pelo tato, ou pela linguagem corporal, definem os lugares (vd. *locales*) onde a ação social se desenrola. O autor define *locale* como as práticas de utilização do espaço que proporcionam os cenários e o contexto para a interação. O *locale* não é apenas um pano de fundo para a interação social, pois os indivíduos aproveitam os seus traços com o intuito de garantir e regular aquilo que fazem; a interseção de dimensões específicas do espaço e do tempo são designadas pelo autor por regionalização, ou seja, o movimento de percursos de vida através de cenários de interação que possuem várias formas de demarcação espacial (Tucker, 1998: 87).

A partir dos contributos das correntes de pensamento analisadas julga-se ser possível fazer uma síntese dos aspetos de natureza epistemológica que permitem reposicionar o espaço como conceito nuclear da geografia. Tendo em conta que a existência do espaço não foi posta em causa por qualquer uma das abordagens geográficas referidas, nem foi negado o seu papel como objeto de estudo da disciplina, pode então concluir-se que ele foi apenas reconvertido e apresentado sob uma outra formulação, uma vez que o *lugar*, tal como o *locale*, possui, de facto, uma dimensão espacial que dá corpo ao palco onde se desenrola a ação humana.

Na sua definição é igualmente possível rever a tentativa, muito cara aos geógrafos, de integrar uma componente natural e humana. Para tanto considera-se que é importante chamar a atenção para alguns componentes: (1) o espaço é considerado como uma criação humana, porque concebido como a projeção no solo da sociedade que o criou; (2) o espaço geográfico é gerado no momento em que a sociedade atua sobre o meio natural (vd. o ecossistema) modificando-o com o intuito de assegurar as condições que permitem a sua sobrevivência, num tempo que nem sempre é ditado pela natureza; (3) a construção do espaço exige uma intervenção contínua da atividade humana, pelo que este é tido como um produto social resultante de uma sociedade que se organiza por forma a atingir determinados objetivos; (4) os elementos do espaço natural reencontram-se no espaço geográfico, muito embora sejam modificados e reestruturados segundo uma ordem desejada pelos grupos humanos.

A significação que o homem atribui ao quadro natural depende de uma escala de valores — v. g. a civilização tal como a definiram os geógrafos clássicos do início do séc. XX — que decorrem, por sua vez, do tipo de utilização que o sistema social faz do espaço natural. É neste quadro que deve ser interpretada a asserção segundo a qual o espaço geográfico nasce da projeção do sistema sociocultural sobre o sistema ecológico, de uma projeção ativa que o constrói conforme as exigências suscitadas em função de finalidades previamente fixadas. Assim, a produção do espaço é um processo contínuo ao longo da história da humanidade, tal como a sucessão no tempo desses modos de construção espacial é o reflexo das grandes fases de evolução histórica pelas quais passaram as comunidades humanas.

Em qualquer momento histórico, a ação humana desenrola-se sobre um espaço no qual estão impressas as marcas de intervenções passadas, pelo que cada grupo social atua sobre um território *recebido* (Durand-Dastés, 1989), construindo-o em bases cujos contornos estão previamente definidos por influência de uma lógica social (Brunet,

1989). Neste processo são geradas toda uma série de interações entre as sociedades, os seus poderes, as suas técnicas e esse mesmo espaço recebido. Sendo este o produto quer de fatores naturais, quer da ação das gerações anteriores, a liberdade das sociedades humanas está limitada por essa herança, pelos constrangimentos inscritos no próprio espaço, pelo modo como são avaliadas as suas necessidades, pelos fatores socioeconómicos que conduzem a determinadas decisões (Durand-Dastés, 1989).

De acordo com Claval (2007), a reflexão de carácter epistemológico levada a cabo até meados da década de 80 desenrolou-se numa atmosfera diferente consoante se analisa o seu percurso nas comunidades geográficas situadas na Europa continental ou nos países de língua inglesa (vd. o Reino Unido, os Estados Unidos, ou a Austrália). No primeiro caso, os geógrafos pareceram centrar-se mais nas questões específicas da disciplina do que na evolução geral do conhecimento científico e nos problemas que afetam o mundo (aqui tiveram pouca expressão os movimentos radicais, tal como foi atribuída pouca relevância às questões do género). Em contrapartida, os geógrafos ingleses e norte-americanos não denotaram os mesmos complexos de inferioridade, assumindo que as suas apostas conceptuais se situavam na linha da frente do processo de transformação da geografia o qual, por seu turno, se viu devidamente enquadrado pelo desenvolvimento paralelo de outros campos do próprio conhecimento (*idem*: 213): é o que pode explicar, por exemplo, a rápida expansão das correntes humanistas e radicais, bem como da geografia da experiência e do estudo do espaço vivido, apoiadas em bases mais abrangentes e sistemáticas (vd. a sua inspiração no marxismo, na fenomenologia, ou no [pós]-estruturalismo). Todavia, apesar destas divergências e atrasos, os debates epistemológicos que decorreram entre finais da década de 60 e meados dos anos 80 são testemunho da similitude de problemas que começaram a emergir à escala global e com os quais a geografia se viu confrontada, suscitando a adoção de outros quadros de leitura, marcados em termos gerais por conceções inspiradas no *pós-modernismo* e no *pós-colonialismo*.

Os indícios que marcam a entrada no que hoje se designa de pós-modernismo aconteceram a partir dos anos 80 e traduziram-se numa atitude mais crítica relativamente aos benefícios da ciência e à ideia de progresso social e tecnológico a que esta sempre esteve associada. Um olhar que recaiu sobretudo nas ciências exatas e na análise da relação entre os seus produtos, o seu processo de construção do conhecimento e a dependência destes face a contextos políticos e económicos que punham em causa a sua neutralidade e o trabalho a favor do bem público (cf. Santos,

1989, 1995, 2000). Este movimento aprofunda-se no campo das ciências sociais, onde se contesta a sua submissão aos critérios de cientificidade que regem a física ou a biologia: a sociedade não pode ser tomada como uma máquina em que os processos de funcionamento são fáceis de descrever e de modelizar; é formada por seres conscientes, que agem em função de representações acerca da realidade. Por isso, entende-se que o investigador social tem mais a ganhar se frequentar as humanidades ao invés de tentar copiar as ciência da matéria e da vida.

Trata-se de uma alteração radical de discurso, que marca uma cisão epistemológica com forte impacto na geografia, onde as obras de Relph, de Tuan e de Giddens tinham começado a marcar posição ao nível da renovação conceptual da disciplina. Contudo, é através dos textos de Soja (1989) e de Harvey (1990) que a geografia dá entrada formal no pós-modernismo, assumindo um retorno ao espaço (*spatial turn*) que acabará por prosseguir ao longo de toda a década de 90 em conjunto com outras ciências sociais. Pode considerar-se que este processo de rutura foi tão ou mais profundo do que aquele que a geografia sofreu nos anos 70, pois não foi apenas a forma de compreender a disciplina a ser posta em causa, mas a própria possibilidade desta ser capaz de produzir conhecimento científico objectivável e universal. Nesse sentido, passou a entender-se que não existe um critério racional que permita distinguir a ciência de outros tipos de discursos, uma vez que todos devem ser tratados de modo idêntico, ou seja, a todos deve ser conferido o mesmo grau de validade ⁽⁴⁸⁾.

A geografia sempre procurou alicerçar a sua especificidade na observação e na análise do espaço, assim como nas variáveis que deste decorriam naturalmente: a diversidade do meio e a distância. Se na primeira metade do séc. XX a atenção se focalizou sobre o ambiente, com a geografia quantitativa deu-se uma inversão de prioridades, sendo que em ambos os casos a disciplina se propôs estabelecer correlações entre as distribuições observadas e as variáveis espaciais. Uma abordagem assente na distinção entre o tempo, o espaço e a matéria, base da ontologia cartesiana que, tradicionalmente, sustentou a definição da geografia como ciência do espaço (Claval, 2003a, 2003c, 2007). Alicerce que o pós-modernismo questiona, por um lado, ao considerar artificial a divisão entre *espaço* e *representação* e, por outro lado, ao entender que é possível reformular a teoria à luz da qual se interpretam as suas relações,

(48) Esta posição constitui um exemplo da segunda rutura epistemológica que assinala o corte com o paradigma da ciência moderna e o retorno ao senso comum — agora *esclarecido* — que caracteriza o discurso produzido e validado pela ciência pós-moderna (cf. Santos, 1989, 1995).

fundindo-os numa mesma categoria: como o espaço é construído a partir de representações, são também estas que suportam — sob a forma de discursos ou de imagens — o facto de se poder admitir que o espaço social é, no essencial, uma entidade concebida, construída, interpretada e vivida. Desta conceção emergem outros horizontes que alteram o propósito da geografia: esta deixa de se dedicar a descrever o mundo para se concentrar na apreensão dos jogos de poder que nele se manifestam e na maneira como estes contribuem para o desenho das distribuições que ali se identificam. Alteração de objeto, que passa de uma geografia preocupada em mostrar a *diversidade* do real — vd. assente na existência de limites e de fronteiras fixas — para uma disciplina apostada em revelar a *diferença* e as causas que a originam.

É neste enquadramento epistemológico que Soja (1989) se propõe restaurar o estatuto do espaço no discurso geográfico, recorrendo para o efeito a uma abordagem crítica tendente a resolver o que definiu como um problema endémico dos constructos da teoria social: a prevalência do tempo sobre o espaço na compreensão do tecido socioespacial. Por outras palavras, pretendeu contrariar a prevalência de uma visão historicista, que ao negligenciar a importância do *espaço* permitiu que o *tempo* dominasse as interpretações dos processos sociais. Um projeto que anteviu como uma oportunidade de refundar a geografia em torno de uma nova dialética socioespacial, que forçasse ao reconhecimento da intensa espacialidade da vida social e das suas profundas implicações políticas. Ao aprofundar a dimensão espacial da geografia no âmbito do pensamento pós-moderno, Soja procurou não apenas desmontar as narrativas geométricas do espaço que tinham dominado o discurso da disciplina ao longo de todo o séc. XX, mas argumentou que se tornava necessária uma nova forma de abordar geograficamente a sociedade e as suas relações, uma revolução só possível com o regresso da filosofia e da teoria crítica ao seio da geografia.

Considerando a onda quantitativa como uma simples versão matematizada das descrições que a geografia se habituou a produzir, o autor não escondeu que o seu propósito foi fundar uma nova ontologia espacial, constitutiva do núcleo de uma geografia pós-moderna orientada para a compreensão da interação entre o espaço e a sociedade. Como se referiu, o seu principal contributo decorre do conceito de *dialética socioespacial*, que define a partir de numa nova forma de compreensão da espacialidade, a qual, por sua vez, retoma as ideias do espaço como construção social: a fonte para uma interpretação materialista da espacialidade é o reconhecimento de que esta é socialmente produzida e que, tal como a sociedade a que diz respeito, existe quer

sob formas substantivas (vd. os espaços concretos), quer como o resultado do jogo de relações entre os indivíduos e os grupos (vd. uma corporificação e um agente da própria vida social) que ocorrem sobre um dado espaço. Entendida como espaço socialmente produzido a espacialidade constitui uma espécie de segunda natureza, ao mesmo tempo fonte, mediador e produto da ação social, um processo que se afigura estruturante sob o ponto de vista espacial e temporal (cf. Minca, 2008; Soja, 1989, 2001). Exemplo desta conceção dialética entre o espaço, o tempo e o contexto social é o modo como Soja aborda a análise da dinâmica das áreas urbanas no quadro da globalização (2001: 43):

«Interwoven with the jumbled spatiality of the postmetropolis is a recomposed sociality that as become similarly fluid, fragmented, decentered, and rearranged in complex new patterns. Older polarities, such as those between the bourgeoisie and proletariat, or the wealthy, the middle class, and the poor, or black versus white, persist, but a much more polymorphous and fractured social geometry has taken shape from a far-reaching restructuring of the social boundaries and categorical logics of class, income, skill, race, ethnicity, and gender that characterized the modern metropolis up to the early 1970s.»

Globalmente, pode afirmar-se que a obra de Soja retoma uma visão crítica da geografia sob um ângulo explicitamente marxista, o que se justifica pelo facto desta ter constituído a porta de entrada de muitos dos primeiros textos que marcam o advento das correntes que caracterizam a geografia pós-moderna. No entanto, se é possível confirmar que Soja adere aos princípios teóricos que sustentam o retorno ao espaço (*spatial turn*) nos termos anteriormente referidos, já a aposta de Harvey (1990) aparenta refutá-la por via da adoção de uma conceção mais ortodoxa do marxismo (cf. Claval, 2007: 221). A sua obra propõe uma análise crítica das *condições* económicas e culturais que pareceram influenciar a evolução das sociedades ocidentais no último quartel do séc. XX. Nela o autor reconhece o duplo sentido que atribui à ideia de *condição*: por um lado, esta assinala o estado atual dos traços, dos aspetos que enformam a realidade e caracterizam o mundo conhecido; por outro lado, serve para indicar as tendências históricas que orientam os *processos* que se desenrolam à escala global. Ou seja, tais condições dizem respeito, simultaneamente, àquilo que existe e ao processo que conduz à sua existência ⁽⁴⁹⁾.

Para Harvey, o pós-modernismo não representa uma rutura com a modernidade, antes traduz a sua continuação por meio de ajustamentos nos modos de produção e de

(49) Ideia que o autor exprime referindo que «a condition is, at once, a state of Being and a process of Becoming.» (p. 327). Por outro lado, importa ainda recordar que ao intitular a obra *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Harvey está, afinal, a retomar e a responder ao texto que Lyotard havia publicado anos antes (cf. *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, 1984).

consumo típicos do capitalismo. Entende que o projeto da modernidade é inseparável dos processos e das instituições devotadas à acumulação do capital e à utilização da mão de obra, a qual atingiu um período crucial com a institucionalização e posterior globalização do modelo de produção fordista ⁽⁵⁰⁾. Quando a hegemonia dos Estados Unidos foi posta em causa com o surgimento de novos mercados nacionais e regionais, ficou igualmente demonstrada a grande rigidez daquele modelo e a sua dificuldade em responder às crises de excesso de acumulação do capitalismo, cuja resolução só foi ultrapassada quando emergiu um modo de produção mais flexível que o autor designa de pós-fordista. Uma flexibilidade que se tornou patente a três níveis: (1) *sectorial*, porquanto o capital se deslocou para investimentos na indústria dos serviços; (2) *técnico*, porque se verificou uma mudança no sentido de se firmarem acordos laborais mais fluidos e no recurso a contratos de prestação externa de serviços (vd. o *outsourcing*); (3) *geográfico*, dada a necessidade de o capitalismo ancorar espacialmente as suas crises, mobilizando estratégias tendentes a reduzir os custos, a abrir novos mercados e a aumentar os lucros.

Mas o impacto geográfico desta flexibilidade decorreu igualmente de um crescente aventureirismo do capitalismo, motivado pelo seu desejo de incrementar a capacidade de produção de bens móveis e de curta duração, num processo que para os trabalhadores — cuja força de trabalho passou a ser vendida como uma mercadoria — significou novas formas de exploração, principalmente quando o não cumprimento de promessas de expansão do mercado de trabalho conduziu a um acentuar do carácter transitório e do nomadismo das forças de trabalho. De acordo com Harvey, é precisamente esta redução das distâncias e do tempo necessários para acumular o capital e fazer circular as mercadorias que leva à compressão da experiência individual do espaço e do tempo. Então, torna-se plausível concluir que ao provocar uma compressão do espaço e do tempo (Harvey, 1990, 1996, 2000), a globalização acabou por favorecer a formação de uma sociedade em rede que: 1) sob o ponto de vista social, motivou novos padrões de consumo e de modos de vida, provocando alterações nos movimentos migratórios, nas relações familiares e na organização social; 2) sob o ponto de vista

(50) Modelo que Harvey considera ter atingido um ponto de cristalização após a II Guerra Mundial, quando aquele se firmou como o composto social de referência para os capitalistas, os sindicatos e o Estado Social (vd. *Social Welfare State*). Sob o ponto de vista macroeconómico, o fordismo ter-se-ia globalizado em 1944 com o acordo de Bretton Woods, que conferiu ao dólar o estatuto de moeda de reserva planetária e condicionou os processos de desenvolvimento económico à escala global às políticas fiscal e monetária decididas a nível interno pelos Estados Unidos.

cultural, deu forma a novas identidades e imaginários, incutidas por renovados fluxos de pessoas, de bens, de informação e de imagens, fruto da influência crescente dos meios de comunicação e da sua capacidade para gerar e difundir necessidades.

A ascensão do pós-modernismo como movimento intelectual, arquitetónico, artístico e cultural não é, segundo Harvey, o resultado de uma mera coincidência conjuntural, já que as inúmeras transformações que ele espoletou são o desfecho direto daquelas deslocções experienciais. Enquanto outras representações da pós-modernidade argumentam que esta foi sobretudo o produto de uma metamorfose cultural — da qual teria emergido uma mudança igualmente económica — a análise que o autor efetua da política económica pós-fordista acaba por conduzir a uma visão que inverte essa dependência. Na verdade, ao considerar que as mudanças culturais são um efeito dos processos económicos, Harvey conclui sem qualquer ambiguidade que a ênfase colocada no efémero, na colagem, na fragmentação e na dispersão do pensamento filosófico e social, apenas mimetizam as condições subjacentes às novas formas de acumulação, que caracterizam a translação do capitalismo baseado na produção em massa para uma era de flexibilização espacialmente globalizada (Harvey, 1990: 302). Contudo, o autor entende também que o efeito de aparente desagregação da espacialidade dos sujeitos (motivada pela compressão do tempo e do espaço) pode dar origem a uma reação de procura por uma outra identidade pessoal ou coletiva, à busca de portos seguros num mundo em constante mutação, os quais urge preservar da artificialização da história e das tradições, que o processo de acumulação capitalista tende a tornar em mais uma mercadoria (*idem*: 303):

«The irony is that tradition is now often preserved by being commodified and marketed as such. The search for roots ends up at worst being produced and marketed as an image, as a simulacrum or pastiche (imitation communities constructed to evoke images of some folksy past, the fabric of traditional working-class communities being taken over by an urban gentry). The photograph, the document, the view, and the reproduction become history precisely because they are so overwhelmingly present. The problem, of course, is that none of these are immune from tampering or downright faking for present purposes.»

Através do excerto apresentado pode entender-se em que medida Harvey pretendeu construir uma abordagem geográfica na qual fosse patente a interseção dos domínios da interpretação cultural e da economia política. Um caminho igualmente percorrido por Cosgrove (1984, 2003), autor que opta por um discurso politicamente menos engajado, estruturado em torno de uma reabilitação do conceito de *paisagem* (algo menosprezado pela geografia quantitativa): por um lado, sem o fazer recair nas malhas do funcionalismo; por outro lado, sem o receio de destacar, ao contrário de Soja,

a relevância do tempo (vd. da história) como variável determinante para a compreensão dos processos de construção do espaço. A sua ideia de paisagem encontra-se sumariada do seguinte modo ⁽⁵¹⁾: representa uma forma de olhar (vd. *'way of seeing'*) — a maneira de alguns europeus representarem o mundo para si próprios e para os outros, de explicarem o conjunto das relações sociais a partir da interação que eles próprios estabeleceram com esse mesmo mundo; a paisagem significa um olhar que possui uma história que só pode ser compreendida enquanto parte da história global da economia e da sociedade; que reflete intenções e consequências, cujas origens e implicações se estendem muito para além da percepção e do uso da terra; que possui as suas próprias técnicas de expressão, partilhadas com áreas que se exprimem através de práticas culturais de natureza semelhante (Cosgrove, 1984: 1).

Em primeiro lugar, a conceção de Cosgrove tem as suas raízes numa visão marxista da história da arte, segundo a qual a produção artística só pode ser devidamente compreendida se e quando enquadrada por um determinado contexto social e económico. Nesse sentido, a arte não é apenas uma atividade criativa desenvolvida a título individual, pois depende de relações de poder mais vastas, que determinam o seu modo de produção, o seu significado, a sua finalidade e a sua posse. Por outras palavras, enquanto categoria específica da atividade humana, a arte depende de formas particulares de organização económica e social. A aceitação da base desta argumentação leva Cosgrove a assumir que é possível aplicar ao estudo da paisagem um modelo de compreensão similar ao utilizado para se entenderem as relações entre a ordem social e a arte, uma vez que tanto esta como a paisagem podem ser definidas como *formas de olhar* contextualizadas. No entanto, ao entender a génese cultural das paisagens como um processo de formação social e não como consequência estrita de um modo de produção, o autor afasta-se do determinismo marxista, aproximando-se das posições que encaram a cultura não como um subproduto da disputa das classes sociais sobre os recursos económicos, mas como uma força ativa na reprodução e mudança das relações sociais (*idem*: 57).

(51) O autor admite que a paisagem possui uma história complexa enquanto conceito analítico e organizador no âmbito da geografia cultural. Entende que o seu uso foi tomado ora como referência, ora como objeto tangível; ora como conjunto mensurável de formas materiais numa dada área geográfica, ora como representação dessas formas sob distintos formatos (v. g. pinturas, textos, quadros ou atuações), ora ainda como espaço de desejo recordado pelos sentidos e pela imaginação. Considera também que a evolução do conceito no quadro da geografia do séc. XX se revelou conturbada e, muitas vezes, contestada, facto que provocou alguma fluidez no seu uso, perturbado frequentemente por meio das relações que se estabeleceram entre a paisagem e outros conceitos tais como *lugar*, *região* ou *área* (2003: 249).

Em segundo lugar, o autor considera que existe uma ligação profunda entre os modos contemporâneos de utilização da paisagem, que por essa via a fixam a um determinado espaço geográfico, e o uso da visão como principal recurso para associar esse espaço à manifestação dos interesses daqueles que o moldaram. Usos que refletem a mudança das formas de apropriação social e de aproveitamento do espaço, os quais envolvem direitos individuais de propriedade e construções mais atomizadas do *eu* e da *identidade*. Se a geografia é a disciplina que examina as relações entre os modos de ocupação humana e os espaços naturais e construídos, que os homens modificaram e de que se apropriaram, então a paisagem contribui para dirigir a atenção para os aspetos visuais e visíveis que transparecem dessas relações (2003: 249). Em todo o caso, Cosgrove refere que privilegiar os laços da paisagem geográfica com o sentido da visão não significa negar a importância quer de outras ferramentas sensoriais, quer da razão, no processo de configuração do espaço, do território e da atribuição de sentido ⁽⁵²⁾.

Sob o ponto de vista conceptual e metodológico, a combinação dos princípios e dos pressupostos anteriormente referidos permitem a Cosgrove trabalhar segundo dois trajetos de reflexão teórica: (1) a interação entre a paisagem e os processos sociais; (2) a conexão entre a paisagem, o território e a identidade. No primeiro caso, tratando a paisagem como um processo no qual se concebe que as relações sociais e o mundo natural são mutuamente constitutivas da formação dos cenários visíveis, dos espaços vividos e dos territórios regulados; opção que contribui para democratizar e politizar o que de outra maneira se resumiria a uma exploração neutral e descritiva da morfologia dos aspetos físicos e culturais (*idem*: 258). Desse modo, é possível introduzir no estudo da paisagem problemáticas como as da formação da identidade, da expressão, do desempenho e até do conflito (passíveis de ser escrutinadas através das solidariedades que se estabelecem entre as classes sociais e a etnicidade, ou entre o relato e a experiência das diferenças motivadas pelo género). No segundo caso, concebendo que embora os processos sociais incorporados na paisagem possam ser normalizados por intermédio das suas qualidades “naturais”, importa também considerar que o cenário visível é mais do que o mero reflexo da imposição de diferenças culturais existentes *a priori*, servindo antes para regular e ordenar relações sociais futuras (*ibidem*: 262). Um aspeto da paisagem que o autor refere ter sido estudado profundamente, por exemplo,

(52) A este respeito, o autor dá como exemplo o caso das geografias dos deficientes visuais, as quais demonstram a relevância de aspetos como a fantasia, a memória ou o desejo, na formação das relações que os humanos estabelecem com os espaços do mundo material.

através da análise das paisagens que foram palco de ações militares e que envolveram explicitamente uma ameaça, ou o exercício da violência ⁽⁵³⁾.

A capacidade da paisagem para esconder, ou suavizar visualmente, a realidade da exploração dos mais fracos e para “naturalizar” aquilo que é, na verdade, uma ordem espacial socialmente construída, constitui um dos traços que Cosgrove considera marcantes no arranjo das paisagens no mundo ocidental: patente na organização paisagística dos domínios senhoriais da Inglaterra do séc. XIX; no movimento da classe média para as periferias, onde proliferaram residências individuais rodeadas de espaços verdes que reproduziram modelos padronizados, difundidos à escala planetária pela colonização; no arranjo da paisagem agrária da Califórnia, muitas vezes representada por imagens de uma ruralidade utópica (v. g. com vastos pomares e campos de flores face a montanhas douradas sob um céu azul) que esconde os conflitos que se registam frequentemente entre os donos da terra e as populações migrantes, ou as disputas sobre a posse da terra e os direitos de utilização da água.

Também a diferenciação espacial decorrente da pertença a grupos tidos por diferentes sob o ponto de vista étnico constitui um dos aspetos destacados pelo autor. Entende que a sua influência como reforço dos traços discriminatórios da paisagem se revela desde logo no exemplo — que considera inócuo — da incorporação em algumas grandes cidades de áreas do tipo *Chinatown*, caracterizadas por um reportório estandardizado de símbolos gráficos e arquitetónicos que, por vezes, substituem formas passadas, e menos inocentes, de demarcação e exclusão espacial. Mas a associação entre a paisagem e a etnicidade ocorre igualmente a um nível que ultrapassa a simples presença de indivíduos tidos por diferentes num determinado cenário. O processo de conservação da paisagem, do seu traço e aspeto exterior, recorrem consistentemente à ecologia e à linguagem para condicionar a natureza da apropriação dos elementos da paisagem; socorrem-se da autoridade da ecologia para determinar a sua propriedade locativa e a sua ocorrência “natural” (v. g. a proibição, justificada por motivos ecológicos, de introduzir espécies não autóctones nos arranjos paisagísticos das áreas

(53) Neste âmbito são mencionados, entre outros, os exemplos da experiência de alguns militares estrangeiros envolvidos nos campos de batalha franceses durante a II Guerra Mundial, cuja vivência os conduziu, por um processo de associação mental, a tomar as paisagens rurais — já descritas por Vidal de La Blache — pelos modelos simplificados utilizados nas suas manobras, estes apenas divididos em setores e zonas identificados por códigos de bandeiras ou por símbolos (paisagens que por efeito da destruição motivada pelo conflito, esses militares acabaram por “ver”, de facto, despojadas de todos os traços que antes as caracterizavam).

ocupadas por algumas comunidades de índios norte-americanos). Para Cosgrove, o conhecimento acerca dos processos de evolução e de migração das plantas e dos animais, permite concluir que o conceito de *espécie nativa* (noção também aplicável à ideia de uma arquitetura tida por genuína, ou autêntica), com direitos exclusivos de pertença a uma dada paisagem, surge como um produto inteiramente cultural, cujas raízes repousam em anseios de identidade pouco ponderados e em avaliações morais que tendem a ser normalizadoras (*ibidem*: 261).

Atendendo aos objetivos da geografia moderna, necessariamente implicada na reflexão acerca da transformação dos quadros sociais, económicos e espaciais que a globalização impôs, a ligação que Cosgrove constrói entre os conceitos de paisagem, de território e de identidade, afigura-se uma das mais aliantes sob o ponto de vista teórico. Designadamente porque o autor se propõe abordar a interação entre os processos identitários e a criação do espaço, perspetivando os contextos de normalização e de dominância cultural de um modo muito diferente daquele que Harvey privilegiou. Começa por chamar a atenção para o facto de o Estado territorial já não ser a fonte primária de identidade social para um número cada vez maior de povos do mundo. Em consequência dos fenómenos de descolonização, da globalização económica e cultural, da migração internacional do trabalho e do surgimento de novas tecnologias de comunicação, alteraram-se os laços de fidelidade entre o Estado e muitos dos seus cidadãos. Processos que suscitam uma análise crítica das formas tradicionais à luz das quais aquela relação foi sendo forjada, e que adquirem especial importância no contexto dos Estados-nação da União Europeia, espaço onde se negociam novas formas de relacionamento entre o território, a cidadania e a identidade.

Refere que é hoje fácil reconhecer a contingência de relações que durante muito tempo pareceram naturais e permanentes, sobretudo quando são postos em causa os parâmetros em que se fundam os laços mais relevantes entre a nação e o Estado, estabelecidos através da paisagem material. Na verdade, embora as nações se constituam como comunidades imaginadas, pois não é concebível que um cidadão possa alguma vez criar laços pessoais com todos os seus concidadãos, o facto é que elas são também territórios imaginados, uma vez que não é possível que um cidadão possa vir a conhecer com detalhe a totalidade do espaço correspondente ao Estado a que pertence. Em consequência, as imagens icónicas da natureza e da paisagem nacional acabaram por desempenhar um papel muito forte na modelação dos atuais Estados-nação, tomados como expressões visíveis de uma alegada relação natural entre um povo e o

território, ou meio natural, que ocupa (*ibidem*: 263). Por outras palavras, essas imagens puderam servir como símbolos de um discurso de nacionalidade territorial (estruturado em termos de cultura, de paisagem, de comunidade e de país natal, de Pátria) que se tornou diretamente observável a partir de *indicadores* de paisagem, cuja combinação específica permitiu distinguir e fundamentar a existência de diferentes regiões, ou espaços culturais — nalguns casos criadores de uma profunda consciência nacional, reforçada pela associação entre um imaginário de paisagem física e uma ideia de fronteira territorial⁽⁵⁴⁾.

De acordo com Cosgrove, a marcação identitária do espaço (v. g. patente em situações tão diversas quanto os Parques Nacionais do continente norte-americano, os monumentos erigidos em campos de batalha, como na estrutura da malha urbana e no padrão locativo dos edifícios emblemáticos das cidades com estatuto de “capital”) constitui uma forma de controlo da paisagem que é, ao mesmo tempo, um ato simbólico e material. Nele se inscrevem os mitos fundadores, a memória coletiva, as estruturas constitucionais e os heróis individuais, num agregado que o autor designa por iconografia da identidade nacional (*ibidem*: 264). Mas esta encontra-se igualmente patente na paisagem colonial — conjunto de perceções espaciais e sociais, de vontades e de práticas que acompanharam a expansão europeia pelo mundo — um conceito da maior relevância para o estudo dos aspetos culturais do colonialismo. O facto de a colonização ter envolvido, por definição, a apropriação e a ocupação da terra, autorizou os geógrafos culturais a aprofundar a análise dos processos de transferência, de difusão e de simplificação dos modos de ocupação do espaço que os europeus incrementaram nos territórios do ultramar (Norton, 2000: 96-97). Cosgrove (2003) entende que a colonização revelou alguma cegueira perante as paisagens culturais pré-existentes, porque associou os seus ocupantes originais a uma ideia de *natureza* fundada sobretudo

(54) Um dos exemplos que Cosgrove analisa com mais detalhe diz respeito à tradição da geografia cultural alemã e ao trabalho que os seus geógrafos levaram a cabo estudando fontes que recuam até à origem da crença na *Germania*, para a qual encontraram fundamento: (1) na tradição literária do séc. XV e numa iconografia paisagística que se consolidou, depois, com a obra dos irmãos Grimm; (2) na ideia de uma *Kultur* imune à influência do Império e do Papado de Roma, vista como um baluarte da autêntica fé cristã, por oposição à decadência do Mediterrâneo e à barbárie eslava; (3) na orientação da investigação geográfica dos finais do séc. XIX em torno do conceito de *Kulturlandschaft*, justificada perante a ansiedade sentida pela Alemanha recém-unificada relativamente à afirmação da sua unidade cultural e limites territoriais — um ideal cultural baseado na existência de uma ligação profunda entre um povo alemão (*German Volk*) e a sua terra, uma psicologia social capturada no conceito de *Heimat* (Pátria, país natal) e patente, entre outras, nas formas de povoamento típicas do espaço rural alemão. Ou seja, em indicadores de paisagem, tais como a forma das habitações, o povoamento e a morfologia agrária, que serviriam para definir a *verdadeira* paisagem alemã como uma unidade ecológica entre a natureza e o povo.

em estereótipos, de tal forma que aqueles foram olhados como elementos constituintes dessa mesma natureza e não como autores da sua transformação: por isso, as suas paisagens não poderiam ser apreendidas como culturais. Em resultado, foi ali criada uma nova paisagem, manifestação de uma ordem — simbolizada nas propriedades delimitadas por vedações, ou na distribuição geométrica dos aglomerados — passível de ser comparada com as paisagens tradicionais da Europa (*idem*: 265): o ordenamento da paisagem serviu então para justificar a missão dos colonizadores, que aplicaram noutros espaços as formas de olhar que já tinham servido para moldar a Europa rural ⁽⁵⁵⁾.

Através da síntese dos aspetos mais salientes da obra de Cosgrove pretendeu-se revelar o quadro conceptual em que assentou o desenvolvimento da chamada *Nova Geografia Cultural*, versão mais radical da tradição iniciada no princípio do séc. XX com os trabalhos de Carl Sauer e Vidal de la Blache, geógrafos a quem se deve a estabelecimento do conceito de paisagem como produto material das sociedades humanas. Mas, por outro lado, importa reconhecer que a abordagem cultural constitui apenas uma parcela do processo mais vasto de afirmação das epistemologias críticas, que promoveram o alargamento do campo de investigação da geografia como reação aos excessos resultantes da tentativa de reduzir a complexidade do real a modelos quantificáveis e a leis de carácter geral. Movimento acompanhado pelo esbatimento das fronteiras entre as ciências sociais e que se traduziu na reconstrução do corpo teórico da disciplina: primeiro, atribuindo maior importância ao poder do discurso dos atores — reorientação linguística; depois, aproveitando a valorização do conceito de espaço pela generalidade das ciências humanas — reorientação espacial; finalmente, incorporando a ideia de que o mundo não é objectivável, pois a realidade é também a manifestação das representações daqueles que o estudam e nele habitam — reorientação cultural.

Outros geógrafos procuram com o seu trabalho potenciar as ligações entre a geografia e a literatura, descortinando nestes novos caminhos para elucidar a realidade dos lugares. Um dos exemplos desta síntese epistemológica entre a geografia humanista e a nova geografia cultural surge na obra de Buttimer (2000), autora que recorre às metáforas do texto literário para elucidar as culturas regionais, as experiências de vida, as práticas quotidianas, os significados simbólicos e emocionais do que os homens

(55) Em todo o caso, é necessário reconhecer que as paisagens europeias foram também alteradas pelo fluxo de novas imagens e pelo conhecimento que, ao longo do tempo, os europeus adquiriram acerca de outros ambientes “singulares”, dos quais resultaram, por exemplo, a introdução de muitas espécies oriundas dos espaços de fora da Europa.

consideram como o “lar” e, por seu intermédio, tratar os diferentes sentidos da noção de *lugar*. Centrando-se na análise dos textos de Hemingway, Buttimer identifica neles diversos arquétipos conceptuais (vd. *root metaphors*) representativos das múltiplas abordagens que o conceito pode assumir na geografia ⁽⁵⁶⁾: o lugar como *nicho* dentro de um universo formado de modo orgânico; o lugar como *espaço divisível* dentro de um mundo concebido como um mosaico de formas; o lugar como *nó* inserido nas redes que definem o espaço funcional, num mundo pensado como um sistema mecânico; o lugar como *arena de factos espontâneos*, num mundo sem coordenadas estáveis.

Como se disse, o desenvolvimento conceptual da geografia beneficiou largamente de um contexto em que as fronteiras disciplinares se atenuaram, principalmente por via de uma abordagem construtivista da epistemologia da ciência. Ao longo de séculos de evolução, a disciplina definiu-se num trajeto não linear que partiu de uma reflexão centrada nos mapas, passou pela análise de distribuições e padrões, vindo a desembocar no estudo do carácter único e subjetivo das construções socioespaciais. O debate epistemológico que acompanhou este percurso de vai-e-vem refletiu ora a autonomia da geografia, ora a sua interdependência com as correntes de pensamento dominantes. Do mesmo modo, embora seja possível identificar alguns dos temas que atravessam essa evolução, não se afigura fácil isolar a instância a que os geógrafos conferiram mais importância como fator de afeiçoamento das sociedades: o quadro político, as formas de exercício do poder, os ditames da economia, ou as transformações culturais? Com o marxismo sublinhou-se o papel dominante da economia e insistiu-se no princípio da divisão da sociedade em classes. Outras abordagens mais subtis acentuaram a função dos modelos mentais que explicam a força das instituições e guiam a ação. Por último, é o poder que surge como princípio regulador da vida social, como fator que parece determinar as condições que tornam possível a sua transformação.

Apesar de um trajeto algo conturbado, a geografia parece ter sido capaz de gerar, ainda que superficialmente, alguns conceitos aglutinadores do seu objeto, neles se destacando a *paisagem*: uma noção que concorreu para a consolidação do âmbito da

(56) No trabalho aqui referenciado, Buttimer amplia a apresentação que preparou em 1998 no âmbito da *Eighth International Hemingway Conference*, organizada em França pela Hemingway Society and Foundation. Na sua análise trabalhou sobre os pilares da obra literária do autor: *A Moveable Feast* (ed. de 1964); *A Farewell to Arms* (ed. de 1966); *The Garden of Eden* (ed. de 1986); *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway: the Finca Vigia Edition* (ed. de 1987). No sentido que a autora assume no seu texto, o conceito de *root metaphor* traduz as imagens, as narrativas, que moldam a perceção que um indivíduo tem do mundo e a forma como interpreta a realidade.

geografia cultural, tanto como esta desempenhou um papel crucial na definição do próprio sentido epistemológico da paisagem. Além disso, a forma como a geografia cultural o abordou sob o ponto de vista teórico, ilustra bem o apetite desta corrente geográfica pelas ideias geradas noutros campos disciplinares. A paisagem cruza as fronteiras dos saberes e, por isso, constitui um pretexto para demonstrar a natureza transdisciplinar da geografia cultural: por intermédio das análises sustentadas pelo marxismo, ao abrigo das quais se discute o papel do trabalho na produção da paisagem (Mitchell, 2003); através do estudo das inter-relações entre a paisagem, a visão, as representações e o poder, tal como estas se manifestam no imaginário da cultura ocidental (Cosgrove, 2003); enfatizando o sentido vernacular do conceito, algo que o aproxima da linguagem comum sem que necessariamente se perca o sentido da sua complexidade social e histórica (Cresswell, 2003). Perspetivas que estão longe de esgotar o tema e nas quais se cruzam simbolicamente algumas das disputas conceptuais que alimentam a geografia da atualidade.

Na encruzilhada de tendências em que se transformou a geografia pós-moderna, a geografia cultural sobressai como domínio no qual se tornou mais consistente o esforço de reconstrução conceptual que a disciplina sofreu desde meados da década de 70 do séc. XX. Como se procurou demonstrar, o seu pensamento centra-se na análise dos processos culturais que moldam e se manifestam na sociedade, deles emergindo problemáticas que se estruturam em torno das seguintes categorias (Anderson *et al.*, 2003): (1) o papel da comunicação na manipulação das atitudes, das práticas, das crenças e do conhecimento; (2) a construção do “eu”; (3) a construção de identidades; (4) a institucionalização de relações sociais; (5) a construção do “outro” e o seu uso no pensamento normativo. Com base nos resultados da investigação produzida, concluiu-se que os indivíduos, os grupos e as sociedades desenvolvem, em resultado de lógicas socioculturais específicas, uma grande diversidade de saberes-fazer e de conhecimentos relativos, entre outros, às formas de orientação, aos modelos de representação da superfície terrestre, às estratégias de exploração dos recursos e aos padrões de organização do espaço. Aspetos desde sempre centrais para a definição do objeto genérico da geografia (Norton, 2000; Claval, 2007).

Na prática, tais processos ocorrem: (1) no espaço, quando o sentimento de pertença a um lugar e a ligação a um território dão sentido à identidade; (2) no tempo, porque dependendo do período e dos meios de comunicação disponíveis no seio de um grupo, logo a sua permanência é experienciada como memória vivida, ou reconstruída

como história ⁽⁵⁷⁾. Em resultado desta combinação espaço-temporal, as atitudes e os valores incorporados pelos grupos sociais exprimem-se no tipo de relações que estes estabelecem com a *paisagem*, definida como o palco onde os seres humanos encenam e representam as suas existências, como o espaço sobre o qual estão impressas as suas mensagens sociais e culturais (Norton, 2000; Claval, 2003a). Em todo o caso, relações que pela sua natureza subjetiva tanto podem conduzir a posturas de um quase alheamento para com a condição das paisagens, como à proposta e lançamento de políticas ambiciosas tendo em vista a sua preservação.

Assim, a função e as tarefas do geógrafo mudam quando este aceita integrar, nas suas análises, tanto o usual trabalho de representação e codificação da realidade, como a dimensão simbólica das coisas, dos ambientes e dos seres, pois as propriedades objetivas dos objetos, dos lugares e das pessoas, deixam de ser os únicos elementos significantes para os indivíduos e os grupos. O espaço deixa de ser um suporte neutral, ou um monótono plano de transporte (Dear e Flusty, 2002), uma vez que os interfaces onde as mensagens, os sinais e os símbolos se podem inscrever, se tornam frequentemente mais significativos que a superfície onde estão implantados (Thrift, 1996). Mas, por outro lado, os seres humanos *existem* apenas na justa medida em que pertencem a um todo simbólico: necessitam para tanto de uma identidade. Essa busca exprime-se muitas vezes através de fortes sentimentos de territorialidade, os quais não raro assentam numa ligação estreita a um monumento, a uma paisagem, a um marco na memória coletiva (Thrift, 1996; Claval 2003a), e são uma fonte geradora de conflitos, ou uma imagem crua da expressão de desigualdades (Harvey, 1996, 2000).

1.3 O CARÁTER EXCECIONAL DO OBJETO DE ESTUDO DA GEOGRAFIA

Apesar da instabilidade epistemológica sentida pela generalidade das ciências sociais, sobretudo a partir do momento em que começaram a ser questionados os quadros de referência da modernidade, a geografia conseguiu demonstrar alguma capacidade para sobreviver num ambiente em que várias disciplinas parecem disputar os mesmos objetos de estudo; algo que exige dos geógrafos um permanente esforço de reflexão sobre o processo de construção do saber geográfico. Entretanto, a quem deseja compreender cabalmente os desafios que se colocam à geografia não basta cingir-se aos

(57) Ainda que o próprio espaço possa ser dividido, quer em subconjuntos objetivos — regiões administrativas, religiosas ou económicas — quer em entidades subjetivas, tais como *comunidades* ou Nações.

limites tradicionalmente mencionados nas definições do seu campo, tendo em conta que, por um lado, as fronteiras entre a história, a sociologia, a etnologia, a economia, a linguística e a ecologia, se foram parcialmente esbatendo e, por outro lado, se alterou radicalmente o cenário em que se desenrola a atividade de produção científica (Claval, 2007). Deixou de ser possível ignorar o que se passa nos domínios vizinhos, uma vez que todos foram afetados pela mudança dos critérios de cientificidade, em todos foi questionada a soberania da razão e dada maior relevância à lógica do discurso. Os grandes debates sobre o sentido da pós-modernidade, ou sobre as perversidades do pensamento de inspiração colonial, têm um carácter eminentemente transdisciplinar.

Mas em obediência a uma estratégia que se afigura um tanto paradoxal, a imagem da geografia que se persiste em transmitir no âmbito da formação inicial dos geógrafos (mesmo quando a sua orientação profissional não se dirige para o ensino) parece alicerçar-se na ideia de uma disciplina que funda a sua identidade no facto de se posicionar no interface entre a cultura humana e o ambiente natural. Um discurso que se consolidou epistemologicamente no início do séc. XX em torno de um conceito de paisagem cultural, em que a *cultura* foi vista como a causa e o *ambiente* como o meio e o suporte. Cimentou-se, assim, uma dicotomia entre o humano e o natural que contrariou o propósito de unificação então assumido pela geografia: afinal, aquela conceção supõe que quaisquer traços observáveis na superfície terrestre têm, invariavelmente, de pertencer ao domínio do humano, ou do natural. Tal divisão vir-se-ia a fixar no tecido conceptual da geografia e viu-se reforçada, primeiro, pelas hesitações do diálogo entre os ramos da geografia humana e a geografia física; depois, pela sua crescente autonomização. Trata-se de um problema de fundo que segundo alguns autores nem mesmo a nova geografia cultural de mostrou capaz de solucionar e, pelo contrário, pareceu mesmo acentuar (cf. Whatmore, 2003): por exemplo, através da preocupação marxista com a “produção da natureza”, ou da centragem no estudo dos efeitos das políticas culturais sobre a paisagem.

Pode argumentar-se que a unidade que a geografia proclama possui uma natureza eminentemente funcional, pois o sentido dos elementos que a constituem decorre de uma articulação metodológica que tem em vista a produção dos saberes da disciplina (Dollfus, 1989). Mas, como antes se procurou demonstrar, essa unidade foi também construída em função de vias conceptuais diversas, tais como o estudo dos espaços produzidos pelas sociedades, ou a análise das distribuições, dos seus contrastes, padrões e variabilidade locativa. Neste quadro, o ambiente físico é tido em conta, não apenas

como ponto de partida do sistema que ajuda a formar, mas como recurso do próprio sistema, uma vez que as relações do homem com a natureza são mediatizadas quer pela ideia que a sociedade tem de si própria, quer pela ideia que tem acerca da sua capacidade de intervenção sobre o ambiente. Por fim, tais relações exigem que se tenha em atenção a substância das transformações da ação humana sobre o meio, ou seja, que se analisem as condições de estabilidade dos ecossistemas produzidos e se estude o modo como as sociedades aproveitam as regularidades, ou as irregularidades do funcionamento dos vários componentes do meio físico (*idem*: 91).

É igualmente possível imaginar que o objeto de estudo da geografia se define em função de novas abordagens locativas, embora o relevo que estas atribuem ao conceito de *lugar* deva ser encarado como exemplo do processo de reconceptualização do espaço e das relações homem-meio, dimensões de que a geografia não possui o monopólio (Rochefort, 1989). Todavia, embora outras ciências manifestem interesse pelo estudo de problemas com uma dimensão espacial, a verdade é que o espaço *geográfico* apresenta algumas particularidades, que destacam a sua polivalência, adaptabilidade, faculdade de representar uma visão integradora da realidade. Pela necessidade de se dedicar à análise de lugares, de territórios, ou de paisagens, produto da convergência de múltiplos elementos físicos e humanos, o geógrafo é levado a apreender a fragilidade quotidiana do espaço, algo que transforma a geografia numa empresa cívica que vai do ecológico ao social e o geógrafo num generalista das relações homem-ambiente. Apesar dos riscos inerentes à produção de um discurso demasiado genérico, pode entender-se que esta abordagem se ajusta ao papel social do saber geográfico, dada a necessidade dos cidadãos responderem aos desafios que despontam num momento em que a humanidade se encontra ameaçada, por exemplo, em consequência da crise económica e ambiental: ora porque se mostra profundamente desconhecedora das leis que regem o espaço; ora porque os indivíduos, ainda que qualificados, revelam dificuldade em apreender as interconexões entre factos de natureza diferente.

Não se trata de recuperar para a geografia qualquer visão excepcionalista, mas somente uma tentativa de sublinhar que a disciplina se pode definir em torno de um objeto exclusivo, não reivindicado por outros saberes, ainda que inscrito num domínio — o espaço — onde aqueles também de podem mover. Negando o retrocesso a uma geografia de síntese, assente na descrição qualitativa e literária, propõe-se um outro elemento para integrar o núcleo duro da disciplina: a qualificação e a quantificação dos espaços terrestres a todas as escalas, a apreensão dos mecanismos, dos processos, das

problemáticas que vão do ecológico, ao económico, ao social e ao cultural, nas quais há lugar para uma grande diversidade, não apenas de olhares, de campos de especialização, mas de hierarquização dos factos e dos problemas (Claval, 2007).

Neste quadro, a geografia refere-se tanto ao estudo das distribuições como de parcelas individualizadas do espaço — lugares, territórios, regiões — segundo princípios que atribuem aos grupos sociais a capacidade de perceber e atuar sobre o espaço em função das suas vivências, das suas representações, dos seus modelos, dos seus mitos, da herança de gerações anteriores (cf. Murphy e Johnson, 2000). A geografia e, por seu intermédio, o geógrafo, deve tomá-los na sua dinâmica, procurando identificar os processos e os atores, mas com pleno conhecimento das leis do espaço. Entende-se que lhe compete saber que as ações humanas sobre o espaço, por mais desordenadas que possam parecer, não se fazem sem regras, deliberadas ou involuntárias. O espaço tem as suas leis, que não são evidentemente independentes da ação humana, mas possuem, pelo contrário, a sua lógica social. Só aí é possível encontrar a unidade da geografia: nesse corpo central das leis, das estratégias e das formas do espaço socializado, nessa exploração do mundo como território das sociedades (Brunet, 1989: 96).

Através da identificação dos componentes essenciais do objeto de estudo da geografia, entendida como ciência locativa e da localização, como ciência das distribuições, como ciência da diferenciação da superfície terrestre, como ciência das inter-relações do homem com o ambiente, ou como ciência de processos — campos aglutinados por um conceito de espaço que é tido por produto da interação entre o social e o natural — parece justificar-se plenamente a *unidade* da disciplina. No entanto, é também verdade que a crescente especialização do saber geográfico e a consequente autonomização da geografia física e da geografia humana nas suas várias ramificações (vd. a geomorfologia, a climatologia, a biogeografia, a geografia urbana ou a geografia industrial) parece pôr em risco essa unidade, criar dificuldades de relacionamento e de definição do objeto da disciplina face a outras ciências, ou pelo menos colocar problemas epistemológicos de solução nem sempre clara.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer e aceitar que em redor do núcleo duro da disciplina se formaram todo um conjunto de saberes e práticas largamente autónomos, tanto no domínio do físico, como do humano. Um movimento de especialização que, em abstrato, pode não traduzir necessariamente independência, indiferença, ou hostilidade, já que os fluxos bidirecionais que entre eles se estabelecem acabam por

potenciar o seu desenvolvimento (Durand-Dastés, 1989). Em segundo lugar, ao redor do domínio do espaço e dos processos de organização espacial, existe a possibilidade de formular uma multiplicidade de interrogações e problemas que servem quer à geografia física, quer à geografia humana: o aumento da procura social no sentido de uma maior valorização da dimensão ecológica em detrimento das abordagens clássicas do meio físico; o estudo das representações, dos modelos e dos modos de propagação das sociedades sobre o espaço, das suas estratégias espaciais. Em qualquer um destes campos estão em causa processos polivalentes, que interessam a geógrafos físicos e humanos e implicam um tratamento pluridisciplinar (cf. Dear, 2001; Harvey, 1996, 2000; Murphy e Johnson, 2000; Short, 2000).

Na verdade, pode dizer-se que existe entre a geografia física e a geografia humana mais parentesco do que dissemelhança, algo que decorre da forma como ambas abordam as interações entre os fenómenos e os processos espaciais, tendo como denominador comum a complexidade da realidade geográfica. Uma e outra procuram compreender e explicar sistemas espaciais análogos na estrutura, mas não idênticos no conteúdo, pois a sua génese advém de processos cuja natureza não é redutível aos domínios do físico e do humano. Geografia física e geografia humana interrogam-se acerca da possível existência de sistemas espaciais, ao mesmo tempo impressos e padronizados, sujeitando-os a uma dupla operação de identificação e de relativização. O espaço socializado é evidentemente uma confusão de estruturas, prodigiosamente variadas e, por isso mesmo, prodigiosamente complexas. Trata-se aí de reconhecer os elementos motores, as sinergias, que conferem aos diferentes níveis de organização as marcas temporárias mais fortes. Mas encontramos na realidade físico-espacial a mesma meada de estruturas mais ou menos individualizadas pela multiplicidade das formas, do vigor e do dinamismo, também elas produzidas e produtoras.

Face ao quadro traçado, importa relativizar o debate em torno da dicotomia geografia física *versus* geografia humana, pois a unidade da disciplina não depende dessa divisão, nem pode ser entendida exclusivamente em termos da união entre os domínios do físico e do humano. Em primeiro lugar, porque não é aceitável que os geógrafos pretendam assumir a exclusividade do estudo das relações entre a sociedade e a natureza, esquecendo que possuem de ambas uma visão parcial, assim como instrumentos de análise particulares; que conheceram os mesmos debates e os mesmos esquecimentos e, sobretudo, que muitas vezes justapuseram elementos dispersos pelos dois domínios, sem lhes apreender as relações. Em segundo lugar, porque os contributos

de outras áreas do saber tornam ilegítima essa pretensão; o simplismo da declaração da unidade entre os dois pólos da geografia — ciência das relações homem-natureza — parece revelar uma visão muito pobre da dialética que os une e uma representação errônea da disciplina: nem a geografia física, nem a geografia humana se fundam sobre uma questão tão geral e, por definição, pluridisciplinar.

Para além das diferenças que procedem do modo como geógrafos ligados a correntes de pensamento distintas definem o objeto da sua disciplina — v. g. privilegiando a descrição e a localização absoluta das distribuições; valorizando a individualização e o estudo das regiões; destacando a análise da organização e dos processos espaciais; considerando o espaço como uma entidade abstrata; julgando-o como um produto da sociedade — todos parecem assumir que o cimento e a coerência interna da geografia resultam de um só fator de continuidade e de união: o seu propósito de produzir um saber integrador dos domínios do físico e natural e do humano e social. Deste eixo polarizador da ação concreta do geógrafo, decorre a assunção da geografia como ciência de *síntese*, como disciplina que a si mesma se coloca na *charneira*, na *encruzilhada* entre as ciências sociais e as ciências naturais, pressuposto em que, aliás, assentam a maior parte das definições formuladas por muitos geógrafos académicos (vd. os exemplos apresentados no início deste capítulo).

Tal posição cria dificuldades à afirmação do estatuto e da utilidade científicos da geografia, expondo-a a ataques externos — muitos deles legítimos — resultantes, quer da evolução da globalidade do conhecimento científico, quer das dificuldades evidenciadas pelos próprios geógrafos em situarem a sua disciplina no conjunto dos saberes, dado que a consideram, de acordo com as conveniências, ora ciência da terra, ora ciência social. Não se afigura fácil sustentar esse tipo de pretensão no seio de outras comunidades científicas, pois a geografia não se poder apresentar como a única ciência capaz de assumir aquele posicionamento epistemológico: a ideia de síntese serve para acentuar a originalidade da disciplina, mas pode ser tomada em igualdade de circunstâncias por outros ramos do saber. Por outro lado, são as componentes que a disciplina inclui no seu objeto de estudo que acabam por justificar as ligações, tanto ao campo das ciências sociais, como ao das ciências naturais. A integração do histórico no atual, do tempo no espaço, o estudo da evolução das formas, da transformação das relações sociais e dos ambientes, aplicados a quaisquer níveis, tornam o estudo da geografia analítico enquanto procura interpretar o mecanismo e o decurso dos processos

num mesmo fenómeno ou em fenómenos afins, sintético quando se propõe compreender os nexos entre fenómenos de natureza diversa (cf. Ribeiro, 1986: 19).

Estas posições são reveladoras da concepção que na década de 50 Schaeffer designou de *excepcionalismo* (1953: 231), conceito por intermédio do qual procurou desmontar aquela argumentação, sobretudo no que respeita à imagem de uma geografia encarada como ciência única e excecional face às restantes ciências sociais: considerando um absurdo o pressuposto de que os geógrafos se distinguem pela capacidade de integrarem fenómenos heterogêneos; entendendo a existência das várias disciplinas científicas como fruto de um processo de divisão do trabalho, pelo que estas não necessitam de se justificar metodologicamente; criticando os princípios conceptuais e metodológicos do historicismo, alicerce da noção tradicional de região e fonte do próprio excepcionalismo. Apesar do radicalismo de alguns dos argumentos suscitados por Schaeffer, é possível compreendê-los à luz do contexto filosófico e científico em que foram gerados, embora a evolução da geografia tenha, *a posteriori*, acabado por demonstrar parte da sua validade, e posto em evidência algumas das contradições em que podem ter caído os geógrafos inspirados pelo historicismo ⁽⁵⁸⁾.

A geografia sempre foi largamente devedora dos saberes construídos por outros campos científicos e, nesse aspeto, a utilização de termos como *síntese*, *encruzilhada*, *interdisciplinaridade*, apesar de contribuir para realçar a natureza integradora que a disciplina reclama para si, não esconde algumas ambiguidades no que concerne, quer ao tipo de relações que pretende estabelecer com outras ciências, quer à posição que deseja assumir no conjunto do conhecimento científico. Tratando-se de uma postura que os geógrafos têm por vantajosa, importa mantê-la, na condição de que se evite uma abordagem dos problemas do mundo alheia a outras concepções e quadros de leitura (aliás, difícil de justificar num momento em que as fronteiras entre as ciências são cada vez mais permeáveis). Mas a realidade mostra uma geografia que, por vezes, pretende tirar proveito dos saberes produzidos por outrem, mas excluir-se do trabalho interdisciplinar, atribuindo-se em exclusivo o talento para elaborar formulações de síntese, como se o saber geográfico fosse o único capaz de alcançar esse objetivo.

(58) É o próprio Schaeffer quem afirma que «o argumento em favor da singularidade do material geográfico se baseia, tanto lógica, como historicamente, no historicismo» o que permite entender a razão porque se tenta ressaltar «o paralelismo kantiano entre história e geografia. Se a história, segundo os historicistas, trata de factos singulares e se a geografia é como a história, então a geografia trata também do único e deve tentar “compreender” em lugar de buscar leis. O silogismo anterior não pode ser criticado. Para o refutar é preciso, tal como o temos tentado fazer, atacar a premissa em que se apoia.» (Schaeffer, 1953: 238)

Em primeiro lugar, concebe-se que a geografia presta um serviço, devolvendo os saberes utilizados sob uma outra forma de inteligibilidade, já que reconstruídos na perspectiva do espaço, da localização, da relação entre o humano e o natural, dimensões que escapariam às restantes ciências, mais habituadas a funcionar por abstrações, pela dissociação dos fenómenos nos seus elementos. Em segundo lugar, entende-se que cabe à geografia assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma ética do conhecimento, dada a sua aptidão para colocar o homem, ao mesmo tempo, num quadro natural e numa linha evolutiva; posição que sendo favorável a uma interação com a sociologia, a economia e a história, reservaria para a geografia a capacidade de apresentar tais relações segundo uma dimensão globalizante, interpretativa e espacialmente situada. Em terceiro lugar, a geografia asseguraria, por via da sua competência para integrar os domínios das ciências naturais e das ciências sociais, o protagonismo da criação de um campo científico novo — as ciências do ambiente — organizado em torno de um complexo, o *ambiente*, que a disciplina ensinaria a pensar como uma totalidade, ao arrepio da especialização, ou de uma mera justaposição de informação, mal disfarçada de interdisciplinaridade.

Nestes exemplos, sobressai a imagem contraditória de uma geografia que se toma como disciplina transversal e de síntese, aglutinadora de tudo quanto possa ser traduzido sob a forma de distribuições na superfície terrestre. Algo que pode ser tido por ambição exagerada, ou imperialismo sem fundamento (Dollfus, 1989), tanto mais que se assiste à recusa mais ou menos perentória das articulações intradisciplinares, que consideradas contraproducentes se mantêm somente a bem de uma unidade de bases muito fragilizadas. Sobretudo porque a evolução recente do conhecimento científico não permite que dimensões até há pouco quase que exclusivas da geografia sejam aprioristicamente excluídas do objeto de outras ciências.

Ambição e imperialismo que a globalização veio pôr em causa, principalmente num dos domínios que, como se apontou, a geografia gostaria ciosamente de manter seu: o da análise das problemáticas do ambiente e da sustentabilidade. Ao provocar a alteração dos limites quer entre as unidades sociopolíticas e geográficas, quer entre as disciplinas e os sistemas de pensamento, a globalização induziu a reflexão sobre os critérios de validação daquelas fronteiras — em termos do seu conteúdo empírico e significado teórico — e favoreceu a afirmação do campo da *sociologia ambiental*, disciplina cujo objeto remete para o estudo da forma como as paisagens refletem a dialética entre a sociedade e o ambiente (Spaargaren, Mol e Buttel, 2000). Na verdade,

tal como a geografia, também a sociologia ambiental salienta o facto de a transformação do carácter da interdependência sociedade-ambiente se relacionar com a deslocação das fronteiras entre os sistemas sociais e os seus ambientes sociais e naturais (*idem*: 2). Contestando as concepções que tendem a apresentar o ambiente como uma realidade exterior ao sistema social, criticam-se os modelos nos quais aquele é definido como mero suporte, ou substrato material no qual a sociedade assenta. Uma visão que se pode facilmente considerar consonante com a da geografia e na qual também é possível encontrar os argumentos que apresentam o ambiente como um produto social, ou seja, como uma representação social que deve ser interpretada segundo uma lógica reflexiva: que atenda ao conteúdo de distintos discursos socioculturais e compreenda a herança ambiental como memória de uma história e de uma cultura (Buttel, 2000; Lowenthal, 2000). Em suma, é em consequência do desenvolvimento da moderna ecologia e da crítica que esta promove relativamente às correntes que pugnam pelo conservacionismo mais estrito, que se torna mais plausível o questionamento do carácter excecional, único e sintético da geografia.

Embora no seio da comunidade dos geógrafos pareça existir um largo consenso acerca do carácter interdisciplinar da disciplina, verifica-se uma certa heterogeneidade no que respeita ao seu posicionamento em determinados ramos da ciência: (1) ora valorizando as ligações com as ciências da terra, como aconteceu com os geógrafos de inspiração regional, por via da importância atribuída ao quadro natural como condicionante das decisões e arranjos espaciais dos grupos humanos; (2) ora destacando os laços com as ciências sociais, como acontece com as tendências mais recentes, que encaram a organização do espaço enquanto produto de uma lógica socialmente gerada. Por outro lado, também o carácter flexível dos vínculos que a geografia estabelece com os restantes ramos da ciência, balançando de acordo com as tendências conceptuais privilegiadas, parece mostrar a volubilidade da própria interdisciplinaridade geográfica e as dificuldades em a sustentar sob o ponto de vista epistemológico⁽⁵⁹⁾.

Desde logo, parece ser difícil conciliar a ideia de uma ciência que se diz de encruzilhada com o facto dessa mesma ciência assumir claramente a integração num determinado domínio do conhecimento científico. Trata-se de uma situação ambígua

(59) O facto de não se questionar a concepção da geografia como ciência de encruzilhada não impede que essa posição possa ser posta em causa, quer pela evolução conceptual e metodológica que a disciplina sofreu, quer pela evolução global da ciência contemporânea, associada a toda uma redefinição dos critérios de delimitação e de relacionamento das diferentes disciplinas científicas, um processo que, indiretamente, não deixou de produzir os seus efeitos na própria geografia.

que, como antes se referiu, a crescente autonomia de diversos ramos da geografia apenas acentua, suscitando novas interrogações acerca do tipo de relações que a geografia *una* estabelece, de facto, não apenas com outras ciências, mas também com alguns dos seus territórios. Na verdade, pode constatar-se que alguns dos ramos da disciplina que se situam nos seus extremos (v. g. a generalidade das especialidades que, globalmente, se definem como *geografia física*) acabam por estar mais próximos de outras disciplinas do que do seu próprio tronco, retirando inclusive mais proveito dos contactos e contributos oriundos dessas ciências vizinhas, que dos contributos dum tronco supostamente comum que seria o da geografia. Problema que tão-pouco se resolve com a ancoragem da disciplina no campo das ciências sociais, justificada quando esta define o seu objeto de estudo em torno dos processos de organização espacial. A circunstância de, por exemplo, as correntes de pensamento alinhadas com a nova geografia cultural entenderem o espaço como uma representação, ou como um produto social, implica que este seja visto como uma das dimensões do social, uma abordagem que pode acentuar a tendência para se desvalorizarem os processos físicos que moldaram esse mesmo espaço.

Finalmente, importa considerar o desenvolvimento recente das ciências do ambiente, recentradas num conceito amplo de *ecologia* e de *ambiente* que, entendidos como realidades onde interagem o físico e o natural, o humano e o social, parecem recobrir com o seu objeto de estudo o âmbito da geografia, disputando com esta uma posição de charneira que se persiste ciosamente em manter ⁽⁶⁰⁾. Por outro lado, a valorização, na geografia, de uma componente mais social, depressa encaminha a disciplina para o campo da moderna sociologia, domínio onde a emergência dos paradigmas pós-modernos se tem afirmado por uma profunda transformação conceptual e metodológica, na qual se realça a necessidade de aprofundar o estudo e a avaliação crítica das práticas sociais e dos modelos de desenvolvimento, por via das interações entre as dimensões natural-ambiental e humano-tecnológica, ou triângulo natureza-sociedade-tecnologia.

(60) Uma disputa que se vê aparentemente confirmada quando, por exemplo, a educação ambiental se afirma cada vez mais como uma dimensão fundamental da educação geográfica — quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista da definição das finalidades, dos objetivos educacionais e da proposta de orientações metodológicas — que no conjunto se antevê como uma das vias capazes de operar a renovação das filosofias e dos processos de ensino e aprendizagem. Um tema que será objeto aprofundado mais adiante neste capítulo (vd. o ponto 2.).

Então, a manter-se a ideia do *espaço* como produto social ele é também o reflexo das interações entre os vértices desse triângulo, o que confirma as dificuldades de delimitação dos campos de ação da generalidade das ciências sociais e exige toda uma reconstrução conceptual e metodológica da ciência moderna: por rutura com o unitarismo metodológico em que se alicerça o paradigma da ciência moderna e consequente desvalorização da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais (cf. Santos, 1989, 1995, 2000). Caminho que, desse modo, parece legitimar os esforços levados a cabo por muitas disciplinas sociais no sentido de incorporaram nos seus objetos uma dimensão espacial (vd. um movimento de *spatial turn*) e de também reclamarem como seu um dos princípios fundadores da prática geográfica: a capacidade de síntese e de integração de saberes de natureza diversa. À geografia resta continuar a apostar numa via que se revele consonante com os movimentos que alimentaram a sua própria revolução pós-moderna, através da qual se pretende dar expressão a uma reinterpretação dos conceitos de *lugar* e de *região*, à rejeição das teorias e dos modelos interpretativos de grande escala, ao enfatizar das diferenças e do cariz fragmentário e efêmero da organização do espaço.

Neste quadro, justifica-se a plena integração teórica de dois dos conceitos que a história recente do pensamento geográfico pareceu tratar como entidades distantes: o *espaço* e o *lugar*. Na verdade, embora reflitam realidades diferentes, ambos são cruciais para a apreensão dos processos geográficos. O espaço é abstrato, o lugar é particular; um corresponde a uma construção mental, o outro é um constructo social; os dois um contexto ambiental que reflete, influencia e regista a vida em sociedade. Para Short (2000), é no ponto de contacto entre o espaço e o lugar que se adivinham os elementos mais úteis e profícuos para o desenvolvimento da geografia, tanto mais que a divisão entre lugar e espaço apenas resume a oposição entre sujeito e objeto, entre teoria e facto, entre estrutura e processo. Em alternativa, o autor sugere que aquelas ambiguidades sejam resolvidas através de uma abordagem dialética, alertando para os riscos de manter aquelas dicotomias:

«If our studies are too specific, more concerned with place than space, then they are too parochial to see the wider social relations. If they become too abstract, more related to a general space than to particular places, they become free-floating comments lacking points of contact with the world around us.» (*idem*: 114)

Propõe-se, assim, uma outra forma de delimitar e tratar o objeto de estudo da geografia e os seus conceitos estruturantes (vd. o *espaço*, o *lugar*, a *paisagem*), tarefa com implicações que se têm por decisivas para a sistematização do núcleo duro

conceptual da educação geográfica e para a forma como se justifica o seu valor educativo, mormente, enquanto disciplina intermediária no desenvolvimento da educação para a cidadania.

2. PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Vista desde a institucionalização dos sistemas públicos de ensino como uma das disciplinas nucleares do currículo, a geografia enfrenta, na escola e na academia, múltiplos desafios. E, todavia, afigura-se consensual que o saber geográfico deve constituir um dos alicerces da formação integral dos indivíduos. Uma posição que se justifica face aos problemas que ao longo das próximas décadas se colocarão aos futuros cidadãos, de quem se espera uma atuação responsável e interveniente, a capacidade de decidir e tomar posição sobre um largo espectro de temáticas de natureza ambiental, social, cultural, económica e política. Para os espíritos mais entusiastas, a geografia é “a” disciplina a quem compete promover o desenvolvimento das competências necessárias para compreender e atuar de modo sustentável, num mundo onde os equilíbrios ambientais, sociais e económicos se revelam cada vez mais frágeis.

Devido à diversidade dos campos científicos nos quais a geografia desde sempre buscou referências estruturantes dos seus próprios conceitos (v. g. as ciências da terra, a biologia, a sociologia ou a economia), também a educação geográfica se debate com a dificuldade de definição de um objeto coerente, articulado e imune às tentativas de apropriação por parte de outros saberes escolares. À imagem da sua vertente académica, também ela se pode compor em função de abordagens epistemológicas que pronunciam opções conceptuais distintas e que, por isso, pretendem dar resposta a objetivos educacionais muito diferentes, cuja natureza se adivinha desde o nível de desenho do currículo até à aplicação dos processos didático-pedagógicos.

A educação geográfica pode considerar-se uma disciplina científica assente nos domínios da geografia e da educação, que procura analisar e compreender as condições, os princípios e as metodologias mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem de uma área do saber específica. A educação geográfica seleciona e estrutura os conteúdos do saber geográfico, as respetivas competências e valores, por forma a que os alunos os possam desenvolver adequadamente. Para além disso, cabe-lhe ainda incrementar e avaliar os *curricula*, os objetivos de ensino e aprendizagem e os métodos necessários à sua consecução. Interfere ainda na reflexão respeitante à conceção e incremento dos programas de formação, inicial e em serviço, dos professores da

disciplina. Concebe que o processo educativo requer uma ação informada e concertada entre a teoria e a prática, tal como entre os domínios do conteúdo científico e da pedagogia. Neste contexto, a educação geográfica não pode ser encarada nem como uma cópia simplificada da geografia académica, nem como um modelo de pedagogia ao serviço de um saber disciplinar, mas como um domínio independente, posicionado na interseção dos campos científicos da geografia, da epistemologia e das ciências da educação, que adquire expressão através de uma conceção pluridisciplinar e esclarecida da didática específica, isto é, uma didática que não se reduz à capacidade de aplicar um conjunto de saberes-fazer.

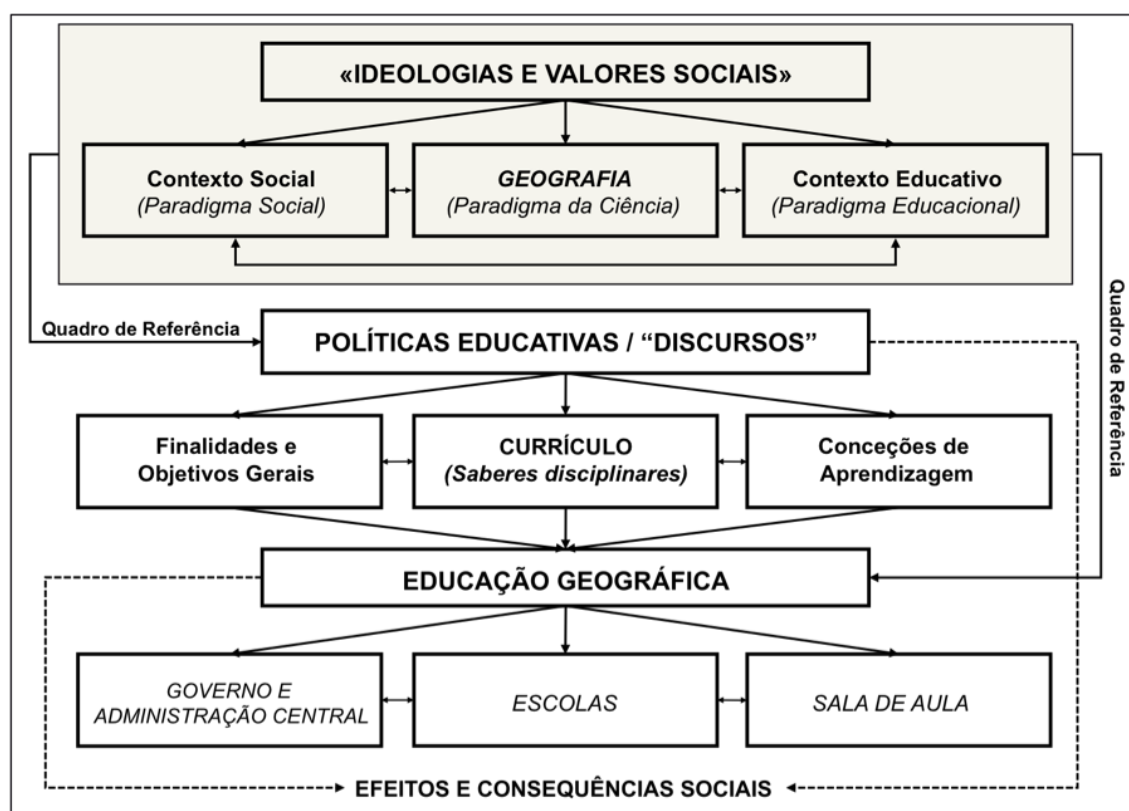


Fig. 3.1 – Quadros de referência que condicionam as conceções de educação geográfica

As conceções de educação geográfica que hoje imperam, são influenciadas essencialmente por quatro categorias de variáveis, que funcionam igualmente como o seu quadro teórico de referência (fig. 3.1): (1) as ideologias e os valores que se encontram expressos nas finalidades e nos objetivos gerais dos sistemas educativos e que vinculam os propósitos da geografia a ensinar pelas organizações escolares; (2) o modo como se concebem os processos de aprendizagem; (3) a visão sobre o que deve ser definido como conhecimento geográfico; (4) o quadro epistemológico subjacente à produção do conhecimento geográfico (Hertig e Varcher, 2004). De acordo com estes

referentes, a inclusão da geografia no currículo implica que se tenham em conta outras três categorias educacionais de âmbito mais geral e também elas relacionadas com as finalidades do sistema educativo (Audigier, 1995): a herança e a conceção de cidadania; a natureza do discurso e da crítica social; as práticas sociais mais valorizadas. Em suma, a educação geográfica a incrementar nas escolas básicas e secundárias desempenha um papel central no processo tendente ao desenvolvimento pelos alunos da capacidade de pensarem criticamente, de enunciar e de resolver problemas, ferramentas indispensáveis para compreenderem o mundo em que vivem. As competências que lhes dão forma supõem a aprendizagem de métodos de investigação e a aptidão para formular questões relativas à interação das sociedades humanas *com* o espaço e à interação entre diferentes sociedades *através* do espaço (Raffestin e Turco, 1984).

Mediante tais pressupostos, a educação geográfica afirma-se necessariamente como um universo de conhecimento interdisciplinar. Fundada no campo da geografia, deve atender aos resultados da investigação produzida em domínios que incorporam deste a teoria social, a pedagogia, as ciências cognitivas, até ao desenvolvimento das tecnologias da informação e do conhecimento. Nesse âmbito, liga os objetivos, os conteúdos, os materiais, os recursos educativos e os métodos de ensino, tendo em conta a função e as formas que devem revestir o conhecimento geográfico e as competências a desenvolver pelos futuros cidadãos. Um debate que deve contemplar a reflexão sobre a natureza e o conteúdo do objeto da geografia (fig. 3.1): sem reflexão epistemológica não é possível potenciar o papel social da educação geográfica, nem assegurar a sua articulação e consistência com os objetivos gerais do sistema educativo. Porém, como se referiu, a geografia escolar não deve ser entendida como uma versão simplificada da ciência académica, mas como o produto de um processo no qual, primeiro, se identificam as componentes indispensáveis à compreensão dos conceitos geográficos e, depois, se garante a sua articulação de acordo com os princípios intrínsecos aos distintos modos de transposição didática (Reinfried, 2006).

A educação geográfica preocupa-se com o ensino e a aprendizagem da geografia em contextos formais e informais, por intermédio de agentes devidamente preparados ao nível dos saberes e das competências de índole geográfica. Para tanto é imprescindível dotar esses sujeitos com saberes científicos estruturantes, com competências de natureza espacial, com a capacidade de lidar com diferentes perspetivas culturais, essenciais num mundo cada vez mais interdependente. Trata-se de um caminho a ser percorrido ao longo da vida, não apenas pelos mais diretamente

envolvidos no ensino da disciplina, mas também pelos alunos e pelo conjunto da comunidade geográfica. Em última análise, o cumprimento desses desígnios liga-se com o propósito de formar cidadãos munidos de uma efetiva *literacia geográfica*, definida como a compreensão da interação entre os sistemas físicos e humanos e do modo como os indivíduos interagem com os espaços ⁽⁶¹⁾. Uma formulação cujo conteúdo reflete um dos argumentos mais utilizados pelos membros da comunidade acadêmica dos geógrafos quando pretendem demonstrar a originalidade da sua ciência, e que os professores da disciplina também não hesitam em assumir de uma forma categórica; mas propagando-a junto dos seus alunos em bases epistemologicamente muito frágeis e difíceis de operacionalizar.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

A educação geográfica empenha-se na estruturação dos saberes produzidos pela geografia e na definição dos conteúdos e das competências de decorram da aplicação de abordagens pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Este processo envolve um conjunto diversificado de atuações (Bednarz, Down e Vender, 2003: 462): a produção de materiais e recursos educativos; a incorporação das novas tecnologias; a criação e a implementação de novos esquemas conceptuais e de *curricula*, a nível local e nacional; a definição de novas competências; a reforma e/ou a revisão dos programas de formação de professores; a expansão dos programas de graduação focados na educação geográfica; a criação de publicações dedicadas à investigação e à prática da educação geográfica; o estabelecimento, nas universidades, de centros de investigação no campo da educação geográfica; a coordenação de atividades enraizadas na educação geográfica; o incremento dos laços entre organizações nacionais e internacionais ligadas à discussão dos processos educativos; a promoção junto do grande público de uma maior consciência relativamente à importância da literacia geográfica.

(61) Conceito definido pelo National Council for Geographic Education dos Estados Unidos no âmbito da publicação do texto *Geography for Life*, no qual foram formalmente apresentados os *National Geographic Standards* (1994). No documento, objeto de uma revisão concluída em 2011, são enunciados os saberes em torno dos quais se pode estruturar o ensino da geografia para alunos dos ensinos básico e secundário (vd. idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos). Aqueles são explicitados por intermédio de um conjunto de dezoito competências (*standards*) distribuídas por seis categorias, que os autores assumem como domínios essenciais do conhecimento geográfico: (1) O mundo em termos espaciais; (2) Os lugares e as regiões; (3) Os sistemas físicos; (4) Os sistemas humanos; (5) O ambiente e a sociedade; (6) A utilização da geografia.

2.1.1 O PREDOMÍNIO DE UMA VISÃO ESTRUTURO-FUNCIONALISTA

Embora se afirme que a educação geográfica não deve ser tomada como uma versão simplificada da geografia académica, pode admitir-se que os respetivos objetos se encontram intimamente ligados. No que respeita à educação geográfica é consensual referir-se que a sua finalidade é o desenvolvimento dos saberes relativos aos diferentes sistemas sociais, económicos e naturais, e das competências geográficas que lhes são inerentes, contribuindo para cultivar nos alunos o desejo de crescimento pessoal, a afirmação, quando adultos, de atitudes que conduzam a uma participação ativa na sociedade. Este trajeto implica a clarificação e o debate de temas relacionados com a ética, os valores, a justiça e a moral (cf. a *Carta Internacional da Educação Geográfica*, 1992), com os quais, por sua vez, se pretende incrementar: o interesse pelo mundo e pelas suas diferentes culturas; o respeito e o apreço pelas belezas naturais do planeta e a diversidade dos seus modos de vida; a qualidade do ambiente e dos habitats naturais e humanos; a avaliação racional dos problemas que afetam as sociedades e a proposta de medidas para a sua resolução; a simpatia para com a diferença e o respeito pelos direitos do homem (Haubricht, 2006: 44).

Continuando a tomar por referência o conteúdo da *Carta Internacional da Educação Geográfica*, ali se afirma que a geografia procura explicar o caráter dos lugares, a distribuição das pessoas, dos vários aspetos da superfície terrestre e dos fenómenos que nela ocorrem, bem como a sua génese e processo de evolução. A geografia preocupa-se com as interações entre o homem e o ambiente, no contexto de lugares e localizações específicas. As suas características especiais decorrem quer do seu objeto, da diversidade do seu método, da síntese que efetua dos resultados de outras disciplinas físicas e humanas, e do seu interesse na gestão futura das inter-relações do homem com o ambiente.

O cumprimento deste objeto pressupõe a formulação de um sem número de questões estruturantes, da ordem do «o quê?», «onde?», «como?» e «porquê?», cuja resposta implica que se investiguem aspetos tão diversos como as localizações, os lugares, as regiões, os movimentos, as interações, as distribuições espaciais. Afigura-se, assim, que os membros da comunidade geográfica dedicados à definição dos termos em que deve processar-se a educação geográfica se limitam a adotar de modo relativamente acrítico as formulações que apresentam a geografia como ciência de síntese, ou a realçar

muito explicitamente o seu caráter excecional, sendo que é clara a tendência para ancorar a disciplina ao campo das ciências sociais.

Existem, no entanto, visões complementares. Se e quando definida a partir de uma perspectiva que valorize o *território*, a geografia tem em atenção as relações entre as ciências sociais e naturais nas suas manifestações espaciais. Os conceitos geográficos dizem então respeito ao conhecimento, às percepções e às práticas dos atores espaciais e à forma como estes produzem, organizam e modificam o território (Da Cunha, 2006: 3). Outros preferem encará-la como uma ciência que se move no polígono homem-ambiente-sociedade-tecnologia e se caracteriza, desse modo, por uma abordagem integradora, que mobiliza as modernas técnicas espaço-estatísticas e as novas tecnologias — vd. os sistemas de informação geográfica (SIG), os sistemas de posicionamento global (GPS) e a deteção remota (RS) — para aceder a uma melhor compreensão da complexidade do sistema terrestre.

O ensino da geografia está imbuído de muitos conceitos e noções oriundos da ciência académica, nos quais se destacam os de escala, localização, ou distância, tanto como o estudo do impacto do homem sobre o ambiente, dos efeitos deste sobre as comunidades, e das transformações que acontecem no tempo e no espaço. Grande parte da análise geográfica que se desenvolve no seu âmbito assenta numa perspectiva espacial, que faz uso intensivo dos mapas e de produtos cartográficos correlativos (vd. as imagens de satélite, os levantamentos de superfície, os mapas de declive, os cartogramas), instrumentos que permitem compreender processos locativos, padrões e inter-relações entre objetos e fenómenos. Aceita-se que a geografia incorpora uma grande variedade de conteúdos disciplinares, assumindo-se que quase todos os domínios do conhecimento humano podem ser examinados sob uma perspectiva espacial.

Acontece, porém, que tal como na investigação fundamental, também na sua dimensão educativa a geografia é muitas vezes decomposta de acordo com as suas duas divisões tradicionais: de um lado, a geografia física, que pode englobar o estudo dos solos, das ecorregiões, dos climas, da cobertura vegetal, dos desastres naturais; do outro, a geografia humana, na qual se incluem, tradicionalmente, o estudo da população, das atividades económicas e das infraestruturas de transportes e comunicações, mas em que é possível encontrar igualmente referências à questões suscitadas pela diversidade das religiões, das culturas e dos modos de vida. Na prática, contudo, pretende-se que a disciplina privilegie uma abordagem holística, de tal modo que os domínios do físico e do humano se interliguem, ao ponto de a análise geográfica se apresentar como

marcadamente interdisciplinar. Uma unidade que se afigura mais teórica do que formal e sob a qual se escondem muitas fontes de instabilidade conceptual e epistemológica, que se considera importante analisar com algum detalhe.

A divisão entre a geografia física e a geografia humana, que se tem vindo a acentuar em consequência da autonomização e especialização dos respetivos campos de estudo, afigura-se como um dos fatores que põe em risco a unidade conceptual e metodológica da disciplina, comprometendo a validade da argumentação em torno da qual a geografia definiu os critérios de excecionalidade do seu objeto de estudo. O caminho seguido com o intuito de, por um lado, contornar epistemologicamente essa crescente dicotomia e, por outro lado, preservar a imagem holística da geografia, parece passar pela adoção de uma abordagem sistémica fundada numa síntese dos princípios do estruturalismo e do funcionalismo. No termo, contudo, esta tende ora a acentuar a própria divisão entre os domínios do físico e do humano, ora a simplificar excessivamente a natureza dos sistemas terrestres, limitando-se a identificar um campo de charneira que apresenta a interação homem-ambiente como um produto natural da interseção daqueles domínios (fig. 3.2).



Fig. 3.2 – Os três pilares da geografia (Weichhart, 2003, cit. in Reinfried e Hertig, 2011)

Globalmente, trata-se de uma visão que permite à educação geográfica deslizar por entre diferentes escalas de análise, uma vez que a simplicidade do esquema secundariza a *extensão* das relações homem-meio e das modalidades de organização espacial que delas resultam, podendo centrar-se na sua funcionalidade e coesão. Com efeito, tomando a Terra como dimensão máxima — o sistema tido na sua totalidade — é possível imaginar níveis distintos e sucessivos de *hierarquização*, nos quais se pode discernir a coerência de inúmeras organizações espaciais de ordem inferior que se incorporam, como *elementos*, numa organização espacial de nível superior.

Uma tal conceção tem subjacente a aplicação de princípios oriundos da teoria dos sistemas e foi há muito proposta por Haggett (1979), dela decorrendo consequências importantes para a análise dos laços entre a geografia e a educação geográfica. Em primeiro lugar, ela implica aceitar que as informações relativas às variáveis, às

características e às relações próprias de uma determinada categoria de sistemas, não apresentam geralmente o mesmo significado quando se procede à análise de sistemas situados num outro nível hierárquico, como acontece, por exemplo, aquando do estudo das cidades e das redes urbanas. Em segundo lugar, a explicitação do objeto da educação geográfica à luz de uma visão sistémica traduz implicitamente uma distinção fundamental entre as noções de *organização espacial* e de *organização do espaço* (Abler, Adams e Gould, 1972; Johnston, 1973; Christofolletti, 1989; Haggett, 1979): a primeira, indica e toma como referência a existência de uma unidade final, de um produto terminal que, independentemente da escala de análise considerada, é possível delimitar na superfície terrestre; a segunda, refere-se à dinâmica e aos processos que produzem a organização, terminando nos mecanismos geradores daquele resultado. Parece então justificar-se que, pela sua própria natureza, o estudo da organização espacial inclui tanto a análise dos processos e dos mecanismos responsáveis pela organização do espaço, como das estruturas espaciais que neles se estabelecem e os caracterizam.

Para além disso, os conceitos apresentados segundo esta perspetiva podem ser aplicados ao estudo dos problemas de hoje, do passado, ou mesmo do futuro, bastando para tanto que se tenha em consideração o contexto socioeconómico de cada comunidade e a interdependência entre as várias fases de evolução histórica dos grupos e das sociedades humanas. As transformações, as mudanças e as substituições nos sistemas, iniciam-se usualmente pela introdução de inovações qualitativas que induzem determinados efeitos e produzem novas estruturas e novos tipos de relação, conduzindo desse modo a um outro tipo de organização espacial, consonante com os traços e com a capacidade transformadora do grupo social considerado. Ou seja, cada estrutura é, simultaneamente, consequência e fator condicionante do seu próprio processo de transformação. O seu território continuará a ser o mesmo, mas possuirá um outro funcionamento, um outro arranjo e uma outra escala de conexão entre o ambiente e os quadros socioeconómicos.

Se a organização espacial é uma unidade integrada, é sem dúvida composta por elementos que se exprimem na sua estrutura espacial e interagem através de fluxos de energia e de matéria (cf. Haggett, 1979). Aplicando, uma vez mais, os princípios da teoria dos sistemas, podem distinguir-se no primeiro nível da hierarquia os *geosistemas* — organizações espaciais com origem no ambiente físico — e os *sistemas socioeconómicos* — organizações espaciais que nascem de processos ligados às

atividades humanas (fig. 3.3). Neste quadro, a educação geográfica poderia então arregar como seu objeto a síntese das interações entre estes dois sistemas de organização espacial, uma via que lhe permitiria solucionar os problemas epistemológicos decorrentes da definição e da integração dos campos da geografia física e da geografia humana. Sob o ponto de vista operacional, estes não deveriam ser abordados *per se*, mas encarados numa perspetiva tendente a realçar e a explorar a unidade que resulta da sua inter-relação e as conexões que se identificam ao nível do conjunto do sistema globalmente considerado — a Terra (fig. 3.3).

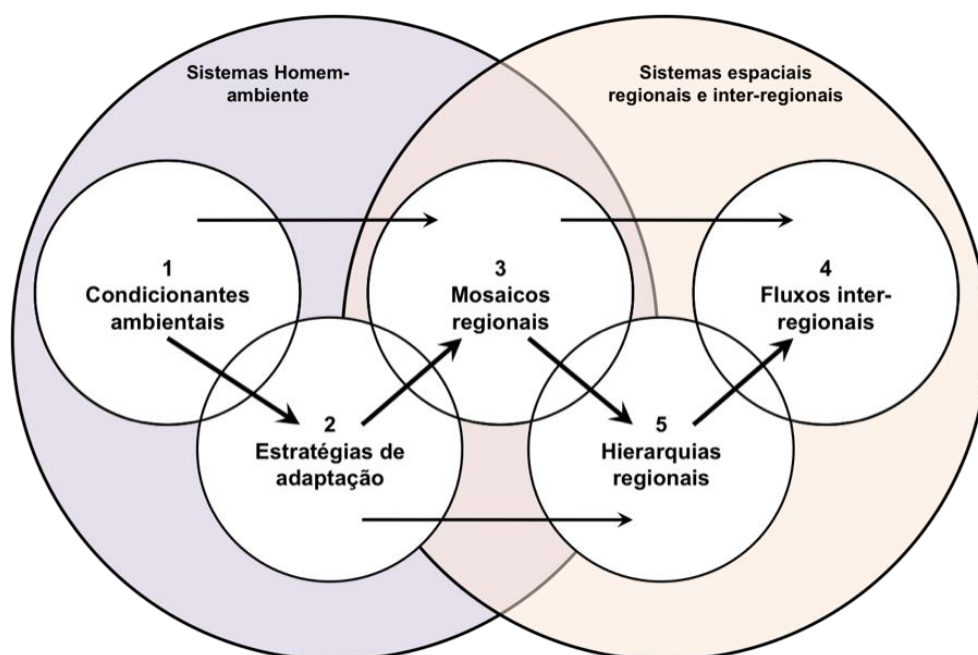


Fig. 3.3 – Os grandes sistemas de organização espacial (adaptado de Haggett, 1979: xiii)

De facto, pode afirmar-se que o predomínio desta organização sistémica dos conteúdos da geografia, se reflete diretamente na forma como são formuladas as finalidades da educação geográfica e como é pensado o processo de ensino e aprendizagem dos saberes da disciplina. Estas opções conceptuais encontram-se plasmadas em muitos documentos emitidos por organizações com responsabilidade e poder de intervenção ao nível da definição dos princípios que devem orientar o ensino da geografia em diferentes níveis da escolaridade. Referir-se-ão a este propósito quatro exemplos que se julgam significativos, cuja escolha teve em conta a diversidade das fontes e a natureza dos objetivos a que os textos pretendem responder.

Para a Sociedade Alemã de Geografia (*Deutsche Gesellschaft für Geographie*), a vida das sociedades modernas é moldada por fenómenos e processos tais como a globalização, as alterações climáticas, os sismos e as catástrofes naturais, a que se

associam as questões demográficas, as migrações, a desigualdade e os conflitos motivados pela necessidade de aceder aos recursos ⁽⁶²⁾. Um contexto que justifica a utilidade do ensino da geografia, dado o seu potencial para analisar as inter-relações entre a natureza e a sociedade em diferentes escalas e extensões, para estabelecer a ligação entre as ciências naturais e as ciências sociais. Nesse sentido a geografia é encarada como a ciência a quem cabe construir a ponte entre diferentes áreas do conhecimento e, por intermédio da educação geográfica, conduzir ao desenvolvimento de competências de natureza diversa e à consolidação de saberes nas áreas da proteção ambiental, da avaliação de riscos, do planeamento regional e urbano, do abastecimento e conservação dos recursos hídricos, das políticas de cooperação e de desenvolvimento económico (DGfG, 2012: 5).

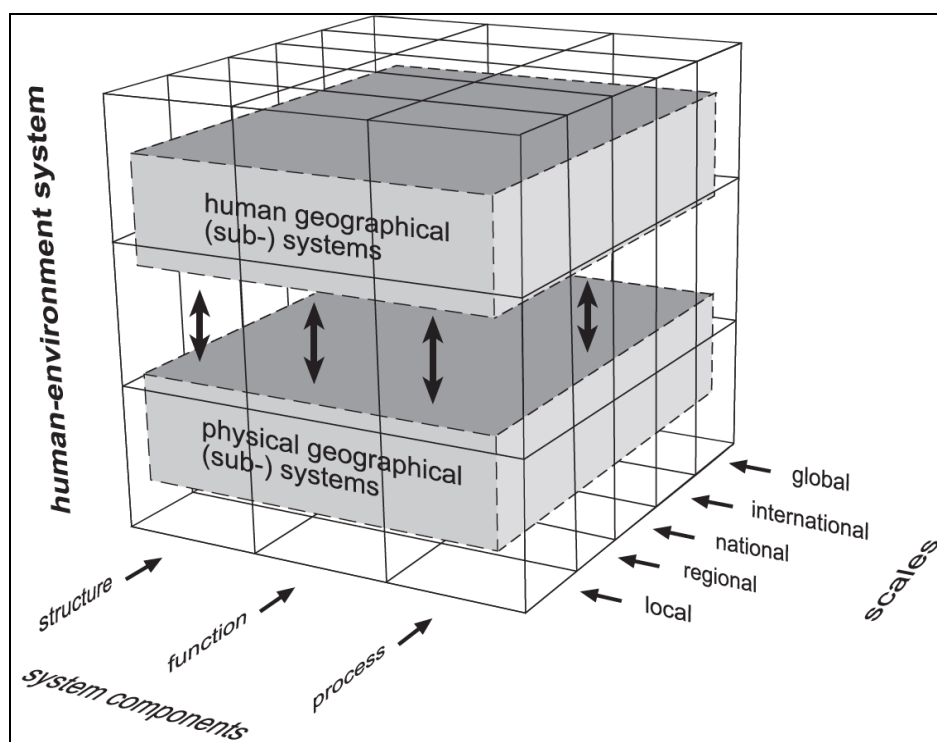


Fig. 3.4 – As inter-relações entre os subsistemas físicos e humanos que configuram uma abordagem global do sistema Terra (Claudia Pietsch, 2007 cit. in DGfG, 2012: 11)

Em linha com os objetivos enunciados, concebe-se que os alunos de geografia têm a oportunidade de reconhecer as interações entre a economia, a política e os aspetos sociais, de compreender as respetivas estruturas, os processos e os problemas que suscitam, de ponderar as soluções necessárias à sua resolução. Uma finalidade que

(62) A fonte aqui utilizada remete para o documento *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*, publicado por esta instituição em 2007 na versão alemã (cf. DGfG, 2012).

envolve a apreensão da Terra como um sistema no qual se intersejam os vários sistemas naturais e subsistemas da geoesfera (*idem*: 6). Numa perspectiva epistemológica, trata-se de uma abordagem à educação geográfica que, por um lado, reflete uma concepção da geografia claramente inspirada no estruturalismo e no sistemismo e, por outro lado, não esconde a assunção da disciplina como um saber único e de natureza excecional, nem hesita em conferir à geografia uma posição central no universo da ciência e um papel centralizador do processo de construção de um conhecimento de síntese (fig. 3.4). De facto, o documento é perentório na afirmação de que, ao nível da escola, a geografia é a disciplina a quem cabe aglutinar todos os aspetos relevantes das geociências (*ibidem*: 6).

Ao categorizar as competências a desenvolver em resultado da aprendizagem dos saberes disciplinares, o mesmo salienta a necessidade dos alunos apreenderem os espaços a diferentes escalas conforme sistemas físicos e humanos de cariz geográfico, tendo em vista a análise das inter-relações entre o homem e o ambiente (*ibidem*: 9). O entendimento da geografia como ciência sistémica traduz-se não apenas na adoção do conceito de *sistema*, mas também na identificação dos conceitos correlativos de *estrutura*, de *função* e de *processo*, concebidos conforme componentes do próprio sistema ⁽⁶³⁾. Em simultâneo, refere-se que os saberes e os conteúdos estruturantes da disciplina tanto podem ser aplicados ao estudo da geografia física, humana ou regional, como permitir a análise a várias escalas do conjunto do sistema formado pelo homem e pela Terra (fig. 3.4).

No âmbito do manifesto publicado em 2009 pela *Geographical Association* do Reino Unido ⁽⁶⁴⁾, o discurso de pendor estruturalista e sistémico não emerge de uma forma tão assertiva, embora nele subsista a ideia de uma geografia que permite

(63) O documento exemplifica claramente esta concepção estruturalista e funcionalista mencionando explicitamente (DGfG, 2012: 11): (1) que os fatores geográficos tais como o relevo, o clima, o povoamento e a economia, na sua organização espacial e distribuição, formam a *estrutura* do sistema; (2) que estes elementos interagem e, desse modo, desempenham uma dada *função* (v. g. a função do clima para a vegetação, das vias de comunicação para o povoamento, do relevo para a implantação das redes); (3) que os próprios sistemas espaciais também podem desempenhar a função de subsistemas de outros sistemas (v. g. a cidade e o seu *hinterland*); (4) que cada um dos elementos individuais de um sistema, à semelhança dos sistemas no seu conjunto, se pode alterar em consequência da interação entre *processos* de natureza contínua; (5) que estes podem estender-se por distintos períodos de tempo e possuírem extensões espaciais igualmente diferentes (v. g. as alterações climáticas globais, a formação dos Alpes, o vulcanismo da Ásia, a expansão das áreas metropolitanas, a transformação estrutural da região do Ruhr).

(64) Da autoria da associação que agrega a maioria dos professores de geografia dos ensino superior e não superior do Reino Unido, o texto em referência surgiu como um instrumento de divulgação com o qual se pretendeu chamar a atenção para a necessidade de potenciar o ensino da geografia no currículo nacional (cf. *A Different View: a manifesto from the Geographical Association*, Geographical Association, 2009).

descobrir o mundo e na qual é possível encontrar algumas das respostas para os problemas da contemporaneidade (vd. as alterações climáticas, a fome e a segurança alimentar, ou a crise energética). Em suma, uma disciplina que fascina e inspira, que capta a beleza do planeta e revela as forças que o moldam; um saber crucial para o exercício ativo e esclarecido da cidadania, quer por via dos conteúdos que trabalha, quer por efeito das competências que desenvolve. Ali se afirma que pensar geograficamente significa ser capaz de aplicar os saberes da geografia com o propósito de abordar proactivamente os processos de mudança. Propõe-se que o desenvolvimento dessas competências deve traduzir-se numa educação geográfica estruturada em torno de seis grandes domínios de intervenção, categorizados de uma forma que coloca ao mesmo nível, áreas temáticas, conceitos nucleares e saberes experienciais (GA, 2009: 11): (1) *mundo físico* (v. g. sistemas ecológicos e paisagens); (2) *ambientes humanos* (v. g. processos humanos e sociais, consumo e lazer); (3) *interdependência* (v. g. a interação homem-ambiente, o desenvolvimento sustentável); (4) *lugar e espaço* (v. g. padrões espaciais, localização, reconhecimento de analogias e dissemelhanças); (5) *escala* (v. g. significância do local, regional, nacional, internacional e global); (6) *vivências* (v. g. identidade, alunos como autores da sua aprendizagem).

Em França, a revisão curricular do ciclo de ensino elementar com o qual se conclui a escolaridade obrigatória, a decorrer entre os anos letivos de 2009-2010 e 2012-2013, veio revogar os programas das disciplinas de história e geografia em vigor desde meados da década de 90 ⁽⁶⁵⁾. Apesar da sua integração num tronco comum que, agora, passou a incluir também a educação cívica, assume-se para a geografia um papel próprio no desenvolvimento da cultura humanista e das competências sociais dos alunos, antevendo-se ainda a possibilidade de, no âmbito daquele grupo de saberes, a disciplina facultar o estabelecimento de ligações mais abrangentes com as culturas científica e tecnológica (Ministère de L'éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, 2008: 1). No que respeita à orientação conceptual subjacente ao ensino da geografia, o documento oficial encara-o como um espaço de aprendizagem que dá a conhecer o mundo, fornecendo aos alunos os recursos e as ferramentas que lhes permitem compreender os processos de mudança, ao mesmo tempo que se situam e

(65) Para o efeito tomam-se aqui por referência os novos «*Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique*» destinados às classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} e 3^{ème} (vd. *Programme du Collège*), tal como foram publicados no *Bulletin officiel spécial n° 6* de 28 de agosto de 2008 (cf. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2008).

agem sobre essa realidade. Um quadro em que se confere destaque aos conceitos de *paisagem* e de *território*, no pressuposto de que o estudo da organização e das práticas sociais exercidas sobre aqueles domínios promove a tolerância face à diferença, motiva para a sustentabilidade e prepara para uma cidadania ativa e responsável (*idem*: 3). O tratamento dos conteúdos da geografia faz-se em torno de um núcleo central temático de cariz muito diverso, em que o uso de diferentes escalas de análise surge como um pretexto para a introdução de problemas e de espaços diversificados (v. g. a diversidade dos modos de ocupação e utilização do planeta, o desenvolvimento sustentável, a globalização, a França e a União Europeia).

No caso português, coube à *Associação de Professores de Geografia* (Aprofgeo) a responsabilidade pela produção de muitos documentos através dos quais a comunidade docente tem procurado demonstrar e valorizar o papel social do ensino da geografia ⁽⁶⁶⁾. Embora esses textos tenham servido, no essencial, para aquela estrutura organizativa tomar posição relativamente às propostas de reconfiguração curricular emanadas do Ministério da Educação, o seu conteúdo é elucidativo, não apenas da forma como é entendida a educação geográfica, mas principalmente dos pressupostos epistemológicos que estão por trás da argumentação apresentada.

No âmbito de um parecer sobre uma versão preliminar de alteração da estrutura curricular do 3.º ciclo do ensino básico (Aprofgeo, 2010: 1), justifica-se a importância da educação geográfica dado o seu contributo para o reconhecimento, pelos cidadãos, da identidade espaço-temporal de Portugal, e sua inserção no contexto europeu e mundial. Uma identidade sustentada através do conhecimento do território nas suas dimensões natural, histórica e cultural, mobilizadora da vontade de preservar o património e potenciadora do desenvolvimento social e económico do país. Sob o ponto de vista metodológico, a relevância da educação geográfica fundamenta-se em duas ordens de razões: (1) no facto de a contração dos espaços, dos desafios ambientais e da convivência multicultural se afirmarem como processos que a globalização ampliou e que, por isso, exigem um ensino da geografia que problematiza, que questiona, que

(66) Tal como anteriormente, os textos que por agora são objeto de apreciação não incluem os documentos oficiais de âmbito curricular (v. g. os programas oficiais da disciplina para os diferentes graus de ensino), uma vez que estes serão analisados mais tarde. No exemplo francês não se seguiu o mesmo critério, pois a informação relativa ao ensino da geografia disponibilizada por associações profissionais e/ou científicas (v. g. o *Comité National Français de Géographie*, a *Association de Géographes Français*, ou a *Association des Professeurs d'Histoire-Géographie*), remete diretamente para a documentação oficial que foi anteriormente mencionada, ou, ao invés, se limita a refletir um discurso demasiado corporativo para os objetivos deste trabalho.

inventaria soluções, que mostra a complexidade dos fenómenos planetários, tal como já hoje ocorre (vd. a alusão a temas constantes dos programas da disciplina, tais como as catástrofes naturais, o aquecimento global, as migrações, ou o envelhecimento demográfico); (2) na circunstância de a geografia se afirmar como a disciplina que tem sido responsável pela introdução de metodologias de ensino que valorizam a aplicação das tecnologias de informação geográfica (TIG) ao estudo do território (v. g. a consulta de coordenadas através do GPS, o visionamento de espaços no *Google Earth*, ou a manipulação de *Websigs*).

Num parecer elaborado em 2012 por reação à proposta de Revisão Curricular Intercalar lançada para consulta pública pelo Ministério da Educação e Ciência (Aprofgeo, 2012), explicita-se sem qualquer ambiguidade a excecionalidade da educação geográfica na escolaridade básica: «num mundo cada vez mais interdependente, globalizado e competitivo, mas simultaneamente com tantos espaços esquecidos da mundialização, a geografia assume-se como a disciplina mais vocacionada para ensinar os saberes essenciais para a aquisição dos conceitos e capacidades necessárias para enfrentar os desafios da mudança.» (*idem*: 2).

Neste contexto, entende-se ser fundamental que os jovens conheçam os aspetos geográficos da região em que vivem, de Portugal, da Europa e do Mundo, relacionando para o efeito os respetivos quadros natural, sociocultural e económico. Um processo que a disciplina desenvolve através da aquisição de um leque muito diversificado de *conceitos* (*ibidem*: 2): localização, direção e distância; tamanho e escala; características físicas e humanas dos lugares, das regiões, dos países e do Mundo; interação e difusão espaciais entre lugares próximos ou distantes (v. g. uma epidemia ou o *marketing* de um produto); densidade, dispersão e padrões (naturais, económicos, culturais); regiões (v. g. formais, funcionais, ou percecionadas). Do mesmo modo, recupera-se igualmente a ideia tradicional da geografia como ciência de síntese entre distintos domínios científicos. Argumento que serve para fundamentar a possibilidade de os alunos desenvolverem uma linguagem científica diversificada e rigorosa: quer pela necessidade de abrangerem as ciências da Terra e as ciências sociais, quer pela exigência de procederem à análise sistémica, decorrente da interação sobre o território do físico e do social (*ibidem*: 3).

A apreciação global dos documentos anteriormente apresentados permite identificar e caracterizar os princípios orientadores da educação geográfica propalados por fontes de índole institucional, bem como proceder ao seu agrupamento em quatro

domínios: (1) o *conceptual* — patente no destaque atribuído ao tratamento dos problemas sociais e ambientais emergentes da crise dos modelos de desenvolvimento da modernidade (v. g. as alterações climáticas, a globalização, as catástrofes naturais, a desigualdade, a demografia), complementado com a menção a alguns dos conceitos tradicionalmente tidos por estruturantes da geografia (v. g. escala, localização, interdependência e distância); (2) o *educacional* — através do qual se salienta o valor educativo e formativo associados à aprendizagem da disciplina, expressos quer no papel que esta desempenha a favor da educação ambiental, da educação para a cidadania e da multiculturalidade, quer no seu contributo para a integração dos saberes curriculares e para a transformação dos valores e das atitudes dos jovens; (3) o *epistemológico* — marcado por uma visão que toma a geografia como a ciência a quem cabe promover a inter-relação entre os domínios da natureza e da sociedade, ou sintetizar os saberes produzidos pelas ciências sociais e pelas ciências naturais; (4) o *metodológico* — onde se privilegia uma abordagem de carácter sistémico que supõe a identificação sequencial das estruturas, das funções, dos padrões e dos processos que geraram e mantêm os sistemas humanos e naturais, que explicam a diversidade dos modos de organização do espaço e dos lugares. Dimensões temperadas por uma visão mirífica que confere à geografia o papel englobante de revelar a beleza e a harmonia da Terra e de alertar para a premência da sua conservação.

Sob os pontos de vista epistemológico e metodológico, trata-se de uma conceção de educação geográfica que se cristalizou em torno do estudo das *combinações* e da ideia de *estrutura*, aproveitando o seu potencial como mecanismo explicativo das qualidades da paisagem e da organização do espaço. Um campo que se revelou fecundo desde a época de Vidal de la Blache e que, por isso, criou nos geógrafos a sensação de estarem indelevelmente ligados a uma ciência imbuída de uma forte originalidade (Hugonie, 2007). Em termos gerais, pode afirmar-se que o estruturalismo — que se desenvolveu nos anos 60 em paralelo com a geografia quantitativa — ocupou na geografia escolar um lugar que as correntes neopositivistas não tiveram condições de afirmar. Sobretudo devido à possibilidade que aquele confere de decompor as estruturas regionais em elementos mais simples, algo que favoreceu *a posteriori* a elaboração de tipologias e a análise das respetivas agregações.

As ligações entre o estruturalismo e o sistemismo decorrem desde logo da circunstância de as noções de estrutura e de sistema terem sido muitas vezes utilizadas como sinónimos. Situação que se alterou quando nas ciências sociais se descobriu o

papel que desempenham os mecanismos de retroação na regulação de um grande número de fenómenos. Na geografia dominou então a ideia de que todos os sistemas tenderiam espontaneamente para um estágio de equilíbrio, graças aos circuitos de *feedback* que os próprios incorporam. Conceção que se fundou numa versão preliminar do conceito de *geosistema*, originada nos trabalhos de espacialização dos ecossistemas, nos quais se contemplou o jogo dos climas, a diferenciação dos solos de acordo com a exposição das vertentes, ou a territorialidade das espécies animais. Uma visão homeostática que se modificou a partir do momento em que constatou que, frequentemente, as forças em jogo no sistema não o reconduzem a uma posição estável, mas evoluem ao ponto de as suas regulações desaparecerem e o caos se instalar. Afinal, uma vez que as ações de regulação voluntárias ou espontâneas têm limites, logo também as distribuições regulares que a geografia se preocupava em mostrar poderiam resultar da combinação de sequências puramente aleatórias.

O modelo de causalidade sistémica apenas difere das concepções tradicionais num ponto: os efeitos provocados por uma causa podem ser canalizados para modificar essa mesma causa. Mas aquela altera a sua natureza quando os conjuntos se tornam realmente complexos, sendo dificilmente regulados pelos mecanismos de retroação mais simples. Facto que alerta para os limites das relações de causa-efeito que é possível estabelecer, inclusive no quadro de uma abordagem sistémica. De qualquer modo, esta seduz porque insiste na complexidade do real, que concebe como um conglomerado de estruturas sobre as quais é difícil agir, pelo que importa deixá-las evoluir naturalmente: graças às suas inúmeras retroações, a natureza que moldou os ecossistemas é mais fiável do que tudo o que o espírito humano possa conceber (Claval, 2007: 154). A causalidade sistémica propicia, assim, a tomada de consciência da complexidade mas, em contrapartida, é igualmente evocada para dificultar a análise mais clara da realidade e para dissuadir as intervenções humanas (um fator de obstrução que encontra a sua justificação nas tomadas de posição relativas às relações entre a sociedade e o ambiente).

Entende-se que a sedução que as abordagens estruturalista e sistémica exercem sobre a educação geográfica se justifica por três ordens de razões: (1) porque a caracterização das interações entre os sistemas humanos e naturais, a descrição dos padrões de distribuição espacial e a explicação dos respetivos processos e estruturas, podem ser apresentados com diferentes graus de complexidade e, desse modo, transformados em objetos e dispositivos didáticos adequados ao ensino da geografia nos

vários níveis de escolaridade; (2) porque a explanação das combinações resultantes da inter-relação entre fenómenos físicos e humanos, permite à geografia expor toda a diversidade da superfície terrestre e assumir-se como a disciplina escolar a quem cabe facilitar o conhecimento do Mundo (uma função que lhe pertence desde que se definiu o núcleo duro do currículo); (3) porque o estudo das relações sistémicas entre a sociedade e a natureza autoriza que a geografia reclame o seu estatuto de ciência de síntese das ciências humanas e das ciências naturais e reivindique um papel central na promoção da educação ambiental e da educação para a cidadania. Fruto destes argumentos, não é de estranhar que os professores e muitos responsáveis pela definição dos princípios orientadores da educação geográfica, se disponham a tomar o ensino da geografia ou a sua posição no currículo como um dado insofismável. Uma condição que está longe de se poder considerar segura, atendendo às ameaças a que os saberes tradicionais estão sujeitos sempre que se iniciam processos de revisão curricular.

2.1.2 A RELEVÂNCIA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

O desfasamento epistemológico que existe entre a geografia académica e a geografia escolar pode ser interpretado como um testemunho da estabilidade e de um certo imobilismo da educação geográfica, cujo sentido parece manter-se apesar da mudança dos paradigmas sociais e educacionais ocorrida ao longo das últimas décadas⁽⁶⁷⁾. Com efeito, apesar de nos atuais programas curriculares se ter atenuado a tendência para justapor simplesmente a geografia física e a geografia humana (muitas vezes apresentadas como universos autónomos), e de se ter verificado a introdução de problemáticas mais sociais, a verdade é que o ensino da geografia permanece fiel a um discurso que transforma o inventário exaustivo do mundo num objeto do conhecimento: localizar, nomear, caracterizar *o que existe* com o auxílio de informação variada, constituem-se como saberes próprios da disciplina. Uma abordagem que se adapta facilmente às práticas de ensino e de avaliação predominantes e que, por isso, resiste bem à mudança dos programas e dos *curricula*.

Para Tutiaux-Guillon (2008: 121) o ensino da geografia tem-se afirmado sobretudo como um processo de transmissão de informações pré-estabelecidas, ao invés

(67) Para Tutiaux-Guillon (2008) este problema pode ser lido e interpretado à luz de três categorias de fatores: (1) a natureza dos saberes, o seu estatuto e a sua lógica, reflexo do paradigma que os sustenta; (2) as conceções de ensino e aprendizagem e sua relação com o funcionamento da disciplina ao nível da escola; (3) o paradigma disciplinar que articula as finalidades, os saberes e as práticas (*idem*: 119). Nesta fase do trabalho dar-se-á especial destaque à primeira dimensão.

de pretexto para levar os alunos a formular e a resolver problemas. Paralelamente, as noções e os conceitos desaparecem, ou são vistos apenas como terminologia e vocabulário: tornam-se numa realidade discreta, eufemizada, raramente mobilizada para fundamentar e estruturar o raciocínio. Mesmo quando se verifica a discussão de modelos geográficos é possível constatar a sua submissão a práticas de natureza similar: raramente a modelização é apresentada como uma construção interpretativa do real, passível de ser questionada, surgindo antes como uma expressão inteligível da realidade, um meio de a desvendar mais eficazmente.

Com a emergência a partir da década de 60 de um vasto leque de “novas” geografias, é notório o esforço da disciplina em romper com o senso comum: um empenho bem patente na formalização do seu objeto de estudo, das suas teorias explicativas, da sua linguagem. Um processo algo paradoxal, em que se vai cavando o fosso entre a geografia académica e a geografia escolar. Por um lado, muito do vocabulário prezado pelos geógrafos e que os professores também não hesitam em utilizar, está longe de se poder considerar exemplificativo de uma linguagem comum (v. g. *malha*, *rede*, *polarização*, *fluxo*, *dissimetria*, *interface*). Por outro lado, quando ensinam, os docentes tendem a justapor à análise vertical dos lugares (na qual se explica *o que existe* pelas características do sítio, do relevo, do clima, do povoamento, das escolhas económicas, etc.) uma análise horizontal, centrada nas relações entre os lugares e baseada em interpretações que implicam mudanças de escala. No fim, este discurso de modelização distancia-se efetivamente do senso comum.

Todavia, ele serve principalmente para revelar o mundo aos alunos não através da linguagem matemática, ou do rigor conceptual, mas por intermédio de representações cartográficas, de imagens, de palavras. Ainda segundo Tutiaux-Guillon, os professores envolvidos neste processo de ensino acabam por ser autores de uma reconfiguração dos conceitos e dos passos usualmente associados à análise espacial, definindo o espaço não como um sistema de relações entre os lugares, mas como um avatar do solo, que se confunde com um suporte, um território (*idem*: 123). Ou seja, a deturpação da definição e do sentido atribuído aos conceitos serve para que o ensino da geografia prossiga de acordo como uma imagem de pretensa modernidade conceptual, mas sem enfrentar os custos da rutura epistemológica que a sua utilização deveria implicar ⁽⁶⁸⁾. Nesta

(68) A este propósito são fornecidos diversos exemplos relativamente aos quais é possível adivinhar algumas semelhanças com a realidade vivida em Portugal. A referência que os programas de geografia fazem ao estudo das *redes*, apresentado com recurso a expressões que tanto aludem à

perspetiva, parece confirmar-se um trajeto de padronização dos discursos e das práticas dos professores, do qual resulta uma geografia escolar de cariz mais tradicional, cujos contornos e fundamentos epistemológicos se mostram alheios à evolução ocorrida na ciência académica. Uma normalização que tem as suas raízes nas crenças e nos saberes prévios dos docentes (cf. Alexandre, 1995, 2009; Brooks, 2006, 2011; Tani, 2004; Walshe, 2007) e que serve de porto seguro face às dificuldades suscitadas pela alteração das conjunturas sociais e pela constante revisão das orientações das políticas educativas (cf. Marsden, 2005; Popkewitz, 2010; Rawding, 2010).

Neste quadro, o ensino da geografia prossegue sem sobressaltos, mantendo uma estreita ligação à tradição regionalista e à sua história metodológica (Tutiaux-Guillon, 2008: 125). Uma prática compatível com um paradigma que alicerça o saber na observação, no empirismo, na abordagem indutiva, que associa os resultados obtidos pela ciência à ideia de verdade e ao conhecimento exaustivo do mundo. Mas que deixa de ser conciliável com um processo em que a ciência se constrói com base na interpretação, na conceptualização, na modelização, na inscrição do discurso científico no respetivo contexto. Por isso, a geografia escolar, fiel ao modelo que presidiu à sua criação, tende a limitar a incorporação dos contributos mais recentes da geografia académica ao que neles possa ser considerado sinónimo de conhecimento positivo. Além disso, ao excluir as interrogações sobre a subjetividade, sobre o quadro em que se produz a análise geográfica, sobre os métodos de investigação e as condições de validação dos seus resultados, ela acha-se capaz de criar e transmitir uma imagem fidedigna da realidade, que a autoridade conferida ao discurso e à ação dos professores serve para legitimar. A ética do ensino em que se inscreve uma tal conceção tem implicações evidentes na forma como se avalia o papel social da educação geográfica — vd. o seu valor educativo — ou o seu contributo para o desenvolvimento da educação para a cidadania.

São essas fragilidades e incongruências que acabam por resultar na aproximação da geografia escolar ao senso comum e dificultar a sua afirmação como disciplina estruturante do currículo. Estando essa posição em risco, estranha-se que os atores com responsabilidades no campo da educação geográfica continuem a tomar o estatuto da geografia na escola como um dado adquirido e não tomem posições mais assertivas acerca das mudanças que urge introduzir. Daí resulta a visão contraditória de uma

rede urbana, quanto às *redes de transporte/comunicações*, faz com que estas possam ser tomadas como sinónimos, algo que as transforma numa característica e não num modelo de interpretação.

disciplina à qual se atribui, quase por inerência, um papel central na formação dos cidadãos, mas que exerce essa função recorrendo a opções conceptuais e metodológicas que conduzem à sua desvalorização social. Uma situação que pode considerar-se a manifestação de um desequilíbrio entre o *conteúdo* (tomado numa lógica abrangente que remete para os esquemas conceptuais da geografia), as *metodologias* e as *finalidades* (a missão social, o propósito da disciplina) que orientam e operacionalizam o ensino da geografia (Marsden, 2005).

De acordo com Rawding (2010), a introdução de *curricula* nacionais propostos pelas administrações educativas centrais reduz as oportunidades dos professores se envolverem em atividades de desenvolvimento curricular e a possibilidade dos docentes formados mais recentemente aproveitarem a atualização dos seus saberes para induzirem o refrescamento dos conteúdos do próprio currículo ⁽⁶⁹⁾. Na verdade, o mesmo autor chama a atenção para o facto de, na Inglaterra e no País de Gales, se ter assistido ao estabelecimento de uma nova geração de professores, cuja atuação se viu mais dirigida pela exigência de cumprir um currículo imposto, do que pelo propósito de proceder à construção de planificações adaptadas às necessidades dos seus alunos ⁽⁷⁰⁾. Por outras palavras, os professores deixaram de ser verdadeiros autores do currículo e passaram a encará-lo como um produto acabado, um constructo que assumem ontologicamente. Puseram de parte uma postura de distanciamento crítico e reflexivo,

(69) Tendo em conta que Portugal sempre teve uma tradição de currículo nacional e de programas disciplinares normalizados, aplicados sem exceção por todos os estabelecimentos de ensino, os pontos de vista expressos pelo autor devem ser interpretados como um balanço avaliativo do processo de implementação do *National Curriculum* da Inglaterra e País de Gales. Produto de uma política lançada pelo governo conservador de Margaret Thatcher na sequência do *Education Reform Act* de 1988, a primeira versão do documento surgiu em 1991 e deu corpo a um currículo que então foi considerado demasiado prescritivo; um qualificativo que deve ser relativizado quando comparado, por exemplo, com a natureza e o conteúdo dos planos curriculares tradicionalmente adotados em países como Portugal e a França, mas que marcou uma rutura profunda e motivou debates intensos num país em que o funcionamento das escolas nunca havido sido submetido a este tipo de instrumentos de regulação do processo de ensino e aprendizagem. O currículo nacional para a Inglaterra e o País de Gales encontra-se atualmente em processo de revisão e em dezembro de 2011 foi publicado um relatório no qual os peritos designados pelo governo sistematizaram alguns dos critérios e condicionantes a que aquela revisão deverá atender (cf. *The Framework for the national curriculum. A report by the Expert Panel for the national curriculum review*, disponível em www.education.gov.uk). Adiante se fará a sua análise.

(70) Postura para a qual não serão alheios outros tipos de influência e de constrangimentos, tão verdadeiros no Reino Unido, como em Portugal ou noutro qualquer país desenvolvido: a desvalorização dos resultados e do discurso produzidos pelas ciências da educação (v. g. considerado ora “romântico”, ora responsável pelos problemas sentidos pelo sistema educativo); a pressão da comunicação social, do público em geral e da classe política; os receios de ter de prestar contas em consequência da publicitação de *rankings* de escolas baseados exclusivamente na descrição e/ou na apresentação acrítica dos resultados dos exames nacionais.

que lhes permitiria reconstruir o saber disciplinar, ora acomodando as suas tendências de renovação conceptual, ora ajustando-o à diversidade dos contextos (Lambert, 2009).

Em simultâneo, os geógrafos ligados à universidade foram-se progressivamente dissociando da tarefa de elaboração dos instrumentos de avaliação externa da geografia escolar, um afastamento motivado também pelo tempo que são forçados a dedicar à consolidação dos seus percursos académicos. Uma conjuntura em que se exacerbaram as diferenças entre, de um lado, uma geografia escolar voltada para dentro e fortemente influenciada por iniciativas de conveniência política e, do outro lado, uma geografia académica na qual se desenvolvem ideias que dificilmente chegam às escolas. Uma distância que alguns geógrafos académicos procuram atenuar produzindo textos e materiais que elucidam sobre as novas direções do pensamento geográfico, mas que encontram forte resistência por parte dos professores já inseridos na carreira, imbuídos de uma cultura que concebe a renovação do currículo como um processo centralizado, cuja monitorização e avaliação deve caber sobretudo aos órgãos da administração central (Rawding, 2010: 124).

O modo como os não-geógrafos percecionam as relações entre a geografia académica e a geografia escolar encontra-se bem sistematizado num pequeno texto de Young (2011), em que o autor reflete sobre a natureza do conhecimento geográfico que transparece do currículo e do saber propalado pelos professores ⁽⁷¹⁾. Apesar de caucionar os argumentos usualmente avançados pelos membros da comunidade geográfica para justificar a relevância do ensino da disciplina, Young questiona a eficácia da ação daqueles atores na demonstração do papel que a geografia escolar pode e deve desempenhar. Um papel que, em seu entender, estaria à partida legitimado pelo facto de contribuir para dar corpo a uma das finalidades centrais da educação formal: permitir que os alunos acedam aos saberes a que dificilmente têm acesso fora da escola. Este *powerful knowledge* (*idem*: 181) traduz, assim, um conhecimento que é ao mesmo tempo fidedigno, falível e suscetível de questionamento, que transporta os alunos para além da experiência imediata. Apesar de, em abstrato, considerar que a geografia possui esse potencial, o autor estranha que a reflexão teórica produzida no âmbito da educação

(71) Trata-se do comentário final ao conjunto de três textos da autoria de Lambert (2011), Firth (2011) e Brooks (2011), nos quais se discute e problematiza o significado do conceito de conhecimento geográfico à luz dos novos contextos social, disciplinar e educacional (cf. G. Butt [Eds.]. 2011. *Geography, education and the future*. Londres: Continuum).

geográfica preste pouca atenção à afirmação dos conceitos que permitiriam à disciplina destacar-se naquele processo.

Partindo do pressuposto de que a ausência desse debate se pode dever a um excesso de confiança relativamente aos méritos do ensino da geografia, Young alerta para a premência de os geógrafos e os educadores procederem, a exemplo do que sucede noutras áreas disciplinares, a uma reinterpretação das bases conceptuais, históricas e sociais que lhes permitem fundamentar a posição e o estatuto da geografia no seio da matriz do currículo formal. Tendo em conta que essa condição já não constitui um dado perene (vd. o caso dos *curricula* em que o ensino da geografia se dilui no domínio dos estudos sociais) o autor chama a atenção para a necessidade daqueles responsáveis responderem com espírito crítico a três questões que lhe parecem há muito negligenciadas (*ibidem*: 182): (1) *Como se tem processado o desenvolvimento de abordagens pedagógicas especialmente dirigidas para o ensino da geografia?*; (2) *Que relação existe entre os conteúdos da geografia escolar e os saberes geográficos que os alunos adquirem quotidianamente fora da escola?*; (3) *Como promover uma maior aproximação entre os especialistas situados nas escolas e nas universidades?*

A resposta integrada a estas questões exige que a geografia proceda à clarificação de um corpus conceptual e metodológico suficientemente inovador para, por um lado, confirmar a função estruturante do saber geográfico na formação dos futuros cidadãos e, por outro lado, assegurar a definição de um objeto que não seja tão facilmente disputado por outros domínios do saber. Alcançar um tal desígnio sem recorrer aos argumentos tradicionais, baseados na afirmação do carácter singular e excecional da geografia, não se afigura uma tarefa fácil; entre outros motivos porque permanecem mal explicadas as dimensões epistemológica (relativa ao significado do conhecimento geográfico) e educativa (relativa ao sentido do ensino da geografia) que constituem as duas faces de um mesmo problema.

Numa postura quiçá um pouco radical, é possível conceber que cabe à geografia escolar contribuir para que os jovens desenvolvam, não apenas um conjunto de competências específicas, mas um sentido de forte identidade para com a disciplina, alicerçado em práticas que assumam inequivocamente o propósito de transmitir saberes vocacionados para a formação de geógrafos, mais do que de cidadãos. Trata-se de uma opção que remete para um paradigma de educação geográfica no âmbito do qual a ciência é ensinada *per se*, pelo valor intrínseco que se atribui aos seus conteúdos, e não como um agregado de escolhas modulares, por vezes sem fio condutor. Se para quem

aprecia a qualidade do atual ensino da geografia numa posição de exterioridade face à disciplina — recorrendo porventura a memórias que reportam para outras geografias — o retorno simbólico a uma espécie de *back to the basics* de índole conservadora (cf. Tanner e Tanner, 2007: 201) pode parecer uma escolha racional, o facto é que não devem ser subestimados os riscos que ela comporta. Sobretudo porque essa via pode não concorrer para o esclarecimento e a resolução dos problemas anteriormente identificados, do mesmo modo que os seus benefícios se podem restringir a meros efeitos pontuais, ou de curto prazo. Para além disso, importa igualmente ponderar se essa sobrevalorização do saber disciplinar — que poderia estender-se aos restantes componentes do currículo escolar — se harmoniza, entre outros, com um paradigma educacional adaptado a um mundo globalizado, com a transformação dos processos de construção e de difusão do conhecimento científico, ou com a permeabilidade das fronteiras entre os vários campos da ciência.

O modelo de organização dos *curricula* escolares em torno de disciplinas resulta de uma visão segundo a qual estas constituem a base do conhecimento e o alicerce que suporta uma superestrutura usualmente definida como prática. Mas a atribuição deste estatuto decorre igualmente do carácter universal, da fiabilidade e da segurança que o saber disciplinar inspiram. No contexto da modernidade, a sua produção coube sobretudo à instituição universitária que, por via da adesão ao método científico, o validou como uma forma de “verdade” e o legitimou como prática de regulação social. Sob os pontos de vista epistemológico e ontológico entende-se que é a circunstância de as disciplinas se afirmarem como instrumentos de produção de discursos de poder e de conhecimento que impossibilita a sua separação das práticas educacionais e sociais que servem. Por outras palavras, num paradigma de racionalidade técnica, o facto de se assumir *a priori* que as práticas escolares são a expressão de distintos saberes disciplinares supõe que se dê como certa a existência de uma inter-relação entre a teoria e a prática ⁽⁷²⁾. O seu exercício no quadro das disciplinas escolares surge, assim, como um meio de regulação das ações dos indivíduos, tendente a assegurar a sua sujeição aos poderes instituídos.

(72) Nesta fase, as relações entre a teoria e a prática são tomadas como um dos atributos que permite avaliar da relevância dos saberes curriculares e justificar o seu papel para o desenvolvimento das aprendizagens dos jovens inseridos nos sistemas de educação formal. O tema voltará a ser discutido no próximo capítulo, como elemento-chave do sucesso dos programas de formação de professores delineados numa perspetiva que valoriza os processos de reflexão sobre as práticas.

As críticas a esta concepção são muito anteriores ao processo de globalização, tendo sido formuladas desde que começaram a estender-se à educação as correntes de pensamento pós-moderno (cf. Usher e Edwards, 1994; Usher, Bryant e Johnston, 1997). Não porque estas contestem a relevância daquela relação, mas porque se tornou imperativo redefinir a sua função educativa e resolver os problemas que emergem dos seus modos de operacionalização. A convicção de que urge aprofundar as pontes entre a teoria e a prática advém precisamente das evidências de uma crescente separação entre aqueles dois domínios, decorrente da circunstância de a prática ser encarada como um campo de mera *aplicação* da teoria. No ambiente pós-moderno, entende-se que é insustentável manter as condições que favorecem o isolamento entre ambas: o saber disciplinar (a teoria) não é uma figura imaterial mas constitui, como se referiu, uma forma que é inseparável das práticas específicas através das quais se exprime. Por isso, relativizar a importância das disciplinas na construção do conhecimento dos jovens não significa advogar a sua irrelevância, nem ceder perante as dificuldades de produzir um saber integrador, mas aceitar que as raízes da aprendizagem estão desde sempre contidas na matriz disciplinar, se não nas próprias disciplinas. No entanto, o seu sucesso implica que a inter-relação entre a teoria e a prática de cada disciplina resulte num processo de *implicação*, ao invés de uma simples *aplicação* (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 88). Nesse caso, a validação das práticas e dos saberes que elas transportam não decorre do seu papel como veículos de submissão dos sujeitos a qualquer forma de poder, mas da capacidade que revelem para promover a sua emancipação.

Importa avaliar igualmente os efeitos da globalização sobre os discursos e as práticas sociais. Num contexto situado muito para além da crítica pós-moderna, pode afirmar-se que o desenvolvimento daquele processo não se limitou a provocar uma compressão do tempo e do espaço, mas condicionou fortemente o conteúdo das agendas da política educativa, permitindo que estas passassem a ser influenciadas por duas novas categorias de fatores: o mercado e as corporações transnacionais. As mudanças que estes induziram afetaram tanto os sistemas de educação formal, como a construção e a transformação das culturas locais. Ao fomentar a interação, a globalização criou um universo de oportunidades para o surgimento de novas formas e trajetos de aprendizagem — em grande medida determinadas pelo “culto da tecnologia” — que acabaram por impelir a reanimação dos saberes tradicionais (cf. Stromquist e Monkman, 2000; Tomlinson, 2001). À medida que a tecnologia se transformou na principal força impulsionadora da globalização, o conhecimento assumiu um papel decisivo na

produção, tornando a sua posse num fator essencial para o aumento da competitividade e do crescimento económico dos Estados. Em consequência, passaram a valorizar-se os esforços conducentes a aumentar os conhecimentos dos trabalhadores, uma tendência baseada no pressuposto de que é mais fácil aceder ao conhecimento do que a outros fatores de produção, tais como a terra e o capital. A conjugação destas variáveis com as condições facilitadoras da circulação do próprio conhecimento geraram o aumento da quantidade, da qualidade e da densidade dos saberes incorporados na conceção, produção e comercialização da generalidade dos bens transacionáveis. Um processo que conduziu à reconfiguração dos quadros conceptuais que regem a atividade económica e que Giddens sintetizou no conceito de *economia do conhecimento* (2007: 54-58).

De acordo com Stromquist e Monkman (2000: 13) e Tedesco (2000: 62), o impacto da globalização sobre as políticas educativas resultou em ações de reforma que privilegiaram a privatização e a descentralização da educação básica e secundária, diminuindo o papel das administrações centrais ao nível da regulação dos sistemas educativos e valorizando especialmente a diversidade dos objetivos e o acesso de públicos mais heterogêneos à escola ⁽⁷³⁾. O aumento da oferta educativa por parte do setor privado traduziu-se no incremento e na flexibilização da formação vocacional, especialmente nos domínios das tecnologias da informação. Mas, em contrapartida, gerou alguns efeitos perversos: (1) a desvalorização dos saberes menos associados à dinâmica dos mercados (v. g. a história relativamente à matemática e às ciências); (2) o aumento dos riscos de exclusão social dos sujeitos que não têm possibilidade de aceder às novas formas de conhecimento; (3) a valorização das pedagogias dirigidas para o desenvolvimento das competências de resolução de problemas, em detrimento do pensamento crítico e da capacidade de análise; (4) a depreciação do tratamento das temáticas relacionadas com a igualdade, a equidade e a cidadania, a favor das questões da eficácia (frequentemente limitada a um conceito de desempenho mensurável através dos resultados obtidos pelos alunos em testes de avaliação das suas competências nos domínios da literacia de leitura, matemática e científica).

(73) Trata-se, em certa medida, de recuperar os conceitos de igualdade de oportunidades e de capital humano adaptando-os ao contexto de uma sociedade e de uma economia que dão primazia à posse e à aplicação do conhecimento. Além disso, os processos de descentralização educativa ainda não revestiram em Portugal, e apesar do discurso oficial em favor da autonomia e do papel interventor das comunidades sobre as organizações escolares, a dimensão que adquiriram nos países de tradição e de cultura anglo-saxónica: acontece que o exercício da autonomia acarreta, por um lado, custos que o Estado nunca esteve disposto a financiar e, por outro lado, implica conferir às escolas o poder de regular e de decidir sobre aspetos da vida organizacional, de que a administração central nunca manifestou interesse em abdicar.

Na verdade, a globalização aumentou a pressão no sentido de os sistemas de educação privilegiarem o ensino das ciências e da matemática, e definirem métodos credíveis de medição dos resultados escolares. Numa conjuntura de forte competição internacional, a obtenção de dados suscetíveis de ser comparados passou a constituir um objetivo central das administrações educativas, ciosas de confrontar a performance dos seus alunos com as dos jovens de outros países, ora para encontrar argumentos passíveis de justificar mais intervenção e regulação (v. g. exigindo uma aplicação mais criteriosa dos financiamentos disponibilizados), ora para utilizar esses resultados como prova do sucesso das suas políticas (cf. Carnoy, 2000; Marsden, 2005). Mas facilmente se compreende que tomar o desempenho dos alunos como sinónimo da eficácia e da qualidade dos sistemas educativos significa introduzir uma fonte suplementar de enviesamento, principalmente quando na sua leitura e interpretação não se atende aos quadros socioculturais e económicos em que as escolas se inserem.

A emergência deste movimento não ocorreu espontaneamente, pois também ele pode ser visto como um produto global, forçado pela iniciativa de organismos internacionais nos quais se destacam a O.C.D.E. (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*), a I.E.A. (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*) e o Banco Mundial. Organizações que partilham a mesma conceção de educação e avaliam o seu grau de eficiência à luz de critérios que decorrem de uma visão explicitamente quantitativa do progresso (Carnoy, 2000: 56): por um lado, entendendo que é possível medir com objetividade as “melhorias” introduzidas nos sistemas educativos; por outro lado, considerando que qualquer “melhoria” dos resultados escolares se traduz diretamente num aumento da produtividade social e económica. Por isso, aquelas estruturas têm chamado a si a responsabilidade de conceber e aplicar os instrumentos normalizados com que obtêm a informação de que necessitam para elaborar estudos comparativos, cujos resultados são depois apresentados como padrão do sucesso escolar.

Para Gough (2000) é importante compreender a globalização numa perspetiva cultural. Nessa aceção, este autor analisou o modo como os especialistas interpretaram a sua influência no desenvolvimento do currículo, designadamente avaliando em que medida as escolas tiveram em atenção a crescente influência que os processos e as comunicações de natureza transnacional exercem sobre os modos de vida, as atitudes e os valores dos indivíduos. Nas suas conclusões, o autor reconhece que a globalização interferiu pouco na transformação académica da teoria curricular (vd. ao nível dos

conceitos e dos métodos de investigação); afirmação que parece ser confirmada em obras de referência naquele domínio, tal como a de Tanner e Tanner (2007), que na sua edição mais recente não faz qualquer menção à globalização no seu sentido mais amplo, não a considerando como pano de fundo capaz de condicionar transversalmente os fatores socioeconómicos que determinam a conceção do currículo (v. g. o mercado de trabalho, ou os contextos multi e interculturais). Em contrapartida, Gough admite a existência de um fenómeno multifacetado no qual o imaginário transnacional da globalização cultural é, ao mesmo tempo, representado nas políticas educativas e nos programas das escolas, expresso através das ações dos professores e dos alunos, difundido pelos meios de comunicação social e implantado na construção do conhecimento escolar (*idem*: 94). Todavia, no momento em que terminou o seu trabalho, o autor entendia que ainda não era possível clarificar a forma como todos esses discursos iriam interagir e condicionar a estrutura e o conteúdo dos *curricula* produzidos localmente pelas escolas ⁽⁷⁴⁾. O balanço hoje possível permite em todo o caso confirmar que as ruturas de índole epistemológica e macro social decorrentes da globalização tornaram inevitável o questionamento dos paradigmas educacionais vigentes e acabaram por confrontar a educação geográfica com novos desafios.

Em primeiro lugar, importa ter em conta que o conhecimento passou a ser visto como um processo e não como um produto, apresentando um cariz performativo que o torna no motor da ação (Gilbert, 2005). A ideologia que se desenhou a partir desta conceção consolidou nas escolas um discurso condizente com políticas educativas mais preocupadas com as abordagens pedagógicas do que com os conteúdos. Deu-se primazia ao desenvolvimento pelos alunos de competências de resolução de problemas e de capacidades metacognitivas tais como o *aprender a aprender*, associadas a atitudes e valores como a cooperação, o trabalho em equipa, a empatia. De acordo com Legendre (2008: 44) a formalização dessas metas têm implícito um conceito de competência definido como um *saber-agir* que emerge a partir da mobilização e da

(74) Para esta visão algo cética contribuiu a análise que o autor efetuou de outros movimentos transversais de renovação curricular, tais como os que a partir da década de 80 ficaram ligados ao desenvolvimento da educação ambiental e para a sustentabilidade com base na divisa “*Think global. Act local*”. Gough (*ibidem*: 81) entende que, nessa fase, a educação ambiental acabou por ser encarada pelas escolas como um suplemento ou alternativa ao conteúdo dos *curricula* tradicionais, sem que *a posteriori* a sua adoção tivesse contribuído para contrariar a habitual compartimentação curricular. Do mesmo modo, a introdução de uma perspetiva globalizante nas orientações dos *curricula* nacionais pode vir a funcionar como uma espécie de *ruído*, aceite como uma resposta pragmática, utilitarista, necessária perante os desafios da globalização económica, ao invés de se afirmar como expressão cultural de um imaginário transnacional.

utilização eficaz de um conjunto de recursos internos e externos. Ou seja, o *saber-agir* corresponde à capacidade do sujeito fazer uso pertinente, não apenas dos seus saberes, mas de outros recursos pessoais e sociais. A escola não deve limitar-se a transmitir os saberes, alheando-se do modo como os alunos os reinvestem a favor da ação. Em contrapartida, deve privilegiar os processos que atendam às situações e aos contextos que convocam os saberes adquiridos formalmente. Em consonância com as perspectivas que defendem uma maior integração disciplinar, procura-se que o conhecimento adquira sentido por intermédio de uma maior *implicação* da teoria com a prática. Em suma, o desenvolvimento das competências ocorre pela ativação pragmática dos saberes que se ajustam à resolução das situações problemáticas que envolvem os alunos, nas quais estes recolhem as experiências que dão sentido a esses mesmos saberes ⁽⁷⁵⁾.

Em segundo lugar, é possível duvidar que uma revitalização da educação geográfica possa ocorrer unicamente como consequência do processo de globalização. Posição que é sustentada por Lambert e Morgan (2010) a partir da análise crítica dos fundamentos do conceito de economia do conhecimento e da forma como este interfere com o desenho de políticas educativas imbuídas de um imaginário geográfico: (1) motivadas pela existência de uma economia capitalista global, em que os bens, os serviços, as imagens e as pessoas circulam a um ritmo cada vez mais rápido; (2) justificadas pela necessidade de os Estados prepararem os seus cidadãos para a vida em sistemas sociais altamente competitivos; (3) condicionadas pela perda do sentimento de pertença ao *lugar*, que afeta os indivíduos e as comunidades e exige da escola ações tendentes a desenvolver o sentido do *eu* e a cidadania ativa. Para os autores nenhum destes desafios é suficiente para promover um ensino da geografia vocacionado para a problematização da realidade (*idem*: 30). Ora porque a disciplina terá pouca margem para afirmar os seus próprios conceitos, servindo sobretudo como um dos veículos das

(75) Esta conceção de competência significa sob o ponto de vista teórico um distanciamento relativamente aos modelos de índole mais behaviorista, que tendem a privilegiar a noção de *objetivo*. Ele está na base dos processos de reforma educativa levados a efeito em países como o Canadá, a Suíça, ou a Bélgica; em Inglaterra mobiliza os esforços de centenas de escolas envolvidas em projetos de integração curricular tais como o *Opening Minds*, dinamizado sob a égide da RSA (*Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*); em França continua a orientar os programas dos ensinos básico e secundário cujo processo de revisão se iniciou em 2006; na Finlândia (país onde, de acordo com a informação disponível no sítio oficial do *Finnish National Board of Education*, «national testing, school ranking lists and inspection systems do not exist», cf. www.oph.fi/english/education) também serve de elemento regulador dos programas da escolaridade obrigatória. Em Portugal, porém, o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, justifica a revogação do documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* no facto de o referido texto aderir «a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente» (*idem*: 50080).

competências transversais exigidas pela economia global (v. g. a capacidade de adaptação a novas condições de trabalho, ou à instabilidade do sistema económico). Ora porque o processo educativo procurará formar cidadãos dispostos a desempenhar um papel consonante com as atitudes que, *a priori*, o poder político tem por mais “corretas” (v. g. a conservação do planeta, ou a obediência à ordem estabelecida).

No que parece ser uma fase de encruzilhada da educação geográfica, justifica-se o regresso aos comentários formulados por Young (2011: 181) para os analisar no quadro das correntes de pensamento que propõem a recuperação de uma certa *disciplinarização* da política educativa e do currículo. Em termos gerais, o autor assume-se como um crítico das tendências que concebem a educação principalmente como uma via de preparação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho globalizado e para o exercício da cidadania (cf. Young, 2008, 2009). Um rumo que teria levado a escola a submeter-se exclusivamente a objetivos socioeconómicos que, por sua vez, determinaram a sobrevalorização dos percursos vocacionados para o desenvolvimento de competências e de aptidões, e a orientação da aprendizagem para a obtenção de resultados. Em consequência, ter-se-ia assistido também a uma marginalização do conhecimento abstrato, formal e disciplinar, tanto ao nível do currículo, como dos restantes setores da educação.

Precursor do movimento da *Nova Sociologia da Educação*, surgido no Reino Unido no início da década de 70, Young considera fundamental que os jovens tenham a possibilidade de aceder a um conhecimento disciplinar e especializado, uma vez que este constitui uma ferramenta mais poderosa do que os saberes construídos unicamente com base na experiência do quotidiano. O autor encara o problema não somente como uma questão epistemológica, mas como um fator de justiça social (Young, 2009): o acesso epistémico dos jovens ao saber disciplinar facilita o seu contacto com diferentes tradições intelectuais, fornecendo-lhes a linguagem e as estruturas de pensamento indispensáveis a um percurso de inserção social bem sucedido. A valorização deste conceito de *powerful knowledge*, já anteriormente mencionado, não significa a adoção de uma visão conservadora da função social da educação que se contrapõe aos paradigmas educacionais privilegiados nas últimas décadas.

Evitando este tipo de maniqueísmo, o autor contesta o valor dos *curricula* elitistas, assentes numa conceção absolutista do saber disciplinar e no valor intrínseco atribuído a certas formas de conhecimento. Pelo contrário, entende que existe uma distinção muito clara entre o currículo de base disciplinar que dá o conhecimento como

adquirido e o currículo que reconhece a sua natureza transitória, que considera os conteúdos como meios de desenvolvimento conceptual e não como um fim em si mesmo (*idem*: 13). Tão-pouco aceita que a transmissão do conhecimento tenha necessariamente de se traduzir num processo mecânico e unidirecional, associado a uma conceção passiva da aprendizagem, já que esta pressupõe o envolvimento ativo do sujeito na construção do seu saber (*ibidem*: 13). Young também não centra o seu debate no currículo *per se* e, por esse motivo, não defende que nele sejam privilegiadas certas disciplinas em detrimento de outras. Assinala que o conhecimento tem uma base social que deve ser tida em conta nas políticas que dão forma aos *curricula*, como prova do respeito das instituições educativas pela sociedade em que se inserem (*ibidem*: 85).

De acordo com Firth (2011), as posições de Young devem ser interpretadas, primeiro, como uma crítica abrangente à influência das teorias construtivistas e pós-modernas na conceção do currículo; depois, como uma condenação das tendências que o transformaram num mero instrumento de apoio a objetivos políticos de curto prazo. Além disso, ao assumir que o *conhecimento* deve constituir o fundamento estruturante dos *curricula*, Young sugere uma alternativa pragmática através da qual julga ser possível: (1) reduzir o relativismo e a importância que a escola tem vindo a conceder aos processos de aprendizagem baseados na experiência; (2) promover a despolitização do currículo de molde a assegurar a sua relevância epistemológica e social.

Para tanto é necessário proceder a uma *diferenciação estrutural* do conhecimento, passível de ser reconhecida no currículo mesmo quando a conjuntura social e política, ou as mudanças ocorridas à escala global, alteram o modo como aquela se exprime. O argumento que Young apresenta para justificar a viabilidade dessa diferenciação funda-se no pressuposto de que todo o conhecimento disciplinar é gerado sob determinadas condições e de acordo com práticas coletivas que possibilitam às comunidades científicas — situadas num dado quadro institucional — construir um conhecimento que está para além das circunstâncias que o originaram. Ou seja, as disciplinas revelam-se devedoras de esquemas de inteligibilidade — conceptual e metodológica — que parecem resistir perante a volubilidade das condições macro sociais que, em distintos momentos, induzem a renovação do saber disciplinar.

De acordo com esta abordagem, Young sugere que a consolidação da marca identitária de cada disciplina no currículo deve ocorrer a partir da ponderação dos seguintes parâmetros (Muller e Young, 2008: 5): (1) a distinção entre os objetos do currículo e da pedagogia; (2) a racionalidade das fronteiras que separam os vários

domínios do conhecimento e os saberes escolar e não escolar; (3) a autoridade e o profissionalismo dos professores e dos especialistas; (4) a natureza hierárquica da pedagogia; (5) as noções de criatividade e de inovação e as condições previstas para o seu desenvolvimento; (6) os constrangimentos epistemológicos que advêm das políticas tendentes a promover a participação e a inclusão social; (7) as limitações que derivam do facto de se tomar o conceito de competência como modelo educativo padrão; (8) a valorização dos conteúdos específicos das disciplinas e a distinção entre conhecimento e informação. A diferenciação estrutural do conhecimento disciplinar emergiria então como uma resultante lógica da avaliação destes aspetos. Ao refletir sobre as atuais dificuldades de afirmação social do ensino da geografia e ao enunciar as questões que considera negligenciadas pelos debates em curso no campo da educação geográfica, Young (2011: 182) aponta aos geógrafos uma estratégia de demarcação epistemológica do saber disciplinar e de demonstração da utilidade dos seus esquemas conceptuais; algo que deveria bastar para corroborar e reforçar o estatuto curricular da geografia.

Embora a corrente de pensamento crítico a que Young dá voz não tenha sido provocada por uma situação de mal-estar exclusivo do campo da educação geográfica, a verdade é que ela favoreceu a emergência de um discurso que reclama o regresso, inequívoco, a um ensino da geografia assente na transmissão estrita dos conteúdos *específicos* da disciplina. Segundo Firth (2011), ele espelha os pontos de vista de autores que contestam a submissão do currículo a fatores exteriores à escola e, desse modo, reprovam a corrupção do seu conteúdo e o desvio relativamente às suas finalidades primordiais. Analisando a situação do curriculum de geografia incrementado em escolas do Reino Unido e dos Estados Unidos, consideram-no excessivamente politizado, quer pelos atores que definem as políticas educativas, quer pelas associações profissionais e académicas, com grave prejuízo para o desenvolvimento intelectual dos alunos (Standish, 2009 cit. in Firth, 2011: 149). A excessiva colagem da educação geográfica a objetivos definidos pela agenda política, teria convertido a disciplina num meio de difusão de uma ética pré-definida, porque dirigida para a promoção do ambientalismo, da diversidade cultural e da justiça social; opções que minariam, por um lado, o valor educativo e a identidade próprios da geografia e, por outro lado, a liberdade dos jovens moldarem o mundo em que vivem.

São vários os argumentos a partir dos quais é possível refutar este discurso radical e conservador que, ao contrário do de Young, não revela a mesma consciência sobre o papel social da educação. Em primeiro lugar, o facto dele se alicerçar numa visão

dicotômica e irrealista, que cinde o processo de ensino e aprendizagem ao conceber que este pode ser estritamente orientado, ora para a comunicação de conteúdos, ora para o desenvolvimento de competências. Mas nem este é viável num contexto puramente abstrato, que não reporte para as matérias, os dados ou a informação que dão sentido às próprias competências, nem um ensino estruturado em função da transmissão dos saberes obsta a que os alunos desenvolvam algumas aptidões, ainda que cingidas às de nível cognitivo inferior. Em segundo lugar, a recuperação de uma visão tradicional do ensino da geografia, embora possa parecer apelativa sob um ponto de vista interno, reflete uma visão absolutista do conhecimento, que não tem em conta a renovação epistemológica que a disciplina sofreu nas últimas décadas e contribui para afastar ainda mais a geografia escolar da geografia académica. Em terceiro lugar, a redefinição das finalidades da educação geográfica de acordo com uma linha que descontextualizasse o ensino dos conceitos nucleares da disciplina, afastaria a geografia escolar do debate dos problemas do nosso tempo, torná-la-ia irrelevante para a formação global do cidadão e significaria um retorno epistemológico à descrição, à indução e ao empirismo.

Todavia, embora o regresso a uma educação geográfica de cariz escolástico não pareça ser a solução mais adequada para garantir o estatuto curricular da geografia, diversos autores têm manifestado preocupação perante o que creem ser uma degradação do seu ensino. No entanto, as críticas que formulam e as soluções que advogam exprimem antes a vontade de revitalizar epistemologicamente a geografia escolar, fixando o seu núcleo conceptual e aproximando-o do saber produzido ao nível da universidade (cf. Butt 2008; Firth, 2011; Lambert, 2009, 2011a; Lambert e Morgan, 2010; Marsden, 2005; Morgan, 2008; Tutiaux-Guillon, 2008). Para Butt, por exemplo, um dos problemas reside precisamente no desinteresse que os decisores políticos mostram em afinar os conteúdos ensinados nas escolas com a produção académica. O autor sugere que apesar de existir um currículo nacional estruturado numa base disciplinar são evidentes os sinais de desvalorização dos conteúdos desses saberes, incluindo os da geografia. Por isso, conclui que se aproxima o momento em que se pode perder definitivamente o consenso de que a disciplina constitui um saber vital para a formação dos jovens (*idem*: 164).

Autores como Butt, Firth e Lambert, que sustentam as suas conclusões na análise da situação vivida na Inglaterra e no País de Gales, entendem que aquelas dificuldades decorrem de um ensino que privilegia, desde que ocorreu a institucionalização de um currículo nacional, o desenvolvimento de competências em detrimento da construção de

conceitos. No entanto, como se tentará demonstrar em seguida, o cerne do problema não reside tanto no facto de o currículo atribuir excessiva importância àquele processo, mas na ideia de *competência* que subjaz às práticas de ensino e aprendizagem da geografia. Entende-se que a sua elucidação deve começar por uma avaliação dessas práticas à luz da grelha de análise proposta por Young, considerando para o efeito três aspetos essenciais: (1) a demonstração do valor educativo da geografia em termos da sua relevância para a compreensão da realidade (vd. o conceito de *powerful knowledge*); (2) a identificação dos conteúdos e dos conceitos que devem constituir o foco do processo de ensino e aprendizagem; (3) a estruturação do saber geográfico e a sua articulação com o conjunto do currículo. Um esclarecimento que supõe o reconhecimento da existência de ligações consistentes entre as distintas correntes de pensamento geográfico e as várias concepções de educação geográfica. Laços que se foram perdendo com o tempo, em consequência de uma tradição de centralização curricular que retirou aos professores a capacidade de repensarem o conteúdo do currículo tendo em atenção aquelas transformações (cf. Lambert e Morgan, 2010).

Por ocasião de uma lição inaugural proferida no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Lambert (2009) alertou para a dificuldade em estabilizar, sob a forma de um currículo nacional, o conteúdo de uma disciplina como a geografia, cuja evolução desde sempre se caracterizou pela irrequietude e pelo impulso de mudança. Afirmou então o autor que o currículo lançado em Inglaterra e no País de Gales na década de 90 ter-se-ia revelado desde o início um instrumento datado e preso no tempo em que foi construído. Assim, mais do que fundamentar o potencial educativo da geografia com base numa estrutura fixa de conteúdos pré-definidos, Lambert entende que é preferível explorá-lo metaforicamente a partir de ideias que permitam captar a verdadeira essência da disciplina, evitando as definições literais do seu objeto e a delimitação rígida das suas fronteiras. Constitui um exemplo desta abordagem a proposta emanada da *Geographical Association* no âmbito do seu manifesto *A Different View* (GA, 2009), no qual se procuram envolver os professores, os alunos e o público em geral em torno de “marcas” ⁽⁷⁶⁾ — v. g. *living geography* — que, criadas com o propósito de promover socialmente a disciplina, testemunham que a geografia se liga

(76) A expressão, que aqui se colocou propositadamente entre aspas, surge no texto do autor sob o termo *brand* (Lambert, 2009: 12), ou seja, na verdadeira aceção de instrumento de *marketing* da disciplina, em obediência a uma estratégia tendente a mostrar o valor educativo e social da geografia, bem como os benefícios que os cidadãos podem retirar da sua aprendizagem.

profundamente à vida dos indivíduos, ao seu passado e ao seu futuro, ao processo que conduz ao seu autorreconhecimento como cidadãos.

Neste contexto, a geografia escolar não deverá encarar os conteúdos como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que desenvolva nos alunos a capacidade de *pensar geograficamente* (Lambert, 2009: 13). Um caminho que passa pela observação e questionamento da realidade, pela atribuição de sentido à experiência subjetiva, pela aptidão para usar e manipular múltiplas fontes e formatos de informação (v. g. imagens reais e virtuais, dados primários e secundários), pela tomada de decisões e a resolução de problemas. Ações que exigem dos alunos a capacidade de analisar, de interpretar, de avaliar, de sintetizar, de escutar e de negociar com os outros, de tomar consciência do impacto dos seus comportamentos. Mas ao analisar o contributo do currículo nacional para o desenvolvimento das competências enunciadas, o autor mostra-se algo cético relativamente à sua efetiva utilidade, sobretudo quando o avalia à luz dos objetivos macro sociais a que as políticas educativas pretendem responder:

«I am deeply suspicious of some of the beguiling arguments about the globalised “knowledge economy” and “information society” being over-hastily equated with a post-subject or post-disciplinary curriculum and the concomitant over-emphasis of the “doing” skills. (...) Without the subject disciplines, school teaching risks domination of the “pedagogic adventure”: that is to say, in Peter’s terms, lots of “task” but limited educational achievement.» (*idem*: 9)

Em alternativa a um currículo orientado por uma lógica centrada no saber-fazer descontextualizado, que tende a subvalorizar o potencial educativo dos saberes disciplinares, Lambert (2009, 2011a) propõe um processo de ensino e aprendizagem estruturado em função do conceito de *capacidade* (vd. *capability*), que o autor afirma possuir um sentido mais abrangente e transversal do que as noções de aptidão (*skill*) e de competência. Globalmente, o termo remete para uma perspetiva segundo a qual o exercício de uma *capacidade* não se esgota na mobilização de alguns saberes-fazer, posicionando-se antes numa dimensão que enaltece as liberdades individuais, especialmente as que interferem com as opções de vida dos sujeitos. Mais do que a expressão de distintas competências operacionais, a *capacidade* assenta na aquisição e no desenvolvimento de um vasto leque de formas de atuação, ou desempenhos (vd. *functionings*), que contribuem globalmente para a afirmação da autonomia do pensamento e da ação, e dependem da construção e da compreensão dos conceitos que lhes dão sentido (Lambert, 2011a: 135). Neste caso, parece clara a afinidade com a noção de *saber-agir* sugerida por Legendre (2008: 44).

Na *capacidade* cruzam-se, entre outros, diversas formas de literacia, o sentido de pertença a uma comunidade, o pensamento reflexivo, o controlo sobre o meio e a participação política. Todos estes componentes da vida individual estão naturalmente imbuídos de valores e, por essa razão, a *capacidade* emerge quer como uma condição para o exercício esclarecido e crítico da cidadania, quer como uma manifestação de liberdade. Na verdade, a natureza transversal do conceito sistematizado por Lambert aproximam-no da conceção de *competência* proposta por autores francófonos (cf. Perrenoud, 1997; Legendre, 2008) e adotada em Portugal em 2001, no âmbito da revisão curricular dos três ciclos da escolaridade básica: (1) por um lado, as dez competências transversais que ali são prescritas possuem um sentido análogo ao das capacidades propostas por Lambert; (2) por outro lado, ambas podem ser interpretadas como uma forma de literacia na qual se combinam conhecimentos, aptidões e atitudes, que o indivíduo mobiliza para a ação. Em suma, das críticas suscitadas por autores como Lambert, não decorre a formulação de um conceito alternativo ao de competência, mas apenas a sua substituição por um termo que se apresenta livre do estigma a que conduziram práticas de desenvolvimento curricular dirigidas para o saber-fazer; do seu discurso procede a defesa de uma educação geográfica potenciadora dos quadros conceptuais e metodológicos da geografia e capaz de desenvolver nos jovens as competências que lhes permitam atuar num mundo complexo.

O sucesso de uma tal estratégia implica o reposicionamento epistemológico da geografia escolar, pois o desenvolvimento da capacidade de *pensar geograficamente* subentende um processo de ensino e aprendizagem reabilitado pelo efeito de ruturas que se consubstanciem num novo núcleo de saberes e de práticas. Da conjugação das perspetivas enunciadas anteriormente emerge o conceito de *geocapacidade* (Lambert, 2011a; Lambert e Morgan, 2010), isto é, o conjunto de conhecimentos, de argumentos, de aptidões e de valores, que os alunos devem aprender a usar como um quadro de racionalidade geográfica que, simultaneamente, garanta uma memória perene do valor da disciplina e lhes permita (Lambert, 2011a: 138): (1) ampliar o conhecimento sobre o mundo; (2) compreender teórica e globalmente a relação dialética que os indivíduos estabelecem com os lugares; (3) refletir criticamente sobre diferentes modalidades de desenvolvimento social, económico e ambiental.

As aprendizagens necessárias à construção destes saberes específicos, convertem-se então numa *geocapacidade* ⁽⁷⁷⁾ que, por seu turno, converge para a formação de um sistema mais vasto de outras capacidades, nas quais se destacam (Lambert, 2009, 2011a; Lambert e Morgan, 2010): (1) as que respeitam ao aprofundamento das liberdades individuais (v. g. compreender o sentido da autonomia e dos direitos coletivos); (2) as que se relacionam com as escolhas e as opções de vida (v. g. compreender o sentido da cidadania e das responsabilidades cívicas); (3) as que fazem despontar a criatividade e contribuem para um desempenho mais produtivo numa sociedade globalizada (v. g. compreender as dinâmicas económicas e culturais da atualidade). Apesar das diferenças substantivas de conteúdo face ao modelo adotado em Portugal no currículo do ensino básico ⁽⁷⁸⁾, constata-se que o encadeamento proposto por Lambert também se baseia numa hierarquização das competências, diferenciando as que se posicionam num nível geral, das que possuem um cariz específico, mais dependente da natureza dos saberes disciplinares. Neste contexto, é possível concluir que a defesa do estatuto curricular da geografia só se torna plausível quando se antecipa que o seu ensino contribui para o desenvolvimento de uma *geocapacidade*, ou *saber-agir* geográfico, que concorra para a operacionalização de uma série de outras capacidades transversais.

Os elementos conceptuais e metodológicos que ajudam a desenvolver a *geo-competência* dos alunos — vd. as ideias-chave e os princípios básicos da geografia agrupados em categorias com diferentes graus de especificidade — compõem o vocabulário e a gramática que tornam o discurso geográfico inteligível e distinto face aos restantes saberes que completam o currículo escolar. Mas a estabilização

(77) Termo que pode ser substituído, sem risco de adulterar o seu sentido conceptual, pela noção de *geo-competência*, que se julga mais consentânea com a terminologia privilegiada nos textos escritos em língua portuguesa.

(78) Em Portugal, as dez competências gerais definidas na revisão curricular de 2001 cobriram categorias de valor equivalente às consideradas por Lambert, referindo-se a título de exemplo as seguintes: *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* (n.º 1); *pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável* (n.º 6); *relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida* (n.º 10). A educação geográfica dos jovens deveria processar-se em função do desenvolvimento de treze competências específicas, nas quais se destacam: *o desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, Mundo* (n.º 1); *a compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços* (n.º 3); *a análise de problemas concretos do Mundo para refletir sobre possíveis soluções* (n.º 7). Tal como referido anteriormente (cf. nota n.º 44), a noção de *competência* foi retirada do currículo por despacho ministerial publicado em 2011. Por outro lado, a análise do currículo da disciplina de geografia ainda em vigor no nosso país, far-se-á a seguir numa perspectiva comparativa.

epistemológica deste edifício não se afigura isenta de dificuldades. Primeiro, porque o seu reconhecimento não é automático, uma vez que o juízo sobre a relevância da geografia depende mais da utilidade que socialmente se atribui aos saberes que os jovens constroem na escola, do que a um estatuto alicerçado apenas na tradição. Segundo, porque a efetivação dessas aprendizagens requer o incremento de estratégias que legitimem as abordagens geográficas a partir da exploração e resolução de problemas reais; uma via só possível mediante a aplicação de modelos pedagógicos que estão longe de se poder considerar consensuais junto dos professores, ora por razões que se prendem com a avaliação dos contextos em que se desenrola a sua atividade, ora por causas que decorrem das suas histórias e percursos profissionais, ou dos processos formativos em que foram envolvidos.

Em suma, sendo possível conceber que a globalização provocou a transformação dos quadros macro sociais e favoreceu a reabilitação da geografia escolar como saber estruturante da formação dos futuros cidadãos, a verdade é que aquele processo também confrontou a disciplina com a necessidade de reavaliar o seu posicionamento e relações com as restantes ciências. Um debate deturpado por um discurso educativo influenciado por uma interpretação redutora da noção de economia do conhecimento que, algo contraditoriamente, pareceu desvalorizar a importância dos jovens adquirirem os conceitos nucleares produzidos pelas disciplinas: porque interpretou erradamente os efeitos do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação sobre os processos de construção do conhecimento; porque confundiu os argumentos a favor de uma visão mais integradora e menos estanque dos objetos das várias ciências, com a proposta de uma noção vaga de interdisciplinaridade.

Uma armadilha conceptual na qual caíram os responsáveis pela conceção dos *curricula* e que, no caso da geografia, se viu ainda reforçada por um ensino que confinou a disciplina a uma descrição parcial do Mundo e à difusão de conhecimentos muito rudimentares sobre os processos físicos e humanos (Lambert, 2011a). Desse modo, a manutenção da geografia como disciplina independente e nuclear do currículo não deve ser tomada como um dado adquirido, mesmo quando os atores políticos admitem que a educação geográfica constitui um dos domínios fundamentais para a formação de cidadãos inseridos numa sociedade globalizada sob os pontos de vista económico, social e cultural. Contudo, esse estatuto pode perder-se caso a geografia não consiga: (1) afirmar individualmente a sua relevância, no quadro de uma realidade que na aparência tende para uma depreciação dos saberes disciplinares; (2) reclamar a

especificidade do seu objeto e campo de ação, num tempo em que se observa, em simultâneo, uma crescente especialização da investigação geográfica e uma maior fluidez na demarcação das fronteiras entre os vários ramos do conhecimento ⁽⁷⁹⁾.

O sucesso da gestão epistemológica destes paradoxos depende da capacidade da geografia delimitar um núcleo duro conceptual, do qual devem constar os conceitos que permitam à disciplina fixar um território indisputável, embora não necessariamente exclusivo, pois é de admitir que aqueles possam ser objeto de leituras alternativas por parte de outras ciências. Para além disso, a análise dos resultados e da reflexão produzidos por diversos autores (cf. Butt, 2008; Lambert, 2009, 2011a; Marsden, 2005; Miranda, 2010; Tani, 2004; Tutiaux-Guillon, 2008) permite concluir que a educação geográfica se debate com problemas decorrentes da dificuldade em compatibilizar a normalização dos objetivos das políticas educativas, com a singularidade dos contextos socioculturais e das tradições que marcaram a evolução do pensamento e do ensino da geografia. O pendor descritivo e enciclopédico, o recurso a esquemas conceptuais de cariz indutivo, ou a incipiente problematização da realidade, são aspetos transversais que cruzam o diagnóstico realizado por aqueles autores.

Problemas que parecem não ter solução no curto prazo e para os quais não existe uma estratégia pré-estabelecida: (1) porque a produção do conhecimento geográfico se encontra enraizada em culturas académicas próprias, que levaram ao desenvolvimento de diferentes escolas de geografia nacionais; (2) porque essa especificidade se reflete numa memória do que deve ser o ensino da geografia, que está para além da decisão política sobre a melhor forma de o integrar no conjunto da matriz curricular.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Afastando-se das conceções mais tradicionais claramente conotadas com o behaviorismo, Tanner e Tanner (2007: 121) concebem o currículo como uma via para a reconstrução do conhecimento e da experiência do sujeito aprendente, um caminho por intermédio do qual a pessoa cresce em resultado do exercício de um controlo inteligente sobre o conhecimento e a experiência futuros. Uma definição que os autores associam às posições defendidas por Dewey, isto é, a uma visão que olha a educação como um processo gerador de capacidades de reflexão e de problematização da realidade, que

(79) Refira-se a título de exemplo o caso da União Geográfica Internacional, cuja organização interna contempla a existência de trinta e sete comissões especializadas, cobrindo campos tão diversos como os das geografias da *sociedade da informação*, do *género*, ou dos *sistemas costeiros*.

permitem ao indivíduo assumir uma atitude proativa sobre a sua vida e uma postura de intervenção na cidadania democrática. Trata-se também de um enunciado que procura ultrapassar algumas das dualidades presentes em muitas outras abordagens: entre o pensamento e a ação; entre os saberes disciplinares e o processo de instrução; entre os fins e os meios (*idem*: 122). Ainda que passíveis de explicitação teórica, considera-se que tais separações devem ser encaradas como construções ficcionais que não representam o mundo real, nem as práticas de desenvolvimento curricular que ocorrem nas comunidades escolares. Embora a sua existência possa justificar-se pela dificuldade em apreender a natureza complexa do conhecimento e dos processos de aprendizagem, a verdade é que o pragmatismo dos responsáveis pelo funcionamento e gestão dos sistemas educativos as aproveitou para validar categorias de análise que fracionam o trabalho de criação do currículo que é efetuado nas escolas.

Mas a fragmentação do conceito de currículo decorre igualmente do facto de os diferentes atores sociais o usarem ora como um instrumento de afirmação da política educativa, ora como uma ferramenta de modelização do ensino e da aprendizagem. Ambos potenciados, primeiro, pela prevalência de uma organização do conhecimento baseada na segmentação dos saberes disciplinares e, depois, pela pressão social que tende a promover a eficiência e a prestação de contas, que favorece o currículo orientado para a avaliação sumativa, que privilegia a instrução e a sistematização de metas e de produtos mensuráveis. A análise crítica das estruturas curriculares que guiam as práticas de educação geográfica tem necessariamente de atender a este contexto, da mesma maneira que não é possível apreciar a sua coerência e valor social sem ter em atenção as relações mais ou menos estreitas que a geografia escolar estabelece com a ciência académica. Assim, o exame das modalidades de desenvolvimento curricular em geografia far-se-á com o intuito de demonstrar as inter-relações entre o conhecimento e a ação que emergem da combinação dos seguintes aspetos: (1) os conceitos nucleares da disciplina; (2) os modelos de currículo; (3) as práticas de educação geográfica.

2.2.1 OS CONCEITOS ESTRUTURANTES

Numa sociedade que se caracteriza pela fluidez dos fluxos de informação e pela eficácia dos meios utilizados para a produzir e difundir, não é possível afirmar que os saberes construídos pela maioria dos jovens têm como fonte principal a educação formal ministrada em contexto escolar. Uma constatação a que se associa um outro facto não menos inquietante: grande parte da informação a que aqueles acedem tem uma

origem difusa e um carácter parcial, pontual e compartimentado. Razão pela qual se entende que cabe à escola criar as condições para que os jovens desenvolvam as estruturas cognitivas — vd. as ferramentas conceptuais de compreensão, de organização e de descodificação — que lhes permitam ordenar os dados a que têm acesso. Neste âmbito, cabe à educação geográfica facilitar a construção de um corpo de noções e de conceitos necessário à compreensão e explicação dos *processos* geográficos (cf. Brunet, 1989; Dollfus, 1989; Nembrini, 1994; Lambert, 2011a), entendidos como parcela de uma realidade complexa que só é crível apreender na totalidade com o contributo dos quadros de leitura conceptual também propostos pelos restantes saberes curriculares.

A importância conferida aos processos, coerente aliás com os princípios fundadores do pensamento geográfico, acaba por sustentar os argumentos de crítica às práticas predominantes na geografia escolar tradicional, ainda marcada por um certo cariz descritivo e factual, assente na transmissão de conteúdos quase sempre exteriores aos alunos e que, por isso, contribui para o seu afastamento da disciplina. Fragilidades há muito apontadas por diversos autores (cf. Alexandre, 1995; Butt, 2008; Clary e Ferras, 1989; Marsden, 2005; Tutiaux-Guillon, 2008), que em alternativa sugerem o incremento de uma educação geográfica que permita aos jovens compreender os fenómenos espaciais, os processos de criação do espaço, os seus diferentes níveis de articulação e os seus diferentes atores: vertentes essenciais da educação para a cidadania (Miranda, 2010), mais relevantes do que as abordagens que se limitam a descrever a realidade utilizando recursos sempre menos sedutores do que os usualmente mobilizados pelos grandes órgãos de comunicação social (Clary e Ferras, 1989: 121).

Não se trata naturalmente de proceder a uma desvalorização dos conteúdos da geografia, mas de propor a sua reconfiguração sob a forma de uma grelha conceptual de referência, que sistematize os saberes significativos que os alunos devem construir: de acordo com as suas capacidades cognitivas e a utilidade de que revestem, tanto para a inserção social dos jovens, como para a compreensão mais ampla dos factos de natureza geográfica. A consecução de tais objetivos, envolve o diagnóstico e avaliação das implicações que resultem de uma eventual deformação do vocabulário geográfico e da sua consequente distorção conceptual (Clary e Ferras, 1989), obrigando a uma seriação e definição dos conceitos que é suposto constituírem o núcleo duro da educação geográfica (Nembrini, 1994; Lambert e Morgan, 2010; Lambert, 2009, 2011a).

Como se procurou demonstrar anteriormente, a decisão de posicionar a geografia no campo das ciências sociais, embora mantendo a sua natureza de síntese do físico e do

humano, deu azo a que a disciplina assumisse para si o estatuto de ciência integradora dos saberes, condição que, por um lado, potenciou os riscos de desagregação interna e, por outro lado, chamou a atenção para algumas ambiguidades epistemológicas. Com o desenvolvimento das correntes neopositivistas atribuiu-se ao conceito de *espaço* a função de elemento aglutinador, de componente unificadora, capaz de realçar a especificidade da abordagem geográfica: «o espaço põe em jogo relações específicas, impõe as suas próprias determinações. O mundo existe desde há muito, e existe nas suas texturas físicas — ninguém pensa que o clima determina a economia, mas ninguém ousaria afirmar que a dimensão climática não contribui para a diferenciação económica.» (Auriac, 1989: 118).

Transportado para uma dimensão abstrata, o *espaço* passou a ser encarado como um conceito simbólico do objeto da geografia, uma vez que a abrangência que este poderia ostentar por via da integração de elementos físicos e naturais, humanos e sociais, dava à disciplina a possibilidade de manipular um elevado número de conceitos, de noções, de definições, de natureza muito diversa e situados em domínios igualmente dispersos. A geografia passou então a dispor de um conceito aparentemente indisputado, do qual se serviu para justificar a sua individualidade epistemológica, mas viu-se forçada a operacionalizar a sua prática em função de uma nebulosa conceptual, à qual parecia faltar alguma coerência e inteligibilidade. Uma clarificação que se tornou urgente perante as necessidades e as exigências do processo de construção dos *curricula* destinados à educação geográfica. No entanto, esta é uma operação que apresenta algumas dificuldades, dada a heterogeneidade dos conceitos que a geografia manipula: são poucos aqueles a que é possível aceder por simples observação; na maioria dos casos traduzem realidades complexas, cuja definição, apesar de se poder efetuar com precisão e carácter generalizante, nunca é fechada, nem definitiva, exigindo um grau maior ou menor de abstração e de esforço de conceptualização.

Embora justificada a indispensabilidade de a educação geográfica se desenvolver em torno de uma grelha pré-definida de conceitos de referência, a sua existência não assegura por si só que os alunos venham a adquirir as ferramentas conceptuais que lhes permitam interpretar reflexivamente o espaço produzido pelas sociedades humanas. Para tanto é também necessário proceder à escolha e à categorização dos próprios conceitos, uma operação que não é alheia aos interesses e aos referenciais teóricos privilegiados pelos seus autores. Dado tratarem-se de produtos epistemologicamente situados, é importante que na sua elaboração se atendam não apenas a critérios

científicos, mas se tome por orientação a obediência a princípios didático-pedagógicos que permitam a articulação vertical entre os programas dos vários níveis curriculares. Na realidade, o problema de fundo que importa ultrapassar não decorre do elevado número de conceitos, ou da diversidade das categorias e fontes de inspiração teórica. Pelo contrário, ele deriva da banalização de uma prática que conduz à produção de enunciados factuais, fortemente condicionados por um *habitus* de seriação dos conteúdos da geografia escolar, que não se limita a fracionar o saber geográfico de acordo com os atributos que caracterizam o espaço (vd. o relevo, o clima, a população, o rural, o industrial e o urbano), mas acentua a dicotomia entre os domínios da geografia física e da geografia humana.

Em virtude da riqueza do seu quadro conceptual, é possível categorizar os conceitos nucleares da educação geográfica em função de itinerários adaptados à consecução de objetivos educacionais muito diferentes. De acordo com os autores da *Carta Internacional da Educação Geográfica* (1992), o ensino da geografia deve estruturar-se a partir dos seguintes conceitos base: *localização e distribuição, lugar, relações homem-ambiente, interação espacial e região*. Embora sob um ponto de vista formal nem todos possam ser encarados como conceitos genuínos, compreende-se que num documento daquela natureza se tivesse antes preferido o enunciado de dimensões indicativas dos percursos que o ensino da geografia pode seguir, respeitando as várias correntes, paradigmas e tradições que moldaram a evolução da disciplina ⁽⁸⁰⁾. Nesse sentido, a *Carta* é clara na sua intencionalidade, ao elencar noções simbólicas da geografia e ao apontar um dos princípios-chave do seu modelo de racionalidade, mas demasiado genérica como recurso operacional do currículo.

Essa operacionalização exige não apenas a composição de listagens de conceitos mais ou menos exaustivas, mas a clarificação das redes que emergem dos fluxos que os unem. Para o efeito são viáveis diversas soluções: (1) o estabelecimento de uma graduação em que se atende sobretudo ao grau de abrangência dos conceitos, quer agrupando-os em classes hierarquizadas (v. g. *nucleares, intermédios e específicos*), tal como é proposto por autores como Bacon (1979) e Bacon e Green (1981), quer integrando-os numa estrutura piramidal ocupada no topo pelas noções de cariz mais

(80) Na verdade, a Carta Internacional da Educação Geográfica sugere que os conceitos mencionados servem antes de mais como recursos que permitem aos geógrafos responder às questões estruturantes da disciplina: *Onde se localiza? Como se caracteriza? Porque está aí situado? Como se formou? Que impacte ou que efeitos produz? Como deveria ter sido gerido em benefício da humanidade e do ambiente?* (1992: 7).

abstrato (Naish, 1982); (2) a individualização de *temas* (vd. a localização, a estruturação do espaço), que implicam a identificação de *conceitos* (vd. escala, equilíbrio, estrutura, sistema), de *processos* (vd. concentração, dispersão, difusão, interação) e de *propriedades* (vd. densidade, hierarquia, centralidade), apreendidos a partir de *noções* (vd. lugar, situação, rede, fluxo) e de *campos* (vd. o meio natural, o território, a região), tal como é proposto por autores como Guilmant (1989) e Pinchemel (1989). Esta última fórmula tem implícita uma conceção sistémica do ensino da geografia, tendente a realçar a complexidade do mundo real ⁽⁸¹⁾.

Apesar disso, a generalidade dos autores evita a elaboração de organigramas excessivamente intrincados, relativizando a importância de contemplar todas as ligações possíveis, em benefício da inteligibilidade do próprio sistema. Ou seja, a simulação do efeito globalizante da análise sistémica exige um trabalho prévio mais criterioso ao nível da construção da rede conceptual que dá sentido ao próprio sistema. Os conceitos devem ser inseridos numa estrutura lógica cujo significado final é apreendido a partir de uma hipótese de operacionalização dos processos e dos fluxos entre variáveis, situações, ou atores. Ao exprimir uma hierarquia conceptual irrepetível, cada rede corporiza também a arquitetura de conceitos indispensável para decifrar e resolver um dado problema. Nas figuras 3.5 e 3.6 são apresentados dois exemplos destas redes conceptuais, a partir das quais é possível elaborar múltiplas derivações, de acordo com os objetivos pretendidos.

No caso da fig. 3.5 trata-se de um sistema organizado em torno do conceito de *meio geográfico* (Pinchemel, 1989; Nembrini, 1994), no qual são notórias algumas semelhanças com o modelo proposto por Haggett (1979). O foco do sistema é ocupado pelo homem em sociedade, procedendo-se depois à separação do meio natural — artificializado e situado no tempo (vd. a noção de potencial e de crise) — do espaço social organizado. O conceito central de *meio geográfico*, associado a noções como naturalidade, artificialidade e espacialidade, situa-se na junção de duas colunas, dele decorrendo elementos de exterioridade — a *paisagem* — e de organização — o

(81) De acordo com a pesquisa bibliográfica efetuada em manuais escolares e textos de carácter científico, foram identificados pelos trabalhos de Bacon (1979) e de Bacon e Green (1981) mais de 1359 conceitos a partir dos quais é possível construir estruturas, ou modelos curriculares básicos. A este respeito refira-se que, em Portugal, o programa da disciplina de Geografia A do ensino secundário propõe o tratamento de um total de 246 «conceitos/noções básicas», apresentados em listas desprovidas de qualquer tipo de hierarquia e abrangendo desde conceitos complexos como *acessibilidade*, *complementaridade* e *desenvolvimento sustentável*, até termos como *transshipment*, *isóbara*, *logística* ou *upwelling*.

território — ambos situados num quadro evolutivo. Para Mérenne-Schoumaker (2005), os mesmos conceitos chave servem para delinear um outro itinerário de aprendizagem: partindo da detecção das *formas* e das *estruturas espaciais*, a autora dirige o seu esquema conceptual para a análise do modo como estas se articulam e originam distintas estratégias de *organização e funcionamento do espaço*.

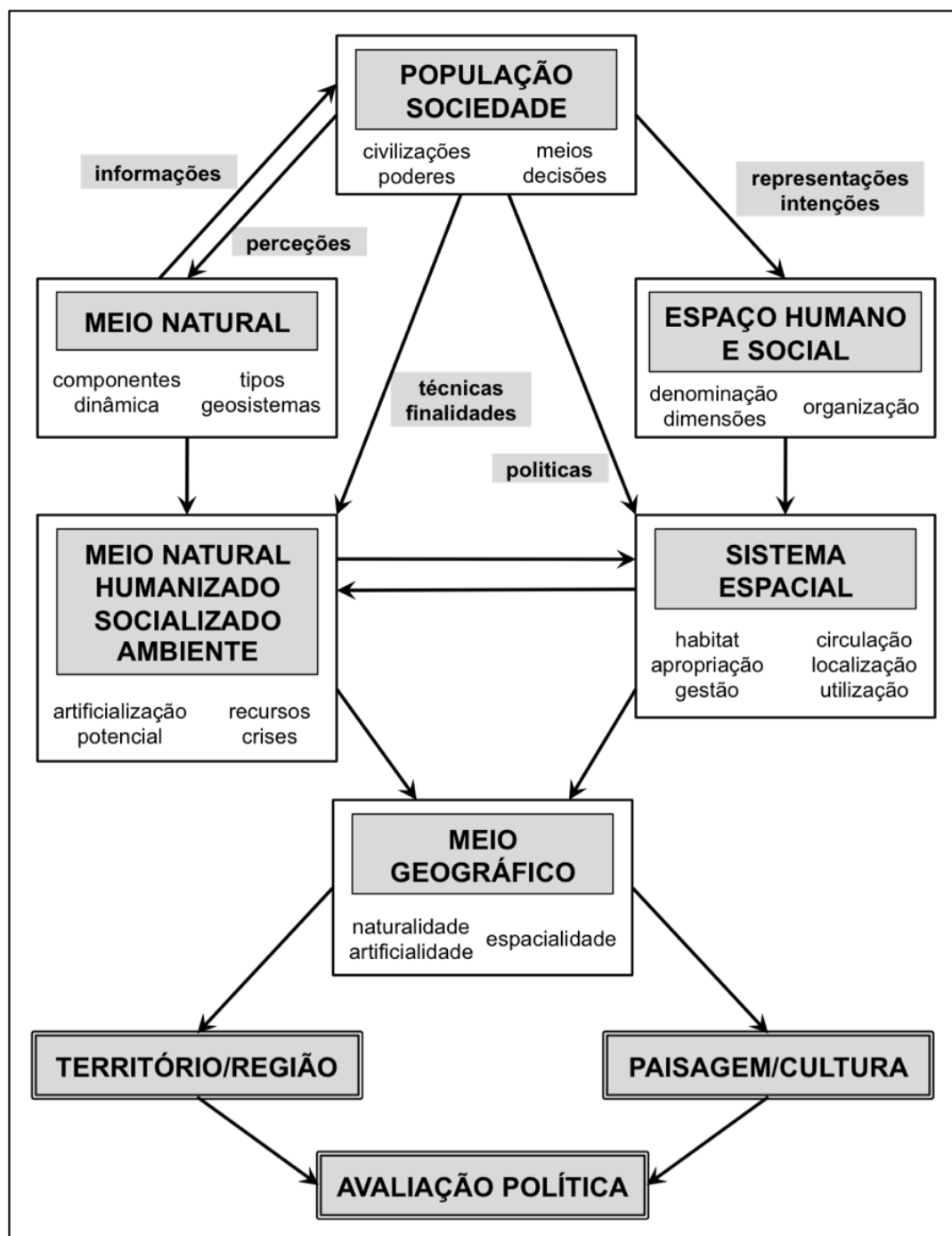


Fig. 3.5 – Estruturação dos conceitos geográficos segundo um exemplo de organização sistémica (Pinchemel, 1988 cit. in Nembrini, 1994: 97)

No exemplo da fig. 3.6, a rede de conceitos organiza-se em torno do conceito de *espaço social*. O sistema representado mostra um número mínimo de relações entre os elementos, constituindo uma mera ilustração, ou seja, assumindo-se *a priori* como uma visão parcial resultante da impossibilidade de integração de todas as relações possíveis. Globalmente, o modelo proposto assenta no pressuposto de que, independentemente da escala de análise adotada, o espaço social é passível de *localização* e de *diferenciação* em subsistemas: (1) possui uma *organização*; (2) apresenta uma *estrutura* e um modo de *funcionamento*; (3) a distribuição dos fenómenos geográficos cria *formas espaciais* que é possível identificar. Esse espaço social organiza-se sobre um *meio* mais ou menos modificado pelos grupos sociais ao longo da *história*. É, nesse sentido, o resultado da ação de *atores*: Estados, comunidades territoriais, empresas, indivíduos, etc., que desenvolvem estratégias de *produção* do espaço; por fim, a *paisagem*, o necessário elemento de subjetividade que permite fazer a ponte com o *espaço geográfico*.



Fig. 3.6 – Organização dos conceitos geográficos segundo uma abordagem sócio-espacial (Nembrini, 1994: 98)

De acordo com a análise efetuada, conclui-se que a adoção de uma perspetiva sistémica possibilita à educação geográfica escapar às abordagens lineares e descritivas, normalmente associadas a um ensino que atomiza o saber e se limita a mostrar relações de causa-efeito (v. g. entre o relevo, o clima, a população, etc.), ou a revelar alguns

antagonismos (v. g. cidade-campo, centro-periferia, etc.). Por isso, sempre foi especialmente enaltecido o potencial educativo e formativo do sistemismo, bem como a sua harmonia com o sentido epistemológico em que a geografia baseou a sua individualidade como ciência. As vantagens que se lhe apontam podem ser resumidas nos seguintes traços: (1) permite situar qualquer facto geográfico numa estrutura no seio da qual as relações entre fenómenos tomam uma importância essencial; (2) permite atender à variável tempo e considerar a influência dos processos de retroação; (3) permite explorar conceções globalizantes, melhor adaptadas ao estudo das formas de interação natureza-sociedade, ou à discussão das relações socioeconómicas e políticas entre diferentes grupos sociais; (4) permite analisar, formular e resolver problemas a várias escalas; (5) permite introduzir as noções de equilíbrio e de desequilíbrio, a análise dos processos, das causas e das consequências inerentes às mudanças de estado ocorridas no sistema; (6) permite alertar para a complexidade dos processos geográficos e, desse modo, desenvolver nos alunos capacidades de diagnóstico, de análise e de avaliação, sem as quais não é possível encetar qualquer percurso de conceptualização.

Atendendo à especificidade e à abrangência das problemáticas que a educação geográfica procura incorporar no seu objeto, compreende-se que esta encontre na abordagem sistémica os instrumentos de conceptualização da realidade que lhe facultam *a posteriori* a operacionalização dos processos educativos tendentes a desenvolver a *geo-competência* dos alunos. Não se estranha, por isso, que na atualidade os princípios associados ao sistemismo e ao estruturalismo continuem a constituir um dos paradigmas mais estáveis da educação geográfica (ainda que a ciência académica tenha nas últimas décadas enveredado por outros caminhos). De facto, não obstante os anos passados sobre a elaboração dos modelos apresentados nas figs. 3.5 e 3.6, a verdade é que a filosofia que lhes subjaz continua a ser preconizada por autores mais recentes. São disso testemunho os trabalhos de Hertig e Varcher (2004) e de Hertig (2009), nos quais se refere explicitamente que a apreensão da complexidade do real confronta o ensino da geografia com desafios que só podem ser resolvidos a partir de uma perspetiva sistémica que permita aos alunos compreender as ligações e as interações entre os elementos que constituem uma dada situação.

Reafirma-se que o conhecimento geográfico ensinado nas escolas não pode cingir-se à transmissão de informações factuais, mas deve promover o desenvolvimento de competências específicas e transversais organizadas sistemicamente. De acordo com esta conceção, os autores entendem que a aprendizagem em sala de aula deve resultar de

um trabalho didático que cruze as seguintes dimensões (fig. 3.7): (1) os *saberes teóricos* (relativos aos conceitos e aos processos); (2) as *competências específicas*, saberes que emergem de práticas nas quais os alunos manipulam recursos diversificados (mapas, cartogramas, imagens, informação estatística, as novas tecnologias, entre outros); (3) as *competências transversais*, relacionadas com a capacidade de comparar, de classificar, de analisar, ou de sintetizar. Finalmente, consideram que o papel central deste sistema cabe ao que definem como os *conceitos integradores* da geografia (os elementos que asseguram a interação dinâmica entre os restantes domínios).

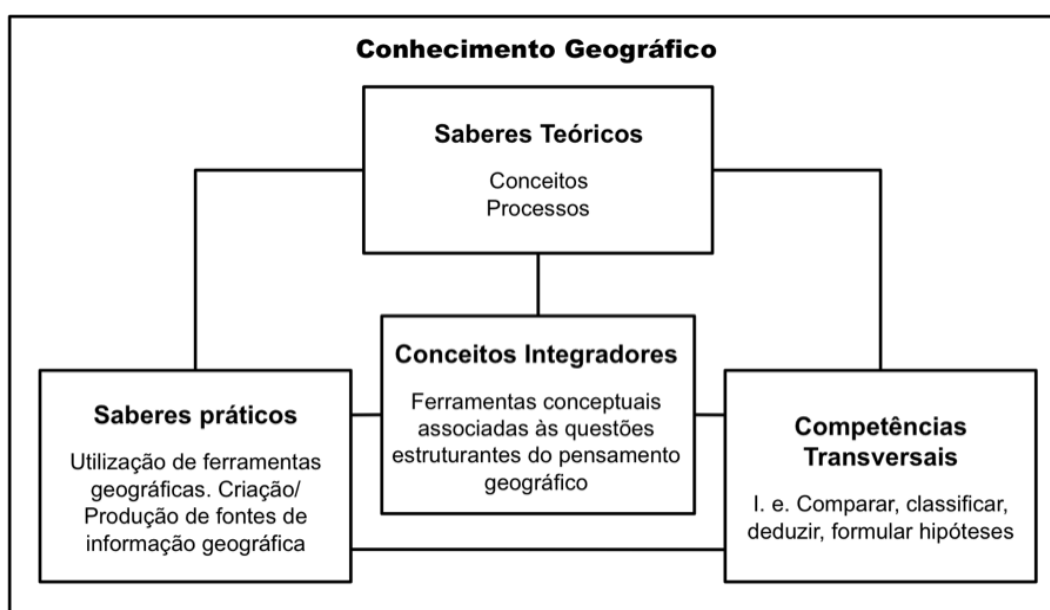


Fig. 3.7 – A organização do conhecimento geográfico segundo uma abordagem sistémica (Hertig, 2009, baseado em Varcher, 1998: 22)

Os conceitos integradores exprimem ideias que permitem aos alunos organizar as suas perceções e os seus saberes. Por outras palavras, constituem ferramentas cognitivas específicas da geografia, ou organizadores do pensamento que dão ao aluno a possibilidade de construir o seu conhecimento geográfico e de desenvolver as *geo-competências* que lhe estão associadas. No trabalho de Hertig e Varcher (2004) são elencados os seguintes conceitos ⁽⁸²⁾: *localização*, *ator*, *ação espacial* (vd. *produção do espaço*), *escala*, *representação*, *interação*, *polarização* e *hierarquização*, e *difusão*.

(82) Para os autores, a inteligibilidade destes conceitos decorre das questões específicas de índole geográfica a que cada um procura responder. A título de exemplo referem-se os seguintes: (1) *ator* (quem produz o espaço? Para quê? Quando? Como?); (2) *ação espacial* (onde e como é que os atores localizam as marcas que imprimem no espaço? Que tipo de limites identificam no espaço? Que tipos de território e de redes criam?); (3) *escala* (em que escala me situo quando trabalho? Que escalas devo considerar quando analiso outras temáticas?) (4) *representação* (que representações construí acerca de um dado tema? Quais as representações que outros possuem sobre o mesmo problema? Como podemos compatibilizar as nossas diferenças?).

Mas a viabilidade e o sucesso do sistema delineado na fig. 3.7 dependem, em qualquer caso, dos nexos que se estabelecem entre as questões estruturantes do pensamento geográfico e os conceitos mencionados: a sua ausência dificulta o questionamento e a compreensão da realidade, impede a apreensão de problemas geográficos complexos. No entanto, a proposta de Hertig e Varcher não difere muito da que foi apresentada por Alexandre (1995), num trabalho em que os conceitos nucleares da educação geográfica são hierarquizados e reagrupados em três grandes categorias (*idem*: 220): (1) o *espaço*, designação aplicada a todas as extensões da superfície terrestre ocupadas pelas sociedades humanas e dotadas de características físicas próprias (que aglutina os conceitos de *paisagem*, de *espaço geográfico*, de *território* e de *meio*); (2) a *organização espacial*, que alude ao conjunto dos processos responsáveis pela produção do espaço (que agrega os conceitos de *localização*, de *potencial*, de *organização do espaço*, de *distância* e de *agente/fator*); (3) a *diferenciação do espaço*, que remete para a existência de unidades espaciais individualizadas (que integra o conceito de *região*).

A partir da análise destes exemplos de delimitação do campo conceptual da geografia, adivinha-se um denominador comum a partir do qual se afigura possível montar distintas práticas de educação geográfica. Entende-se que essa base conceptual é confirmada, entre outros, pelos trabalhos mais de recentes de Lambert (2009, 2011a) e de Lambert e Morgan (2010), autores para quem os conceitos constituem o *vocabulário* que define a linguagem através da qual a geografia se exprime, e a *gramática* que cimenta as ideias, as regras e os procedimentos que dão sentido ao discurso geográfico. Trata-se de uma abordagem desalinhada com o estruturalismo, que tão-pouco se vincula a um qualquer modelo de rede sistémica, privilegiando a definição rigorosa do conteúdo dos conceitos e a afirmação do seu papel na construção de um conhecimento geográfico que os jovens possam aplicar na compreensão da realidade. Nesse âmbito, sugere-se que o desenvolvimento da *geo-competência* dos alunos implica se estruture em torno de um ensino da geografia estruturado em torno dos seguintes conceitos polarizadores: *espaço*, *lugar*, *escala*, *interdependência* e *desenvolvimento*, *cultura* e *diversidade* ⁽⁸³⁾.

(83) Tendo em conta os objetivos do presente trabalho não se afigurou necessário efetuar uma análise aprofundada do conteúdo e dos fundamentos teóricos de cada um dos conceitos referidos, pelo que estes serão apresentados apenas como projeção de uma modalidade de enquadramento conceptual da educação geográfica. No que respeita especificamente às noções de *espaço* e de *lugar*, a abordagem privilegiada pelos autores aqui mencionados adota um referencial epistemológico análogo ao que foi seguido no ponto 1.2 (*Marcos da evolução contemporânea do pensamento geográfico*), alinhando-se com as correntes de pensamento pós-estruturalista e fenomenológica; por isso, nesta fase tomou-se como adquirido o quadro conceptual ali apresentado.

ESPAÇO

No trabalho de Lambert e Morgan (2010), privilegiam-se uma concepção pós-estruturalista do *espaço* e o debate epistemológico centrado na análise da sua própria natureza. Entende-se que o espaço não é um simples recipiente mas uma entidade dependente dos processos ou das matérias que contribuem para a sua produção: estes processos tomam sobretudo a forma de relações, das quais emergem um sem número de estruturas (vd. os lugares), cuja estabilidade é mais aparente do que real por via da dinâmica inerente àquelas interações. Este espaço relacional define-se em função de três atributos que lhe são intrínsecos (*idem*: 77): (1) o espaço é o produto de inter-relações que se desenrolam em escalas que vão do local ao global; (2) o espaço é a esfera da possibilidade e da multiplicidade, resultantes da espacialidade inerente às relações que nele ocorrem; (3) o espaço nunca é fechado, nunca é invariável, transformando-se e reconstruindo-se à medida que as inter-relações despontam.

Em suma, o espaço torna-se o ponto de encontro em que as relações se entrelaçam e intersejam, numa visão que realça, afinal, a importância que as redes, as ligações, os fluxos e as mobilidades assumem no processo que conduz à sua construção. Mas, neste quadro, ele é também um produto das práticas e das trajetórias dos atores. Nesse sentido, o espaço aponta para a ideia de abstração, de construção intelectual e, como tal, torna-se inacessível aos métodos de observação usuais. A sua análise toma a forma de uma adjetivação, por meio da qual se destacam o carácter dos movimentos e das dinâmicas sociais, dos modos de produção e de organização das forças produtivas, das mentalidades. Contrapondo-se à noção tradicional de paisagem, na qual se salientavam os elementos, as formas, os símbolos, este espaço sublinha antes de mais as forças sociais, os seus antagonismos e contradições. Para além disso, de uma abordagem estritamente socioeconómica, evoluiu na direção de uma concepção que se enriqueceu com uma dimensão psicológica, pelo que o seu estudo passou a integrar a reflexão acerca do modo como os indivíduos e os grupos humanos o representam, em consequência das concepções e dos interesses coletivos que justificam os respetivos modos de utilização (dimensão em que adquire, como a paisagem, o valor de memória).

Os traços epistemológicos que marcam a noção de *espaço* que se apresentou traduzem uma síntese das vertentes que é possível explorar na perspetiva do desenvolvimento do currículo, nelas se adivinhando a possibilidade de expandir o processo de ensino e aprendizagem através de outras vias de enriquecimento conceptual. Para os mesmos autores, este não se trata de um debate académico arcano,

mas da exposição de argumentos tendentes, por um lado, a demonstrar a relevância do ensino da geografia e, por outro lado, a justificar porque motivo uma educação geográfica intelectualmente esclarecida deve atender aos pontos de vista sublinhados (*ibidem*: 82): principalmente porque estes se afastam das abordagens neopositivistas, ao conceber que o movimento e a mobilidade responsáveis pela construção social do espaço estão imbuídos de significado e de valores.

LUGAR

Com o desenvolvimento da geografia quantitativa ocorrido ao longo das décadas de 60 e 70, o conceito de *lugar* foi relegado para uma posição secundária. Um estatuto que viria a recuperar por influência dos geógrafos inspirados pelo humanismo e pela fenomenologia (cf. Relph, 1976; Yu-Fu Tuan, 1977), reforçado mais tarde pelas correntes de pensamento associadas aos movimentos marxistas, feministas e pós-coloniais. Uns e outros preocupados em desvendar os processos sociais, económicos e políticos responsáveis pela formação dos lugares, como as relações de poder que condicionaram a sua génese. Baseado no trabalho de Cresswell (2004), citado por Rawling (2011), apresenta-se no quadro 3.1 uma síntese do conteúdo das concepções que o conceito foi assumindo em distintos períodos de evolução da geografia.

As perspetivas mencionadas sumariam as leituras que a noção de *lugar* pode assumir no currículo e o modo como estas condicionam a natureza dos conteúdos e das metas definidas para o ensino da geografia. Contudo, reportando-se ao exemplo da Inglaterra e do País de Gales, Rawling afirma que os responsáveis pelas sucessivas alterações do currículo nunca se preocuparam em clarificar a diversidade das aceções, nem o papel educativo que o trabalho de aprofundamento e de reflexão em torno deste conceito poderiam desempenhar na educação geográfica: razão pela qual muitos professores e alunos acabam por encarar o *lugar* apenas como uma espécie de recetáculo para os dados e as informações factuais que vão recolhendo sobre as mais diversas partes do mundo ⁽⁸⁴⁾. Recordando outra noção cara à geografia, a autora considera que existe uma forte semelhança entre as tensões sofridas pelos conceitos de *lugar* e de *paisagem*, pois também esta atravessou as mesmas vicissitudes e estádios de rutura epistemológica: (1) uma fase em que se valorizou essencialmente a observação, a descrição e a explicação; (2) um período no qual se privilegiou a análise do seu carácter

(84) Uma análise que teve em conta as três revisões do currículo nacional para a Inglaterra e o País de Gales, criado em 1991 e sucessivamente modificado em 1995, 1999 e 2008.

simbólico e de representação social (captados através da fotografia, da pintura, da poesia ou da literatura); (3) uma visão mais crítica que olha para a paisagem como o reflexo de relações de poder e de desigualdades.

QUADRO 3.1

Concepções teóricas aplicadas ao estudo do conceito de *lugar* e suas ligações com a educação geográfica (adaptado de Cresswell, 2004 cit. in Rawling, 2011: 68)

Abordagens relativas ao estudo do <i>lugar</i>	Modo como são interpretados os <i>lugares</i>	O que valoriza esta concepção?	Relevância para a educação geográfica
Descritiva Os geógrafos procuram identificar e descrever cada lugar particular e único, realçando as respetivas características (v. g. a geografia regional).	Os lugares constituem áreas diferenciadas com as suas características próprias e modos de vida singulares.	O sentido do <i>lugar</i>	<i>Observação, descrição e síntese; favorece a aproximação e/ou a interseção da geografia com a história.</i>
Sócio-construtivista Os geógrafos interessam-se por lugares específicos, considerando-os como exemplos que sublinham processos sociais mais abrangentes (v. g. as geografias radicais, feministas, pós-coloniais).	Os lugares são o reflexo dos processos e das relações de poder que os geraram.	O sentido do <i>processo</i>	<i>Análise, desconstrução, avaliação crítica e generalização; favorece a interseção da geografia com as ciências social, económica e política.</i>
Fenomenológica Os geógrafos interessam-se por conhecer de que modo cada lugar se constitui como uma parte essencial do ser humano, e a forma como esta relação é revelada (v. g. a geografia humanista).	Os lugares são o testemunho de formas específicas de “estar no mundo”.	O sentido de <i>pertença</i>	<i>Argumentação, tomada de consciência, criatividade e gestão das emoções; favorece a interseção da geografia com a literatura e as artes.</i>

Perante a similitude dos dois percursos evolutivos, Rawling (*idem*: 71) entende que as tensões que foram emergindo ao longo daquelas etapas suscitaram questões que estão no âmago do objeto da educação geográfica e justificam, sob o ponto de vista epistemológico, a adoção do *lugar* como conceito estruturante da disciplina. Um questionamento que se desenvolve retomando a reflexão sobre o sentido das oposições que já antes tinham estado no cerne do debate em torno do conceito de *paisagem*, nomeadamente: (1) entre «distância» e «proximidade» (*será a paisagem uma entidade que é possível observar de longe, ou algo que reflete a experiência interior do indivíduo?*); (2) entre «observador» e «ator» (*será a paisagem uma cena que se observa, ou um mundo no qual se vive?*); (3) entre o «real» e o «simbólico» (*será que a paisagem é um produto da observação, ou a expressão das ações dos indivíduos?*); (4)

entre «cultura» e «natureza» (*será possível separar a humanidade do meio natural que a suporta?*). Tensões que alertam para a postura de indiferença, ou de envolvimento, que pode caracterizar a ação individual e que, por isso, compete à geografia escolar explorar junto dos jovens. Com efeito, embora aceite que o ensino da geografia foi capaz de incorporar um discurso de maior crítica social, de discussão dos problemas da desigualdade, de análise das representações do poder e da diversidade das identidades dos lugares, a autora chama a atenção para o facto desses debates não se mostrarem capazes de consolidar a ideia de que existe uma forte interdependência entre os seres humanos e entre estes e a realidade envolvente (*ibidem*: 72).

«What it has not done is to make young people reflect on the way their lives are intertwined with that of the places and landscapes they inhabit, to introduce them to the more subjective and personal responses of others, (...) to remind them at this crucial moment in earth history, of their own power to make the earth ‘sing or be silent’.»

O excerto anterior expõe uma educação geográfica que arrisca incutir nos jovens a ideia de que estes podem tomar-se como entidades neutras face às transformações dos geosistemas de que fazem parte integrante. Uma atitude porventura reforçada por práticas de ensino e aprendizagem que privilegiam o domínio cognitivo, a *observação* em detrimento da *implicação*. A estratégia para quebrar o “silêncio” a que Rawling alude passa, de acordo com A. Morgan (2011), pela adoção de modelos pedagógicos que operacionalizem o conceito de lugar no contexto da sala de aula, isto é, que convertam as suas formulações abstratas em processos de aprendizagem assentes na experiência direta de lugares definidos a diferentes escalas. Para o autor, a consecução desse propósito implica o incremento de uma metodologia que designa de *Place-Based Education* (PBE): um movimento que “situa” a aprendizagem dos alunos nos lugares que lhes são familiares, orientando-os para a valorização das comunidades e dos ambientes locais; um movimento que convida o professor a encarar o aluno de uma forma holística, como sujeito munido de uma individualidade que se revela através dos seus traços intelectuais, emocionais, morais, espirituais e sociais (*idem*: 86).

Pelos seus contornos gerais, a PBE configura-se como uma tendência próxima da educação ambiental, ou da educação para o desenvolvimento sustentável, com as quais partilha algumas características essenciais (cf. Morgan, 2006, 2011): o objetivo de promover a transformação da sociedade; a abordagem transversal dos saberes curriculares por via do incremento de formas de articulação multi-, inter- e transdisciplinar; o privilegiar de modelos de ensino centrados no aluno e baseados em

práticas colaborativas, na participação em projetos, ou na resolução de problemas ⁽⁸⁵⁾. Razões suficientes para que o autor considere a PBE como a solução ideal para se alcançar o compromisso entre duas correntes de pensamento cujo antagonismo se tem vindo a acentuar no campo da educação geográfica ao longo da última década (Morgan, 2011: 87): (1) entre os que contestam, quer a implantação de abordagens demasiado integradoras dos saberes, por recearem que tal possa acarretar a diminuição do rigor conceptual e da identidade das disciplina (um receio que no caso da geografia é sustentado pelos exemplos de *curricula* nos quais os conteúdos geográficos se diluem nos “estudos sociais”), quer a submissão do ensino a agendas de cariz político ou cívico, por estas reduzirem o saber disciplinar a uma dimensão excessivamente instrumental (v. g. uma ferramenta a favor da “educação para...” a paz, a cidadania, ou o ambiente); (2) entre os que advogam o aprofundamento dessa integração, como estratégia tendente a contrariar uma disciplinarização curricular que esconde a complexidade do mundo, que negligencia o afeto, a expressão artística, ou a natureza, que toma a divisão tradicional do conhecimento como uma expressão da sagacidade humana e da neutralidade dos valores a que o processo educativo deve submeter-se.

Considerando que as objeções à integração dos saberes se revelam contraditórias com a tradição da geografia e com os argumentos à luz dos quais a disciplina valida o seu objeto e suporta o seu valor educativo, deve entender-se que a PBE não é apenas um caminho no sentido da integração do currículo em torno do conceito de *lugar*, mas um movimento de revitalização das atitudes cívicas dos jovens. Para tanto, possui uma agenda instrumental de interface, vocacionada para promover o desenvolvimento moral dos alunos, a participação cívica, a sustentabilidade e a justiça social; dimensões atitudinais associadas à tomada de consciência sobre as realidades sociais, que os indivíduos começam por desenvolver no quadro do seu espaço local — o *lugar* — antes de as incorporarem numa visão global dos problemas do mundo, ou mobilizarem para o exercício de uma cidadania transnacional. Neste contexto, a construção do “sentido do lugar” — súmula de um processo no qual se jogam perceções, crenças, identidades e avaliações — surge como um fator decisivo para que cada jovem apreenda o alcance do paradigma do *pensar global, agir local*.

As analogias e as confluências entre a PBE e a educação geográfica afiguram-se de tal modo fortes, que A. Morgan (*idem*: 97) propõe a sua síntese numa fórmula que,

(85) De facto, sob o ponto de vista dos elementos de caracterização didático-pedagógica, entende-se que é possível encarar a PBE como uma variante da *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP).

sem temor pelo pleonasmo, designa de *Place-Based Geography Education* (PBGE). A sua identidade assenta em dois aspetos: (1) na existência de um foco comum, uma vez que a educação geográfica é inseparável do estudo do *lugar* e a PBE é inerentemente geográfica; (2) no facto de partilharem as mesmas ideologia e conceções didático-pedagógicas. Marcas onde se afigura possível encontrar as ferramentas conceptuais que permitem compatibilizar as tensões epistemológicas anteriormente referidas e vencer os receios decorrentes do incremento de formas mais radicais de articulação curricular. Sobretudo porque não se afigura crível imaginar que a PBE possa, *per se*, subalternizar a geografia, ou constituir obstáculo à aquisição do vocabulário e à construção da gramática típicas da disciplina.

No universo da educação geográfica, o *lugar* emerge então como um conceito multidimensional, uma vez que a sua exploração pressupõe a análise das relações complexas que se edificam entre os domínios do natural e do social. Em conformidade, o processo de ensino e aprendizagem deve enfatizar o carácter holístico da interação do homem com o ambiente, de acordo com uma abordagem que exige uma apreensão multiescalar da realidade: partindo do nível local (v. g. a escola, a rua, o bairro), passando por um patamar intermédio (v. g. a freguesia, o círculo eleitoral) e terminando nos níveis mais vastos correspondentes à grande urbe e à região. Sem todavia esquecer que estes também podem ser concebidos como nichos inseridos em escalas ainda mais amplas, que vão do nacional ao verdadeiramente global. Trata-se, em suma, de um ensino que constrói as suas raízes no *lugar*, mas que não confina a sua definição ao espaço de vida do indivíduo. Antes procura demonstrar os laços que este estabelece com o resto do mundo tendo em vista desenvolver um *sentido de pertença* simultaneamente local e global: um fator crucial para se ultrapassar o défice identitário que afeta as sociedades contemporâneas — marcadas por uma globalização que acentuou o controlo, a previsibilidade e a normalização dos espaços — e tem a sua origem num mundo que parece desprovido de “lugares”, isto é, de marcadores de referência culturais ou paisagísticos aos quais os sujeitos atribuam um carácter e um valor diferenciador ⁽⁸⁶⁾.

Relativamente ao conteúdo de propostas apresentadas em trabalhos anteriores (cf. Alexandre, 1995; Hertig e Varcher, 2004), é possível afirmar que o conceito de *lugar*

(86) Retoma-se aqui a ideia de placelessness proposta por Relph (1976), um conceito que o autor trabalhou com o intuito de alertar para os riscos de uma geografia excessivamente preocupada com a identificação de padrões espaciais e, por isso, alheia aos modernos fatores de diferenciação do espaço. O tema foi tratado no ponto 1.2.2 deste capítulo (*Das Correntes Radicais à Geografia Cultural e ao Pós-Modernismo*).

surge como um substituto credível para as noções de *território* e de *meio* (vd. *millieu*), justificando-se essa opção pelo facto de nele se poderem reunir os atributos tradicionalmente agregados a estes dois conceitos:

- No primeiro caso, porque o *lugar* também remete para a ideia de apropriação de um dado espaço por um grupo social definido, numa aceção em que corresponde a uma parcela da superfície terrestre vivida e defendida, da qual sobressai uma “forma” que aviva o conceito de fronteira, de limite que traduz o equilíbrio resultante da relação de forças com os grupos estabelecidos em territórios/lugares vizinhos. No âmbito da atividade humana, o *lugar* reflete, tal como o território, representações e crenças, apelando à memória de um passado que se constitui como um bem duradouro das sociedades humanas, perpetuado por gerações;
- No segundo caso, porque o *lugar* também aponta para um espaço de reencontro e de interação entre forças sociais múltiplas, de estratégias de intervenção humana sobre a natureza, que marcam o carácter indivisível da relação entre o homem e o meio natural. A exemplo do *millieu*, o lugar exprime igualmente situações de equilíbrio temporário, pondo em evidência a instabilidade da causalidade geográfica, condição em que pode assumir-se como uma metáfora de “ambiente”, desde que o seu significado não se restrinja a uma dimensão estritamente natural, mas seja enriquecido com um forte conteúdo social.

De acordo com os pontos de vista expressos, é possível afirmar que o *espaço* e o *lugar* constituem os motores conceptuais da educação geográfica, uma qualidade que emerge do seu próprio estatuto no seio da geografia contemporânea. Contudo, tratando-se de conceitos cujo sentido está imbuído de valores e de representações sociais, o seu uso em sala de aula coloca os professores de geografia perante a necessidade de ponderar cuidadosamente as situações e os termos em que os podem aplicar.

O esclarecimento deste problema encontra algumas respostas nos trabalhos de J. Morgan (2000, 2011) e de Lambert e Morgan (2010). Na leitura conceptual que propõem, estes autores convidam os professores a pensar o *lugar* à luz de uma dialética socioespacial que congregue a análise dos processos de mudança económica, social e cultural da atualidade (Morgan, 2011: 110). Essa narrativa de interpretação da realidade, na qual *espaço* e *lugar* são vistos como uma construção social, deve assentar nos

seguintes pressupostos: (1) a sociedade e o espaço são entidades que se constroem e reconstróem mutuamente; (2) a vida social não acontece num espaço circunscrito; (3) o espaço não é apenas um cenário onde se desenrola a ação social; (4) a diversidade dos espaços geográficos proporciona os contextos que moldam a vida social; (5) o *lugar* que os indivíduos ocupam guia as suas ações, do mesmo modo que estas são responsáveis pelas formas que o *espaço* adquire. No fim, a ideia de que *espaço* e *lugar* são um produto humano acrescenta diversidade aos matizes de natureza física, ambiental, política ou económica que condicionam, *a priori*, a sua própria génese.

Como se referiu antes, o trabalho levado a cabo pelo professor em torno destes conceitos deve ser entendido, por um lado, como um meio de desenvolver a geo-competência dos alunos e, por outro lado, como um pretexto para incrementar práticas de educação geográfica que promovam a aprendizagem de conteúdos relevantes quer sob um ponto de vista estritamente disciplinar, quer numa perspetiva de formação integral dos cidadãos. Na operacionalização da dimensão conceptual desse percurso importa considerar alguns aspetos. Primeiro, que os *lugares* selecionados como objeto de estudo devem ser trabalhados segundo uma lógica de problematização na qual se aliem uma vertente analítica e um lado emocional, de molde a assegurar que os alunos não apenas experienciam os lugares, mas também lhes atribuem significado. Segundo, que os lugares são o resultado de processos históricos, encontrando-se permanentemente sujeitos às transformações provocadas pelas sociedades modernas, as quais condicionam a sua estrutura física e contribuem para alterar as perceções que os indivíduos constroem a seu respeito.

Assim, uma vez que o estudo do *lugar* tem por objetivo desenvolver ou aprofundar o sentido de *pertença* e a *identidade* dos alunos relativamente aos espaços em que se desenrolam as suas vidas, compete ao professor de geografia delinear um processo de ensino e aprendizagem assente na identificação e na análise dos marcadores que constituem as referências identitárias de cada lugar. Destes podem constar, entre outros: (1) as marcas da sua história política; (2) os traços distintivos do seu ambiente físico, ou arquitetónico; (3) os elementos típicos da sua cultura; (4) os testemunhos de uma antiga atividade económica; (5) os relatos de tradições já desaparecidas; (6) os dados relacionados com as estratégias de desenvolvimento adotadas pelo poder político; (7) as informações compiladas e produzidas pelos meios de comunicação social. A partir destes exemplos conclui-se que os marcadores do *lugar* não se cingem a objetos inscritos no espaço, podendo igualmente assumir uma natureza imaterial: eles

correspondem ao que no *lugar* e no *espaço* é possível reconhecer, ora como adquirido e imutável (v. g. os testemunhos do seu passado), ora como pré-condição para a sua evolução (v. g. os factos históricos, políticos, económicos e sociais que contextualizam e orientam o seu processo de desenvolvimento, ou que definem tendências para a sua reconversão económica) ⁽⁸⁷⁾. Em suma, a análise do carácter distintivo e identitário de um dado *lugar* pressupõe o estudo combinado quer dos elementos que lhe conferem estabilidade espacial, quer dos fatores que favorecem a sua transformação ⁽⁸⁸⁾.

ESCALA

Através dos argumentos expostos, pretendeu-se destacar o papel que os conceitos de *espaço* e de *lugar* podem desempenhar na estruturação do conhecimento geográfico dos alunos, tendo em conta que formam um núcleo a partir do qual é possível traçar diferentes caminhos de problematização da realidade. Para além disso, o seu estatuto epistemológico parece não sofrer contestação por parte das correntes que têm marcado a evolução recente da geografia, que lhes dedicam uma parcela significativa dos seus textos de reflexão. Em contrapartida, o conceito de *escala* não é, usualmente, objeto do mesmo tipo de atenção, já que muitos geógrafos e, sobretudo, os professores responsáveis pelo ensino da disciplina na escola, o tomam como um dado adquirido. Na

-
- (87) As sugestões apresentadas adotam uma definição alargada do conceito de *spatial fix* lançado por Harvey em 1982. Apesar de na língua inglesa a palavra *fix* poder assumir múltiplos significados, o autor utilizou-a com o intuito de demonstrar até que ponto o funcionamento da economia capitalista se desenrola no quadro de uma contradição insanável: por um lado, para maximizar os custos de implantação e a produtividade, a atividade industrial necessita de alguma *estabilidade espacial*, visível nas suas infraestruturas de produção e no impacto que estas provocam na organização do espaço (caso em que a palavra *fix* adquire o sentido literal de elemento instalado de um modo perene num dado ponto); por outro lado, dado que essa maximização depende da redução do custo dos fatores de produção e do recurso à inovação tecnológica, a atividade económica é impelida a procurar as áreas em que aqueles custos se revelem mais baixos — uma *mobilidade* de que o processo de globalização e de deslocalização empresarial são exemplos (caso em que a palavra *fix* adquire o sentido mais fluido de estratégia tendente a resolver um problema).
- (88) Retomando o conceito de *spatial fix*, J. Morgan (2002, 2011) sugere que a análise da dialética sócio espacial que interfere com a produção dos lugares e do espaço, se alicerce no estudo do processo de transformação do quadro sociopolítico das sociedades ocidentais, em curso desde a segunda metade do séc. XX (por exemplo, abordando fenómenos como as crises petrolíferas dos anos 70, as consequências dos programas de intervenção do FMI, a alteração das estruturas produtivas, os problemas da economia baseada nos serviços, o fim do Estado-providência, a globalização e a estandardização dos hábitos culturais e de consumo, a reconfiguração dos blocos políticos e económicos, etc.). Para o autor, a abordagem destas temáticas no contexto do ensino da geografia permite que os alunos desenvolvam uma visão historicamente fundamentada, quase sempre ausente das salas de aula. Mas, por outro lado, ela confronta os docentes com novos desafios, principalmente porque exige um trabalho de articulação curricular com a história e, eventualmente, a adoção de planificações baseadas noutros esquemas conceptuais. Uma reflexão que, em Portugal, deveria ter lugar no âmbito da formação inicial de professores, sobretudo num tempo em que esta é oferecida a grupos que integram candidatos à docência das duas disciplinas.

verdade, encaram-no ou como um método simples destinado a calcular distâncias sobre os mapas, ou como um prefixo que conectam às expressões “local”, “nacional” e “global”. Uma vez que o sentido destas combinações raramente é debatido, todo o seu discurso tende a iludir o facto de aquelas mudanças de escala obrigarem a escolhas que alteram radicalmente o modo como os fenómenos são representados e apreendidos. Por isso, propõe-se abordar o conceito de *escala* de molde a realçar a sua articulação com os conceitos anteriormente discutidos, ou seja, assumindo-o também como uma construção social, como um fator condicionante da ação dos atores, pela forma como sugestiona a sua perceção dos espaços e dos lugares. Nessa perspetiva, entende-se que o seu potencial para a educação geográfica ultrapassa em muito a dimensão técnica associada ao processo de construção e utilização de instrumentos cartográficos ⁽⁸⁹⁾.

Por razões de natureza operacional, toma-se por consensual o uso que os geógrafos fazem da divisão escalar baseada nos níveis *local*, *regional*, *nacional* e *global*. Os mesmos que, como antes se referiu, são empregados no campo da geografia escolar sem qualquer questionamento. Talvez porque a utilização continuada deste sistema o tenha confirmado como o meio mais adequado para conferir inteligibilidade e dar sentido a uma realidade complexa. De acordo com Lambert e Morgan (2010), o problema que se coloca com esta abordagem resulta do facto de ela não suscitar qualquer teorização do conceito de *escala*, tratando-o como uma ferramenta que aguarda simplesmente o momento de ser utilizada, isto é, como um dado neutro cuja escolha obedece a critérios exclusivamente operacionais. Acontece que, por um lado, muitas realidades designadas de “regionais” ou “nacionais” são factos recentes, nalguns casos pouco estabilizados — v. g. no que respeita à sua forma, dimensão e organização funcional — pelo que ainda são passíveis de ser transformados e reconstruídos por intervenção humana. Por outro lado, o “local”, o “regional”, ou o “nacional”, refletem com frequência o conteúdo de representações sociais, pelo que o seu sentido pode ser

(89) Embora o conceito de escala seja central para o trabalho desenvolvido no âmbito da geografia humana e da geografia física, existem algumas diferenças relativamente à forma como os respetivos geógrafos o assumem nas suas atividades, um tema que não será aqui aprofundado. Contudo, é relevante notar que a crescente utilização dos meios de deteção remota e da cartografia digital por parte dos geógrafos físicos tem favorecido antes de mais o debate das questões de natureza técnica e operacional, que decorrem dos tipos e da capacidade de representação dos vários instrumentos de recolha e captação de informação que aqueles utilizam. Dificuldades que não desvalorizam o debate de outros problemas, designadamente, os que se prendem com a viabilidade de transpor os resultados obtidos para escalas de análise distintas, ou com a fiabilidade das conclusões que se retiram aquando dessas conversões.

interpretado de modo muito diverso por grupos sociais cujas ações, valores e atitudes, são afetados por variáveis de índole cultural, económica ou política.

A *escala* é uma criação humana, constituindo uma parte do mundo material que os geógrafos estudam. Para os autores, escalas como o “global” não existem simplesmente. Ao contrário, tratam-se de entidades que foram trazidas à existência e que se encontram num estágio de permanente evolução, em resultado da interação que mantêm com outras escalas: o “global” tem, com efeito, um sentido pré-definido que deriva dos limites que lhe são dados pelo planeta Terra, mas o seu significado final está muito para além desse traço objectivável (*idem*: 100). A importância atribuída a cada escala depende quer da forma como em cada momento se antevê o funcionamento do mundo, quer da visão que intencionalmente se deseja comunicar acerca desse processo. Uma ideia que para além de reforçar a conceção da escala como construção, ilustra o papel ideológico que esta pode desempenhar enquanto instrumento de manipulação política. Trata-se de uma perspectiva que retoma a reflexão há muito iniciada por geógrafos de esquerda, de entre os quais o mais conhecido será talvez Lacoste (1976, 1977), autor que alertou para o facto de a maioria dos geógrafos se servir das abordagens multiescalares apenas com o intuito de tornar menos uniformes as suas descrições da realidade, camuflando assim que «a combinação de fatores geográficos que aparece quando se considera um certo espaço não é a mesma que pode ser observada para um espaço mais pequeno que está “contido” no precedente.» (1977: 226).

A reflexão produzida por Lacoste desperta principalmente para os problemas que se colocam quando se pretende representar o mesmo fenómeno utilizando escalas cartográficas diferentes. Nesse sentido, o autor problematiza o uso da *escala* a partir da sua função de algoritmo destinado a operacionalizar a relação entre uma distância real e a sua representação no papel (i. e. no mapa). Um exercício que os professores de geografia propõem com frequência aos seus alunos, sem contudo chamarem a atenção para a simplificação da realidade que ocorre sempre que um mapa é construído com base num rácio de redução maior. Essa mudança de escala significa uma reconfiguração da informação e, desse modo, uma reinterpretação do espaço, pois a generalização dos dados que ocorre aquando da passagem de uma escala maior para outra mais pequena, impede a observação das mesmas combinações geográficas ⁽⁹⁰⁾.

(90) Um problema que se coloca com renovada acuidade, numa época em que os professores de geografia têm já a possibilidade de aceder a um elevado número de recursos cartográficos digitais inseridos em sistemas de informação geográfica (SIG), os quais estão frequentemente baseados em

O posicionamento político de Lacoste justifica que o seu trabalho se tenha centrado essencialmente na análise do poder dos mapas como recursos geoestratégicos, produzidos deliberadamente com o objetivo de inculcar determinadas leituras da realidade. Apesar de serem evidentes as implicações de natureza conceptual que advêm daqueles usos, nos textos produzidos pelo autor na década de 70 não transparece ainda a reflexão que o processo de globalização viria a suscitar, por efeito da emergência de novas relações de força e de exercício do poder à escala planetária, que obrigam, como se referiu anteriormente, a uma redefinição dos termos “local”, “nacional” ou “global”. Esta visão mais política e económica do que operacional, na qual se pretende chamar a atenção para a interpenetração entre aqueles níveis escalares, surge, por exemplo, nos trabalhos de Hudson (2000) e Santos (2001), este último assumindo o pressuposto de que «o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização.» (*idem*: 69), os quais, por seu turno, estão associados a um *modo de produção de globalização* que o autor define assim:

«é o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival.» (*ibidem*: 69)

Neste contexto, o autor conclui que não existe uma globalização genuína, pois esta é apenas a expressão bem sucedida de determinado localismo. A compreensão do sistema de trocas no seio de um sistema capitalista globalizado, levou alguns geógrafos a antever na *escala* um meio de modernizar a geografia, tornando-a mais capaz de abordar as problemáticas contemporâneas, sem necessidade de enveredar pela linha de argumentação mais radical lançada por alguns sociólogos. O esquema apresentado na fig. 3.8 traduz a forma como Lambert e Morgan (2010) interpretam, primeiro, a interação entre a escala e as representações dos atores, depois, o modo como estes apreendem distintas entidades espaciais.

A escala da *experiência* relaciona-se com os espaços de vida dos indivíduos (vd. o local de trabalho, de residência, ou de lazer) e constitui o que os autores designam de grão fino da geografia, dada a sua relação com as circunstâncias únicas em que se

escalas muito díspares que exigem, por isso, a avaliação da sua compatibilidade para a representação e/ou o estudo de determinadas categorias de fenómenos. Entretanto, a investigação sobre a aplicação destas tecnologias no ensino da geografia centra-se sobretudo na análise: da sua operacionalização didática (cf. Brodie, 2006; Chalmers, 2006; Chang e Hedberg, 2007; Favier e Van der Schee, 2009; Jenner, 2006; Kidman e Palmer, 2006), da sua função como fatores de motivação para a aprendizagem (cf. Aladag, 2010), ou do seu potencial para gerar novas modalidades de cidadania (cf. Robertson, 2009).

desenrolam as atividades ao nível do local, isto é, de cada *lugar*. Contudo, a posição nuclear desta representação é ocupada pela escala denominada de *realidade*, aquela a quem os autores atribuem a capacidade de influenciar localmente os comportamentos e os modos de vida, ainda que em resultado de decisões tomadas a grande distância e no quadro dos processos de gestão da economia global (vd. a frequência com que as decisões das grandes corporações transnacionais afetam a existência de muitas comunidades locais). Esta forma de problematizar a interação entre as escalas da *realidade* e da *experiência* denota, afinal, uma reafirmação da leitura efetuada por Santos (2001), quando este declara que o sucesso do global depende da forma como este faz emergir o local.



Fig. 3.8 – Níveis de separação e de controlo socioespacial decorrentes da escala (Taylor, 1993 cit. in Lambert e Morgan, 2010: 102)

Por sua vez, a correspondência que se estabelece entre a escala da *ideologia* e a escala *nacional* pretende exprimir o poder que alguns Estados-nação ainda possuem para impor agendas ideológicas próprias, ou reagir, através da ação governativa, contra os constrangimentos impostos pela globalização: condições em que a decisão política atua, na prática, como um filtro sobre a escala da *realidade* (v. g. a intervenção do Estado ao nível da construção de infraestruturas, da criação de programas de incentivos, da definição de normas e regulamentos). Globalmente, conclui-se então que as três

escalas interagem e entram periodicamente em conflito, devido ao facto de serem suportadas pelos interesses materiais e do poder.

A aparente desvalorização da escala *regional* deve-se, segundo Lambert e Morgan (2010), à sua natureza mais elástica, um carácter demonstrado pelas aceções que o próprio conceito de região foi tomando ao longo do tempo. Apesar de ser usual a colocação das regiões entre as escalas local e nacional, o termo continua atualmente a ser aplicado com conotações diversas: (1) desde a divisão regional que os governos adotam tendo em vista a gestão e o ordenamento do território, efetuada com base em critérios que juntam elementos físicos (v. g. a paisagem e a geologia), humanos ou funcionais, mas onde pode imperar apenas o sentido da oportunidade; (2) até às grandes regiões naturais, cuja superfície se estende ao longo dos continentes e que constituem para a geografia uma oportunidade de a disciplina mostrar alguns dos padrões básicos de inter-relação entre fenómenos.

Mas a interpenetração das escalas regional, nacional e global também se manifesta quando se combinam as variáveis humanas: (1) como no caso da divisão do mundo em função de categorias que remetem para o conceito de “desenvolvimento” (vd. o estudo das relações Norte-Sul, dos países “mais” ou “menos” desenvolvidos, ou das economias emergentes); (2) ou a pretexto da criação de regiões supranacionais como a União Europeia. Exemplos de regiões com um estatuto global, cujas delimitação e dinâmica resultam, ora da vontade política, ora do processo de separação internacional do trabalho, da produção, da investigação ou do conhecimento, e nas quais são tomadas decisões que interferem e, nalguns casos determinam, a atividade dos atores à escala nacional e local.

O trajeto de reflexão teórica seguido a propósito da noção de *escala* — cujo conteúdo se adivinha estreitamente ligado ao dos conceitos de *espaço* e de *lugar* — é revelador do modo como os geógrafos são capazes de se reapropriar de uma ferramenta tradicional da disciplina, redefinindo o seu significado e transformando-a num recurso conceptualmente válido para se compreender o funcionamento do mundo atual. No âmbito de uma geografia escolar tendente a desenvolver a geo-competência dos alunos, o papel desempenhado pela *escala* depende do equilíbrio alcançado entre: (1) a sua dimensão operacional, ligada ao trabalho direto com a escala cartográfica, instrumento indispensável à interpretação da informação representada em mapas, ou em quaisquer outros documentos de base cartográfica; (2) a sua dimensão conceptual, associada ao uso da escala de análise como estratégia promotora da identidade dos alunos e da sua

capacidade para compreender a interdependência das ações empreendidas em distintos níveis espaciais (vd. o local, o nacional e o global). Num e noutro caso, tendo presente, por um lado, que o ensino da geografia se funda na identificação e na análise das inter-relações entre fenómenos e processos de natureza diversa e, por outro lado, que o *espaço*, o *lugar* e a *escala* são conceitos resultantes da prática social ⁽⁹¹⁾.

Considerando a escala um conceito em permanente mutação, compreende-se que a maneira como se conceptualiza o significado do *local* e do *global* influencia a forma como se interpretam os processos sociais, económicos, políticos e naturais; como se avalia o seu impacte sobre as vidas dos indivíduos e os espaços que estes ocupam; como se apreendem as interações entre os sistemas naturais e humanos. Fatores que permitem estabelecer uma ponte com o último grupo de conceitos a que Lambert e Morgan atribuem uma função estruturante na educação geográfica: *interdependência* e *desenvolvimento*; *interação* e *diversidade*. Uma vez que a geografia não possui o monopólio destes conceitos, não se julga pertinente nesta fase avançar com uma análise detalhada do seu significado académico. Prosseguir-se-á então com a orientação seguida até ao momento, circunscrevendo o debate à avaliação do modo como aquelas noções podem contribuir para desenvolver a literacia geográfica dos alunos.

INTERDEPENDÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

De acordo com Lambert e Morgan (2010), o conceito de *interdependência* corre o risco de se tornar num mero lugar-comum do discurso da geografia escolar, dada a facilidade com que é possível mostrar aos alunos evidências da interação existente entre lugares, regiões ou Estados. A solução para o problema passa por uma reinterpretação do conceito à luz dos princípios teóricos anteriormente debatidos, ou seja, retomando a ideia da interpenetração entre o local e o global. Neste sentido, retomam-se três ideias essenciais: (1) as diferentes visões do mundo são uma manifestação da forma como os indivíduos e os grupos interpretam o que observam; (2) os lugares são construídos e

(91) De acordo com Lambert e Morgan (2010), a renovação da função educativa da escala no ensino da geografia depende também da forma como neste se explora o envolvimento dos jovens com os recursos e as mensagens difundidos quer pela revolução digital, quer pelo conjunto dos meios de divulgação da cultura popular. Uma vertente que não será debatida neste trabalho, mas que traduz uma outra forma de encarar o processo de construção social da escala, sobretudo pelo efeito que pode produzir ao nível de um maior esbatimento da fronteira que separa o *global* do *local* (v. g. a possibilidade que aplicações como o *Google Earth* conferem de, em simultâneo, globalizar e fragmentar a superfície terrestre; o impacto dos discursos produzidos por organizações supranacionais, responsáveis por uma consciência *global* que, por vezes, gera maior mobilização para o combate aos problemas que afetam o planeta no seu todo, do que para resolver uma questão passível de afetar irreversivelmente a vida de uma comunidade *local* situada no espaço *nacional*).

reconstruídos por efeito das ligações que se estabelecem entre variáveis económicas, políticas e sociais; (3) o sentido de pertença a um espaço global não resulta apenas da existência de fenómenos de interdependência entre espaços, mas da perspetiva relacional que os sujeitos constroem acerca do modo como se processam globalmente essas inter-relações.

Para os autores, embora a globalização tenha favorecido o acesso a bens de consumo oriundos das mais diversas partes do mundo e, no caso dos bens alimentares, assegurado a sua disponibilidade sem constrangimentos sazonais, a verdade é que a compressão do espaço e do tempo que viabilizou essas trocas surge também como um fator suplementar de diferenciação social e de desigualdades: uma *geometria do poder* (Massey, 2008 cit. in Lambert e Morgan, 2010: 110) em que os indivíduos e os grupos sociais, por um lado, se posicionam de maneira muito diferente relativamente aos fluxos e às interconexões que se registam à escala global e, por outro lado, não possuem os mesmos meios de controlo sobre a origem e a chegada desses movimentos ⁽⁹²⁾. A falsa sensação de acesso fácil aos fatores de mobilidade espacial, criada pela globalização, provocou assim em alguns grupos um efeito contrário: a dependência face a um sentido de pertença fechado sobre o local e assente em identidades que se mantêm imutáveis. No entanto, tendo em conta que esta visão mais estática se pode considerar residual, os autores sugerem que o conceito de interdependência contribua para interpretar os lugares como *pontos de encontro* num mundo globalizado. Isto é, sítios onde se cruzam o local e o global, fruto de um mundo formado por redes de relações sociais onde os acontecimentos locais só podem ser compreendidos quando os indivíduos atendem, simultaneamente, ao que acontece no interior e no exterior dos seus espaços de vida.

Na perspetiva adotada anteriormente, a noção de interdependência emerge como uma variante conceptual que complementa os significados atribuídos aos conceitos de espaço, de lugar e de escala, constituindo uma outra porta de entrada para a discussão das questões identitárias que confrontam os alunos ao nível local e global. Contudo, na geografia escolar a análise das interdependências à escala planetária serviu sobretudo como pretexto para realçar a heterogeneidade dos níveis de desenvolvimento das várias

(92) A este propósito refere-se o exemplo (que começa a ter algum significado nas maiores cidades portuguesas) da situação vivida pelas camadas mais idosas da população, residente no interior de áreas urbanas onde o comércio local tem entrado em declínio. Como não dispõem de meios para aceder a transportes que lhes permitam deslocarem-se autonomamente às grandes superfícies comerciais, usualmente situadas na periferia, estes grupos veem-se impossibilitados de adquirir bens essenciais a menor custo. Um grupo que a autora citada no trabalho de Lambert e Morgan designa de “*prisioneiros*” condenados a enfrentar verdadeiros “*desertos alimentares*” (*idem*: 111).

regiões do mundo: numa primeira fase tratados com o recurso quase exclusivo a indicadores representativos do acesso dos indivíduos aos serviços sociais e a alguns bens duradouros; depois, passando a incorporar variáveis de natureza mais subjetiva, ligadas a conceitos de definição menos consensual (v. g. o bem-estar, a liberdade individual, a igualdade entre os géneros, ou a qualidade de vida). Mas num e noutro caso, embora o ensino da geografia tivesse favorecido uma visão humanista do desenvolvimento e dado especial atenção aos problemas da pobreza, acabou por ser privilegiada uma visão quantitativa do fenómeno, sintomática da prevalência do paradigma da modernidade.

O desafio que se coloca à educação geográfica consiste em definir os termos de uma nova abordagem aos problemas do *desenvolvimento*, que dê lugar a um conceito não restrito às categorias de análise tradicionais. Para o efeito, entende-se que o ensino da geografia deve romper com a visão positivista do desenvolvimento, o que significa encontrar um caminho alternativo às duas concepções teóricas que têm dominado o tratamento do conceito ao nível da escola: (1) de um lado, uma visão que associa o desenvolvimento à ideia de “modernização”, por intermédio da qual se tende a justificar a pobreza pela dificuldade dos povos em acederem aos meios e aos recursos que lhes permitam adotar os modos de vida ocidentais, e criar uma próspera sociedade urbano-industrial assente na economia de mercado; (2) do outro lado, uma perspetiva mais radical — geralmente favorecida pela comunicação social e apoiada pelas organizações cívicas não institucionalizadas — que valoriza principalmente a ideia de “dependência”, através da qual se manifesta a desconfiança face à globalização capitalista, se atribuem culpas ao passado colonial e se desafiam as nações do mundo menos desenvolvido a resistir aos apelos de uma maior integração no sistema do comércio mundial e a seguir por um caminho de autodeterminação.

Uma educação geográfica situada para além desta dicotomia pressupõe a adoção de um paradigma alicerçado num conjunto de novas ideias-mestras, que se julgam consentâneas com as orientações seguidas até ao momento. Em primeiro lugar, deve resistir a uma concepção homogénea dos lugares, logo à ideia de que os atores partilham, usualmente, pontos de vista similares e buscam atingir os mesmos objetivos, ou que guiam as suas ações em função da análise de fatores exclusivamente locais. Entender os lugares como espaços relacionais implica apreender a cadeia de relações que neles se desenvolveram ao longo do tempo; uma visão que sugere a existência de uma implicação entre as vidas de indivíduos situados em áreas distantes, passível de ser

explorada, por exemplo, através de projetos que convidem os alunos a investigar os fluxos dos produtos alimentares à escala global e os fatores históricos que justificam a localização das suas principais áreas de produção.

Em segundo lugar, deve promover a desconstrução das noções que enformam, entre outros, o estudo das relações Norte-Sul, dada a sua vinculação a imagens atualmente menos óbvias de um “Sul” marcado pela pobreza, a desigualdade e o subdesenvolvimento. Em terceiro lugar, deve ser capaz de demonstrar que os processos de mudança social e económica não seguem todos as mesmas trajetórias à escala mundial, que as relações económicas se revelam cada vez mais dependentes dos fluxos de capitais, que o trabalho passou a constituir um dos bens transacionáveis mais importantes, forçando muitas populações a vendê-lo à economia financeira e a abdicar de modos de vida baseados na subsistência. Mudanças relativamente às quais existem sinais contraditórios que alertam para a possibilidade de se verificar a emergência de outros processos e formas de regulação da economia mundial no quadro da globalização, tal como tem sido revelado pelos trabalhos de diversos autores (cf. Hudson, 2000; Santos, 2001; Williams, 2005).

A redefinição das noções que integram a constelação conceptual que estrutura a ideia de *desenvolvimento*, exige dos professores empenhados em promover o seu estudo no âmbito da educação geográfica um conhecimento profundo da respetiva genealogia. Termos como “modernização”, “globalização”, “dependência”, “pós-desenvolvimento”, “pobreza”, ou “inovação”, não são neutros; possuem histórias que compete à geografia escolar decifrar, uma vez que delas depende o modo como os alunos compreendem as origens e os objetivos perseguidos por essas diferentes leituras: uma ferramenta para ajuizarem as condições das suas vidas e avaliarem os efeitos das suas decisões sobre as circunstâncias que afetam as vidas de outros. A tomada de consciência de que num mundo globalizado as ações dos sujeitos se influenciam mutuamente, alerta para a importância que reveste o conhecimento e a tolerância face à diferença. Aspetos que permitem fazer a ponte com os dois últimos conceitos motores da educação geográfica: *cultura e diversidade*.

CULTURA E DIVERSIDADE

Pelo seu estatuto de ciência social, a geografia não poderia ficar alheia ao impacto da crescente diversificação cultural das sociedades contemporâneas sobre os processos de organização do espaço, a alteração dos valores e dos comportamentos, ou o

surgimento de tensões motivadas pela intolerância e a xenofobia. Exemplos de fenómenos potenciados pela globalização que, uma vez mais, alertam para a simbiose entre as dimensões do local e do global. Não é de estranhar, por isso, que os principais documentos orientadoras do ensino da geografia tivessem desde há muito definido alguns dos princípios e objetivos que devem presidir à incorporação de uma componente cultural na geografia escolar.

Tal é o caso da *Carta Internacional da Educação Geográfica* (1992), que passou a contar desde 2000 com uma emenda por intermédio da qual se visa assegurar a promoção de uma educação geográfica em prol da diversidade cultural (cf. *International Declaration on Geographical Education and Cultural Diversity*, Seoul, 2000). Em termos gerais, a declaração define sob os pontos de vista conceptual e operacional o contributo da educação geográfica para o desenvolvimento de uma cidadania cosmopolita (cf. Delanty, 2000a, 2002), onde se cruzam o localismo e a globalização, os campos da cultura e da sustentabilidade, significantes de uma conceção holística que atribui ao ensino da geografia a responsabilidade maior de desenvolver nos alunos o sentido de pertença a uma comunidade global, os valores da tolerância e um conjunto de atitudes a favor do ambiente. Metas cuja consecução supõe um vasto leque de intervenções ao nível da investigação científica, da formação de professores e do desenho dos *curricula*.

O vasto leque de interesses e motivações que se entrelaçam nesta formulação encontra-se bem patente naquilo que o documento interpreta como os saberes e as competências que a educação geográfica permite desenvolver nos cidadãos: (1) a defesa incondicional dos direitos humanos; (2) a compreensão e a aceitação da diversidade cultural; (3) a tolerância em relação aos pontos de vista e às opções de vida de outrem; (4) a perceção das consequências que os comportamentos individuais podem provocar à escala local e global; (5) a consciência acerca da urgência de proteger o ambiente e de contribuir para a justiça ambiental, junto de comunidades e regiões que sofreram de catástrofes naturais; (6) a participação ativa e esclarecida na sociedade local e global.

A vertente de educação ambiental merece uma atenção especial, mas a *declaração* não a reduz a uma intenção meramente conservacionista; ela surge enquadrada por uma educação geográfica que convida os indivíduos a questionar os seus modos de vida, a aceitar a possibilidade de o futuro da humanidade ter de se reger por outros valores, a reconhecer e a admitir que as suas ações podem constituir um obstáculo para o progresso de outros povos, lugares e regiões. Finalmente, o documento

propõe que os *curricula* dos vários graus de ensino integrem uma perspetiva geográfica na qual se conjuguem as seguintes dimensões: (1) *pessoal* (vd. a consciência do papel e do contributo do sujeito para a proteção do ambiente); (2) *social* (vd. a disponibilidade para cooperar com outros cidadãos e identidades culturais a favor do bem comum); (3) *espacial* (vd. a necessidade de os indivíduos se assumirem como membros de culturas que interagem à escala local, regional e global) ⁽⁹³⁾.

Os pressupostos e os valores educativos que emergem do conteúdo da *declaração* devem ser interpretados igualmente como uma proposta da geografia escolar para a resolução dos problemas de falta de coesão social das sociedades ocidentais, agravados nas últimas décadas do séc. XX com a intensificação dos fluxos migratórios oriundos do sul da Ásia, do Norte de África e da América Latina. Movimentos demográficos facilitados pela globalização e alimentados por populações que viram no ocidente uma miragem de progresso e a oportunidade de melhorar as suas vidas, mas dos quais resultaram novas formas de desigualdade, potenciadoras de estados de conflito mais ou menos latentes (v. g. originados pela colocação da mão de obra imigrante em postos de trabalho menos qualificados e sob condições laborais mais desfavoráveis, ou por via da sua segregação para áreas residenciais *ghettizadas* onde a exclusão social foi compensada com o aprofundamento de relações comunitárias que, *a posteriori*, constituíram um rastilho para a manifestação violenta do descontentamento). Além disso, nestas sociedades multiculturais, a escola tornou-se o palco onde se revelaram as discrepâncias e as injustiças sociais geradoras de insucesso escolar, que os Estados procuraram solucionar através de políticas educativas de inclusão que, entre outros aspetos, visaram igualmente promover o exercício democrático da cidadania.

Acontece, porém, que a realidade acabaria por mostrar até que ponto muitos dos problemas identificados possuíam raízes sociais e locais profundas, dificilmente resolúveis por via meramente legislativa. Em primeiro lugar, porque a agenda tendente a aprofundar a coesão social pode ser vista como uma ofensiva civilizacional por meio da qual os governos procuram inculcar determinados valores e moldar a moral e os comportamentos de extratos específicos da população (uma visão partilhada sobretudo pelos adeptos das teorias da reprodução social). Em segundo lugar, porque aquelas

(93) Deve referir-se que, sob o ponto de vista epistemológico, a Declaração reforça a conceção da geografia como ciência de charneira e de integração de saberes, de disciplina nuclear para o desenvolvimento da educação ambiental e da educação para a cidadania, já inscritas na *Carta* publicada em 1992. Nesse aspeto, ambos os documentos assumem um discurso marcadamente institucional, que retoma e confirma os valores e o conteúdo do objeto tradicional da geografia.

políticas assentam em quadros explicativos que generalizam as razões que motivam as atitudes e as ações de determinados grupos, esquecendo que as escolhas dos indivíduos são induzidas por processos estruturais mais abrangentes, que não se reduzem a uma dinâmica de índole estritamente coletiva (vd. a perspectiva algo grosseira segundo a qual as camadas mais débeis da população autóctone se limitam a culpabilizar os imigrantes pelos problemas que as afetam). Em terceiro lugar, porque as estratégias de combate à segregação e de promoção da integração social apresentam resultados que variam muito em função de contextos de natureza marcadamente local (vd. no caso português o sucesso de programas de ação comunitária levados a cabo em bairros tidos por problemáticos, nos quais a segregação residencial se afirmou como um fator de coesão, mais do que de exclusão).

Assim, a heterogeneidade dos sentidos que os vários discursos políticos atribuem ao conceito de *integração* constitui o principal obstáculo epistemológico que a geografia escolar tem de ultrapassar. De acordo com Lambert e Morgan (2010: 125) compete à disciplina evitar o uso de noções normativas que, numa perspectiva moralizadora, favoreçam a perceção apriorística de que determinados locais ou espaços constituem *lugares problema*. Em alternativa, sugere-se que a disciplina deve chamar a atenção para a circunstância de as situações de pobreza ou de debilidade que afetam alguns indivíduos, grupos e comunidades, se ficarem a dever principalmente à fragilidade e exiguidade das suas redes sociais, e à insuficiência do seu capital social. Por isso, os autores alertam para a necessidade dos professores não se limitarem a aceitar acriticamente o desafio de promover a coesão das comunidades em que as suas escolas estão inseridas. Devem, ao invés, auxiliar os alunos a interrogar a noção de *comunidade* e a explorar os fatores que podem contribuir para a aproximação ou o afastamento dos seus membros. Uma estratégia que permite: (1) demonstrar até que ponto são frágeis os traços que se tomam por sinais de homogeneidade cultural; (2) reconhecer, a partir da análise da diversidade e da diferença, os processos sociais, históricos e geográficos que concorrem, ora para a construção de uma comunidade, ora para a sua desagregação. Como antes, também a exploração didática dos conceitos de *cultura* e de *diversidade* se afigura indissociável da noção mais ampla de *lugar*.

Apesar das questões suscitadas adquirirem especial relevância no quadro das sociedades multiculturais, o debate dos problemas da diversidade não deve ser encarado exclusivamente na ótica da convivência e do respeito entre culturas, ou pior, numa perspetiva que fundamente as origens dos conflitos na separação e nas dificuldades do

relacionamento entre distintos grupos étnicos. Pelo contrário, deve servir de pretexto para o questionamento dos modelos e das concepções de cidadania, para a exploração das causas da pobreza, da opressão e da marginalização das minorias, para a tomada de consciência sobre as barreiras que confrontam os sujeitos em função do gênero e da orientação sexual. Domínios que permitem à educação geográfica olhar para os discursos e as narrativas produzidos pelos *novos movimentos sociais* (cf. Santos, 1995) e a partir delas encontrar novas portas de entrada para o estudo dos processos de construção social dos lugares e do espaço, isto é, para a análise do seu papel como fatores condicionantes da identidade e do exercício da cidadania.

AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

De acordo com o trabalho de Lambert e Morgan (2010) devem ainda considerar-se o *ambiente* e a *sustentabilidade* como conceitos estruturantes da educação geográfica. Uma opção que não é estranha à tradição do ensino da geografia, campo em que os acadêmicos e os professores não hesitam em assumir aquelas noções como *inerentemente* geográficas. No entanto, embora se possa aceitar que elas constituem uma componente fundamental do trabalho desenvolvido no âmbito da geografia escolar, entende-se que é mais sensato encarar essa “inerência” não enquanto pertença, ou propriedade da disciplina, mas numa versão menos radical que a admite sobretudo como um reflexo das ligações que os geógrafos desde há muito estabeleceram entre o estudo dos problemas ambientais e do desenvolvimento sustentável e o conteúdo do objeto da geografia. Nesse sentido, o *ambiente* e a *sustentabilidade* só podem ter-se por conceitos estruturantes da educação geográfica, na medida em que permitem confirmar sob o ponto de vista epistemológico a concepção da geografia como ciência dedicada ao estudo das inter-relações entre os sistemas humanos e naturais.

Na verdade, desde que o *ambiente* se afirmou na escola como um campo privilegiado para o incremento de abordagens integradoras dos vários saberes disciplinares e de promoção da cidadania, que a investigação produzida no âmbito da educação geográfica tem procurado destacar o papel que lhe compete desempenhar na consecução dos objetivos da educação ambiental. Refiram-se a este propósito os seguintes exemplos: (1) os trabalhos destinados a reconhecer as concepções dos alunos e dos professores acerca de fenómenos, processos e conteúdos relacionados com as problemáticas ambientais, e a explicar o modo como aquelas condicionam as aprendizagens e a natureza das estratégias delineadas pelos docentes de geografia em

favor do ambiente (cf. Ballantyne, 1999; Corney, 1998, 2000, 2006; Jeronen e Kaikkonen, 2002; Tuncer, 2008; Zecha, 2010); (2) os estudos que analisam a alteração dos *curricula* e dos programas de geografia tendo em vista incorporar o estudo das questões do ambiente e do desenvolvimento sustentável (cf. Kwan e So, 2008; Measham 2007; Rickinson, 1999); (3) as obras de índole mais reflexiva, nas quais se problematizam e justificam as relações preferenciais da educação geográfica com a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável (cf. Cecioni, 2005; Haubrich, 2000; Kent, 2000; Papadimitriou, 2004).

Em linha com a decisão das Nações Unidas de dedicar a década de 2005-2014 à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, decidiu a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional reafirmar a relevância do ensino da geografia para a promoção daqueles valores. Fê-lo em 2007 através da aprovação da *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*, documento que desde então constitui a segunda adenda à *Carta Internacional da Educação Geográfica* redigida em 1992. O texto encontra-se dividido em três secções, nelas se definindo linhas de orientação relativamente aos seguintes domínios: (1) o contributo da geografia para a educação para o desenvolvimento sustentável; (2) os critérios a que devem obedecer os *curricula* da disciplina destinados a promover a educação para a sustentabilidade; (3) o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) num ensino orientado para a educação para o desenvolvimento sustentável. Na prática, a declaração surge quer como uma síntese dos resultados produzidos pela investigação em educação geográfica (vd. as categorias enunciadas anteriormente), quer como uma reação da geografia escolar à tentativa de deslocar para outras áreas do currículo o ensino de conteúdos que foram desde sempre ministrados pela disciplina. Assim, mais do que propor “novos” argumentos de natureza epistemológica, o conteúdo da declaração surge antes como um pretexto para a confirmação dos pressupostos e dos valores tradicionais da geografia, reiterando a sua originalidade face aos restantes ramos do saber disciplinar.

O texto mantém a abordagem de índole estruturalista e sistémica, própria de uma geografia assente no estudo de um ecossistema global Homem-Terra, que se concebe como produto da combinação de dois sistemas principais: (1) a *Terra*, composta pelos subsistemas da litosfera, da atmosfera, da hidrosfera, da biosfera e da antroposfera, cujo funcionamento assenta nas trocas de matéria e de energia entre o Sol, o espaço e o planeta; (2) o *Homem*, sistema que integra, entre outros, os subsistemas definidos pelo

povoamento, a agricultura, a indústria, ou os transportes. De acordo com esta concepção hierarquizada e dedutiva, os autores da declaração afirmam explicitamente que cabe aos geógrafos analisar «o modo como a geosfera fornece os recursos e os espaços de vida ao sistema humano, e a forma como a sociedade influencia reciprocamente o sistema terrestre. Dessa maneira, os geógrafos estabelecem a ponte entre as ciências naturais e as ciências sociais, mediante o estudo da totalidade do ecossistema *Homem-Terra*.» (Reinfried *et al.*, 2007: 244). Em coerência com este quadro epistemológico adota-se um conceito multidimensional de desenvolvimento sustentável: por um lado, situando-o na interseção entre a natureza, a economia e a sociedade; por outro lado, reconhecendo que a essência das estratégias tendentes a promover uma educação em prol da sustentabilidade é condicionada pelos contextos culturais ⁽⁹⁴⁾.

A redefinição do objeto da geografia à luz dos princípios do desenvolvimento sustentável contribui igualmente para destacar a função social da educação geográfica, realçando o papel da disciplina na transformação das atitudes dos cidadãos ⁽⁹⁵⁾. Um processo cujo êxito se antevê garantido quer devido à diversidade e abrangência dos conceitos que a geografia permite construir, quer graças à índole do seu modelo de compreensão da realidade, baseado na percepção da complexidade e na busca pelo sentido das formas e das modalidades de organização do espaço que se observam a diferentes escalas (vd. as noções de *localização*, *distância*, *distribuição*, *região*, *lugar*, *escala*, *associação*). Em todo o caso, os autores moderam o caráter exclusivo e único da educação geográfica, reconhecendo que as competências interdisciplinares que esta promove possuem um cariz eminentemente transversal (v. g. a resolução de problemas,

(94) Nesta lógica, concebe-se o desenvolvimento sustentável dos domínios da natureza, da economia e da sociedade, como corolário de um processo que assegura aos indivíduos e às sociedades: (1) a preservação dos recursos, garantindo a sua disponibilidade para as futuras gerações; (2) a criação de emprego e o aumento dos níveis de vida da população, embora mantendo o equilíbrio global no consumo dos recursos naturais; (3) a igualdade de oportunidades no que concerne à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos. Objetivos que supõem uma alteração das atitudes e dos comportamentos individuais e coletivos, o empenho e a participação nos processos de tomada de decisão, e uma renovação tecnológica que possibilite o aumento da eficácia na gestão dos recursos disponíveis.

(95) Uma concepção de educação geográfica que os autores da declaração creem «can greatly contribute to achieve the goals of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development by providing relevant knowledge, skills, values and attitudes crucial for a peaceful coexistence of individuals with nature on this planet. Sustainable development is future-oriented and is a concept of peace between humans and nature and a concept of justice between generations, different nations, cultures and regions of the world. In addition to social, environmental and economic concerns, the concept of sustainable development also extends to global responsibility and political participation. The action competence that is needed for such challenges can be learned — in cooperation with other subjects — through Geographical Education.» (*idem*: 246).

a ponderação de alternativas, a capacidade de autoavaliar e de refletir sobre as consequências das ações individuais, o respeito pela diferença e pelo outro), cujo desenvolvimento supõe necessariamente o concurso de outros saberes curriculares.

Sob o ponto de vista da estruturação do currículo, a declaração assume a diversidade das vias que ao longo dos anos se foram consolidando em diferentes países, adotando a este respeito um discurso similar ao da *Carta* publicada em 1992, isto é, destacando sobretudo a variedade das alternativas e dos parâmetros a ter em conta na construção dos *curricula* de geografia. Para o efeito são definidos alguns critérios de base: (1) tendentes à seleção dos *temas* — que devem privilegiar a análise das grandes questões ambientais (v. g. o aquecimento global, o consumo de energia, a exploração dos recursos não renováveis e a demografia), e atender aos processos de construção dos saberes prévios dos alunos (v. g. explorando o sentido que estes atribuem aos conceitos de espaço, de lugar, ou de ambiente, e reconhecendo as suas pré-concepções, interesses e experiências); (2) conducentes à seleção dos *espaços* — cuja escolha deve apoiar-se na diversidade das escalas de análise e no equilíbrio entre os contextos culturais, políticos e económicos, de molde a promover o estudo de processos e de estruturas geográficas, simultaneamente contrastadas e passíveis de servir como modelos para o tratamento de situações novas; (3) orientadores da escolha das *estratégias de ensino* — que devem respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e, desse modo, dar azo a aprendizagens com graus crescentes de complexidade, de amplidão espacial e de abstração conceptual.

A valorização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) fundamenta-se em duas ordens de razões: em primeiro lugar, no facto de as TIC serem consideradas um elemento facilitador do acesso aos instrumentos e aos recursos metodológicos necessários à aprendizagem da geografia; em segundo lugar, na circunstância de os jovens estarem naturalmente motivados para o uso dos mais recentes objetos tecnológicos. A conjugação destas condições permite conceber as TIC como uma ferramenta essencial do processo de desenvolvimento da literacia geográfica, de promoção dos valores e dos princípios da sustentabilidade e da cidadania, de fomento da educação permanente. É igualmente salientado o papel a desempenhar pelos sistemas de informação geográfica (SIG), associados à utilização dos modernos sistemas de georreferenciação (GPS), ou das plataformas baseadas na internet, a partir das quais são potenciados novos ambientes de ensino e aprendizagem (vd. os casos do *e-learning* e do *blended learning*). Na verdade, porém, no elencar dos benefícios que as TIC podem

trazer ao ensino da geografia sobressai um discurso de vocação utilitarista, uma vez que os aspetos mencionados valorizam essencialmente a possibilidade de os alunos acederem a dados e manipularem conteúdos ⁽⁹⁶⁾, remetendo-se para um plano de mero reforço a menção ao desenvolvimento de competências (v. g. de síntese e de avaliação), de atitudes e de valores em prol da sustentabilidade (*ibidem*: 249).

Quando analisada no seu conjunto, pode dizer-se que a *Declaração* procurou antes de mais confirmar a posição da geografia e da educação geográfica no seio do movimento global que desde o início da década de 80 encara o debate sobre as questões do ambiente e do desenvolvimento como um fator determinante para o futuro da humanidade. Um esforço que *a priori* se poderia considerar legitimado pelo contributo ancestral que a geografia deu para o conhecimento das inter-relações entre o Homem e a Natureza, mas que *a posteriori* se antevê difícil de sustentar, caso a comunidade dos geógrafos se limite a alegar que a geografia é, *per se*, a ciência mais apta para trabalhar conceptualmente aquelas interações. Neste contexto, entende-se que os conceitos de *ambiente* e de *sustentabilidade* podem desempenhar um papel importante no processo interno de consolidação epistemológica da disciplina, mas não resolvem os problemas que emergem das dificuldades de delimitação do seu objeto de estudo face ao de outras ciências sociais e naturais, nomeadamente quando estas também dirigem os seus interesses para a análise dos problemas ambientais. Com efeito, a necessidade e a exigência de refletir sobre as problemáticas do desenvolvimento sustentável a partir da ponderação sincrónica de variáveis de natureza cultural, socioeconómica e tecnológica, parecem privar a geografia de muitos dos argumentos com base nos quais esta justifica o seu estatuto de ciência da síntese.

Em primeiro lugar, importa atender aos contributos da moderna sociologia do ambiente. Ramo do saber que ao firmar-se como uma sub-disciplina com crescente grau de autonomia conceptual, retira à geografia a possibilidade desta reclamar o monopólio

(96) Em termos gerais, o texto da Declaração assume que o exercício consciente e participativo da cidadania e o desenvolvimento de atitudes e valores em prol da sustentabilidade, só são viáveis quando os indivíduos acedem e tratam a informação que se encontra ao seu dispor. O valor específico das TIC para a educação geográfica justifica-se então porque os «*media add general value to teaching in terms of serving as a resource for information from various, often contradictory sources, but also in terms of organizing, processing, interpreting and presenting information.*» (*ibidem*: 248). Mas da utilização das TIC decorrem outros benefícios, de entre os quais se destacam: (1) «*to acquire up-to date knowledge easily*»; (2) «*to compare contradicting information*»; (3) «*to gain direct insight into the attitudes and perspectives of people who are personally affected by issues of sustainability (i.e. impacts of natural disasters, environmental pollution, economic crises)*»; (4) «*to visualize multidimensional environmental issues related to sustainable development*» (*ibidem*: 249).

da análise das interações entre os sistemas sociais e o ambiente. Conclusão que se infere a partir do modo como aquela define o seu objeto teórico e de investigação: o estudo do processo de construção das *paisagens* sociais e naturais, segundo uma lógica assente na análise da dialética sociedade-ambiente. Uma perspetiva que os seus mentores encaram no pressuposto de que a globalização alterou profundamente os nexos e o caráter da interdependência entre os dois campos, ao transformar e esbater as fronteiras que separam os sistemas sociais dos ambientes social e natural que eles próprios integram (cf. Spaargaren, Mol e Buttel, 2000).

Em segundo lugar, as conclusões dos trabalhos por intermédio dos quais os responsáveis pela educação geográfica pretendem demonstrar a importância desta para o desenvolvimento da educação ambiental, não conseguem esconder alguma incapacidade para ultrapassar a linha argumentativa que, por tradição, se limita a atribuir à geografia um estatuto único, ou excecional; um discurso que não se afigura suficiente para contrariar a posição de relativa subalternidade curricular a que o ensino da geografia tem sido votado, no quadro dos processos de ensino e aprendizagem das questões do ambiente e da sustentabilidade (cujos conteúdos têm sido desviados para os programas de disciplinas tais como a biologia e a física).

Em terceiro lugar, a apologia da educação geográfica como campo precursor da educação ambiental tende a defender essa vocação como um dado adquirido, indissociável da prática, ou seja, como uma resultante natural da aprendizagem dos seus conteúdos e dos seus métodos. Nesse sentido, o fomento da educação para o desenvolvimento sustentável não constituiu — ao contrário do que se poderia depreender da leitura superficial da *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* — estímulo suficiente para a geografia escolar avançar em direção a uma efetiva renovação paradigmática. Pelo contrário, serviu antes para confirmar a visão *vidaliana* e ilusória de uma disciplina una quanto ao seu objeto de estudo. Ilusão que esconde a contradição entre uma geografia que, por um lado, reivindica o poder de demonstrar as ligações sistémicas entre o socioeconómico, o cultural e o natural, mas, por outro lado, se desenvolveu acentuando a separação conceptual e metodológica entre os ramos da geografia física e da geografia humana.

Na verdade, trata-se de um conflito que tão-pouco tem sido resolvido por via dos modelos de estruturação dos *curricula*, construídos de acordo com princípios de racionalidade que sobrevalorizam a apreensão dos conteúdos e, por isso, contribuem para reforçar a compartimentação dos saberes e aprofundar a dicotomia entre os campos

do humano e do natural. Um efeito que, todavia, decorre tanto do teor dos programas oficialmente aprovados, como das práticas subjacentes à sua implementação. Ou seja, de ações marcadas pelo pragmatismo dos agentes educativos e pela necessidade destes mostrarem resultados, cuja obtenção supõem facilitada quando o ensino da geografia se desenrola por intermédio de uma segmentação temática há muito estabelecida: o *relevo*, o *clima*, a *população*, as *atividades económicas* (vd. a agricultura, a indústria, as pescas, o comércio, os transportes, etc.). Assim, o propósito de desenvolver uma literacia geográfica fundada numa visão integrada dos processos que ocorrem na superfície terrestre, subsiste como um objetivo etéreo no que concerne ao modo de operacionalização. Sobretudo porque parece assumir-se que a construção desse saber pelos alunos pode resultar de percursos de aprendizagem centrados na instrução e não no desenvolvimento conceptual. Por essa razão, entende-se também que a identidade da geografia ao nível da escola deve fundar-se num trabalho de fixação da gramática da disciplina, por seu turno definida em torno de um número restrito de conceitos nucleares: o *espaço*, o *lugar* e a *escala*.

Conceitos que, como se procurou salientar anteriormente, permitem à geografia delimitar um objeto de estudo próprio e, ao mesmo tempo, salvaguardar a sua posição no quadro do relacionamento com as restantes ciências: quer porque aqueles lhe conferem a necessária coerência epistemológica; quer porque lhe permitem preservar alguma da sua singularidade. Todavia, a reflexão produzida pelas distintas escolas de pensamento geográfico dá conta das dificuldades em fixar essa estrutura conceptual de base, facto que não é alheio às tradições filosóficas que inspiraram essas correntes e contribuíram para a sua estabilização. Em resultado da análise produzida, parece ser possível sentir o pulsar entre duas formas de encarar a geografia e a educação geográfica: de um lado, um estruturalismo muito afeiçoado a uma escola de inspiração francófona; do outro lado, uma perspetiva mais inspirada na fenomenologia, privilegiada pelos geógrafos anglo-saxónicos. Conceções que se vão tornar patentes na forma de estruturar os *curricula* da disciplina, tal como os exemplos analisados adiante parecem comprovar.

2.2.2 AS OPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O estabelecimento da geografia como disciplina nuclear do currículo aconteceu em muitos países ao longo da segunda metade do séc. XIX, acompanhando a expansão dos sistemas públicos de ensino. Marcada por uma forte tradição *corográfica*, a

aprendizagem dos conteúdos da disciplina baseava-se na memorização de factos e de dados que contribuíssem quer para afirmar a identidade nacional, quer para justificar as políticas de desenvolvimento do colonialismo e imperialismo ocidentais. Por seu lado, o conhecimento das características do território e da sua herança, associado à difusão dos conceitos de *Pátria* e de *Estado-nação*, marcou um ensino da geografia estreitamente ligado ao da história, situação que nalguns casos resultou numa espécie de subsidiariedade que, como se verá adiante, ainda hoje perdura. No domínio da didática, tratava-se de um modelo pedagógico transmissivo, focado em conteúdos relacionados com a descrição dos atributos dos lugares, dos seus traços topográficos, dos seus recursos e sistemas produtivos, mas também dos modos de vida das populações autóctones, reunidos de molde a destacar o carácter único dos espaços analisados (vd. o lugar, a região, o país, ou o continente). A partir do início do séc. XX, assiste-se a uma certa diversificação temática (cf. Graves, 2001; Stoltman, 2004), com a introdução de tópicos relacionados com a economia, o comércio, a agricultura e a geografia regional, e o aprofundamento do ensino dos aspetos do ambiente físico (vd. a geologia, a geomorfologia, o clima, a hidrografia).

Paralelamente, verificou-se a substituição gradual do modelo didático descrito por um outro paradigma de educação geográfica. Esta passou a basear-se numa conceção indutiva do processo de construção do conhecimento, de acordo com a qual o ensino da geografia deveria partir do *local* para o *geral*, desenvolvendo-se o seu currículo segundo uma lógica concêntrica: nos primeiros níveis de escolaridade a aprendizagem centrava-se na família e na comunidade, prosseguindo depois para escalas mais abrangentes (vd. a região, o país, o continente e o mundo). Alicerçada numa visão cognitivista do processo de estruturação do conhecimento espacial das crianças, legitimada pelos trabalhos da psicologia do desenvolvimento de Piaget (cf. Naish, 1982), as aprendizagens acerca dos lugares e das regiões permaneciam, no entanto, ligadas a um saber enciclopédico, factual e descritivo, características perenes do ensino da geografia praticado em muitas partes do mundo (cf. Marsden, 2005).

No pós-guerra, assistiu-se ao avivar do interesse pelo ensino da geografia, cuja utilidade se passou a avaliar pela sua capacidade para difundir informação tática e estratégica acerca dos teatros de guerra, e dados sobre os possíveis alinhamentos geoestratégicos (cf. Stoltman, 2006). Em simultâneo, verificou-se a consolidação de uma outra tendência de conceção do currículo, genericamente designada por *currículo de estudos sociais*. Lançada inicialmente nos Estados Unidos em finais dos anos 20,

esta pretendeu incorporar, de uma forma conceptualmente mais integrada, alguns dos tópicos e das preocupações do domínio do social (incluindo a cidadania e a formação cívica), que a geografia tinha aparentemente descurado. Na verdade, porém, os *Estudos Sociais* acabaram por adotar a visão cognitivista dominante, apenas exigindo dos professores um tratamento mais transversal do processo de ensino e aprendizagem; em última análise, esta opção poderia ter reforçado o estatuto curricular da educação geográfica, dada a sua alegada capacidade para promover a inter-relação entre as ciências sociais e naturais. Todavia, as consequências ao nível da estabilização dessa posição revelaram-se muito desiguais: se nuns casos, a geografia se manteve como disciplina independente do currículo, noutros, acabou por entrar em declínio, diluindo-se no universo do ensino da história, da economia, ou da sociologia (cf. Quadro 3.3).

Sob o ponto de vista epistemológico, pode afirmar-se que até à década de 60 do século passado, o ensino da geografia foi dominado por um paradigma de cariz regionalista (Graves, 2001), associado a modelos pedagógicos centrados no professor, alicerçados na utilização do manual escolar e dirigidos para a memorização de informação factual, trabalhada a diferentes escalas. Mas com o advento da revolução quantitativa e a emergência das ferramentas de análise computacional, a geografia beneficiou de um movimento de renovação conceptual que se refletiu igualmente na transformação das práticas de educação geográfica. Foram então criados os meios que permitiram aos geógrafos pesquisar e estudar as correlações e os padrões de interação entre muitos subdomínios da disciplina, tais como o urbanismo, os processos de industrialização, ou as redes de transportes, entre outros.

A testagem de hipóteses relativas às dinâmicas da organização do espaço a partir de grandes séries de dados estatísticos, revolucionou o conteúdo da geografia e induziu uma alteração do paradigma dominante no ensino da disciplina nos níveis básico e secundário: reduzindo a importância atribuída à observação direta e valorizando a aprendizagem pelos alunos de métodos e técnicas de tratamento e de recolha de dados — a partir de mapas, de imagens aéreas, ou do trabalho de campo — símbolos de uma geografia orientada para o desenvolvimento das competências de resolução de problemas. Em suma, a *Nova Geografia* consubstanciou um outro modelo pedagógico, por meio do qual o ensino de novos conteúdos se aliou a uma reorientação metodológica condicionada pelos desígnios da quantificação.

Sobretudo nos países anglo-saxónicos, os efeitos desta rutura paradigmática deram origem à formulação de diversas propostas de conversão das estruturas

curriculares vigentes. Nos Estados Unidos, a *Association of American Geographers* lançou nos anos 60 o *High School Geography Project* (HSGP) com o objetivo de introduzir no currículo o ensino de uma geografia de caráter geral, tendente quer a oferecer aos alunos uma perspectiva abrangente do corpo teórico da disciplina, quer a salientar o papel da quantificação como expressão de dados espaciais, quer ainda a demonstrar de que modo a geografia poderia ser responsável pelo estudo de múltiplos problemas sociais e ambientais (Pattison, 1962; Rolfe, 1971). Na Inglaterra e País de Gales, um grupo de professores do ensino secundário deu origem ao *Oxford Geography Project* (Kent *et al.*, 1974), uma iniciativa com objetivos similares aos do HSGP e baseada na identificação de uma estrutura de conceitos nucleares, aplicados em distintas escalas de análise. A abordagem adotada tomou o estudo dos conceitos e das regiões como ponto de partida para se atingirem patamares mais elevados de abstração e de teorização: as ideias-chave e os saberes-fazer são introduzidos aquando do estudo de espaços familiares aos alunos, reaparecendo *a posteriori* sob formas mais complexas e como pretexto para o lançamento de novos dados de conceptualização. Os dois projetos privilegiaram as metodologias de resolução de problemas e os métodos associados à aprendizagem por descoberta, e foram concebidos de molde a possibilitar a cada professor uma gestão flexível do currículo, ajustável às necessidades dos seus alunos, uma vez que as unidades didáticas e as atividades que compõem os dois modelos podem ser adicionadas, ou retiradas, sem comprometer a continuidade do processo de ensino e aprendizagem⁽⁹⁷⁾.

Entende-se, assim, que o período que mediou entre as décadas de 60 e de 90 constituiu para a educação geográfica uma oportunidade para esta repensar os seus conteúdos e modelos didático-pedagógicos. A importância conferida à aprendizagem dos conceitos estruturantes do saber disciplinar conduziu não apenas à adoção de modelos de ensino centrados no aluno e à valorização de estratégias ativas (v. g. os jogos e as simulações, o trabalho de grupo e de projeto), mas também à reflexão sobre o papel da geografia na educação para os valores, para a mudança das atitudes e a participação cívica (Slater, 1983). A publicação em 1982, pela UNESCO, da obra *New Source Book for Geography Teaching*, representou uma referência na afirmação do mérito educativo e formativo do seu ensino: por um lado, porque identificou os valores económicos, sociais, ecológicos e espaciais que configuram os princípios fundadores da

(97) Projetos de cariz semelhante aos dos que aqui são mencionados foram também incrementados em países como a Alemanha (vd. na antiga República Federal), em Israel ou na Nova Zelândia.

disciplina (Pinchemel, 1982); por outro lado, porque refletiu o pensamento daquela organização em prol de um paradigma educacional validado a nível internacional, que atribuiu à geografia um estatuto semelhante ao que os estudos sociais tinham há muito conquistado nos *curricula* dos ensino básico e secundário.

A alteração das condições geopolíticas ocorrida a partir de finais da década de 80, provocou nova reavaliação do lugar da geografia no currículo, mesmo em países em que a sua posição parecia estar relativamente segura. Esta viu-se afetada por um realinhamento dos saberes e das matrizes curriculares, motivado pela necessidade de reforçar os ideais democráticos no quadro de uma sociedade civil que se pretende identificada com os valores da democracia representativa. Em simultâneo, a tomada de consciência sobre os efeitos globais da crise ambiental, induziu o questionamento dos paradigmas dominantes por parte das comunidades científicas e de muitos outros grupos sociais. Situação que impeliu a geografia a encetar o seu próprio processo de reflexão interna e a definir uma estratégia tendente a manter a sua sintonia com os movimentos que reclamam uma maior capacidade de intervenção na decisão política. A aprovação em 1992 da *Carta Internacional da Educação Geográfica* constitui, até hoje, um dos momentos marcantes desta tentativa da geografia reafirmar a sua posição como saber estruturante na formação dos jovens do mundo inteiro ⁽⁹⁸⁾.

O final do séc. XX e o início do séc. XXI constitui um período de mudança das políticas educativas à escala mundial, das quais resultaram propostas de alteração dos desenhos curriculares dominantes, que não se cingiram à revisão das respetivas finalidades e objetivos gerais e provocaram novas tensões entre os saberes disciplinares tradicionais. Para além das transformações decorrentes da urgência do ensino da geografia incorporar as problemáticas do ambiente e da sustentabilidade, ou de destacar o seu papel no âmbito da educação para a cidadania, a educação geográfica viu-se ainda condicionada por constrangimentos de outra natureza: (1) a valorização das conceções sistémicas do conhecimento, à luz das quais o ensino da disciplina é encarado como um processo de apropriação conceptual (via que exige a identificação dos conceitos estruturantes da geografia); (2) a disseminação das ferramentas e dos recursos

(98) Uma visão internacionalista que se encontra bem patente no prefácio do documento, no qual se expõem os motivos que justificam o papel educativo e formativo da disciplina: (1) «*geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the present and future world*»; (2) «*geography can be an informing, enabling and stimulating subject at all levels in education, and contributes to a lifelong enjoyment and understanding of our world*»; (3) «*students require increasing international competence in order to ensure effective cooperation on a broad range of economic, political, cultural and environmental issues in a shrinking world*».

associados às tecnologias da informação e da comunicação; (3) a tendência de orientar os novos *curricula* para o desenvolvimento de competências operacionais (vd. de *standards* e/ou de *skills* restritos ao saber-fazer disciplinar).

Ao longo dos últimos 25 anos os governos de muitos países têm vindo a multiplicar as iniciativas políticas tendentes a melhorar os resultados escolares. Nesse sentido, a generalidade das reformas educativas levadas a cabo desde o final da década de 80 têm sido impulsionada pelo propósito de aumentar a performance dos alunos, de sistematizar práticas e padrões de atuação, e de instituir mecanismos de prestação de contas. Objetivos que motivaram a generalização de modelos de *curricula* definidos em função de metas de aprendizagem mensuráveis e conduziram, nalguns casos, a uma hierarquização dos saberes disciplinares que culminou na individualização de um currículo nuclear, estruturado em torno do ensino da língua materna, da matemática e das ciências (vd. a física, a química e a biologia).

A avaliação da literacia e da numeracia dos alunos naqueles domínios passou a acontecer de forma sistemática, tanto a nível nacional, como internacional. Inscrevem-se nesta estratégia promotora da comparabilidade dos desempenhos escolares, os processos de avaliação organizados pela OCDE — através do seu *Programme for International Student Assessment* (PISA) — nos quais são testadas, em ciclos de análise trienais, a literacia de leitura, matemática e científica, dos alunos com 15 anos de idade oriundos de escolas dos Estados-membros e parceiros da organização. Como consequência destas orientações, verificou-se um aumento da afetação dos recursos educativos e das cargas horárias prescritas pelos *curricula* oficiais para aqueles saberes, o que contribuiu para o reforço da sua imagem e valorização social.

Em contrapartida, o facto da literacia geográfica não ser objeto de avaliação nacional, ou internacional, conduziu à sua marginalização curricular em muitos países europeus, nos Estados Unidos, na Austrália, na Nova Zelândia e na Ásia Oriental (cf. Bednarz *et al.*, 2006; Butt *et al.*, 2006; Lam *et al.*, 2006; Robertson e Ferguson, 2006). Apesar disso, assistiu-se em muitos deles a um trabalho de reflexão por parte da comunidade científica, que resultou na definição de conteúdos e de padrões de referência para o ensino da geografia, passíveis de ser adotados à escala nacional ⁽⁹⁹⁾.

(99) A título de exemplo podem referir-se os seguintes contributos: (1) nos Estados Unidos, as propostas emanadas do *Geography Education Standards Project* (1994) e do *National Council for Geographic Education* (2011); (2) na Alemanha, o trabalho da *Deutsche Gesellschaft für Geographie* (DGfG, 2012); (3) na Austrália, os *Geostandards* (2011); (4) em Singapura, as publicações do *National Institute of Education* (2006, 2008).

Atuações que visaram não apenas a melhoria da qualidade da educação geográfica, mas serviram também para submeter a disciplina ao escrutínio público e a práticas de avaliação externa semelhantes às realizadas noutras áreas do saber.

A diversidade dos caminhos que a geografia académica seguiu ao longo da sua evolução refletiu-se naturalmente na multiplicidade das vias também percorridas pela educação geográfica. Apesar dos esforços dispendidos pela comunidade científica, não existe a nível internacional uma visão consensual acerca de quais devem ser as finalidades educativas, os conteúdos e as competências a desenvolver no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos saberes que integram o domínio da “geografia”. Os modelos vigentes variam muito de acordo com as características dos sistemas educativos nacionais, no que respeita à extensão do período dedicado ao seu ensino e ao lugar que a disciplina ocupa no conjunto do currículo (Quadro 3.2).

Atendendo somente aos níveis de escolaridade para os quais os governos estabelecem uma matriz curricular obrigatória ⁽¹⁰⁰⁾, os exemplos apresentados permitem constatar que a geografia surge como disciplina independente num número reduzido de casos, predominando a inclusão dos seus conteúdos nas áreas designadas como *estudos sociais* ou *humanidades* (cf. Lambert e Morgan, 2010; Oates *et al.*, 2011; Wood, 2009; Yasar e Seremet, 2009). No currículo português, pelo contrário, pode afirmar-se que a educação geográfica beneficia ainda hoje de um estatuto impar, só comparável ao que se verifica no Reino Unido (vd. Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte). Apesar das ameaças mais ou menos veladas e do discurso tendente a promover e a justificar a sua integração com a história — expressos sempre que se lançam processos de revisão curricular — o ensino da geografia tem conseguido preservar uma certa autonomia no campo das disciplinas de ciências sociais, uma vez que a sua integração com outros saberes só se verifica nos primeiros ciclos da escolaridade básica: entre os 6-10 anos, quando os conteúdos são tratados numa área transdisciplinar dedicada ao *estudo do meio*, e entre os 10-12 anos, quando estão formalmente incluídos na disciplina de *História e Geografia de Portugal*.

(100) A fim de assegurar a comparabilidade da informação contida no Quadro 3.3, atendeu-se somente aos grupos etários incluídos nos níveis de escolaridade definidos na *International Standard Classification of Education* (Eurydice, 2011), como **ISCED 1** (*primary education*), correspondente no sistema educativo português ao 1.º ciclo do ensino básico, e **ISCED 2** (*lower secondary education*), correspondente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (informação disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php - acedido em 24/11/2012).

QUADRO 3.2 ⁽¹⁰¹⁾

Exemplos da integração dos conteúdos de geografia nos *currricula* obrigatórios de alguns países ou regiões (baseado em Oates *et al.*, 2011: 65-67)

País	Idades	Posição da Disciplina no Currículo Obrigatório
Inglaterra	5 - 14	A geografia aparece sempre como <i>disciplina independente</i> e autónoma nos níveis de ensino que sucedem à educação pré-escolar.
França	8 - 16	Entre os 8-11 anos a geografia surge integrada nas <i>humanidades</i> ; entre os 11-15 (<i>collège</i>) anos surge associada à história e à educação cívica, no ensino secundário (<i>Lycée</i>) apresenta-se associada somente à história.
Itália	6 - 14	Entre os 6-11 anos a geografia surge como <i>disciplina independente</i> e autónoma; entre os 11-14 anos encontra-se integrada com a história e a educação cívica.
Holanda	4/5 - 15	A geografia não existe como disciplina curricular; entre os 4/5-12 anos o currículo prevê a existência de uma área de <i>estudos sociais e do ambiente</i> , na qual são integrados conteúdos de geografia, de história, de ciência e de educação cívica; entre os 12-14/15 anos o currículo contempla duas <i>áreas transdisciplinares</i> — o «Homem e a natureza» e o «Homem e a Sociedade» — nas quais são mencionados conteúdos que podem associar-se ao desenvolvimento da literacia geográfica (v. g. as relações da humanidade com o ambiente, a contextualização dos fenómenos humanos no tempo e no espaço).
Espanha	6 - 16	Apesar da liberdade concedida às regiões e às autonomias para a gestão do currículo, entre os 6-12 anos a geografia surge usualmente integrada numa área muito abrangente designada de « <i>conhecimento do ambiente natural, social e cultural</i> »; entre os 12-16 anos a geografia integra, com a história, a área de <i>estudos sociais</i> .
Finlândia	7 - 16	Entre os 7-11 anos a geografia integra a área dos <i>estudos ambientais e naturais</i> (em conjunto com a biologia, a física, a química e a educação para a saúde); entre os 11-13 anos surge integrada com a biologia; entre os 13-16 anos a geografia continua a partilhar o espaço curricular com a biologia, mas os seus conteúdos são apresentados de forma autónoma.
Austrália	6 - 16	Embora não exista um currículo nacional, os vários Estados/Territórios tendem a adotar uma matriz comum de áreas do saber; entre os 6-16 anos a geografia e a história, por vezes também a economia, surgem sempre integradas numa área de <i>estudos sociais e do ambiente</i> , na qual os conteúdos das várias disciplinas são apresentados com graus diferentes de autonomia.
Singapura	12 - 16	Entre os 12-14 anos a geografia surge no tronco comum do currículo como <i>disciplina independente</i> ; entre os 14-16 anos continua a existir como saber autónomo, mas constitui apenas uma das opções que os alunos podem escolher em alternativa à história, ou à literatura.
EUA (Mass.)	5 - 18	Não existe qualquer tipo de prescrição federal relativamente ao modo como os Estados da união devem gerir os seus <i>currricula</i> ; no caso do Estado do Massachusetts e a exemplo de muitos outros, a geografia surge integrada numa área de <i>ciências sociais/estudos sociais</i> que inclui a história, a economia, a educação cívica e a ciência política.

A partir dos 12 anos, o currículo português prescreve a geografia sempre como *disciplina independente*, embora o seu estatuto varie de acordo com os níveis de ensino

(101) A informação apresentada neste quadro resultou do cruzamento dos dados referidos pelos autores citados, com os conteúdos recolhidos na base de dados INCA, a que os próprios também recorreram. Trata-se de uma página *Web* mantida pelo *Department for Education* (DfE) e gerida pela *National Foundation for Educational Research* (NFER) em Inglaterra (disponível em www.inca.org.uk - acedido em 24/11/2013).

considerados: entre os 12-15 anos (3.º ciclo do ensino básico) é disciplina obrigatória da área disciplinar de ciências humanas e sociais; entre os 15-18 anos (ensino secundário) é uma das opções bienais e/ou anuais previstas na formação específica dos cursos científico-humanísticos de *ciências socioeconómicas* e de *línguas e humanidades* (cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

As conceções de organização curricular subjacentes aos exemplos indicados no Quadro 3.3 exprimem distintas formas de planejar, quer a estrutura do macro-curriculum da educação básica, quer o conteúdo do seu núcleo. Nenhuma delas adota uma visão estrita e redutora do curriculum de base disciplinar, evitando assim incorrer nos perigos decorrentes de uma excessiva fragmentação e congestionamento dos saberes; uma opção que é válida mesmo nos casos, como os do Reino Unido e de Portugal, em que os programas das disciplinas são definidos de molde a preservar a sua identidade epistemológica. Predominam, em contrapartida, as abordagens que assumem o curriculum nuclear como um espaço de integração dos saberes disciplinares, apesar de as vias seguidas para o incremento dessa estratégia não serem as mesmas. Interpretando e aplicando a tipologia proposta por Tanner e Tanner (2007: 255-266) à análise do conteúdo do Quadro 3.2, entende-se que é possível identificar as seguintes modalidades de integração curricular:

- *Pluridisciplinar* — que aproveita as inter-relações naturais entre dois ou mais saberes disciplinares, embora sem pôr em causa a sua separação; representa a tentativa de contrariar a compartimentação do conhecimento, sem proceder a uma transformação radical do curriculum fundado nas disciplinas; pode aplicar-se a matérias posicionadas, ou não, no mesmo ramo do saber; significa, em termos gerais, um esforço de articulação entre os saberes, mais do que uma verdadeira modalidade de síntese curricular (v. g. os *curricula* francês e italiano que combinam a história, a geografia e a educação cívica);
- *Interdisciplinar* — que representa a fusão de várias disciplinas afins num saber que se pretende provido de uma nova identidade; aplica-se usualmente para aprofundar os nexos entre disciplinas situadas no mesmo campo do saber, mas pode envolver a aliança de matérias posicionadas em campos distintos; valoriza os processos tendentes à construção de um saber de síntese e implica a análise aprofundada do grau de inter-relação entre as disciplinas, e a escolha de metodologias de ensino e aprendizagem que não se limitem a

justapor os respetivos conteúdos (v. g. os *curricula* holandês e finlandês que agregam a geografia, a história, a biologia e a física, entre outras);

- *Transdisciplinar* — que pretende desenvolver a síntese e a unificação dos saberes que normalmente definem um determinado ramo do conhecimento, embora também possa envolver a agregação de disciplinas posicionadas em ramos distintos (vd. o caso da ecologia); o processo tende para a criação de um saber imbuído da sua própria identidade epistemológica; esta abordagem constitui não apenas uma oportunidade para aprofundar os nexos entre matérias que de outro modo se apresentariam segmentadas, mas também uma forma de ultrapassar a disjunção dos saberes que congestionam o currículo (v. g. os *curricula* em que foram criadas áreas designadas de *estudos sociais*, ou de *Homem e a natureza* e o *Homem e a sociedade*).

Na realidade, porém, o modo como os *curricula* estão efetivamente estruturados pode não corresponder ao modelo de integração para que os mesmos apontam. Segundo Tanner e Tanner (*idem*: 258), tal sucede sobretudo nos casos em que a referência a áreas de natureza transdisciplinar se resume ao uso de uma rubrica, sob a qual se escondem programas que se limitam a associar sequencialmente unidades didáticas de diferentes disciplinas. Por outro lado, através da análise dos exemplos inscritos no Quadro 3.3 é possível concluir que os vários *curricula* tendem a assumir modelos de integração curricular diferenciados consoante os níveis de ensino; uma estratégia que, em simultâneo, assegura a adequação do currículo às metas e aos objetivos do sistema educativo e a sua consonância com uma dada conceção de aprendizagem. No que respeita à educação geográfica, o caso português constitui um bom exemplo desta diferenciação: no 1.º ciclo do ensino básico privilegia-se a integração transdisciplinar; no 2.º ciclo a opção recai numa articulação pluridisciplinar; a partir do 3.º ciclo o ensino da disciplina processa-se de modo autónomo. Um caminho que acentua a separação dos saberes e a especialização das aprendizagens, oposto ao dos modelos que, pelo contrário, procuram esbater aquelas fronteiras.

A análise das formas de articulação da geografia com as disciplinas que compõem os *curricula*, embora importante para se apreciar o seu estatuto e posicionamento na hierarquia dos saberes, não é suficiente para se avaliarem o sentido epistemológico da educação geográfica e o papel que esta pode desempenhar na formação integral dos jovens. Para o efeito é necessário examinar o conteúdo e a estrutura dos planos de

estudo da disciplina. Uma tarefa que será levada a cabo mediante a análise comparativa dos programas oficiais adotados em Portugal com os que vigoram em dois espaços europeus (Inglaterra e País de Gales e França) e se circunscreverá aos níveis de escolaridade com correspondência ao 3.º ciclo do ensino básico português (vd. alunos que frequentam o nível ISCED 2) ⁽¹⁰²⁾. A escolha justifica-se por duas ordens de razões: (1) porque as orientações curriculares publicadas em Portugal na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro ⁽¹⁰³⁾, assumem um ensino da geografia que nos seus traços gerais incorpora princípios inspirados nos programas do currículo nacional inglês; (2) porque se entende que o ensino da geografia ministrado nas escolas portuguesas até finais da década de 70 do séc. XX, foi fortemente dominado pelo pensamento geográfico francês, facto que ainda hoje é possível apreender através do significado epistemológico que emerge das práticas de muitos professores.

THE NATIONAL CURRICULUM (INGLATERRA E PAÍS DE GALES)

Até à publicação em 1988 do *Education Reform Act* não existia em Inglaterra e no País de Gales um currículo centralizado ministrado pela generalidade das escolas. Estas tinham total liberdade de decisão sobre os conteúdos a ensinar aos alunos situados no escalão etário dos 11 aos 14 anos. Só a partir daí eram aplicados programas de estudo pré-definidos, selecionados de entre o leque das disciplinas em que os alunos de 16 e de 18 anos tinham de realizar provas de exame, para obtenção, respetivamente, do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e do *Advanced Level* (vd. A-level). Após a aprovação do ato legislativo acima referido, assistiu-se à preparação e introdução em 1991 de um currículo nacional que, no caso da geografia, foi considerado demasiado prescritivo e conceptualmente distante dos resultados da investigação académica e da experiência adquirida ao longo de anos de clarificação do quadro orientador da educação geográfica (cf. Rawling, 1992; Rawding, 2010).

Com efeito, a versão final do currículo nacional foi recebida de uma forma algo ambivalente. Ora como uma oportunidade para reabilitar um ensino da geografia

(102) Na verdade, o nível de escolaridade ISCED 2 corresponde nos três países a ciclos de ensino que servem alunos situados em grupos etários cujos limites não são coincidentes: em Portugal, o 3.º ciclo do ensino básico abrange os alunos entre os 12 e os 15 anos; em Inglaterra e País de Gales, o *Key stage 3*, abarca os alunos entre os 11 e os 14 anos; em França, o *Collège*, destina-se aos alunos entre os 11 e os 15 anos.

(103) O diploma «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.» (*idem*: 259). Não obstante ter sido revogado em 2012, mantêm-se ainda em vigor as orientações curriculares para o 3.º ciclo do ensino básico aprovadas em 2001.

minado por décadas de decadência, garantindo o seu estatuto através da decisão política de assumir a geografia como um dos saberes fundamentais para a educação plena dos jovens; facto que significou acolher favoravelmente os argumentos apresentados por diversas organizações, com destaque para a *Geographical Association* (Bailey, 1992). Ora como um risco de perda da relevância social atribuída à disciplina (considerada no final dos anos 80 a quarta mais popular entre os alunos que realizavam as provas tendentes à obtenção do GCSE) e um retrocesso face ao trabalho realizado no âmbito de múltiplos projetos de desenvolvimento curricular — v. g. *The Geography 16-19 Project*, *The Geography Schools and Industry Project*, *The GA National Curriculum Working Group* ⁽¹⁰⁴⁾ — responsáveis por apontar caminhos de renovação conceptual que promoveram a educação geográfica e a sua adaptação à transformação dos contextos sociais e económicos (Rawling, 1992; 2000).

Sob o ponto de vista formal, o modelo de currículo adotado em 1991 assentou na sistematização de três componentes estruturantes: (1) *Attainment Targets*, que definiram os níveis de desempenho, ou a performance, que os alunos deveriam evidenciar no final de cada um dos ciclos em que o processo de ensino e aprendizagem foi subdividido (vd. os *Key Stage 1, 2 e 3*); foram encarados como descritores que forneceriam indicações relativas ao conjunto dos conteúdos a trabalhar e das competências a desenvolver pelos alunos e, ao mesmo tempo, permitiriam ao professor antever as experiências didáticas necessárias para promover essas aprendizagens; (2) *Statements of Attainment*, por meio dos quais se procedeu à clarificação do significado dos desempenhos esperados e a respetiva ligação com os conteúdos específicos a trabalhar na sala de aula (para o efeito foram definidas um total de 183 metas de aprendizagem); (3) *Programmes of Study*, secção correspondente ao programa propriamente dito, no qual foram identificados os temas, os conceitos, as regiões, os lugares, as escalas, os padrões e os processos que dão corpo a um dado saber geográfico, e nos quais se incluíram ainda referências aos

(104) The Geography 16-19 Project foi uma iniciativa sediada no Institute of Education da *Universidade de Londres* entre 1976 e 1985, que conduziu ao desenho de um currículo de geografia destinado a alunos entre os 16 e os 19 anos que, sob o ponto de vista conceptual, valorizou o estudo das relações homem-ambiente e promoveu modelos de ensino e aprendizagem fundados nas pedagogias ativas e no trabalho de natureza investigativa. O *Geography Schools and Industry Project* tratou-se de um projeto financiado pelo setor da indústria e dos negócios, sob orientação da *Geographical Association* e com sede no departamento de educação da *Universidade de Oxford*, onde esteve baseado entre 1984 e 1991; os seus promotores pretenderam destacar o papel do ensino da geografia como um meio para aprofundar o conhecimento relativo aos processos económicos e desenvolver a literacia política e as competências necessárias para a inserção dos jovens no mundo do trabalho (cf. Clark, 1979; Corney, 1992; Naish e Rawling, 1990).

contextos, às atividades e às experiências educativas, com base nas quais o professor teria de construir as planificações da prática letiva.

De entre as principais críticas à estrutura descrita, salientam-se as que chamaram a atenção para a redundância e as lacunas do conteúdo efetivamente explicitado em cada uma das componentes mencionadas. A este respeito, o trabalho de Rawling (1992) é elucidativo do mal-estar e da confusão que o documento gerou, não só entre os professores, mas também entre os académicos. Em primeiro lugar, a autora começa por salientar que o conteúdo daquelas dimensões impediu os usuários de apreender o sentido global do currículo da disciplina de geografia: por um lado, porque os *Attainment Targets* se limitaram a enumerar conteúdos e competências específicas; por outro lado, porque os *Programmes of Study* simplesmente replicaram essas indicações. Uns e outros repetindo e sobrepondo orientações, sem desempenhar qualquer função complementar (*idem*: 294). Em segundo lugar, os níveis de desempenho não clarificaram quais os saberes e as competências que os alunos deveriam desenvolver ao longo de cada um dos estádios de aprendizagem a partir dos quais se estruturou o currículo. Assim, a ausência de referências quer ao processo, quer à progressão das aprendizagens dos alunos pelos três *Key Stages* constituiu um facto paradoxal, tendo em conta o papel que aquela componente supostamente teria de cumprir na estrutura curricular proposta (*ibidem*: 301).

Na verdade, o formato subjacente ao currículo nacional lançado inicialmente pelo governo conservador de Margaret Thatcher traduziu-se numa profunda rutura com as práticas instituídas nas escolas britânicas e significou, em muitos aspetos, um retrocesso epistemológico que acentuou a discrepância entre a geografia académica e a geografia escolar: ao impor uma visão do ensino da disciplina que enfatizou a vertente descritiva e factual do saber; ao segmentar os conteúdos e ao restringir o desenvolvimento de competências ao domínio do saber-fazer; ao privilegiar um quadro de referência conceptual que recuperou a imagem da geografia como ciência que retrata os lugares de uma forma estática. Uma regressão que se ficou a dever às pressões da agenda política da época que, por seu turno, apenas refletiu os pontos de vista de uma opinião pública descontente com a falta de conhecimentos geográficos dos jovens ingleses, principalmente no que concerne à identificação, à localização e à descrição dos traços marcantes da superfície terrestre. Neste contexto, a responsabilidade pela conceção do ensino da geografia acabou por ser retirada da esfera de influência dos professores e dos académicos, seguindo uma estratégia através da qual os decisores políticos pretenderam

assegurar que o currículo nacional interpretaria a visão e o sentido que a sociedade pretensamente atribuía à disciplina ⁽¹⁰⁵⁾.

QUADRO 3.3

Sumário da estrutura e do conteúdo dos programas de geografia definidos no âmbito do currículo nacional da Inglaterra, 1991-2008 (adaptado de Rawding, 2011)

1991	Estruturado em função de cinco grandes metas de aprendizagem	
	<i>Competências (skills)</i>	Utilização e construção de mapas; técnicas de trabalho de campo.
	<i>Conhecimento e compreensão dos lugares</i>	Local; Reino Unido; União Europeia; EUA, URSS e Japão.
	<i>Geografia física</i>	Tempo e clima; rios, mares e oceanos; formas de relevo; animais, plantas e solos.
	<i>Geografia humana</i>	População; povoamento; comunicações e fluxos; atividades económicas.
	<i>Ambiente</i>	Recursos naturais; qualidade e vulnerabilidade do ambiente; proteção e gestão do ambiente.
1995	Estruturado em função de uma meta de aprendizagem — três domínios	
	<i>Competências (skills)</i>	Inquérito; interpretação de dados e de evidências; vocabulário geográfico; trabalho de campo; utilização e construção de mapas; utilização das tecnologias de informação.
	<i>Lugares</i>	Local; Reino Unido; dois lugares contrastantes sob o ponto de vista dos níveis de desenvolvimento (retirados de uma lista pré-definida).
	<i>Estudos temáticos</i>	Processos tectónicos e geomorfológicos; tempo e clima; ecossistemas; população e povoamento; atividades económicas; desenvolvimento; problemas ambientais.
1999	Estruturado em função de dois grandes domínios de atuação	
	<i>Competências (saber e saber-fazer)</i>	Inquérito geográfico; recolha e tratamento de dados e de informação; lugares; padrões e processos; alterações ambientais e desenvolvimento sustentável.
	<i>Áreas temáticas (estudos de caso)</i>	Dois países em diferentes estádios de desenvolvimento; temas — processos tectónicos e geomorfológicos; tempo e clima; ecossistemas; população e povoamento; atividades económicas; desenvolvimento; problemas ambientais; recursos.
2008	Estruturado em função de sete conceitos nucleares e de cinco processos-chave	
	<i>Conceitos</i>	Lugar; espaço; escala; interdependência; interação ambiental; processos de mudança (humanos e físicos); diversidade.
	<i>Processos</i>	Inquérito geográfico; trabalho de campo e aprendizagem no exterior da sala de aula; literacia visual e gráfica; comunicação geográfica; tomada de decisões.

Submetido a vários processos de revisão ao longo dos anos (1995, 1999 e 2008), o documento foi-se tornando mais aberto sob o ponto de vista do conteúdo, perdendo parte da sua carga formal e passando a conferir ao professor a possibilidade deste se

(105) Debate que na época foi enquadrado pela discussão acerca do conhecimento passível de ser considerado *significativo* e de quais os saberes que devem ser objeto de aprendizagem na escola (vd. o ponto 2.1.2, *A Relevância Curricular da Educação Geográfica*).

tornar *autor* do currículo ministrado aos seus alunos. Esta tendência menos dirigista pode justificar-se pela conjugação de múltiplos fatores: (1) a alteração do contexto político, com a transição da ação governativa para a esfera do Partido Trabalhista (1997); (2) a necessidade de reduzir o número de diretivas metodológicas impostas aos docentes e de aumentar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e os níveis de desempenho; (3) a necessidade de abrir o currículo ao tratamento de problemáticas a que a sociedade começava a atribuir maior relevância (v. g. os temas relacionados com o ambiente e o desenvolvimento sustentável). A partir dos dados fornecidos por Rawding (2011: 122-123), apresenta-se no Quadro 3.4 um sumário das alterações de índole conceptual que foram sendo introduzidas no desenho do currículo nacional da Inglaterra e do País de Gales, entre 1991 e 2008.

Como se referiu, o carácter demasiado prescritivo das orientações curriculares aprovadas em 1991 teve por objetivo reorientar e reforçar o controlo do currículo à escala nacional, negando aos professores qualquer possibilidade de envolvimento nesse processo. Com efeito, a filosofia subjacente ao documento pareceu querer transformar os docentes em meros transmissores do saber disciplinar, sem nenhum poder ou autonomia para interpretar o seu sentido. Para além disso, a estrutura proposta, alicerçada num bloco fechado de conteúdos e de competências, acabaria por conduzir muitas escolas a uma situação de dependência face aos manuais escolares, cuja adequação e qualidade passaram a ser avaliadas em função do maior ou menor grau de conformidade relativamente à norma estatuída pelo currículo nacional (Lambert, 2011b; Rawling, 2001).

As revisões efetuadas em 1994-95 e 1998-99 originaram uma significativa simplificação dos requisitos e dos normativos que caracterizavam a versão inicial do documento. No entanto, nenhuma daquelas revisões teve em atenção o percurso de evolução do conhecimento geográfico e, desse modo, ambas se revelaram incapazes de incorporar os resultados da reflexão epistemológica que a disciplina produziu ao longo das décadas anteriores. Nesse sentido persistiu alguma estagnação de natureza temática, que dificultou a afirmação da relevância do ensino da geografia para a formação dos cidadãos do séc. XXI (Rawling, 2000, 2001). Situação que pode ser interpretada como uma consequência das pressões exercidas pelos meios de comunicação social, onde o debate acerca do valor da educação geográfica tendeu a ser apresentado como um conflito ideológico que polarizou as perspetivas apoiadas ora por progressistas, ora por tradicionalistas. Contexto que pode justificar o facto de, até à revisão ocorrida em 1999,

o currículo nacional ter permanecido fiel a uma concepção utilitarista da função social da educação, filtrada pela ideologia propalada pelos movimentos da *Nova Direita*, interessados em promover o restauracionismo cultural (cf. Trowler, 2003).

O modo como o currículo nacional de geografia acomodou esta visão refletiu-se nos conteúdos privilegiados pelo programa: a localização absoluta, a descrição enumerativa, o saber enciclopédico e factual, a leitura de mapas (sobretudo no que respeita aos instrumentos de síntese compilados em atlas). Em resumo, uma educação geográfica desprovida de problemática, na qual os conceitos contribuíram para acentuar a dicotomia entre o físico e o humano, ao invés de se constituírem como instrumentos demonstrativos da sua interação (vd. a forma como se assume o conceito de *lugar* na versão original publicada em 1991 — Quadro 3.3). As críticas a esta abordagem foram de tal modo acutilantes, que os decisores políticos procederam a uma profunda revisão do currículo logo em 1995, não obstante a rutura com o modelo inicial se tenha verificado somente em 1999, já sob a influência do governo trabalhista.

De acordo com Rawling (2000), as alterações introduzidas em 1999 significaram uma reaproximação da estrutura do currículo à filosofia de desenvolvimento curricular privilegiada na década de 70, concedendo às escolas e aos professores novas oportunidade de reconstruírem e adaptarem o currículo à especificidade dos contextos locais, ao mesmo tempo que manteve a definição de um número mínimo de diretivas a ser aplicadas a nível nacional. Assim, foram reabertas as vias para o trabalho de articulação da geografia com outros saberes, para a reavaliação dos seus conceitos estruturantes e para a reintrodução das metodologias de investigação, dimensões que tinham permitido à disciplina afirmar a sua identidade e justificar o seu valor educativo, mas que entretanto se tinham perdido.

Em termos de organização, o currículo proposto em 1999 continuou a estruturar-se em torno de três componentes, aplicadas no enunciado dos programas de estudo de cada um dos *Key Stages*: (1) *Knowledge, Skills and Understanding* — secção dividida em quatro categorias, na qual foram incluídos os aspetos de natureza conceptual e metodológica que conduzem à construção do saber geográfico e ao desenvolvimento das competências específicas da disciplina (vd. o inquérito geográfico, o conhecimento e compreensão dos lugares, o conhecimento e compreensão de padrões e processos, o conhecimento e compreensão do desenvolvimento sustentável e das alterações ambientais); (2) *Breadth of Study* — na qual foram indicados os conteúdos mínimos que deveriam ser trabalhados com o intuito de desenvolver os saberes e as competências

mencionados na secção anterior; nela se inseriram ainda as referências às escalas de análise e aos contextos que teriam de ser abordados; (3) *Attainment Targets/Level Descriptions* — na qual foram considerados nove descritores de níveis de desempenho (o último dos quais qualificado de *excecional*), cuja formulação e conteúdo sintetizaram a performance esperada dos alunos no final de cada ciclo de ensino, ou *Key Stage* (QCA, 1999: 6-7).

No que respeita aos temas a tratar, embora o programa do *Key Stage 3* revisto em 1999 se esforce por destacar as inter-relações entre os fenómenos naturais e a atividade humana, mantém-se uma certa separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o currículo pretendeu recuperar para o ensino da geografia as metodologias de cariz investigativo, atribuindo especial relevo aos métodos de recolha e tratamento de dados (Quadro 3.4). Nesse sentido, explicita com clareza quais as práticas a incrementar, quais os recursos a utilizar e qual o quadro espacial que deve orientar o processo de construção dos saberes geográficos.

QUADRO 3.4

Súmula dos conteúdos e das competências propostos na revisão do currículo nacional de 1999 – nível *Key Stage 3* (QCA, 1999: 22-27)

Temas/Conteúdos	• Processos geomorfológicos e tectónicos e sua influência sobre a paisagem e os indivíduos; • Mecanismos do tempo e do clima (demonstrando a sua diversidade à escala global); • Ecossistemas (escolha de um dos principais biomas e análise da sua interação com o clima e a atividade humana); • Distribuição e estrutura da população, sua relação com os fenómenos migratórios; • Evolução do povoamento, nas suas vertentes estrutural, funcional e económica; • Problemas e conceito do desenvolvimento (com referência às questões da interdependência e da desigualdade); • Problemas de gestão do ambiente (incluindo a abordagem das questões relativas à gestão dos recursos).
Competências	• Formulação de questões de investigação e seleção dos respetivos passos e procedimentos; • Utilização de vocabulário geográfico; • Técnicas associadas ao trabalho de campo; • Análise, interpretação e construção de instrumentos gráficos e cartográficos; • Seleção de fontes de informação diferenciadas; • Utilização das TIC como instrumento de recolha, tratamento e comunicação de informação.

No currículo de 1999, as secções *Knowledge, Skills and Understanding* e *Breadth of Study* surgem como partes independentes do que se designa de *Programme of Study: Geography*. Na verdade, porém, é ainda manifesta alguma sobreposição ao nível do respetivo conteúdo curricular, uma vez que em ambas são explicitados, tanto os temas

que os alunos deveriam trabalhar, como as competências a desenvolver (v. g. através do ensino de um vasto leque de saberes-fazer). Para além destas indicações, o programa inclui ainda uma lista exaustiva dos lugares e dos ambientes sobre os quais os alunos deveriam trabalhar, à escala nacional, europeia e global. Contudo, *lugar* e *ambiente* emergem como conceitos que o documento encarou de uma forma algo fluida, ao aglutinar na mesma categoria as referências a cidades, regiões e países, com a menção a traços e a lugares específicos na superfície terrestre (vd. o rio Tamisa e o Canal da Mancha; o rio Reno e o Mar Báltico; os rios Nilo ou Yangtse, os Andes e o deserto do Saara; o Ártico e o Canal do Panamá). Quando analisada no seu conjunto, tal listagem é reveladora da incapacidade dos decisores em se libertarem da representação social que associa a geografia ao conhecimento da localização absoluta dos lugares.

Mas a verdadeira rutura com a estrutura curricular lançada em 1991 ocorre apenas com a revisão incrementada a partir de 2008 (Quadro 3.3). A conceção relativamente pesada e descritiva das versões anteriores surge agora reduzida a uma expressão de cariz minimalista ⁽¹⁰⁶⁾. O programa desenvolve-se a partir de um quadro conceptual de referência (*Key Concepts*), no qual são enunciados os quatro conceitos nucleares (vd. *lugar, espaço, escala, interdependência*) e as três áreas temáticas (vd. *processos físicos e humanos, interação ambiental e desenvolvimento sustentável, diversidade cultural*), que sustentam e dão sentido ao saber geográfico. Quando tratada globalmente, percebe-se que esta composição conceptual serve, por um lado, de pretexto para a formulação das questões centrais da geografia — *o quê? Onde? Como?* — e, por outro lado, de âncora para a abordagem dos temas que constituem o objeto tradicional da disciplina: as relações entre o físico e o humano; a análise das interações entre sistemas naturais e sociais; a identificação de padrões de distribuição e dos processos que lhes dão origem; a compreensão do papel dos contextos culturais sobre a organização e a diferenciação do espaço (fig. 3.9).

No que concerne às orientações metodológicas (*Key Processes*), o programa assume o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências, objetivo que supõe um processo de ensino e aprendizagem alicerçado na investigação (vd. o *inquérito geográfico*) e no trabalho de campo, na utilização intensiva dos recursos e dos instrumentos usuais da geografia (v. g. mapas com diferentes escalas, imagens de satélite, informação estatística, SIG), na capacidade de comunicar os resultados obtidos

(106) O documento Geography — Programme of study for key stage 3 and attainment target, pode ser obtido em <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning> (acedido em 7/12/2012).

mediante o uso do vocabulário próprio da disciplina. A alusão aos conteúdos a tratar, serve sobretudo para indicar os aspetos que os professores devem incorporar nas suas planificações, tendo em vista o ensino dos conceitos e dos processos mencionados. Mais do que conteúdos específicos, esta secção do programa (*Range and Content*) alerta para a necessidade dos alunos tomarem contacto com diferentes escalas de análise e com contextos diversificados sob o ponto de vista cultural e locativo.

1 Key concepts There are a number of key concepts that underpin the study of geography. Pupils need to understand these concepts in order to deepen and broaden their knowledge, skills and understanding. 1.1 Place - a Understanding the physical and human characteristics of real places. - b Developing 'geographical imaginations' of places. 1.2 Space - a Understanding the interactions between places and the networks created by flows of information, people and goods. - b Knowing where places and landscapes are located, why they are there, the patterns and distributions they create, how and why these are changing and the implications for people. 1.4 Interdependence - a Exploring the social, economic, environmental and political connections between places. - b Understanding the significance of interdependence in change, at all scales. 1.5 Physical and human processes - a Understanding how sequences of events and activities in the physical and human worlds lead to change in places, landscapes and societies. 1.6 Environmental interaction and sustainable development - a Understanding that the physical and human dimensions of the environment are interrelated and together influence environmental change. - b Exploring sustainable development and its impact on environmental interaction and climate change.	EXPLANATORY NOTES Place: Every place has unique physical and human characteristics, which can be interpreted and represented in different ways. Pupils have mental images of places – the world, the country in which they live, their neighbourhood – which form their 'geographical imaginations'. They should recognise that there are many different perceptions of places, some of which may conflict with their own. When investigating a place, pupils should consider where it is, what it is like, how it became like this and how it might change. Their enquiries should be based on real places. Space: Pupils should develop spatial understanding, including how the locations of human and physical features are influenced by each other and often interact across space. Spatial patterns, distributions and networks can be described, analysed and often explained by reference to social, economic, environmental and political processes. As part of their geographical enquiries, pupils should identify these processes and assess their impact. Scale: Scale influences the way we think about what we see or experience. Any geographical enquiry benefits from being viewed from a range of scales to develop an understanding of how these scales are interconnected. EXPLANATORY NOTES Interdependence: Pupils should understand how human action in one place has consequences somewhere else, for example when deforestation causes flooding, or the enlargement of the European Union causes large-scale migration. Physical and human processes: These processes cause change and development in places and can be used to explain patterns and distributions. Understanding these processes helps pupils to imagine alternative futures for places and for the people who live and work in them. Environmental interaction and sustainable development: Understanding the dynamic interrelationship between the physical and human worlds involves appreciating the possible tensions between economic prosperity, social fairness (who gets what, where and why), and environmental quality (conserving resources and landscapes and preventing environmental damage). The interaction of these factors provides the basis for geographical study of the environment and understanding of sustainable development. Cultural understanding and diversity: Considering how people and places are represented in different ways involves questions such as: Who am I? Where do I come from? Who is my family? Who are the people around me? Where do they come from? What is our story? This contributes to pupils' understanding of diversity and social cohesion.

Fig. 3.9 – Extrato do quadro conceptual que sustenta o programa de geografia para o nível Key Stage 3, em vigor desde 2008 (QCA, 2007: 102-103)

Desde o seu lançamento em 1991 que a operacionalização do currículo nacional esteve dependente da aplicação pelos professores dos níveis de desempenho definidos e inscritos no próprio documento. Considerados um dos seus elementos mais controversos, a redação dos *Attainment Targets* sofreu várias reformulações, em consequência dos processos de revisão curricular anteriormente descritos. Na sua versão inicial, o currículo previa a existência de apenas cinco níveis, consequentes com as categorias em que se agruparam os saberes que os alunos deveriam construir ao longo

do processo de ensino: *competências (skills), conhecimento e compreensão dos lugares, geografia física, geografia humana e ambiente* (Quadro 3.4). No final, competia ao professor posicionar os alunos num dado nível de desempenho, tarefa que exigia não apenas uma avaliação dos saberes construídos nos domínios referidos, mas a sua aferição a partir de 183 metas de aprendizagem definidas *a priori* (*Statements of Attainment*), ou seja, em função de descritores que sistematizavam os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos deveriam adquirir no final de cada um dos níveis de escolaridade (*Key Stage*). A aplicação deste modelo revelou-se de tal modo complexa e foi recebida pelos professores de forma tão negativa, que na revisão curricular de 1995 se assistiu à sua simplificação, através da abolição das metas de aprendizagem e da redefinição dos níveis de desempenho. Os *Attainment Targets* foram objeto de uma última revisão em 2008 (Quadro 3.5), mantendo então quase inalterada a redação adotada em 1999.

QUADRO 3.5

Níveis de desempenho inicial e terminal definidos para o *Key Stage 3* (QCA, 2007: 108-109)

Nível 4	Os alunos conhecem e compreendem alguns aspetos da geografia do Reino Unido e do resto do mundo. Reconhecem e descrevem os traços físicos e humanos dos lugares, avaliando a influência da localização geográfica sobre a sua génese e evolução. Compreendem de que modo os processos físicos e humanos contribuem para alterar as características dos lugares e explicam de que forma essas mudanças podem afetar as vidas e a atividade das pessoas que neles vivem. Reconhecem e descrevem padrões geográficos simples. Compreendem que os indivíduos tanto podem melhorar como deteriorar o meio ambiente. Apresentam as razões que justificam as suas próprias opiniões acerca das alterações do ambiente, e admitem que outras pessoas podem apoiar pontos de vista diversos. Formulam questões de índole geográfica e aplicam diferentes competências geográficas no estudo dos lugares e dos ambientes. Utilizam fontes primárias e secundárias de informação em situações de investigação, e comunicam os resultados obtidos empregando vocabulário adequado.
Nível 8	Os alunos aplicam o seu conhecimento e compreensão da geografia do Reino Unido e do resto do mundo na análise das características físicas e humanas dos lugares. Explicam as transformações que os lugares sofrem ao longo do tempo, a partir do conhecimento e da compreensão adquiridos através da análise de uma ampla variedade de localizações, de contextos e de escalas. Analisam as interações entre processos físicos e humanos, mostrando como estas criam diversidade, interdependência, e contribuem para a transformação dos lugares e dos ambientes. Descrevem e analisam, utilizando diferentes escalas, os padrões geográficos e as mudanças que essas interações provocaram. Analisam diferentes concepções de desenvolvimento e explicam as causas e as consequências das alterações ambientais. Compreendem porque motivo a interação entre os indivíduos e o ambiente pode dar origem a mudanças complexas e não intencionais. Compreendem e descrevem diferentes perspetivas acerca da interação entre variáveis ambientais. Revelam autonomia na formulação de questões e de problemas geográficos, bem como na utilização eficaz dos métodos de investigação. Mobilizam diferentes competências geográficas e aplicam-nas com eficácia e rigor. Avaliam criticamente as fontes de informação, antes de as utilizarem nas suas investigações. Apresentam resumos completos e coerentes das suas investigações, documentando as conclusões e os resultados alcançados.

Os *Attainment Targets* estabelecem os conhecimentos, as competências e o grau de compreensão dos fenómenos e/ou dos processos, que os alunos devem evidenciar no final de cada um dos ciclos de ensino (*Key Stage*). Assim, os oito níveis de

desempenho, são expressos através de descritores que assumem a progressão das aprendizagens e das capacidades manifestadas pelos alunos, desse modo traduzindo o tipo de performance que estes devem estar aptos a demonstrar no final de cada *Key Stage*. Adaptados a um sistema flexível no que concerne à gestão do currículo por parte das escolas, não existe uma correspondência rígida entre a idade dos alunos e o seu posicionamento num dado nível de desempenho. As diretivas oficiais indicam como padrão que aos 7 anos de idade a maioria dos alunos deve atingir o nível 2 e que aos 11 anos estes devem posicionar-se maioritariamente no nível 4. Tal significa que à entrada do *Key Stage 3* se espera que a maioria dos alunos de 12 anos de idade (vd. 75%) evidencie os saberes e as competências associados o nível 4 de desempenho ⁽¹⁰⁷⁾, considerado o patamar mínimo para que as aprendizagens subsequentes possam acontecer com sucesso (Quadro 3.5). No final do *Key Stage 3*, aos 14 anos de idade, é expectável que a maior parte dos jovens se posicione nos níveis 5 e 6, admitindo-se que só 10% possa atingir o nível 8 e cerca de 1% o desempenho qualificado de excecional.

Naturalmente, cabe ao professor determinar qual o nível de desempenho em que cada aluno se situa e, assim, decidir em conformidade sobre qual o descritor que melhor se adequa à sua performance. A flexibilidade a que antes se aludiu, decorrente da abertura dos descritores e da possibilidade de os alunos que frequentam um mesmo grau de ensino se posicionarem em níveis de desempenho distintos, implica que a retenção de um aluno num dado *Key Stage* seja encarada como uma situação anormal, uma vez que é plausível que um jovem evidencie sempre os saberes e as competências que caracterizam um dos níveis de desempenho ali definidos (v. g. no final do *Key Stage 3* o docente pode situar um aluno entre os níveis 5 e 8, ou inclusive considerar que este revela um desempenho excecional). Em suma, o currículo assume a aprendizagem como um processo contínuo e de desenvolvimento, em que os conteúdos formais do saber não constituem um fim em si mesmo, mas um meio privilegiado para a construção de um leque variado de saberes e de saberes-fazer (vd. *skills*/competências).

Pelo exposto, pode afirmar-se que programa de geografia que integra o currículo nacional da Inglaterra e do País de Gales em vigor desde 2008 traduziu, face à versão de 1991, uma expressiva reconceptualização no modo como as autoridades educativas

(107) De acordo com os mesmos pressupostos, admite-se que 10% dos alunos de 11 anos de idade possam atingir o nível 5 e menos de 1% alcançar o nível 6. De igual modo, o sistema também considera a possibilidade de cerca de 25% dos alunos de 11 anos evidenciar uma performance abaixo do esperado, manifestando somente um desempenho de nível 3.

passaram a encarar, não apenas a natureza da disciplina, mas o papel a desempenhar pelo conjunto dos saberes que compõem a matriz curricular. Em ambos os casos, tratou-se de uma mudança tendente a promover a transversalidade e o esbatimento das fronteiras disciplinares, que significou, por um lado, uma atualização epistemológica do conteúdo da educação geográfica e, por outro lado, uma oportunidade para os professores intervirem mais ativamente no processo de desenvolvimento do currículo. A menor carga normativa do atual programa, deixa assim antever uma conceção de educação geográfica que se define como processo de desenvolvimento de uma literacia geográfica de cariz não descritivo, nem factual, que mobiliza os conceitos nucleares da disciplina como instrumento de leitura e de compreensão da realidade. Para o efeito, o programa alinha o ensino da geografia com as correntes de pensamento situadas no campo da geografia cultural, bem como com as propostas e a reflexão emanadas das associações profissionais de professores (vd. a *Geographical Association*) e da comunidade científica, cujos resultados parecem validar a filosofia do currículo oficial (cf. Lambert, 2009, 2011a; Lambert e Morgan, 2010).

As ligações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania também não são esquecidas. Num quadro em que o estudo dos fenómenos sociais, económicos e políticos é partilhado somente com as disciplinas de história e de educação religiosa, o currículo nacional atribui à geografia a função de assegurar a sua contextualização em termos espaciais ⁽¹⁰⁸⁾. Também neste domínio se registou uma clara mudança de paradigma entre a versão de 1998 e a sua revisão em 2008. No primeiro caso, é ainda patente uma conceção utilitarista do papel dos saberes geográficos na promoção do exercício da cidadania (QCA, 1999: 8): (1) a disciplina permite conhecer o funcionamento das instituições e dos órgãos do poder local, motivando os alunos para a participação nos processos de decisão que interferem com o ordenamento do território; (2) a disciplina promove o debate de questões de índole social, económica, ambiental e política; (3) a disciplina favorece a tomada de consciência sobre a diversidade cultural, religiosa e étnica, e sobre o modo como esta contribui para a identidade nacional; (4) a disciplina chama a atenção dos alunos para a necessidade de assumirem as suas responsabilidades num mundo interdependente. No segundo caso, é manifesta a

(108) Embora o currículo nacional inclua no nível Key Stage 3 a disciplina de Citizenship, entende-se que o seu programa de estudos remete mais para o domínio da “educação cívica”, do que para uma visão abrangente de “educação para a cidadania”, pois nele se privilegiam sobretudo os temas da democracia e da justiça, dos direitos e das responsabilidades dos cidadãos, da coesão social, da identidade e da tolerância, decisivos numa sociedade com um carácter fortemente multicultural.

assunção de uma concepção mais cosmopolita da cidadania (QCA, 2008: 105): a geografia inspira os alunos a assumirem o seu papel como cidadãos do mundo, explorando os seus valores e responsabilidades para com outros povos, em prol do ambiente e do desenvolvimento sustentável.

PROGRAMMES DU COLLÈGE (FRANÇA)

Em França, tanto a estrutura como o conteúdo do currículo são decididos sob a influência de um forte controlo estatal, uma opção coerente com a tradição republicana. Aqueles componentes encontram-se sistematizados em *programas nacionais* que constituem o instrumento de difusão do quadro normativo a que todos os estabelecimentos de ensino têm de obedecer quando organizam o processo de ensino (¹⁰⁹). Os programas prescrevem quais os saberes e as competências que os jovens têm de desenvolver ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem, fornecendo também indicações claras relativamente à natureza dos resultados esperados.

A reforma do sistema educativo francês atualmente em curso foi iniciada em 2005, com a publicação de legislação na qual foram definidas as orientações que mais tarde vieram a ser estabelecidas no Decreto-Lei n.º 2006-830 (de 11 de julho de 2006), que fixou o núcleo duro dos saberes e das competências que devem guiar o ensino e a aprendizagem no período da escolaridade obrigatória (vd. *socle commun de connaissances et de compétences*). O conteúdo do documento não determina qualquer forma de currículo mínimo, assumindo-se, pelo contrário, como o ponto de partida para o seu desenvolvimento. Nele se mencionam os temas, as finalidades, os objetivos, os conteúdos essenciais e as atitudes e valores, que constituem os sete pilares estruturantes da formação dos jovens quando terminada a escolaridade obrigatória: (1) o domínio da língua francesa; (2) a prática de uma língua estrangeira; (3) os saberes essenciais no campo da matemática e da cultura científica e tecnológica; (4) a cultura humanista; (5) o domínio das tecnologias da informação e da comunicação; (6) a aquisição de competências sociais e cívicas; (7) a autonomia e a iniciativa.

De acordo com este núcleo de saberes e em conjunto com o ensino da história e da educação cívica, concebe-se que a educação geográfica contribui de forma decisiva para

(109) A informação de carácter institucional aqui trabalhada tomou por base o conteúdo do sítio oficial do *Ministère de l'Éducation Nationale* francês (disponível em <http://www.eduscol.education.fr/> — acedido em 4/3/2013).

a afirmação de uma cultura humanista ⁽¹¹⁰⁾. No seu conjunto, as três áreas disciplinares visam desenvolver nos alunos o sentido da continuidade e da rutura, da identidade e da alteridade, contribuindo desse modo para a formação do gosto, da sensibilidade e da capacidade de emitir juízos de valor. Do ponto de vista dos conhecimentos entende-se que a cultura humanista «*participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde*» (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006: 17).

O sistema educativo prevê um currículo obrigatório e normalizado a aplicar ao longo de três ciclos distintos: na *école élémentaire* (dos 6 aos 11 anos); no *collège* (dos 11 aos 15 anos); no primeiro ano do ensino secundário, ou *lycée* (i. e. para os alunos dos 15 aos 16 anos). Por seu turno, o ciclo correspondente ao *collège* cobre três estádios de aprendizagem: (1) o *cycle d'adaptation*, destinado aos alunos dos 11 aos 12 anos (*classe de 6^{ème}*); (2) o *cycle central*, para os alunos entre os 12 e os 14 anos (*classe de 5^{ème}* e de *4^{ème}*); (3) o *cycle d'orientation*, dirigido para os alunos entre os 14 e os 15 anos (*classe de 3^{ème}*). No sentido de adaptar o conteúdo dos programas disciplinares às orientações inscritas no *socle commun*, iniciou-se em 2006 um período de revisão curricular, cuja aplicação faseada começou em 2008 e se concluiu no ano letivo de 2012-2013.

Desde 1987, todos os alunos que terminam a frequência do ciclo do *collège* têm de submeter-se a um exame: o *diplôme national du brevet*. A prova compreende a realização de três testes escritos (francês, matemática e história/geografia) e pretende avaliar a aquisição dos conhecimentos e das competências prescritas pelo currículo nacional. Em 2000 o exame passou igualmente a incluir um teste no domínio da educação cívica. Os resultados das provas nacionais são ponderados com os dados da avaliação contínua a que os alunos foram sujeitos ao longo dos dois últimos anos do ciclo de aprendizagem (vd. as classes de *4^{ème}* e de *3^{ème}*). A certificação obtida através do *diplôme national du brevet* não habilita para a entrada no mercado de trabalho, uma vez que serve apenas para validar a conclusão da fase terminal da escolaridade obrigatória.

(110) O documento *Le socle commun des connaissances et des compétences* pode ser obtido através de <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (acedido em 4/3/2013).

QUADRO 3.6

Conteúdos inscritos nos programas de geografia para os quatro níveis de ensino correspondentes ao ciclo do *collège* (2008)

Classe de 6 ^{ème}	I – O meu espaço próximo: paisagens e território	• Leitura de paisagens do quotidiano e descoberta do território próximo: lugares, bairros, redes de transportes... • Esse espaço próximo situa-se a diferentes escalas: regional, nacional e mundial.	
	II – Onde se situam os homens na Terra	• A distribuição dos homens sobre a Terra: espaços densamente povoados e vazios humanos.	
	III – Viver na cidade	• Mais de metade da humanidade vive em cidades. As paisagens urbanas e a vida na cidade dependem de múltiplos fatores, entre os quais a cultura e a história, o quadro natural, as atividades económicas, a situação demográfica e o grau de desenvolvimento.	
	IV – Viver no mundo rural	• As múltiplas formas de viver e de trabalhar no mundo rural, a maior ou menor presença humana. A diversidade das paisagens rurais depende de fatores diversos, entre os quais as condições naturais, económicas, demográficas e culturais.	
	V – Viver no litoral	• O tipo de atividade dominante, as escolhas e as capacidades de arranjo espacial. As condições naturais constituem elementos a ter em conta na caracterização e diferenciação dos litorais, onde se concentra uma parte importante da população mundial.	
	VI – Viver em espaços agrestes	• Alguns espaços apresentam constrangimentos particulares à ocupação humana. As sociedades, de acordo com as suas tradições culturais e os meios técnicos ao seu dispor, ultrapassam-nos ao ponto de os transformarem em recursos.	
Classe de 5 ^{ème}	I – O problema do desenvolvimento sustentável	Tema 1 – Os desafios do desenvolvimento sustentável	• São apresentados, definidos e inter-relacionados os desafios económicos, sociais e ambientais, relativos ao desenvolvimento sustentável de um dado território.
		Tema 2 – A dinâmica demográfica e o desenvolvimento sustentável	Crescimento demográfico e desenvolvimento • A população mundial continua a aumentar, ainda que a um ritmo mais lento. O crescimento demográfico é inter-relacionado com os desafios da sustentabilidade a diferentes escalas; • Algumas frentes pioneiras mostram-se capazes de estender o povoamento sobre as margens de alguns focos de população já existentes.
	II – As desigualdades sociais do desenvolvimento	Tema 1 – As desigualdades face à saúde	Saúde e desenvolvimento • A melhoria das condições de saúde coexiste com as desigualdades sanitárias em todas as escalas, estas relacionam-se com as desigualdades do próprio desenvolvimento.
		Tema 2 – As desigualdades face à alfabetização	Educação e desenvolvimento • A desigualdade no acesso à educação e ao saber representam um travão ao desenvolvimento, em particular no que respeita às mulheres. As desigualdades nesse domínio devem ser relacionadas com as desigualdades do próprio desenvolvimento.
		Tema 3 – As desigualdades face ao risco	Riscos e desenvolvimento • A maior ou menor vulnerabilidade das sociedades face aos riscos é o resultado de diferentes fatores, entre os quais o nível de desenvolvimento. A ação do homem sobre o

Classe de 4 ^{ème}			arranjo dos territórios e a sua percepção do risco, agravam ou atenuam a sua exposição às catástrofes e aos acidentes naturais.
		Tema 4 – A pobreza no Mundo	Pobreza e desenvolvimento • Parte importante da humanidade vive na pobreza. A pobreza constitui um obstáculo ao desenvolvimento e um acelerador das crises ambientais.
	III – Os homens e a distribuição dos recursos	Tema 1 – O problema dos recursos alimentares	A segurança alimentar mundial • Depende de diversos parâmetros: o aumento da produção e da sua qualidade, para responder à procura crescente; as trocas de recursos agrícolas através do mundo e a preservação do ambiente.
		Tema 2 – O problema do acesso à água	As reservas de água • A água doce é um recurso parcialmente renovável e encontra-se repartido de modo desigual. A sua falta gera conflitos e necessita de ser arbitrada. São necessárias infraestruturas para garantir o acesso à água.
		Tema 3 – Gerir os oceanos e os seus recursos	Os recursos do oceano • A gestão e a partilha dos recursos oceânicos constituem um desafio e uma fonte de rivalidade entre os Estados, aspetos parcialmente regulados pelo direito internacional.
		Tema 4 – Cuidar da atmosfera	A qualidade do ar • Em todas as escalas, do global (aquecimento climático) ao local (poluição do ar urbano), as atividades humanas e económicas têm um impacto sobre a atmosfera. Existem políticas que são incrementadas a todos os níveis, tendo em vista a regulação dos seus efeitos.
		Tema 5 – O problema da energia	Os recursos energéticos • O consumo mundial de energia conhece um crescimento acelerado e continua baseado sobre as energias fósseis. A distância entre os produtores e os consumidores dá origem a fluxos planetários. O contexto de progressivo esgotamento desses recursos alimenta tensões geopolíticas e acelera a busca por novas soluções (energias renováveis, economia dos consumos).
	I – As trocas à escala mundial	Tema 1 – Os espaços geradores de trocas	• Os portos e o litoral são os lugares privilegiados de produção das trocas mundiais de mercadorias.
		Tema 2 – As trocas de mercadorias	Os transportes marítimos • As trocas mundiais e regionais de mercadorias desenrolam-se maioritariamente por via marítima (v. g. entre os espaços de produção e de troca estudados anteriormente). Canais e estreitos são locais de passagem estratégicos.
		Tema 3 – A mobilidade humana	Migrações e turismo no mundo • A mobilidade humana que se desenvolve à escala regional e mundial afeta apenas uma pequena parte da população mundial. Qualquer que seja a sua natureza (económica, política ou turística), elas exploram as descontinuidades entre os espaços e afetam de maneira diferenciada os

Classe de 3 ^{ème}	II – Os territórios da mundialização		países de origem e os países de chegada.
		Tema 4 – As empresas transnacionais	As firmas transnacionais São atores importantes no processo de mundialização: país de origem, estratégias de investimento e de implantação, efeitos socioespaciais.
		Tema 1 – Os Estados Unidos	Os Estados Unidos na mundialização As consequências sobre a organização do território. O seu estudo deve revelar os espaços mais importantes do país e a diferenciação espacial que resultou da metropolização e da litoralização das atividades económicas.
		Tema 2 – As potências emergentes	O poder crescente dos países emergentes Tem consequências sobre a organização do seu território e é geradora tanto de condições de desenvolvimento, como de novas desigualdades socioespaciais.
	III – Questões sobre a mundialização	Tema 3 – Os países pobres	Os Estados mais pobres apresentam características comuns: deficit de desenvolvimento e pobreza, marginalização económica, problemas políticos, desigualdades socioespaciais a todas as escalas, mas também novas perspectivas de desenvolvimento.
		Tema 1 – A mundialização e a diversidade cultural	A mundialização origina uma certa uniformização dos modos de vida, mas ainda não impede a diversidade das culturas, das línguas e das religiões.
	I – Viver em França	Tema 2 – A contestação da mundialização	Os efeitos económicos, sociais, ambientais e culturais da mundialização, são objeto de debates contraditórios.
		Tema 1 – Da cidade ao espaço rural, um território sob influência urbana	As áreas urbanas - A grande maioria dos habitantes da França vive numa área urbana. O crescimento urbano acompanha a expansão espacial das cidades (periurbanização), em ligação com a crescente mobilidade das populações. Os espaços rurais - Na sua condição de espaço de vida, de trabalho e de recreio, para os cidadãos, como para os rurais, o espaço rural transforma-se e conhece conflitos no seu uso.
		Tema 2 – A região	A região onde se situa a escola Políticas regionais, valorização dos recursos no quadro do desenvolvimento económico regional, organização do seu território, integração em França e na Europa.
		Tema 3 – O território nacional e a sua população	- A situação geográfica e as características do território nacional, metropolitano e ultramarino: os recursos e os constrangimentos; - A repartição da população sobre o território nacional, a mobilidade espacial e as dinâmicas demográficas.
	II – Organização e desenvolvimento do território francês	Tema 1 – Os espaços produtivos	Os espaços produtivos industriais, agrícolas e de serviços são estudados nos seus aspetos perenes e nas suas dinâmicas.

		Tema 2 – A organização do território francês	Os contrastes territoriais A produção da riqueza concentra-se no território nacional em ligação com as dinâmicas europeias e mundiais. As metrópoles como Paris, as regiões motoras, alguns espaços fronteiriços e as áreas do litoral, constituem espaços privilegiados.
	III – A França e a União Europeia	Tema 1 – A União Europeia, uma união de Estados	Um território em construção Os contrastes territoriais no interior da União Europeia São utilizados vários critérios para estabelecer a diferenciação entre os Estados e as regiões da Europa, e sublinhar os contrastes do espaço europeu. A União Europeia procura reduzir as desigualdades através da sua política regional e de coesão territorial.
		Tema 2 – A França integrada na União Europeia	As redes de transportes - A França combina diferentes lógicas de organização dos transportes: a centralização a partir de Paris, a integração no espaço europeu e no mundo, reforçada por grandes intervenções. O ambiente - É uma preocupação maior dos europeus perante os riscos naturais e tecnológicos.
	IV – O papel mundial da França e da União Europeia	Tema 1 – A França, uma influência mundial	A França no mundo Os territórios franceses ultramarinos, a francofonia. A presença dos franceses no estrangeiro assegura à França uma influência política e cultural à escala mundial.
		Tema 2 – Realidades e limites da potência de União Europeia	A União Europeia, pólo mundial - A irradiação da União Europeia exerce-se sobre os seus vizinhos: trocas, cooperação, pedidos de adesão: - À escala mundial, a União Europeia surge como um pólo económico e comercial nuclear, apoiada sobre o potencial financeiro do euro, mas cujo papel diplomático e militar permanece limitado.

Os conteúdos inscritos no Quadro 3.6 representam a estrutura base dos programas de geografia para os quatro níveis de ensino que constituem o ciclo do *collège*, refletindo uma visão própria sobre o contributo específico da disciplina para a consecução das finalidades educativas enunciadas no *socle commun*. Através deles, pretende-se que os alunos construam quadros de referência abrangentes, nos quais se incluem saberes disciplinares classificados em quatro categorias: (1) os sistemas físicos (oceanos, continentes, relevos, rios, grandes domínios climáticos e biogeográficos) e humanos (distribuição da população mundial, principais potências do mundo contemporâneo e suas metrópoles, os Estados da União Europeia e as suas capitais); (2) os grandes padrões de distribuição dos fenómenos à superfície terrestre; (3) as principais características geográficas da União Europeia; (4) o território francês

(organização e localização, conjuntos regionais e territórios de além-mar). No que respeita às competências, deseja-se que a geografia contribua para desenvolver: a capacidade de utilização de imagens (v. g. quadros e gráficos, esquemas, representações cartográficas, imagens de síntese); a capacidade de localizar no espaço um lugar, ou um grande conjunto geográfico, utilizando mapas construídos a diferentes escalas.

Na informação inserida no Quadro 3.6 não se mencionam as estratégias que os programas sugerem para o tratamento dos vários temas, nem as capacidades que se tencionam desenvolver através do seu estudo. Em primeiro lugar, porque as sugestões metodológicas neles inseridas correspondem sobretudo a esclarecimentos de natureza conceptual, constituindo desse modo uma extensão dos conteúdos a abordar em cada tema; as referências de índole didático-pedagógica cingem-se a caminhos de operacionalização nos quais se propõem o uso sistemático de estudos de caso, a realização de esboços, ou a utilização de recursos cartográficos. Em segundo lugar, porque os programas remetem para um número muito restrito de capacidades — v. g. *situar, localizar, descrever, explicar, realizar um esboço* — apresentadas sob a forma de objetivos específicos, ou seja, como metas de aprendizagem que condensam os resultados esperados no final do processo de ensino de cada unidade temática.

O detalhe e a abrangência do programa de geografia proposto para o conjunto dos quatro anos do ciclo do *collège* tornam-se variáveis a ponderar, designadamente, quando se avalia a exequibilidade da sua implementação. Na verdade, não deve esquecer-se que os conteúdos geográficos constituem apenas parte de uma estrutura mais vasta, na qual se incluem ainda o ensino da história e da educação cívica (cf. Quadro 3.3). Trata-se, assim, de um programa que justapõe áreas do saber distintas, segundo um modelo de articulação curricular de tipo pluridisciplinar (cf. Tanner e Tanner, 2007), em que se procura preservar a identidade de disciplinas detentoras de um carácter epistemologicamente diverso. Na realidade, as três áreas disciplinares partilham uma carga horária semanal que não ultrapassa os 180 minutos nas classes de 6^{ème}, 5^{ème} e 4^{ème}, atingindo os 210 minutos na classe de 3^{ème}, tempo que se julga insuficiente para se atingir um grau de aprofundamento conceptual consentâneo com a riqueza e a amplitude dos temas propostos. Para além disso, parece existir alguma dissonância entre o conteúdo da matriz teórica subjacente aos programas de geografia do *collège* e a natureza dos saberes que se apontam como obrigatórios para os alunos que concluem a escolaridade obrigatória, onde é notória a importância conferida à localização absoluta dos lugares e dos espaços (Quadro 3.7).

QUADRO 3.7

Saberes referenciados em anexo ao programa de geografia da classe de 3^{ème} (2008)

No final da escolaridade obrigatória, o aluno deve ser capaz de situar os seguintes pontos de referência
• Os continentes e os oceanos, os grandes rios, os grandes traços do relevo (principais cadeias de montanhas e planícies) e as principais zonas climáticas do planeta; • Os principais focos de povoamento e os espaços pouco povoados do planeta; os cinco Estados mais povoados do mundo; • As dez metrópoles mundiais mais povoadas e os países onde estas se situam; • Três países de entre os mais pobres do mundo, três grandes países emergentes, os três principais pólos de poder à escala mundial; • Duas grandes áreas de partida e duas grandes áreas de chegada de migrantes à escala mundial; • Dois dos principais espaços turísticos do mundo; • As megalópoles (Nordeste dos Estados Unidos, Japão, Europa); • O território da França (metropolitano e ultramarino); • Os principais espaços da francofonia; • As montanhas, os grandes rios, os domínios bioclimáticos e as fachadas marítimas do território nacional; • As dez primeiras áreas urbanas do território francês (as principais cidades); • As regiões francesas; • Os Estados da União Europeia e as suas capitais; • As cidades onde se situam as instituições da União Europeia; • As dez principais metrópoles europeias.

A entrada em vigor dos novos programas de geografia implicou também a revisão do conteúdo dos exames nacionais destinados à atribuição do *diplôme national du brevet* (DNB). Estando prevista a conclusão do ciclo de renovação curricular no ano letivo de 2012-2013, não existem ainda exemplos de provas elaboradas de acordo com aquelas orientações. No entanto, em junho de 2012 o ministério da educação do governo francês divulgou uma prova modelo, por meio da qual é possível antever a natureza das questões destinadas a avaliar as competências e os saberes geográficos desenvolvidos ao longo do ciclo de ensino ⁽¹¹¹⁾. Entende-se que a sua análise conjunta com a informação contida no Quadro 3.7 permite uma leitura fiável acerca da conceção de educação geográfica que subjaz ao currículo nacional.

QUADRO 3.8

Componente de geografia da prova modelo de Hist-Geog-EC para atribuição do DNB (2012)

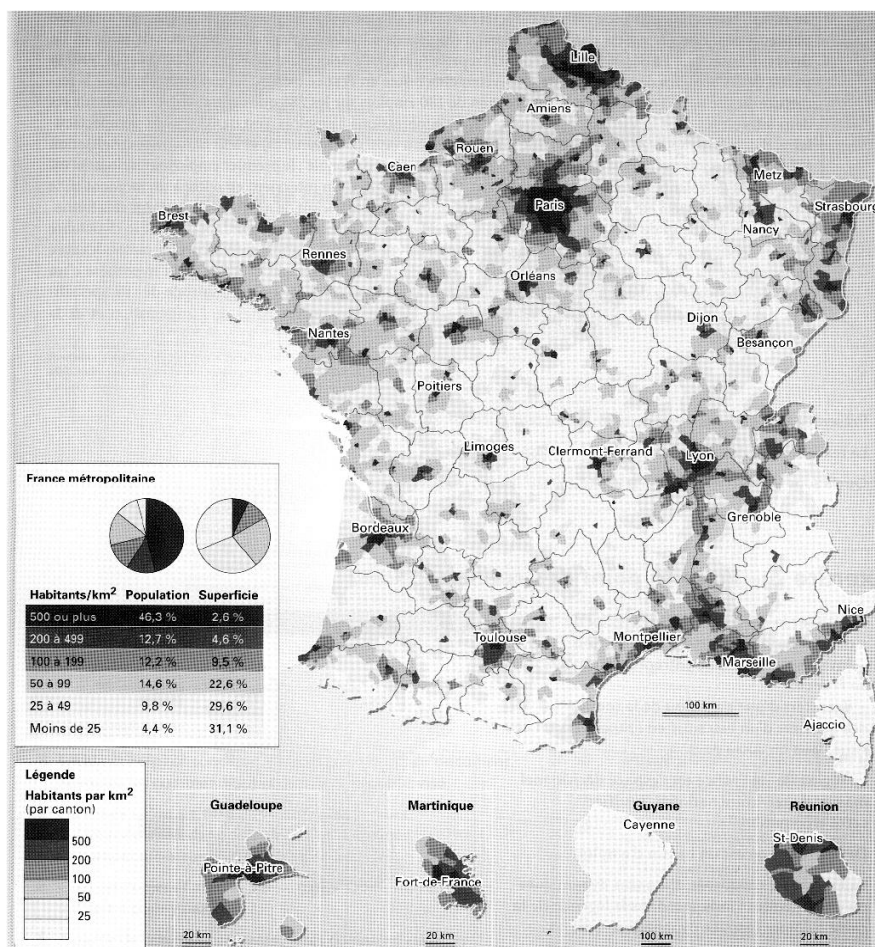
I. QUESTÕES

1. Localize e identifique os seguintes elementos sobre o fundo da carta da Europa: a) as duas principais metrópoles da União Europeia; b) dois Estados do sul da UE e a sua capital; c) dois Estados europeus que tenham aderido à UE depois de 1995. Construa a legenda, escolhendo simbologia adequada.

(111) O enunciado desta prova modelo está disponível em <http://eduscol.education.fr/cid60618/dnb-2013.-annales-zero.html#lien2> (acedido em 4/3/2013).

2. Descreva e explique, através de uma redação, a organização da rede de transportes em França.
3. Indique um tipo de risco natural ou tecnológico, que possa afetar o território nacional ou a Europa.

II. ATIVIDADE SOBRE DOCUMENTO



1. Proponha um título para o mapa.
2. Delimite e identifique sobre o mapa um espaço densamente povoado; depois, explique as causas desse povoamento, apresentando pelo menos dois argumentos.
3. Sobre o mapa, indique por meio de flechas os principais fluxos migratórios internos.
4. Pinte e identifique sobre o mapa um espaço pouco povoado; depois, explique as causas desse escasso povoamento, apresentando pelo menos dois argumentos.

Prevê-se a realização de uma prova escrita dividida em três partes independentes, correspondentes às áreas disciplinares que integram o programa. A segunda parte, respeitante à geografia, comporta duas secções, num total de sete questões, nas quais se incluem itens de resposta curta e restrita e um item de resposta mais extensa, em que os alunos têm de elaborar um texto de carácter argumentativo (38% do total da cotação atribuída às questões de geografia tem por base a análise de um documento). Embora

recorrendo a uma formulação adaptada, reproduzem-se a seguir as questões destinadas a avaliar os saberes geográficos, sugeridas no referido protótipo (Quadro 3.8).

A estrutura prescrita decorre das diretivas oficiais em que se explicitam as finalidades da prova, na perspectiva das competências e dos saberes que os alunos deverão demonstrar após a frequência da escolaridade obrigatória ⁽¹¹²⁾. No que concerne à geografia, aquelas envolvem: (1) a capacidade de localizar sobre uma base cartográfica os lugares e/ou os espaços de referência citados no programa; (2) a capacidade de responder a questões que permitam verificar o conhecimento de noções, de atores e de situações geográficas (que podem exigir a construção de respostas de extensão variável, entre as quais um texto de desenvolvimento); (3) a capacidade de trabalhar sobre um documento alusivo a um tema do programa de geografia; o candidato poderá ter de o identificar (v. g. atribuindo-lhe um título), de elucidar o seu sentido, ou de proceder à sua leitura e interpretação; (4) a capacidade de efetuar uma tarefa cartográfica simples. Em termos gerais, pode afirmar-se que os resultados esperados se mostram coerentes com as finalidades enunciadas no *socle commun de connaissances et de compétences*.

A revisão global da informação apresentada nos Quadros 3.6, 3.7 e 3.8, articulada com os pressupostos que fundamentam o desenho e o conteúdo do currículo nacional, permite retirar algumas conclusões acerca do significado epistemológico do ensino da geografia ministrado nas escolas francesas. Em primeiro lugar, a disciplina encontra-se claramente situada no campo das ciências humanas e sociais. Uma posição que se afigura herdeira da memória e da tradição das grandes narrativas geográficas produzidas no país desde a segunda metade do séc. XIX, reveladas em obras que sustentaram uma corrente de pensamento que valorizou as abordagens de feição corológica e corográfica. Por outro lado, embora presente no programa, o estudo dos fenómenos naturais parece servir principalmente para enquadrar a atividade humana, ou seja, para realçar a influência da cultura e dos aspetos civilizacionais sobre os processos de tomada de decisão que dão origem a diferentes estratégias de adaptação das comunidades às condicionantes do ambiente físico.

Em segundo lugar, o programa permite chamar a atenção para a complexidade e a abrangência do objeto da geografia e, nesse sentido, tenta conciliar o classicismo com a

(112) Indicações constantes da nota de serviço n.º 2012-029, de 24 de fevereiro (BOEN n.º13 du 29-3-2012), disponível em <http://eduscol.education.fr/cid59348/nouvelles-epreuves-ecrites2013.html> (acedido em 4/3/2013).

modernidade. De um lado, a explicação das características dos lugares e da localização dos factos referenciados têm origem num percurso indutivo, que parte dos dados da observação, procura depois estabelecer relações de causa e efeito e verificar essas inter-relações através da comparação com casos análogos, a fim de retirar regras gerais relativamente aos padrões de distribuição dos fenómenos sobre a superfície terrestre. Do outro lado, são estudadas problemáticas mais recentes, tais como a interdependência entre as estruturas económicas e sociais e os modos de produção, os papéis dos vários atores, as desigualdades do desenvolvimento e a sustentabilidade, a gestão e o ordenamento do território, a par de questões relacionadas com a geopolítica e os conflitos espaciais e territoriais. Em suma, matérias associadas ora a uma geografia aplicada, ou aplicável, ora aos movimentos mais recentes no campo da nova geografia física, em que se acentua a influência da vertente ambientalista.

Mas a apreciação integral da estrutura e do conteúdo dos programas de geografia do ciclo do *collège*, permite identificar traços reveladores de algumas fragilidades importantes. O currículo organiza-se sobretudo em função de unidades temáticas que se anunciam de modo simultaneamente fechado e genérico, sem menção dos conceitos polarizadores da aprendizagem geográfica, ou de um esquema conceptual que sugira um fio condutor que dê sentido à sequência dos temas propostos. Esta parece subordinada à necessidade de mostrar a realidade a diferentes escalas, de acordo com uma lógica descritiva a que falta uma efetiva problematização do real (observado, apreendido ou construído pelos alunos). Em França, tal como noutros países, a geografia escolar parece refém de uma representação social perene sobre o valor educativo da disciplina, bem expressa nas palavras de Dollfus (1989: 90) quando este salienta que, para o grande público, o “bom geógrafo” é aquele que é capaz de situar o maior número de lugares, aquele que num jogo televisivo de perguntas e respostas é capaz de dar, a propósito dos locais aparentemente menos explorados, o maior número de respostas “certas”. É também aquele que conhece os atributos que os caracterizam — a sua natureza, a sua população... — e que, dessa forma, é capaz de os descrever, sem omitir os detalhes mais coloridos, sem esquecer as suas singularidades.

E, todavia, o ensino da geografia, acoplado aos da história e da educação cívica, continua a beneficiar de uma legitimidade que só é possível de entender no quadro de um sistema educativo centralizador, que usa a disciplina como instrumento de afirmação de uma ideia de Estado-nação resistente às mutações culturais que transformaram a sociedade europeia em geral, e a França em particular. Para Tutiaux-

Guillon (2008, 2011), o estatuto curricular da disciplina de *história, geografia e de educação cívica*, decorre da sua fidelidade a um paradigma pedagógico positivista, que agrega, por um lado, a cidadania de adesão, ou de obediência, a aculturação e os saberes realistas, fechados e exaustivos, e, por outro lado, práticas de exposição impositivas, que requerem, dos jovens, especialmente a reprodução da informação recebida. Esta coerência epistemológica entre a história e a geografia é motivo de alguma crispação social e, por isso, tem vindo a ser desafiada. Para a autora, a introdução nas provas do DNB de questões que solicitam aos alunos a formulação de textos argumentativos, é demonstrativa de que o modelo pedagógico está a mudar no sentido da autonomia, de uma maior centragem nos processos do que nos produtos. Contudo, em seu entender domina ainda alguma inércia que a leva a questionar (2008: 146): *poursuite de ce qui se fait depuis un demi-siècle, résistance aux mutations... L'histoire-géographie française est-elle un cas singulier?*

ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO 3.º CICLO (PORTUGAL) ⁽¹¹³⁾

Desde o processo de revisão encetado em 2001 que têm sido publicados em Portugal muitos estudos dedicados à análise global da estrutura e do conteúdo do currículo nacional. Todavia, essa produção científica é muito mais escassa no que concerne aos trabalhos dirigidos especificamente à investigação sobre as concepções e os modelos de educação geográfica que transparecem dos programas oficiais da disciplina. A primeira obra digna de menção nesse campo é o estudo no domínio do desenvolvimento curricular em geografia, da autoria de Ferreira (1992), que se propôs analisar os programas da disciplina do antigo ensino unificado e do ensino secundário, com o propósito de investigar os problemas emergentes no seu processo de construção e aplicação. Mais recentemente, deve mencionar-se o trabalho de Miranda (2009), que num estudo orientado por uma leitura curricular e epistemológica das práticas de ensino da geografia, apresenta uma reflexão sobre o contributo da educação geográfica para o incremento da educação para a cidadania, no contexto das escolas portuguesas. Adiante se fará uma análise mais aprofundada das conclusões propostas pela autora.

Para Ferreira (1992), a desadequação evidenciada pela estrutura curricular em vigor até 1992 deve atribuir-se, por um lado, ao facto de as sucessivas alterações

(113) A exemplo da opção seguida nos dois casos anteriores, a análise das orientações curriculares de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico português cingir-se-á aos aspetos que permitem apreender o sentido epistemológico da educação geográfica que emerge da estrutura e do conteúdo dos programas da disciplina.

introduzidas nos *curricula* — sobretudo no período que sucedeu à revolução de abril de 1974 — se terem processado sem referência a uma estratégia global de mudança, ou plano curricular de conjunto e, por outro lado, à circunstância de não se terem verificado, ao mesmo tempo, quaisquer transformações nos processos e nas estruturas educativas do país. Neste quadro, a autora chamou a atenção para a existência de um sem número de representações e de problemas estruturais, de entre as quais se poderiam destacar: (1) a conceção, partilhada por alunos e professores, de que a geografia é uma disciplina que contribui, quer para o conhecimento e a compreensão do mundo e dos seus problemas, quer para a tomada de consciência sobre a problemática do ambiente, quer ainda para o desenvolvimento de múltiplas capacidades mentais; (2) a unanimidade também manifestada por professores e alunos, que não hesitam em integrar a geografia no grupo das disciplinas destinadas a promover a *cultura geral*; (3) a inconsistência epistemológica que revelam a maioria dos planos curriculares em vigor; (4) as deficiências estruturais evidenciadas pela generalidade dos programas, que os professores creem resultantes do excesso de conteúdos, da desadequação ao nível etário dos alunos, da ausência de articulação vertical e horizontal e da falta de ligação à realidade; (5) as lacunas da formação científica ministrada pelas instituições formadoras, que confrontam os jovens geógrafos-professores com as disparidades conceptuais que separam a geografia académica da geografia escolar; (6) a urgência de se proceder a uma reorganização dos programas de formação inicial, no sentido destes promoverem uma maior integração das competências e dos papéis dos diversos intervenientes no processo formativo. Como se adivinha, mantêm-se atuais muitos dos problemas suscitados há duas décadas.

Com a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), em 14 de outubro de 1986, ficou estabelecido o quadro de referência que orientou a reforma dos planos curriculares, iniciada formalmente com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, diploma que consignou uma transformação profunda da estrutura e do conteúdo dos *curricula* dos vários graus de ensino não superior. A sua aplicação foi feita em regime de experiência pedagógica a partir do ano letivo de 1989-1990 e desenvolveu-se de acordo com uma rede escolar de amostragem previamente designada. As versões finais dos programas das varias disciplinas surgiram em 1991 e a sua implementação processou-se gradualmente a partir do ano letivo de 1992-1993. Sob o ponto de vista da educação geográfica levada a cabo no 3.º ciclo do ensino básico, o currículo de 1989 determinou a integração da geografia e da história numa área

pluridisciplinar de ciências humanas e sociais, que assegurou às duas disciplinas um estatuto de autonomia na definição do conteúdo dos programas, mas exigiu a partilha de uma carga horária semanal fixa e distribuída de modo desigual pelos 7.º, 8.º e 9.º anos. Desta resultou a situação inédita de a geografia ser a única disciplina, nos três ciclos do ensino básico, em que o processo de ensino e aprendizagem foi sujeito a uma descontinuidade de um ano letivo (Quadro 3.9). O *hiato do 8.º ano*, como ficou a ser vulgarmente designado esse período de interrupção das aprendizagens — forçado em grande medida pela rigidez do modelo de gestão do currículo — significou uma degradação da qualidade da educação geográfica ministrada nas escolas portuguesas, cujos efeitos ainda hoje perduram.

QUADRO 3.9

Curriculum do 3.º ciclo do ensino básico – carga horária da área de ciências humanas e sociais (1989)

Disciplinas	Horário semanal (x 50 minutos)		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
<i>História</i>	3	3	3
<i>Geografia</i>	3	—	4

(Fonte: Decreto-Lei n.º 286/89: 3642)

As alterações políticas decorrentes dos resultados das eleições legislativas de 1995 e a consequente nomeação do XIII Governo Constitucional, provocaram uma nova fase de debate sobre o conteúdo do currículo nacional. No ano letivo de 1996-1997, a tutela lança numa rede de escolas do ensino básico a iniciativa denominada *Reflexão Participada do Currículo*, com o intuito de compreender as causas do insucesso da reforma curricular enquadrada pela LBSE e orientada pelo Decreto-Lei n.º 286/89. As escolas envolvidas foram convidadas a experimentar processos de gestão curricular que favoreceram uma abordagem mais flexível do desenvolvimento do currículo, numa estratégia que visou promover a adaptação deste aos contextos locais e, desse modo, adequar as respostas do sistema às necessidades dos alunos.

O diagnóstico efetuado daria origem à publicação do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1998), texto que sintetizou os aspetos a considerar na reorganização curricular dos três ciclos do ensino básico e no qual se frisou a urgência da escola se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo. Tais finalidades, explicitadas no preâmbulo do

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, constituíram o fundamento do paradigma de operacionalização do currículo que se manteve em vigor até 2011. Aplicado no 3.º ciclo do ensino básico entre os anos letivos de 2002-2003 e de 2004-2005, o novo desenho curricular viria, desde logo, a solucionar a descontinuidade vigente no ensino da geografia, sem que, no entanto, tal se tivesse traduzido num aumento do tempo letivo útil destinado à disciplina (Quadro 3.10).

QUADRO 3.10 ⁽¹¹⁴⁾

Currículo do 3.º ciclo do ensino básico – carga horária da área de ciências humanas e sociais (2001)

Disciplinas	Horário semanal (x 90 minutos)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
<i>História</i>	2	2,5	2,5	7
<i>Geografia</i>				

(Fonte: Decreto-Lei n.º 6/2001: 264)

Apesar do governo se ter recusado a encarar este projeto como uma autêntica reforma estrutural no sentido das reformas clássicas, a verdade é que os responsáveis políticos também nunca esconderam a intenção de produzir *mudanças estruturais de fundo*, ou seja, de induzir uma transformação do núcleo duro das invariantes organizacionais da escola ⁽¹¹⁵⁾. O que significou apontar, primeiro, para uma intervenção nos domínios que definem a dimensão normativa do paradigma educacional — v. g. o currículo, a profissionalidade docente, o papel do aluno e da própria escola — a fim de desencadear, depois, uma fratura definitiva com as práticas vigentes. Assim, a reforma iniciada com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 assumiu uma abordagem da inovação que colocou a tónica nos *processos de desenvolvimento curricular*, enquadrados nos contextos organizacionais e culturais específicos das escolas, e conferiu aos professores o controlo sobre esses processos (uma capacidade que tradicionalmente não lhes cabia). Para tanto, foi também necessário olhar de forma

(114) Nos termos do diploma, «a carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.» (*idem*: 265).

(115) Assumiu-se assim uma espécie de mudança sem dor, que se pretendeu mais construída pelos atores no terreno, do que imposta pelos órgãos da tutela. Neste quadro, a reorganização curricular foi um processo que não deu lugar à alteração de objetivos, de programas ou de desenho curricular, não originou mudanças de fundo no regime de avaliação, não procedeu à introdução ou à eliminação de disciplinas, pelo que operou somente regulações pontuais, introduzindo uma área dirigida à aprendizagem de métodos de estudo e de trabalho — estudo acompanhado — e o reforço da educação para a cidadania (Departamento de Educação Básica, 2000).

integrada para os domínios do *desenvolvimento profissional* e do *desenvolvimento curricular*, uma opção motivada pela crença dos atores governamentais de que uma melhoria das condições organizacionais das escolas seria suficiente para aumentar a qualidade da educação prestada aos alunos.

De entre as várias ideias-força que contribuíram para a definição do currículo nacional dos finais da década de 90, ressalta a intenção de assegurar uma formação integral de todos os jovens, corporizada através do enunciado das competências e das aprendizagens nucleares a atingir no final de cada ciclo e no final do ensino básico. Surgiram desse modo os componentes que deveriam constituir um instrumento essencial para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade. Na filosofia subjacente a este modelo de reorganização curricular, o conceito de *competência* aparece como a espinha dorsal do currículo (Alonso *et al.*, 2001), ao qual se acrescenta a rutura com a pedagogia por objetivos, pré-definidos enquanto símbolos e linha orientadora dos modelos de inspiração tecnológica.

Terminado o processo de reflexão mencionado, assistiu-se à publicação pelo Departamento de Educação Básica da versão final do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001), um documento conceptual e estruturalmente complexo, que obrigou as escolas e os professores a lidar com conceitos e a operar segundo lógicas de desenvolvimento curricular pouco habituais no sistema educativo português. Na formulação adotada, as *competências essenciais* foram enunciadas de acordo com uma hierarquia composta por três níveis:

- *Competências gerais* — num total de dez, apontaram as finalidades estruturantes da educação básica, formuladas na base de postulados muito gerais e abrangentes, através dos quais se pretenderam traduzir as capacidades — o *perfil* — que os jovens deveriam evidenciar quando terminada a escolaridade obrigatória; trataram-se, naturalmente, de competências que remeteram para as atitudes, para os valores, para dimensões de índole metacognitiva que transcendem os saberes disciplinares;
- *Competências transversais* — resultantes da decomposição de cada uma das competências gerais, nelas foram associadas: a) novas competências que conjugaram o cognitivo e o metacognitivo; b) propostas de operacionalização, em que foram sugeridas situações de aprendizagem a desenvolver pelos professores de todas as áreas disciplinares, nas quais foi notório o convite ao

incremento de práticas inspiradas no construtivismo e em modelos pedagógicos de resolução de problemas;

- *Competências específicas* — o caminho conceptual e metodológico a seguir pelas áreas disciplinares e/ou disciplinas que integram a matriz curricular, com o intuito de operacionalizar ao longo dos vários ciclos do ensino básico as competências transversais definidas.

Como se referiu anteriormente, este modelo de gestão curricular vigorou até 2011, quando o governo resultante das eleições legislativas realizadas em junho desse ano determinou, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* deixaria de ser o documento orientador do ensino básico em Portugal ⁽¹¹⁶⁾. Em alternativa, o diploma avançou com a proposta de medidas a executar no curto e no médio prazo, nas quais se adivinhou a alteração radical das finalidades que estruturam o currículo nacional, sintomáticas, uma vez mais, de nova mudança paradigmática (*idem*: 50080): (1) o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz; (2) o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade; (3) é decisivo que não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais; (4) o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina; (5) os serviços competentes [da tutela] irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa.

(116) De entre os argumentos avançados no texto legal para fundamentar a decisão tomada, merecem destaque os seguintes (*idem*: 50080): (1) as ideias defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem; (2) o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais (...), erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos; (3) desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização; (4) as competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades; (5) o documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente.

A execução desta política iniciou-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que veio revogar o Decreto-Lei n.º 6/2001 e estabelecer os novos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (cf. n.º 1 do art.º 1.º). No preâmbulo do diploma aponta-se para a necessidade de reduzir a dispersão curricular, reforçando o tempo destinado às disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, e promovendo o ensino do Inglês, que passou a ser obrigatório por um período de cinco anos (§ 9, p. 3476). Concebe-se a educação para a cidadania enquanto área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares e não imposta como uma disciplina isolada obrigatória, dando-se às escolas a possibilidade de decidir da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma (§ 10, p. 3476).

QUADRO 3.11⁽¹¹⁷⁾

Curriculum do 3.º ciclo do ensino básico – carga horária da área de ciências humanas e sociais (2012)

Disciplinas	Carga horária semanal							
	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total Ciclo	
	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)	(a)	(b)
<i>História</i>	200	5	200	5	250	6	650	16
<i>Geografia</i>								

(Fonte: Decreto-Lei n.º 139/2012: 3486-3487)

Relativamente à estrutura da matriz de organização curricular aprovada em 2001, verifica-se de facto um reforço residual da carga horária alocada à área disciplinar de ciências humanas e sociais, que beneficia de um aumento global de 20 ou de 90 minutos, para a totalidade do 3.º ciclo do ensino básico, consonante a modalidade de gestão do tempo semanal decidida pela escola (Quadro 3.11).

(117) As escolas têm a possibilidade de optar por um de dois modelos de gestão do tempo letivo. Na alínea *a*) encontra-se registada a carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo; na alínea *b*) mostra-se a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma organização diferente da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade (*idem*: 3486-3487).

A análise diacrónica das políticas de organização e de gestão do currículo incrementadas desde 1989, parece confirmar o diagnóstico já efetuado por Ferreira (1992) a propósito da situação vivida entre 1974 e o período imediatamente a seguir à aprovação da primeira versão da LBSE, ou seja: a ausência de uma estratégia global de mudança, projetada para além da volubilidade dos ciclos políticos e/ou eleitorais e sustentada por uma verdadeira transformação dos processos e das estruturas educativas do país. É neste contexto que conceitos como os de *autonomia*, de *flexibilidade*, de *capacidade de decisão* ou de *liberdade de escolha* — aplicados à ação quer das organizações educativas, quer dos atores individuais — acabam esvaziados de sentido e são transformados em meros lugares-comuns, em expressões retóricas que tentam mascarar a atuação de uma administração educacional que se mostra incapaz de abdicar, de facto, dos instrumentos de controlo e de exercício do centralismo burocrático. Entretanto, os pressupostos e o conteúdo dos diplomas que orientam a gestão do currículo nacional desde 2011 configuram, como se disse, uma mudança de paradigma marcada pelo retorno a uma conceção de educação retrógrada e em grande medida discordante das políticas educativas seguidas a nível europeu ⁽¹¹⁸⁾.

Para efeitos da análise dos programas da disciplina de geografia atualmente em vigor, tomar-se-á por referência o documento respeitante às *orientações curriculares* para o 3.º ciclo do ensino básico, acessível no sítio oficial da Direção-Geral da Educação, do Ministério da Educação e Ciência ⁽¹¹⁹⁾. Embora esta opção pareça natural, por se tratar da informação oficial a partir da qual os professores de geografia podem fundamentar as suas opções didático-pedagógicas, a verdade é que ela disfarça a

(118) As políticas educativas da União Europeia foram traçadas em textos como O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação (1995), ou o Relatório da UNESCO sobre a Educação para o séc. XXI — *Educação, um Tesouro a Descobrir* (1996) — e depois confirmadas pela *Estratégia de Lisboa* (2000), ou pelas orientações de programas europeus mais recentes, tais como o *Lifelong Learning Programme* (2007-2013), que nas suas prioridades gerais aponta, entre outras, para a necessidade de promover a aquisição de *competências essenciais* em todo o sistema de educação e formação (um conceito que o despacho ministerial de 2011 considera datado e sem fundamentação científica). Em alternativa, a política do XIX Governo Constitucional propõe-se regressar a um paradigma de racionalidade técnica, centrado num modelo dirigido sobretudo para a *instrução*: que afere a qualidade do sistema a partir de resultados mensuráveis; que enaltece o sucesso escolar em detrimento do sucesso educativo; que menospreza os saberes não aplicáveis; que confere liberdade ao professor, não para refletir, mas para atuar como um técnico, cuja eficácia instrumental deve ser medida e aferida externamente; que atua em função de cálculos custo-benefício, alheios aos contextos e às variáveis de natureza sociocultural. Em suma, orientações usualmente associadas aos movimentos da *Nova Direita*, uma amálgama de neo-liberalismo com neo-conservadorismo, nos termos definidos por Trowler (2003: 104-111).

(119) Endereço — <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=146&ppid=3> (acedido em 4/3/2013).

ambiguidade de uma prática legislativa que, ao longo da última década, deu cobertura a alterações profundas nos programas da disciplina, sem nunca recorrer à abertura de um processo formal conducente à sua revisão. As estratégias de decisão política do XIII e do XIX governos constitucionais são, no campo da educação, reveladoras dessa postura.

No decurso do projeto que conduziu à revisão curricular de 2001, alguns dos relatórios publicados por iniciativa governamental indicavam que a tutela não pretendia alterar nem objetivos, nem programas (cf. Departamento de Educação Básica, 2000). Todavia, no Decreto-Lei n.º 6/2001 inscreveu-se uma norma que confirmou a revogação do Decreto-Lei n.º 286/89, *em tudo o que se refere ao ensino básico* (cf. art.º 21.º). De igual modo, no Decreto-Lei n.º 139/2012 a norma revogatória do Decreto-Lei n.º 6/2001 (cf. art.º 37.º) é coerente com o disposto no Despacho n.º 17169/2011, que relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico determinou: (1) *que as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência (...) para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais*; (2) *que os programas existentes (...) constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto* (*idem*: 50080). Considerando que, ao nível disciplinar, são as *competências específicas* que permitem operacionalizar e dar sentido ao próprio conceito de *competência essencial*, logo a invalidação desse referencial teórico deveria ter implicado a anulação de todo o edifício programático. Mas uma vez que não se deu esse passo, mantêm-se ainda em vigor os programas das disciplinas revistos em 2001, apesar de aparentemente esvaziados dos conceitos que fundamentam a sua estrutura.

Como se referiu, da terceira parte do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* constam as competências específicas, ou de natureza disciplinar, que passaram a constituir a essência do programa de geografia. O seu conteúdo significou a introdução de alterações substantivas ao plano aprovado na sequência da reforma de 1989. Numa visão retrospectiva, deve recordar-se que o desenho global que este último assumiu foi em grande medida condicionado pela obrigatoriedade de eleger escalas de análise e temas pré-estabelecidos, condições que levaram ao modelo de articulação vertical aplicado ao currículo de geografia do 3.º ciclo do ensino básico, entre 1991 e 2001.

QUADRO 3.12

**Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem – geografia 3.º ciclo do ensino básico
(DGEBS, 1991: 11, 29)**

CONTEÚDOS	
7.º ano	9.º ano
<i>A Europa: dimensões e fronteiras</i> • A localização da Europa no Mundo • Os países e as principais cidades • Os diferentes espaços do Continente europeu <i>Uma Europa de contrastes espaciais: a organização do território e a mobilidade de pessoas, bens e informação</i> • A população: distribuição e mobilidade • As cidades: centros de organização do território • As áreas rurais: diversidade e interdependências • As áreas urbano-industriais: localização e diversidade • As trocas de bens e serviços: a natureza, o volume e a sua distribuição • As redes de transporte: suportes de interação espacial • A modernização dos transportes e das comunicações <i>Uma Europa de qualidade de vida desigual</i> • As diferenças no bem-estar e na qualidade de vida dos cidadãos • As dimensões da qualidade de vida <i>Uma Europa de equilíbrio ambiental frágil</i> • O impacto ambiental da atividade humana • Os riscos naturais e a prevenção das catástrofes • A necessidade de preservar e recuperar o ambiente: a gestão de um património	<i>A população e os recursos a nível mundial, uma distribuição irregular</i> • O desigual crescimento da população: problemas e soluções • A repartição da população mundial e a sua distribuição • Irregularidades na produção dos recursos <i>A interdependência mundial</i> • Os transportes e as comunicações, suportes da mobilidade internacional • O comércio internacional de bens • O fluxo de capitais e de informação <i>As desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial</i> • Os contrastes no crescimento e na relação população-recursos • O bem-estar como medida de qualidade de vida <i>A Terra, um planeta frágil</i> • A atmosfera em perigo • A biosfera, fonte de bem-estar e de riqueza • A proteção e gestão das águas • A complexa gestão de um património comum

Assim, a solução encontrada teve de respeitar as seguintes variáveis: (1) a adoção, no 2.º ciclo, de uma escala de análise nacional, consequência da designação da disciplina de *História e Geografia de Portugal*; (2) a existência no 8.º ano de um hiato que criou dificuldades acrescidas na articulação do 7.º com o 9.º ano de escolaridade; (3) a imposição de, no último ano do 3.º ciclo, se facultar aos alunos a análise dos problemas do mundo atual. Para além disso, foi sentida a necessidade de garantir uma articulação vertical que respeitasse os processos de construção mental dos diferentes espaços geográficos e de integração dos alunos nesses espaços, motivos que conduziram

à escolha da *Europa* e do *Mundo* como escalas de análise a adotar, respetivamente, nos 7.º e no 9.º anos de escolaridade (Quadro 3.12).

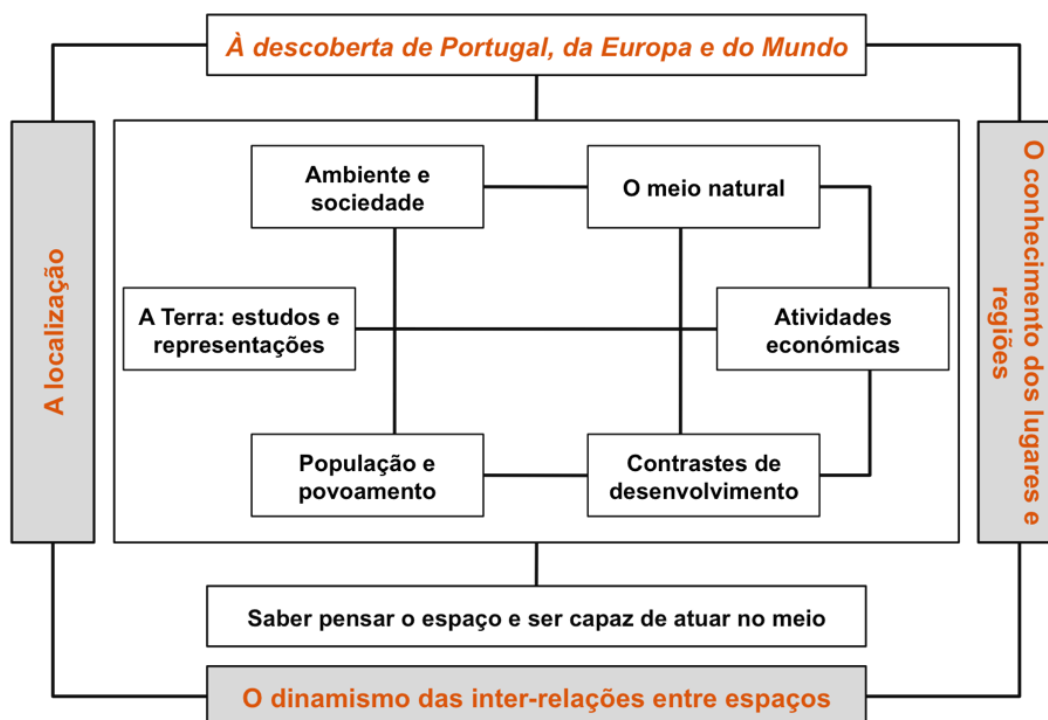


Fig. 3.10 – Plano de organização do processo de ensino e aprendizagem da geografia, para o 3.º ciclo do ensino básico (DEB, 2001: 122)

Na estrutura aprovada em 1991 estão presentes as dimensões que configuram um programa de geografia humana e social, cujos conteúdos se distribuem por dois eixos fundamentais: o estudo dos processos de transformação do território resultantes das dinâmicas de interação espacial, no contexto da sociedade urbano-industrial; a análise das inter-relações do homem com o ambiente, segundo uma abordagem que alude à problemática do desenvolvimento sustentável. Um programa que confirma o peso da tradição estruturo-funcionalista, que evita a separação entre o natural e o humano e, por essa via, procura demonstrar o caráter uno da geografia. As transformações que este currículo sofreu em 2001 podem justificar-se por três ordens de razões: (1) pela necessidade de adaptar os programas ao novo formato dos horários letivos semanais e à redistribuição da carga horária global destinada à história e à geografia (cf. Quadro 3.10); (2) pela necessidade de encontrar uma fórmula flexível que permitisse às escolas articular o ensino das duas disciplinas, no quadro da gestão conjunta da área curricular de ciências humanas e sociais do 3.º ciclo do ensino básico; (3) pela necessidade de reconfigurar os temas organizadores do programa, em função de um processo de ensino

e aprendizagem orientado para o desenvolvimento e a apropriação de competências pensadas para a globalidade de um ciclo de escolaridade.

Ultrapassados os constrangimentos à gestão do programa de geografia, resultantes do *hiato* do 8.º ano, e definido o elemento motriz do desenvolvimento do currículo nacional, foi introduzido no capítulo respeitante às competências específicas um novo plano de organização do processo de ensino e aprendizagem (fig. 3.10). Confrontando o alinhamento temático apresentado no Quadro 3.13 com o esquema conceptual proposto na fig. 3.10, conclui-se que este não pode ser encarado como um mero exercício de reinterpretação do programa de 1991, convertido uma década depois num instrumento ao serviço de um outro projeto educacional. Sem a necessidade do ensino da geografia se desenrolar de acordo com escalas de análise pré-definidas, o programa de 2001 procede a uma redistribuição dos conteúdos da disciplina — antes subordinados ao estudo do espaço europeu e mundial — categorizando-os em função de seis grandes temas programáticos, nos quais se identificam os campos tradicionais da geografia escolar (v. g. a população, o ambiente, ou as atividades económicas). Face ao programa de 1991, este núcleo central acentuou a separação entre a geografia física e a geografia humana, efeito que se procurou minimizar mediante a explicitação de um nível mais abrangente de conceptualização, empregado para clarificar o elemento mobilizador da aprendizagem da geografia: *desenvolver nos jovens a capacidade de pensar o espaço a diferentes escalas (Portugal, a Europa, o Mundo), apreendendo as dinâmicas e as inter-relações que neles ocorrem*.

Este fio condutor, orientado para a formação de *cidadãos geograficamente competentes* (DEB, 2001: 107), deve ser lido à luz do conceito de competência que atravessa todo o currículo de 2001 ⁽¹²⁰⁾: um saber em ação, próximo da noção de literacia, uma forma de *cultura geral* que todos os jovens devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica, que pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas (*idem*: 9). Trata-se de uma formulação que viabiliza a

(120) A discussão do conceito de competência far-se-á no capítulo 4. (O papel dos processos reflexivos na formação inicial de professores), espaço em que o seu sentido plural será explorado. Nesta fase, assume-se a sua definição nos mesmos termos em que esta foi proposta no desenho curricular de 2001, uma vez que se pretende refletir apenas sobre o modo como esta contribuiu para a conceção global do ensino da geografia no 3.º ciclo do ensino básico.

flexibilização dos trajetos de aprendizagem e admite a pluralidade dos arranjos conceptuais suscetíveis de ser traçados a partir das categorias temáticas do programa (fig. 3.10), para as quais tão-pouco se propõe qualquer sequência.



Fig. 3.11 – Esquema organizador dos temas do programa de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico (DEB, 2002: 15)

Mas apesar do reduzido número de balizas, onde se podem incluir somente as referências à *localização* e ao *conhecimento dos lugares e regiões* (os únicos saberes que é possível tomar numa lógica enumerativa), a forma como os seis temas se apresentam ligados sugere uma leitura com um significado que não se afigura neutro: (1) por um lado, isolando *A Terra: estudos e representações*, identifica-se o campo que agrega as aprendizagens destinadas a desenvolver nos alunos as competências relacionadas com o saber-fazer da geografia; (2) por outro lado, a posição ocupada pelo tema *População e povoamento* sugere que este pode funcionar como charneira, ou como ponto de partida para um trabalho de descoberta, ora a propósito das questões do desenvolvimento e da sustentabilidade, ora a propósito do estudo mais aprofundado das formas de organização do espaço, ou das inter-relações entre a atividade humana e o

meio natural. Talvez com o intuito de contrariar o desenho de percursos estritamente lineares entre os temas propostos — o que seria propício à criação de relações de causa-efeito mais rígidas — verificou-se em 2002 a publicação de um outro esquema organizador (fig. 3.11).

Inserido no documento *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo* (DEB, 2002) o esquema apresentado recorre à representação metafórica de um *puzzle*, em que a peça central identifica um tema polarizador — *A descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo* — em redor do qual se distribuem unidades temáticas dispostas sem uma ordem e uma hierarquia pré-definidas. Formalmente, tais orientações curriculares são a única componente do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* que ainda se mantém em vigor (cf. Despacho n.º 17169/2011). Constituem, por isso, o programa oficial da disciplina de geografia do 3.º ciclo do ensino básico que servirá de base a uma análise mais detalhada do paradigma de educação geográfica preconizado para aquele nível de escolaridade. Este estudo far-se-á segundo duas vertentes: (1) o exame da estrutura organizacional e da articulação conceptual do programa; (2) a leitura e interpretação do seu significado epistemológico.

As orientações curriculares publicadas em 2001 e 2002, assumiram a educação geográfica como uma componente essencial do desenvolvimento das *competências gerais* definidas no currículo nacional. O estatuto curricular da geografia justificar-se-ia, assim, pelo papel que a disciplina desempenha na formação de cidadãos mais informados e preparados para pensar e agir em contextos sociais caracterizados pela complexidade. Adotando pressupostos semelhantes aos que fundamentaram o modelo de hierarquização aplicado a todo o currículo nacional, também a definição das competências geográficas a desenvolver ao longo da educação básica obedeceu a uma seriação composta por três níveis.

O primeiro nível correspondeu às competências geográficas de carácter geral e nele foram contemplados uma grande variedade de saberes, que é possível agrupar em três subcategorias. No seu conjunto, estas traduzem o que significa *aprender geografia* e, em simultâneo, apontam para a consecução de finalidades de natureza transversal: (1) no campo do *conteúdo conceptual* (v. g. o desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, para integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, da região e do Mundo; a compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre os espaços; o reconhecimento da diferenciação entre os espaços geográficos como resultado da interação do homem com

o ambiente); (2) no campo dos *métodos e procedimentos* (v. g. a utilização correta do vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter-relações; a utilização correta das técnicas gráficas e cartográficas de representação espacial, para compreender e explicar a distribuição dos fenómenos geográficos); (3) no campo dos *valores* (v. g. a reflexão sobre a experiência individual e a sua perceção da realidade, para compreender a contingência do conhecimento geográfico acerca do mundo real; a relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo, para desenvolver uma cidadania cosmopolita).

O segundo nível exprimiu-se por intermédio do desígnio mobilizador da educação geográfica ao longo da educação básica: *saber pensar o espaço e ser capaz de agir dentro do seu próprio ambiente*. A sua articulação revelou-se igualmente pela fusão de dimensões de âmbito conceptual e metodológico: (1) fruto do tipo de questões que os alunos devem aprender a responder (v. g. *onde* se localiza, *porque* se localiza, *como* se distribui); (2) resultado das competências de investigação que os alunos desenvolvem através da prática da geografia (v. g. a *observação*, a recolha de dados, o tratamento de informações, a formulação de hipóteses, o registo de resultados). Por sua vez, a conjugação destas dimensões com as subcategorias identificadas no primeiro nível conduziu ao reconhecimento dos domínios que reuniram as competências essenciais que os alunos deveriam atingir no final do 3.º ciclo do ensino básico (cf. fig. 3.10): a *localização*, o *conhecimento dos lugares e regiões* e o *dinamismo das inter-relações entre os espaços*.

No terceiro nível procede-se à operacionalização destas competências através do ensino de um leque variado de conteúdos, distribuídos pelas seis áreas temáticas que compõem os esquemas organizadores já identificados (figs. 3.10 e 3.11). No documento publicado em 2002, o desenvolvimento conceptual desses temas faz-se de acordo com um plano que compreende três elementos: (1) uma listagem dos conteúdos basilares que devem estruturar o processo de ensino e aprendizagem em cada tema; (2) um enunciado de questões que guiam e exemplificam qual o percurso de conceptualização a seguir; (3) uma proposta de experiências educativas, nas quais se incluem, para além das estratégias de ensino, as competências específicas a desenvolver (vd. ao nível do *saber-fazer*). Competências que emergem como corolário do envolvimento dos alunos em atividades que implicam a utilização dos métodos, das técnicas e dos instrumentos próprios da geografia (v. g. trabalho de campo, a observação direta, os jogos e

simulações, os mapas a diferentes escalas, as imagens de satélite, entre outras). No Quadro 3.13, apresenta-se o exemplo da aplicação desta estrutura ao desenvolvimento curricular ao tema *Ambiente e Sociedade*, embora nele se inclua apenas uma súmula de todas as experiências educativas propostas no documento original.

QUADRO 3.13

Exemplo do desenvolvimento conceptual e metodológico do tema «Ambiente e Sociedade» (DEB, 2002: 27-28)

Conteúdos	Experiências educativas	
	Questões estruturantes	Estratégias
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Alterações do ambiente global Grandes desafios ambientais Estratégias de preservação do património	<i>Como é que o Homem interfere no sistema Terra-Ar-Água?</i> <i>Quais os grandes problemas ambientais da atualidade?</i> <i>Como é que o excesso/escassez de chuva origina situações de cheia/desertificação progressiva?</i> <i>Quais os efeitos na atividade humana? Como podem ser prevenidas tais situações?</i> <i>Que conflitos podem surgir perante agressões ambientais provocadas pela população?</i> <i>Que estratégias de preservação do património se podem utilizar?</i> <i>Como conciliar o desenvolvimento com o equilíbrio ambiental?</i> <i>Que medidas se podem tomar de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável?</i>	Realização de trabalhos de grupo para identificar os impactes das alterações do ambiente global, no espaço e nas atividades humanas. Recolha de informação sobre desequilíbrios ambientais em Portugal e noutros países. Organização de debates/entrevistas com entidades públicas, população afetada, especialistas, sobre os problemas ambientais detetados. Análise de textos escritos, dados estatísticos, fotografias e videogramas para expressar opiniões fundamentadas. Realização de simulações e jogos, sobre o impacte ambiental da atividade humana, para evidenciar a crescente necessidade de desenvolver esforços comuns na preservação e na gestão do ambiente.

Em consonância com o teor da mensagem que os responsáveis pretenderam transmitir por meio do esquema organizador da fig. 3.11, as *orientações curriculares* referem explicitamente que a gestão do currículo deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos. Perspetiva que também se mostra coerente com a decisão de permitir que o estudo dos seis temas programáticos possa efetuar-se separadamente ou de forma integrada (cf. DEB, 2002: 9). Desse modo, admite-se *a priori* que as escolas e os professores são livres para definir qual a melhor estratégia de desenvolvimento do currículo, tendo em conta os contextos locais, as necessidades e os interesses dos seus alunos, ou o conteúdo de projetos que possam ter sido concebidos por equipas de professores como solução para a resolução de problemas educativos locais.

No entanto, uma análise mais fina ao conteúdo do documento revela a inclusão de diretivas que não existiam na versão de 2001, as quais contrariam o princípio de flexibilização do currículo e podem justificar a manutenção de práticas instituídas. Em primeiro lugar, a decisão de impor o tema *A Terra: estudos e representações* como ponto de partida obrigatório para a gestão do programa de todo o 3.º ciclo, sanciona a tradição de iniciar o ensino da geografia com atividades que levem os alunos a manusear alguns dos instrumentos de trabalho do geógrafo. Todavia, o guião orientador do tema (cf. DEB, 2002: 16-17) confirma que as experiências propostas se centram na observação indireta e na utilização de recursos cartográficos, com os quais se pretendem explorar os conceitos de *localização* e de *escala*: o primeiro, geralmente ligado ao estudo das coordenadas geográficas, ou seja, à localização absoluta dos lugares; o segundo, destinado a exercitar o cálculo de distâncias reais a partir da escala cartográfica, mais raramente como pretexto para refletir sobre o modo como a escala condiciona a representação e a compreensão da realidade. Mas este tema introdutório é igualmente visto como uma oportunidade para os professores de geografia enquadrarem epistemologicamente o conteúdo da disciplina, tarefa que prosseguem a partir de questões como *o que é a geografia?*, *para que serve a geografia?*, ou *como se faz geografia?*, interrogações largamente induzidas pelos considerandos iniciais do currículo (cf. DEB, 2002: 6-7) e respondidas usualmente de molde a demonstrar o caráter único e excecional da ciência ⁽¹²¹⁾.

Em segundo lugar, a sequência de apresentação dos restantes temas do programa também não pode considerar-se indiferente às abordagens mais clássicas de organização dos programas de geografia. Embora a partir do esquema organizador da fig. 3.11 não seja possível antever a existência de uma ordem pré-definida (algo que o próprio modelo contraria), entende-se que esta é, afinal, sugerida de forma subliminar a propósito da exposição dos conteúdos dos vários temas, ordenados do seguinte modo (DEB, 2002: 18-28): o *Meio Natural*, a *População e Povoamento*, as *Atividades Económicas*, os *Contrastes de Desenvolvimento* e o *Ambiente e Sociedade*. Uma opção que aprofunda a dicotomia entre a geografia física e a geografia humana — já evidenciada na versão de 2001 (fig. 3.10) — e confirma o retorno a uma lógica menos

(121) Um propósito questionável porquanto realizado com jovens no grupo etário dos 11-12 anos, ainda sem capacidade para apreender a complexidade dos quadros conceptuais que enformam a evolução do pensamento geográfico, e relativamente aos quais muitos docentes revelam também grandes limitações. Voltar-se-á a discutir este problema no âmbito do capítulo 6 da Parte II.

inovadora do que a ensaiada com a reforma de 1986 (cf. Quadro 3.12). Em suma, adivinha-se um programa de educação geográfica que marginaliza os processos de construção e de apropriação conceptual, do mesmo modo que privilegia a ancoragem nos saberes tradicionais da disciplina ⁽¹²²⁾.

Perante as características deste modelo de organização e de articulação dos conteúdos, importa avaliar em que medida as práticas de educação geográfica incrementadas com base no programa em vigor permitem à disciplina atingir outros objetivos, designadamente, os que apontam para o desenvolvimento das competências gerais e transversais enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Nesse sentido, é necessário analisar o programa de geografia também sob o ponto de vista epistemológico, o que obriga a refletir sobre a sua relevância para o incremento de áreas de cariz eminentemente inter e transdisciplinar, como a *educação ambiental* e a *educação para a cidadania* ⁽¹²³⁾.

De acordo com as atuais orientações curriculares, o contributo da educação geográfica para o desenvolvimento da literacia ambiental deriva especialmente das competências essenciais definidas no domínio respeitante ao *dinamismo das inter-relações entre espaços*, no qual se mencionam as seguintes (DEB, 2002: 14):

- Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos;
- Analisar casos concretos de impacte dos fenómenos humanos no ambiente natural, refletindo sobre as soluções possíveis;
- Refletir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo ações concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços;

(122) Na verdade, a ordenação temática induzida pelo programa traduz-se numa sequência de conteúdos que reproduz a divisão dos saberes inspirada nas narrativas geográficas produzidas na primeira metade do séc. XX: relevo, hidrografia e regiões costeiras; tempo, clima e cobertura vegetal; população e demografia (distribuição, estrutura e mobilidade); espaço urbano e espaço rural; atividades económicas (agricultura, indústria e serviços), transportes e comunicações; indicadores e contrastes de desenvolvimento; ambiente e sustentabilidade.

(123) Apesar de revogado em 2011, importa citar uma passagem do Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais* em se justifica o papel da geografia no currículo do ensino básico: «a geografia é, não só, um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente, no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento.» (DEB, 2001: 107).

- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

Atendendo à estrutura do esquema organizador do programa de geografia do 3.º ciclo, entende-se que apenas o tema *Meio Ambiente e Sociedade* sugere conteúdos que, inequivocamente, aludem às competências acima transcritas (cf. Quadro 3.13). O foco conceptual deste tema materializa a preocupação, presente ao longo de todo o currículo, com o estudo dos mecanismos e processos de interação dos sistemas naturais á escala mundial, e com a análise das estratégias de adaptação do homem ao ambiente. Além disso, as competências específicas da geografia também apontam para a aplicação de modelos pedagógicos coerentes com as melhores práticas da educação ambiental (v. g. baseadas na recolha e no tratamento de informação, na observação, na formulação de hipóteses, na tomada de decisões e na resolução de problemas).

Dadas as premissas e os princípios que enquadraram o desenho do currículo de geografia, não é de estranhar que as indicações destinadas a orientar o trabalho dos professores se limitem a enunciados muito elementares sobre a forma como devem delinear o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante, os conteúdos propostos para o tema *Meio Ambiente e Sociedade* são suficientemente expressivos para consentir alguma reflexão acerca da fundamentação implícita no respetivo esquema conceptual (Quadro 3.14). Desde logo, porque é possível reconhecer os conceitos-chave que norteiam o estudo das questões do ambiente: *mudança, preservação, sistema global, interdependência* (entre “Homem” e “Natureza”), *desenvolvimento e sustentabilidade*. Conceitos a partir dos quais se podem definir estruturas suscetíveis de ser aplicadas num leque variado de disciplinas, tal como sugerem Stables e Scott (2002).

Apesar do programa não fornecer qualquer definição que elucide o significado atribuído àquelas noções, a maneira como estas emergem dos subtemas e das questões estruturantes é consistente com as abordagens mais tradicionais da educação ambiental. Na verdade, o tema parece estar claramente focado numa modalidade de educação *sobre* o ambiente, que acompanha uma visão do aluno como um *aprendiz no seio da natureza*. (Gough, 2006). Ainda que distante de paradigmas anteriores, que tendiam a enfatizar os problemas do meio ambiente em detrimento das questões do desenvolvimento, da pobreza, da qualidade de vida, ou dos direitos humanos, julga-se que a fórmula prosseguida para inter-relacionar o *desenvolvimento* e a *sustentabilidade*, fica aquém do

que seria necessário para significar uma viragem em direção a uma efetiva *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS).

Importa, por isso, avaliar em que medida o programa de geografia contribui para desenvolver a *literacia ambiental* dos jovens, nos moldes em que esta é definida por autores como Stables e Bishop (2001). Estes ligam o conceito de literacia ambiental à noção de semiótica ambiental, justificando-a por considerarem que a “leitura” do *mundo real* — biofísico — é, antes de mais, um processo de descodificação e interpretação de informação que só muito raramente surge aos indivíduos sob a forma de linguagem escrita. O sucesso desta ligação depende da maior ou menor latitude com que é definido o próprio conceito de literacia. Os autores entendem que uma visão estreita — restrita à capacidade de interpretar a palavra e o texto impressos — tem reduzida aplicação na educação ambiental. Pelo contrário, uma abordagem assente num quadro de referência no qual interajam o *funcional* (os “factos”), o *cultural* (o “significado social”) e a *crítica* (a capacidade de questionar e de argumentar), tem o potencial para aglutinar as várias disciplinas empenhadas no estudo das problemáticas ambientais, sem negar a inteligibilidade própria dos seus discursos. Nesse sentido, as práticas de educação ambiental não devem limitar-se a aplicar modelos de articulação interdisciplinar, reduzindo o ambiente à dimensão de um “tópico” curricular. Apesar de a geografia chamar a si a exclusividade da síntese entre os saberes disciplinares, entende-se que a via seguida no programa do 3.º ciclo do ensino básico não potencia a visão multifacetada proposta por Stables e Bishop (2001), uma vez que o ensino da geografia parece abordar os problemas ambientais numa ótica conservacionista, que tende a reduzir o *ambiente* à condição de *objeto*.

Desde os seus primórdios que a EDS partilha com a educação ambiental os mesmos objetivos e prioridades, porém sem resolver as tensões entre o *homem* e o meio *ambiente*. Para Stevenson (2006), as dificuldades que os indivíduos sentem no que respeita à compreensão dos nexos homem-ambiente derivam da estratégia inicial da educação ambiental em manter para si o domínio do *natural*, já que este ajudou a moldar a conotação que o público atribui ao próprio termo *ambiente*. Por isso, não surpreende que muitas pessoas continuem a ligar o ambiente à ideia de *verde*, ou que o restrinjam ao domínio da *natureza*. Posturas que reforçam a tendência para separarem o ambiente do universo das suas próprias vidas, ao invés de o considerarem como uma extensão das suas ações. Na verdade, a análise das conceções dos alunos sobre o conceito de ambiente mostra como essa visão se encontra fortemente enraizada, mesmo

em jovens inseridos em contextos culturais e socioeconómicos diversos (cf. Lijmbach *et al.*, 2002; Loughland *et al.*, 2002; Miranda, Alexandre e Ferreira, 2004; Van Petegem e Blieck, 2006; Rickinson, 2001).

As orientações curriculares de índole ambiental inscritas no programa tentam abordar a questão dos impactes do homem sobre o meio ambiente, introduzindo uma dimensão comportamental. De facto, a análise da estrutura do tema parece encaixar-se numa das tipologias que Gough (2005) aponta como uma das vias para promover as aprendizagens no contexto do desenvolvimento sustentável: uma linha na qual se assume que os problemas ambientais têm causas sociais; que estas impõem soluções com origem na investigação científica, operacionalizadas através de ações de âmbito social — v. g. a educação — que conduzem a um processo de transformação das sociedades. Neste quadro, as experiências de aprendizagem propostas (cf. Quadro 3.14), assumem que os alunos necessitam de construir saberes científicos e tecnológicos, com o intuito de, por um lado, compreender os obstáculos que a sociedade coloca ao desenvolvimento sustentável e de, por outro lado, apreender a urgência de uma ação consertada e plural em prol do ambiente. Todavia, o programa de geografia, ao mesmo tempo que procura desenvolver as competências dos alunos no domínio do ambiente e promover mudanças de longo prazo nos seus comportamentos, acaba por se ver confrontado com uma série de novos desafios, em grande medida resultantes da própria forma como o currículo aborda a educação ambiental.

Em primeiro lugar, os conteúdos do tema *Meio Ambiente e Sociedade* assentam claramente no pressuposto de que os problemas ambientais têm origem no modelo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas e nos modos de vida dos cidadãos, razão pela qual, qualquer estratégia tendente à sua resolução terá de passar necessariamente por processos de mudança nos planos social e individual. Mas, o seu ponto de partida parece ser o de que a reconversão dos comportamentos pode cingir-se a alterações de ordem quantitativa — v. g. redução da exploração dos recursos naturais, menor utilização do transporte privado, diminuição dos consumos de água e de energia elétrica — sem exigir mudanças qualitativas. Assim, dificilmente este tema programático contribuirá para o que Jensen e Schnack (2006) definem como a finalidade primordial da educação ambiental: permitir que os alunos descortinem formas alternativas de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, sejam capazes de intervir e de agir em consonância com novos valores.

Em segundo lugar, os obstáculos mencionados não decorrem somente da estrutura e do conteúdo do tema organizador, mas também de aspetos relacionados quer com a perenidade de alguns métodos de ensino, quer com variáveis de tipo organizacional. De acordo com Jensen e Schnack (2006), é indispensável que os professores encarem as suas práticas e a sua função sob uma outra perspetiva; o que supõe admitirem que a implicação dos jovens em processos tendentes a alterar qualitativamente as suas ações e comportamentos, impõe a explicação e a compreensão de motivos e de razões, não a mera exposição de mecanismos e de causas. Para Graber e Wolfensberger (2006), tal traduz-se também na capacidade para delinear situações de aprendizagem inovadoras: (1) em que os alunos têm a oportunidade de explorar, de analisar e de interpretar as ações humanas em situações da vida real (em distintos contextos socioeconómicos); (2) em que os alunos são levados a interagir com os atores locais, na busca de soluções para problemas que surgem por via de uma visão ampla do conceito de *ambiente* — que cruze o *natural*, o *económico*, o *social* e o *cultural* — logo, não restrita ao estudo dos impactes ambientais sobre as fontes de energia, a água ou o ar.

Em terceiro lugar, muitas das contrariedades sentidas pelos professores resultam da rigidez da matriz disciplinar do ensino básico. Diversos autores referem aspetos que é possível indicar como causa da sua desadequação aos objetivos dos paradigmas mais inovadores da educação ambiental e da EDS (cf. Hargreaves, 1994; Roldão, 1999; Smyth, 2006): (1) a circunstância daquela não favorecer a gestão transdisciplinar do currículo, impedindo o tratamento sistémico dos problemas do ambiente e do desenvolvimento; (2) o facto de deixar o processo de integração dos saberes inteiramente a cargo dos alunos. Desse modo, algumas das metas definidas pelo currículo para a educação ambiental acabam por se revelar irrealistas. Por um lado, os conteúdos prescritos, as diretivas enunciadas e os recursos educativos disponíveis, levam os professores a concentrar os seus esforços no trabalho em torno dos problemas ambientais vividos à escala global — conceptualmente mais complexos — ora porque são os mais valorizados pelo currículo, ora porque são os mais caros à comunidade. Por outro lado, as pressões exercidas sobre os docentes, por exemplo no que respeita à obtenção de resultados escolares por parte dos seus alunos, conduz muitas vezes a uma excessiva simplificação desses problemas, reduzidos aos conceitos mais elementares, ou a factos de natureza discreta.

Um caminho alternativo requer o tratamento aprofundado e intensivo de um leque mais reduzido de problemas e com menor grau de complexidade, ou seja, o estudo de

questões ambientais suscitadas quer pela realidade local, quer pela vivência dos alunos (Stevenson, 2006). Entende-se que esta abordagem poderá conduzir a resultados mais duradouros e seguros, e propiciar o desenvolvimento das competências transversais preconizadas pelo próprio currículo (v. g. o pensamento crítico, a capacidade para analisar e interpretar as relações homem-ambiente, ou para defender as tomadas de posição e os valores em que se alicerçam os comportamentos pró-ambientais). Em suma, o desenho das práticas de educação ambiental deve atender à necessidade de promover o desenvolvimento de competências dirigidas para a *ação* (Bonnett, 2006; Fortner *et al.*, 2000; Lundgård e Wickman, 2007), isto é, para o incremento da capacidade dos alunos entenderem os fatores sociais e os conflitos de interesse que condicionam: (1) as decisões sobre o conteúdo da agenda da sustentabilidade; (2) a identificação dos problemas ambientais que em cada momento são considerados relevantes; (3) os processos de tomada de decisão e a definição das estratégias conducentes à sua resolução.

Julga-se que a análise efetuada demonstra a permeabilidade da fronteira que separa a educação ambiental da educação geográfica, constituindo um argumento suplementar tendente a reforçar o papel que o ensino da geografia pode desempenhar na promoção de uma cidadania ativa. Contudo, a situação retratada põe igualmente em evidência alguns dos disfuncionamentos do currículo — comuns a outras áreas disciplinares — e alerta para os múltiplos constrangimentos que os agentes educativos são forçados a gerir. Dificuldades para as quais não existem soluções imediatas. Obstáculos que transcendem o domínio da educação ambiental e da EDS, sentindo-se com igual acuidade no campo da *educação para a cidadania*.

A turbulência política à escala nacional e internacional, a instabilidade social, a incerteza perante o amanhã e o descrédito das instituições e dos atores que dominam os poderes estabelecidos, constituem fatores que, para Miranda (2009), justificam a relevância da educação para a cidadania, campo que surge com o propósito de responder à complexidade dos contextos sociais 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.» (*idem*: 65). Este o mote que guia a autora através de um processo de avaliação e de crítica sobre as condições existentes em Portugal para o incremento de práticas de educação para a

cidadania consequentes com aqueles objetivos. De entre os resultados e as conclusões obtidos com esta investigação, destacar-se-ão somente os que procedem da análise efetuada à globalidade das orientações curriculares e ao programa da disciplina de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico, aprovados em 2001.

No que respeita ao estatuto curricular da educação para a cidadania entende-se que esta não pode ser considerada como um mero suplemento aos atuais currículos, como uma disciplina autónoma, ou mesmo como um conjunto de conteúdos transversais, uma vez que as suas finalidades não se compaginam com as modalidades já testadas de organização curricular, nem com as práticas didático-pedagógicas predominantes na maior parte das escolas (*ibidem*: 77). No caso português, aponta-se a incongruência entre os objetivos traçados pela tutela para a educação para a cidadania e as opções de arranjo curricular aprovadas (*ibidem*: 84): por um lado, porque se preconiza que a sua prática se deve alicerçar no quotidiano e num exercício participativo da democracia; por outro lado, porque se nega a possibilidade de alterar os programas em conformidade com as finalidades educativas definidas ao nível macro. Em resultado, inviabilizou-se o incremento de uma visão holística da educação para a cidadania, ao mesmo tempo que se pôs em causa a articulação da globalidade do currículo. Falhas e inconsistências reforçadas pelo facto de não existir um plano oficial que aponte um caminho inteligível para o desenvolvimento da educação para a cidadania, mas apenas um texto onde se descrevem orientações programáticas de uma forma genérica (*ibidem*: 97).

Em suma, a autora questiona o verdadeiro interesse dos responsáveis educacionais em fomentarem uma efetiva educação para a cidadania — vd. promotora da mudança das mentalidades, da abertura de caminhos para uma nova visão da função educativa — por entender que esta surge diluída no seio de uma estratégia política preocupada principalmente em atingir objetivos de curto e médio prazo (v. g. a melhoria dos resultados escolares, o reforço dos saberes disciplinares tradicionais, a diminuição estatística do insucesso escolar), nos quais a dimensão cognitiva da aprendizagem se sobrepõe ao desenvolvimento atitudinal: uma política que se exprime através de um currículo no qual «se desvanecem os verbos que impelem à ação, 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.» (*ibidem*: 104).

A análise do programa e das orientações curriculares para a disciplina de geografia do 3.º ciclo, tomou por base um modelo onde se considera que a educação

para a cidadania democrática (ECD) pressupõe o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, assim como de valores (Audigier, 2000 cit. in Miranda, 2009: 196). Os resultados da análise de conteúdo do programa mostram que o documento potencia a construção de um conhecimento amplo e aprofundado sobre um leque variado de problemas mundiais, e prepara os alunos para a tomada de decisões bem fundamentadas tecnicamente, isto é, dimensões que se enquadram principalmente no domínio cognitivo. Em contrapartida, parecem faltar no enunciado das competências gerais para a geografia as alusões inequívocas às competências dos domínios ético e social (*ibidem*: 198).

Uma avaliação que se estende ao conjunto das experiências educativas sugeridas no âmbito dos seis temas organizadores do programa, nos quais se constata a quase ausência, ou carácter residual, das referências potenciadoras do desenvolvimento das competências éticas e dos valores (*ibidem*: 200), uma conclusão que se julga consonante com os juízos anteriormente formulados a propósito do contributo do ensino da geografia para a educação ambiental. Na verdade, as palavras da autora parecem corroborar este julgamento: «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 atividades que tenham o claro objetivo de formar os jovens para conviverem numa sociedade democrática.» (*ibidem*: 235). Uma situação que a revisão curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, associada à definição de novas metas curriculares, tenderá a agravar (¹²⁴).

(124) Recorde-se que no preâmbulo do diploma (§ 10, p. 3676) se afirma o propósito de assumir a educação para a cidadania enquanto área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, deixando-se às escolas a decisão sobre a respetiva estratégia de operacionalização. No entanto, ao longo do texto legal não se identificam quaisquer sinais de ordem conceptual que balizem o sentido a tomar por essas opções, mas apenas diretivas que reforçam a manifestação de interesses expressada inicialmente e limitadas aos aspetos organizacionais do currículo (cf. a alínea m) do art.º 3.º, o n.º 1 do art.º 12.º e o n.º 6 do art.º 20.º). Finalmente, as metas curriculares que o Ministério da Educação e Ciência tem vindo a publicar desde 2012 e que se tornarão gradualmente obrigatórias para todos os níveis de ensino desde a sua aplicação a partir do ano letivo de 2013-2014 (cf. o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro), traduzem o retorno a uma conceção de educação dirigida exclusivamente para o desenvolvimento do domínio cognitivo, coerente com o texto do Despacho n.º 17169/2011, já anteriormente analisado. Assim, a conjugação das várias medidas de política educativa aprovadas desde 2011 faz supor que, ao nível das escolas, todas as áreas transversais tenderão a dar origem a iniciativas de carácter pontual, com reduzido efeito no desenvolvimento das competências sociais e éticas dos alunos.

QUADRO 3.14

Quadro comparativo da organização do conhecimento geográfico nos *curricula* nacionais da Inglaterra e País de Gales, França e Portugal (nível ISCED 2)

	INGLATERRA E PAÍS DE GALES	FRANÇA	PORTUGAL
Saberes Teóricos	A apresentação dos conteúdos faz-se de forma difusa; é possível encontrar alusões de índole temática dispersas pelas distintas secções que compõem o programa. O documento menciona apenas que o ensino da geografia deve abarcar o estudo de processos naturais e humanos e a análise da interação do homem com o ambiente, elementos que despontam como sinónimo da separação entre os campos da geografia física e humana. Do mesmo modo, alerta para a necessidade de percorrer e utilizar diferentes escalas de análise, mas não sugere quaisquer ligações entre estas e os conteúdos. Uma abordagem, que deixa para o professor a tarefa de decidir sobre as modalidades de articulação vertical e horizontal a incrementar ao longo do ciclo de escolaridade.	Surgem sob a forma de uma listagem, organizada em função de temas que o currículo distribui pelos vários anos de escolaridade e de acordo com escalas de análise pré-definidas. Com exceção das <i>classes de 6^{ème}</i> e de <i>3^{ème}</i>, nas quais o ensino da geografia se apoia, respetivamente, nas realidades local e nacional, nas restantes é o arranjo temático dos conteúdos (vd. os fenómenos e os processos geográficos) que domina a organização do currículo; o programa não tem um modelo consistente para a transição entre escalas de natureza diversa; a <i>escala</i> — v. g. o território, a região, o país, o mundo — serve principalmente como suporte demonstrativo da existência de distintos padrões espaciais, fruto da interação entre variáveis, fenómenos ou processos, que se manifestam de forma qualitativamente distinta consoante a extensão do espaço observado.	A apresentação dos conteúdos formais ocorre de modo discreto e sintético, acontecendo a sua clarificação sobretudo por intermédio de questões estruturantes. Os conteúdos cobrem os campos tradicionais da geografia física e da geografia humana. Não existe, <i>a priori</i>, uma ligação explícita entre os conteúdos e a escala de análise, podendo os temas organizadores ser trabalhados segundo uma lógica indutiva, ou dedutiva; opção que interage com a sequência temática decidida pelos professores, ou seja, com a natureza do percurso de construção conceptual que estes resolvam imprimir ao processo de ensino e aprendizagem da geografia.
Saberes Práticos	São fornecidas apenas orientações metodológicas muito genéricas — v. g. o trabalho de campo, a utilização das tecnologias de informação e dos SIG, ou o saber experiencial dos alunos — alertando-se, contudo, para a necessidade de potenciar a sua aplicação ao longo de todo o ciclo de escolaridade, de modo a realçar e a potenciar o papel daqueles métodos e técnicas na aprendizagem dos conceitos e dos processos que conferem identidade à geografia; a exemplo de outros programas, é possível inferir as estratégias que devem ser privilegiadas pelos professores a partir da leitura das competências a desenvolver através do ensino da disciplina;	O repertório de indicações metodológicas inscrito no programa é restrito; sob a designação de <i>capacidades</i> o documento limita-se a propor um caminho de aprendizagem, faseado, ao longo do qual os alunos devem ser levados a <i>descrever</i>, a <i>localizar</i> e a <i>representar</i> a realidade observada e/ou analisada; este ciclo é sugerido invariavelmente para todos os temas do programa, usualmente em conjugação com a aplicação de uma metodologia de estudo de caso;	É apresentada aos professores uma listagem detalhada das estratégias que estes podem implementar no decurso do processo de ensino de cada um dos temas organizadores do programa; apesar deste enunciado não possuir um carácter prescritivo, ele aparece como um inventário completo dos métodos e das técnicas que os professores de geografia têm ao seu dispor para planificar a prática letiva; esta configuração surge adaptada a todos os temas organizadores, mediante a explicitação das atividades concretas a realizar (v. g. mencionando os dados, os recursos e os instrumentos, mas também dando exemplos nos quais se descrevem os procedimentos a seguir).

Competências Transversais	São apresentadas sob a designação de <i>skills</i> e enunciadas em função de quatro grandes categorias; o seu conteúdo remete para os processos que traduzem as <i>geocompetências</i> que os alunos devem desenvolver em resultado do seu envolvimento em práticas intrínsecas à educação geográfica (vd. o inquérito geográfico; o trabalho de campo; o tratamento e interpretação de imagens e de recursos gráficos e cartográficos; a recolha, tratamento e apresentação de informação); o desenvolvimento destas competências pressupõe que os professores planifiquem a prática letiva privilegiando as metodologias de resolução de problemas; o documento sugere que a articulação com outras áreas do currículo ocorra sobretudo através da disciplina de cidadania e por meio das TIC.	O programa não faz qualquer referência ao desenvolvimento das competências transversais que resultam da aprendizagem da geografia, para além das que é possível inferir a partir das estratégias mencionadas nos <i>saberes práticos</i> ; o documento remete para o <i>Socle commun des connaissances et des compétences</i> e para as competências inerentes ao desenvolvimento da <i>cultura humanista</i> , na qual se inscreve o ensino da geografia; as competências ali elencadas orientam-se para a <i>localização</i> , a <i>inventariação</i> e a <i>descrição</i> (v. g. de lugares, de espaços, de características), bem como para a utilização de <i>mapas</i> .	O programa alude ao papel da geografia no desenvolvimento de competências ligadas aos processos de natureza investigativa (vd. a <i>observação</i> , o <i>registo</i> , o <i>tratamento de informação</i> , o <i>levantamento de hipóteses</i> , a <i>formulação de conclusões</i> , a <i>apresentação de resultados</i>); as competências essenciais a desenvolver no final do ciclo estão agrupadas em três domínios: a <i>localização</i> , o <i>conhecimento dos lugares e regiões</i> , o <i>dinamismo das inter-relações entre espaços</i> . A capacidade de localizar lugares e de utilizar escalas distintas, de caracterizar os espaços e de inter-relacionar dados e distribuições, constituem os saberes-fazer mais valorizados no conjunto daqueles domínios.
Conceitos Integradores	O programa explicita os conceitos que se consideram estruturantes da geografia e da educação geográfica. O documento chama a atenção para a necessidade dos alunos compreenderem essas noções (v. g. <i>lugar</i> , <i>espaço</i> , <i>escala</i> , <i>interdependência</i> , entre outras), como via para aprofundarem e alargarem os seus saberes e competências geográficas. O documento esclarece o significado atribuído a cada um dos conceitos, articulando-os com as restantes secções do programa; esta informação é complementada com notas explicativas (apresentadas igualmente nos restantes segmentos programáticos).	Os programas do ciclo do <i>collège</i> não contêm quaisquer referências aos conceitos estruturantes da geografia, ou da educação geográfica.	Não existe um enunciado formal dos conceitos estruturantes da educação geográfica. O documento integra um capítulo introdutório no qual se tecem considerações de índole conceptual e metodológica; mas a menção de conceitos como <i>espaço</i> , <i>território</i> , <i>lugar</i> , <i>região</i> , <i>escala</i> , <i>interação</i> , etc., surge somente a propósito da definição do objeto da geografia e como exemplo da diversidade dos seus conteúdos. Só o conceito de <i>paisagem</i> merece algum destaque, sendo tratado numa perspetiva sociocultural e como ponte para destacar o papel dos mapas, da observação direta e do trabalho de campo na aprendizagem da geografia.

(A informação apresentada no quadro 3.15 baseou-se nos programas oficiais de geografia em vigor em 2012)

Concluída a análise dos *curricula* nacionais de geografia, aplicados em Inglaterra e no País de Gales, em França e em Portugal, aos alunos entre os 11 e os 15 anos, importa sistematizar quais os traços que os aproximam, ou afastam, com o intuito de compreender, depois, em que medida estes documentos podem atuar como instrumentos de regulação das práticas de educação geográfica implementadas pelas escolas (Quadro 3.14). Neste confronto tomar-se-á por referência o modelo de organização do conhecimento geográfico proposto por Hertig (2009), por se entender que nele estão contempladas as categorias que permitem avaliar a coerência interna daqueles programas (cf. fig. 3.7): (1) os *saberes teóricos* (conceitos, noções, termos e processos que formam o saber disciplinar); (2) os *saberes práticos* (os saberes-fazer próprios da disciplina explorados por via didática); (3) as *competências transversais* (saberes estruturantes da disciplina que configuram uma forma de literacia); (4) os *conceitos integradores* (a gramática pela qual se reconhece o sentido epistemológico da educação geográfica).

Os *curricula* de geografia cuja macro estrutura se apresentou no Quadro 3.14 refletem os valores de cidadania e a cultura educacional dos países considerados e, nesse sentido, são o espelho de sistemas educativos que evoluíram à luz de paradigmas sociopolíticos distintos. Apesar de em todos eles estar atualmente instituído um modelo de organização curricular baseado na existência de um currículo nacional, tutelado por um organismo central com poderes para decidir sobre o seu conteúdo e aplicação, também é verdade que a ação desses órgãos se diferencia pelo maior ou menor grau de autonomia conferido às escolas e aos professores, para decidirem sobre a adaptação de cada currículo nacional aos contextos locais. Ainda que, por vezes, o corredor de liberdade que lhes é concedido seja, na realidade, muito estreito, a mera possibilidade deste existir pode constituir fator indutor de inovação ao nível das práticas ou, na situação contrária, ser causa de um imobilismo difícil de ultrapassar. E, neste quadro, a natureza fechada ou excessivamente prescritiva do currículo, parece ser um dos agentes cujos efeitos são mais perenes.

Podem reconhecer-se alguns desses efeitos perversos através do historial de implementação do currículo nacional da Inglaterra e do País de Gales a partir da década de 90. De acordo com diversos autores (cf. Lambert, 2009, 2011b; Rawding, 2010; Rawling, 2000), o facto de a estrutura curricular adotada em 1991 ter significado um corte radical face à experiência passada — com a fixação de mais normativos e mecanismos de controlo — traduziu-se a médio prazo na diminuição da capacidade dos

professores se tornarem coautores do processo de construção do conhecimento geográfico dos alunos. Do mesmo modo, reforçou a sua tendência para se acomodarem às diretivas emanadas da tutela, ou para ficarem dependentes de modelos preparados por entidades externas (v. g. as editoras de manuais escolares). Entretanto, as alterações introduzidas anos mais tarde — marcadas por uma estratégia que voltou a conceder alguma abertura decisional e a permitir maior flexibilidade conceptual e metodológica — embora favoráveis ao retomar de práticas que se haviam perdido, acabaram por fazer emergir outros fatores impeditivos dessa renovação. Parte deles é referida no conteúdo de um relatório publicado pelo Ofsted (2011), cujas conclusões, retiradas a partir de uma amostra de escolas inglesas, são pertinentes para se compreenderem as situações vividas noutros contextos culturais e institucionais ⁽¹²⁵⁾. Intitulado *Geography: learning to make a world of difference*, o documento avalia as condições em que as escolas ministram o ensino da geografia, principalmente no que respeita à influência das opções didáticas e organizacionais sobre o processo de desenvolvimento curricular ⁽¹²⁶⁾.

Chama-se a atenção para a resistência à mudança por parte de muitas escolas e professores, patente na sua fraca adesão ou nos obstáculos criados ao incremento das orientações do currículo que preconizam um ensino da geografia assente em atividades de índole investigativa (vd. *geography enquiry*): manutenção de planos de trabalho ultrapassados; tentativa de afeiçoar as planificações existentes à nova filosofia do programa; introdução de novas unidades de ensino em *curricula* já sobrecarregados de conteúdos, sem substituição das mais obsoletas. Na perspetiva dos inspetores, essas escolhas geraram esquemas de trabalho fastidiosos, caracterizados pelo excesso de informação e pela sua reduzida aplicabilidade ao ensino de uma geografia moderna (*idem*: 31); situação que, em algumas escolas, justificou a redução da carga horária destinada à disciplina. Pelo contrário, aquelas em que as práticas de educação geográfica mereceram avaliação mais positiva, demonstraram possuir uma visão mais

(125) Relatório publicado em fevereiro de 2011 pelo *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted), um organismo com poderes inspetivos, mas autónomo do governo britânico — disponível em www.ofsted.gov.uk/publications/090224 (acedido em 4/3/2013).

(126) A avaliação e as conclusões retiradas pelos autores do relatório, assumiram como pressuposto que a alteração do currículo nacional aprovada em 2007 deveria ter conduzido a uma renovação do processo de ensino e aprendizagem da geografia, em todos os ciclos de ensino. Mudança decorrente da adoção de um novo desenho curricular, fundamentado noutro quadro de referência epistemológico que, por isso, teria de refletir-se na reconfiguração do conjunto dos dispositivos didático-pedagógicos (vd. as planificações, as estratégias, a avaliação, etc.). De acordo com os objetivos deste trabalho, apresentar-se-á apenas uma parte do diagnóstico efetuado e no que respeita ao âmbito do ciclo do *Key Stage 3*.

abrangente do currículo e dos objetivos do programa, enfatizando o trabalho em torno de problemas atuais — v. g. a sustentabilidade, a globalização, a pobreza, a interdependência — e a planificação integrada do trabalho de campo.

A consecução do currículo de geografia foi qualificada apenas como suficiente na maioria das escolas avaliadas. Uma conclusão decorrente do facto de os relatores entenderem que os saberes demonstrados pelos alunos se situaram num patamar muito inferior ao que se seria de esperar para o nível de escolaridade considerado. Um saber geográfico descrito como espacialmente ingénuo: (1) fruto de mapas mentais muito confusos acerca do espaço mundial (v. g. perceptível pela incapacidade para localizar países, cadeias montanhosas, ou quaisquer outros traços da superfície terrestre); (2) sinónimo de um ensino da geografia que isolou o estudo dos fenómenos de um referencial espacial concreto e tangível para os alunos (v. g. jovens que apreenderam os problemas do desenvolvimento do Quénia, sem conhecer a sua localização no continente africano; jovens capazes de debater a excessiva exploração dos recursos da Amazônia, ou a degradação do seu ambiente, sem conhecer outros aspetos da realidade da América do Sul). Factos que o relatório relaciona com as reduzidas competências dos alunos no que respeita ao trabalho realizado com mapas, cujo uso ocorreu tendo em vista o cumprimento de alguns dos requisitos da avaliação externa, ou se restringiu a uma unidade de ensino ministrada no início do ciclo de escolaridade. E, na verdade, o documento sustenta que são os próprios alunos a reconhecer que, muitas vezes, estudaram as características de alguns espaços e lugares, mas não lhes foi dada a conhecer a respetiva localização ou aparência.

Não obstante a experiência de implementação do currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales ter pouco mais de duas décadas, pode afirmar-se que ela espelha as tendências, os constrangimentos, as inflexões e as situações de mal-estar, desde sempre vividas nos países onde a tradição de um currículo imposto a nível central é antiga. Tal significa que, nestes casos, as consequências dessa opção política são ainda mais difíceis de transpor, mesmo quando o contexto institucional parece abrir as portas a alguma flexibilização e a práticas de gestão mais localizada do currículo. Assim, apesar dos discursos de descentralização adotados, por exemplo, pelos governos britânico e português a partir de finais dos anos 90, a verdade é que os órgãos que tutelam a educação continuam a ter, nos dois países, uma visão restritiva da profissionalidade docente. Justificam-na pelo facto do trabalho dos professores ser condicionado por uma multiplicidade de fatores — v. g. a imposição de objetivos, a avaliação externa, a

competição entre escolas, a pressão social — que servem de argumento para legitimar a reabilitação constante dos princípios da racionalidade técnica. Neste contexto, a maioria dos docentes tende a encarar o currículo como um somatório de conteúdos prescritos, que deve ser transmitido aos alunos com o mínimo de adaptações. Postura que mantêm, mesmo quando lhes são dadas oportunidades para desenvolver e interpretar os programas das disciplinas numa lógica de projeto de escola, ou de turma.

A decisão sobre quais os conteúdos que devem compor o núcleo significativo de um currículo de geografia, também está longe de gerar um consenso alargado (como o parecem demonstrar os três casos analisados). Tal não impede que em todos eles se verifique uma espécie de validação axiomática dos pressupostos epistemológicos que justificam o caráter singular da disciplina: (1) a única que permite aos jovens adquirir conhecimentos relativos à realidade local, nacional e global; (2) a única a chamar a atenção para a diversidade física, económica e cultural do planeta; (3) a única que faz a ponte entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais; (4) a única a promover a tolerância para com outros povos e culturas e a desenvolver a consciência cívica em prol do ambiente e da sustentabilidade. Um discurso que há muito se consolidou como divisa da educação geográfica, através do qual se assume de modo inequívoco que o ensino da geografia possui um valor educativo e formativo que transcende o conteúdo material que o sustenta. Algo que a avaliação *a priori* do alinhamento conceptual e metodológico dos programas parece desmentir.

Ainda que os programas analisados valorizem a transversalidade da educação geográfica, o contraste é notório entre as estruturas curriculares adotadas em Inglaterra e no País de Gales — esta fundada na identificação dos conceitos nucleares da geografia e orientada para a construção dos saberes-fazer próprios da disciplina — e em França, onde a solução passou pelo desenho de planos alicerçados numa sequência temática caracterizada por alguma rigidez. Face aos anteriores, o exemplo português surge como um híbrido que, como tal, procurou conciliar filosofias contraditórias: por um lado, incorporou as diretivas da revisão curricular de 2001 reorientando as finalidades do programa para o desenvolvimento de competências; por outro lado, manteve a tradição de apresentar uma listagem de conteúdos relativamente estruturados, memória dos modelos de organização curricular que sempre dominaram em Portugal. Um equilíbrio difícil de manter e do qual os autores das orientações curriculares pareceram estar conscientes, ao alertar para a necessidade dos professores gerirem o currículo incidindo

mais na vertente interpretativa das diversas experiências educativas, do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos (cf. DEB, 2002: 9).

Aliás, a dificuldade em encontrar um paradigma de desenvolvimento curricular imune à crítica decorre não só da apetência para parcializar as finalidades da educação geográfica (v. g. acentuando a dicotomia competências *versus* conteúdos), mas também do facto de o julgamento acerca da adequação social dessas metas ser condicionado pelo posicionamento político dos seus autores (vd. as suas representações sobre o papel da educação, a função da escola, o desempenho eficaz dos professores), ou seja, por crenças profundas acerca da natureza do conhecimento geográfico que deve resultar do ensino da disciplina. Em França, por exemplo, país onde diversos autores defendem uma educação geográfica baseada num saber menos descritivo e mais problematizado (cf. Tutiaux-Guillon, 2011). Em Inglaterra e no País de Gales, onde apesar de existir um currículo nacional que privilegiou uma abordagem mais abrangente e menos incisiva ao nível do enunciado dos conteúdos, alguns críticos e a comunicação social clamam por um ensino da geografia que volte a enfatizar a localização absoluta dos lugares, ou de modo mais amplo, pelo regresso a um ensino que valorize os produtos em detrimento dos processos; alternativa extrema que veem como solução para ultrapassar o descrédito de uma geografia escolar que, dizem, aborda fenómenos e factos reais, mas desvaloriza o espaço concreto em que estes ocorrem (cf. Lambert, 2011b; Ofsted, 2011).

Em Portugal, as alterações ao currículo resultantes do processo de revisão lançado em 1998 e a sua focagem no desenvolvimento de competências suscitaram o debate de questões de cariz similar, que permanecem vivas até hoje, sem que os responsáveis pela política educativa se mostrem capazes de as resolver de forma sensata: porque recorrem menos à fundamentação teórica e a uma correta interpretação das necessidades do tecido social, do que a leituras motivadas pelo preconceito ideológico, ou por uma interpretação propositadamente deturpada da própria teoria. Em todo o caso, não pode esquecer-se que a revisão curricular instituída em 2001 exigiu dos professores uma rutura com o paradigma da pedagogia por objetivos, aquela em que tinham sido formados e para a qual estavam rotinados.

Por isso, as novas orientações foram motivo de alguma perplexidade, em parte motivadas pela dificuldade em distinguir sob o ponto de vista conceptual as competências dos objetivos, em parte causadas pela ausência de referência aos *conteúdos* como componente curricular relevante. Incertezas reforçadas pela coexistência de conceitos cujo significado não foi devidamente clarificado (v. g.

competências gerais, competências essenciais, operacionalização transversal, competências específicas, operacionalização específica). Conclusões expressas num parecer sobre o projeto de *Gestão Flexível do Currículo*, elaborado por Alonso *et al.* (2001) e publicado na sequência da aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001. Para os autores, a manter-se a «indefinição da função dos programas — que poderiam, por exemplo, ser considerados como *syllabus*, isto é, o referencial dos conteúdos — corre-se o risco de não se saber o que se ensina e o que se aprende.» (*idem*: 59).

No que respeita ao programa de geografia, registou-se entre a publicação da primeira versão das competências específicas (2001) e das orientações curriculares para o 3.º ciclo (2002), uma evolução que deu origem a um documento mais transparente, mormente pelo esforço de articulação entre o enunciado dos conteúdos e das competências essenciais. Subsistem contudo aspetos que podem dar azo a algumas interpretações erróneas por parte dos utilizadores do programa (professores, alunos, encarregados de educação, grupos de interesse), ou dificultar o reconhecimento das finalidades que este pretende atingir. Em primeiro lugar, os conceitos nucleares da geografia surgem apenas como um parêntesis estritamente informativo e sem valor estruturante para as práticas de educação geográfica que se pretendem promover. Mesmo o destaque concedido à noção de *paisagem* não tem continuidade, uma vez que esta sobressai como ponto de partida para a aplicação da observação direta, ou seja, como conceito potenciador de um método de trabalho, ao invés de como noção responsável pela atribuição de um sentido próprio à geografia e ao seu ensino. Em segundo lugar, ao decompor tematicamente os conteúdos, sem isolar os conceitos que dão forma ao conhecimento geográfico, convidam-se as escolas e os professores a efetuarem a mera distribuição dos temas organizadores pelos três níveis de escolaridade do 3.º ciclo, ou seja, a afastarem-se de um processo de construção conceptual, mais coerente com uma revisão curricular que se pretendeu dirigida para o desenvolvimento de competências. Mas este distanciamento face aos objetivos primordiais do programa pode significar, afinal, a manutenção de um ensino centrado nos conteúdos, a prevalência de uma abordagem *descritiva* que valorize os produtos em detrimento dos processos (vd. as *experiências educativas*).

Os arranjos conceptuais e metodológicos propostos nos três programas analisados, constituem condição necessária para a afirmação do potencial de uma dada conceção de educação geográfica, mas não são garantia do seu sucesso. Este depende acima de tudo das práticas dos professores em sala de aula, as quais, por sua vez, advêm dos quadros

de referência pessoais que os próprios construíram acerca do que é geografia e o seu ensino. Desse modo, não obstante os programas imponham caminhos mais ou menos estreitos para a consecução de determinados objetivos, é aos professores que compete interpretar o conteúdo desse guião. Em última instância é o seu desempenho que ora assegura a manutenção do estatuto curricular da geografia, ora concorre para a sua depreciação. A circunstância de serem poucos os países onde a geografia ainda goza de uma posição privilegiada no currículo, mantendo aí a sua autonomia entre as várias áreas disciplinares (cf. Quadro 3.2), significa que a disciplina está dependente do valor que a sociedade está disposta a atribuir-lhe para a formação dos seus cidadãos. Uma sociedade que decide em função das suas próprias representações acerca de *o que é a geografia?*, o mesmo é dizer de perspectivas frequentemente opostas às que são partilhadas por geógrafos e professores. Acontece porém que, muitas vezes, essas imagens despontam como causa principal da oposição à transformação dos paradigmas em que se funda a geografia escolar, induzindo-a — quiçá pelo seu próprio instinto de sobrevivência — a manter-se fiel a um ensino de teor descritivo e enciclopédico.

2.2.3 AS PRÁTICAS E O DESAFIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Os exemplos de organização curricular do ensino da geografia analisados anteriormente, demonstram até que ponto é possível conceber itinerários alternativos para o desenvolvimento da *geoliteracia* dos alunos que frequentam os ciclos intermédios de escolaridade. A natureza dos conteúdos prescritos e a forma como estes se estruturam conceptual e metodologicamente, condicionam certamente a imagem que os jovens em Portugal, em França e na Inglaterra e País de Gales constroem da geografia e do seu valor social. Por isso, compreende-se que nestes países os atores com responsabilidades na definição dos princípios orientadores da educação geográfica se empenhem em provar que a geografia escolar não é uma disciplina de cariz factual, enciclopédico e descritivo, que apenas contribui para ampliar a cultura geral dos alunos. Uma visão fomentada pelo pensamento dominante em muitos setores da sociedade, cuja origem se crê reforçada por práticas de ensino que aprofundaram a discrepância entre a ciência produzida pelos professores e pelos geógrafos.

Atualmente, a literacia geográfica pode ser desenvolvida mediante o uso dos recursos educativos tradicionais no ensino da geografia — tais como os mapas, atlas, globos, livros de texto, imagens de satélite, jogos e simulações, etc. — ou por intermédio das tecnologias de última geração, baseadas tanto na utilização da rede

World Wide Web e das plataformas de ensino a distância (vd. *e-learning*), como nos sistemas globais de posicionamento (GPS) e nos sistemas de informação geográfica (SIG), que tenderão a ver crescer a sua importância nas salas de aula do futuro. Aliás, um elemento essencial para se aferir futuramente a *geoliteracia* e a *geocapacidade* dos alunos será a sua aptidão para manipular os SIG e outras ferramentas e tecnologias geoespaciais — v. g. os mapas digitais, a detecção remota, os globos virtuais — que oferecem novos meios de recolha, de organização, de análise e de comunicação de informação espacial.

No entanto, importa ter em conta que os recursos e as ferramentas enumerados constituem simplesmente um meio para atingir uma dada finalidade educativa, que é imperativo definir *a priori*: porque se entende que a geografia escolar não perderá o seu carácter descritivo e factual, apenas pelo facto de fazer uso intensivo das tecnologias da comunicação. A necessidade e a urgência de alterar os modelos didáticos dominantes, de molde a permitir a sua adaptação às características dos alunos de hoje, resulta da obrigação de redesenhar os processos de ensino em função quer dos novos contextos de socialização secundária, quer da complexificação cultural dos sistemas e das organizações educativas, problemas que foram há muito abordados na perspetiva da educação geográfica (cf. Kirchberg, 2000; Stoicovy, 2002).

Mudanças que provocaram a transformação do modo como os indivíduos se relacionam com o ambiente natural, social e cultural, e suscitaram a introdução de novas modalidades de intervenção dos jovens na vida das escolas, estratégias que se anteviram precursoras de uma participação mais ativa na sociedade. Neste contexto, são de destacar as experiências realizadas ao longo da década de 90 em diversas escolas do Reino Unido no âmbito do projeto *Thinking Through Geography* (TTG), através do qual os autores propuseram um modelo didático de inspiração construtivista, adaptado ao ensino da geografia e destinado a alcançar três grandes objetivos (Leat, 1998; Leat e Nichols, 2000): (1) conceber estratégias e recursos educativos que tornassem a geografia escolar mais estimulante e desafiadora; (2) contribuir para que os alunos apreendessem os conceitos estruturantes da disciplina e desenvolvessem capacidades cognitivas transferíveis para outros campos; (3) promover atividades que envolvessem o tratamento de informações com níveis crescentes de complexidade. Na mesma linha é de considerar a abordagem proposta por Roberts (2003, 2006, 2010), autora que mantendo-se no campo do construtivismo lançou o conceito de *geographical enquiry*; uma metodologia que concebe a aprendizagem da geografia como corolário de um

processo de construção do conhecimento, concebido de modo a conferir aos alunos autonomia para, por si, atribuírem um sentido à realidade. A aprendizagem desenrola-se em torno do desenvolvimento de competências, que procedem do envolvimento dos alunos em atividades direcionadas para a resolução de problemas e que reclamam da sua parte: um sentimento de premência para a aquisição do saber; a manipulação de informação; a descoberta de um sentido; a capacidade de refletir sobre as práticas.

Estes modelos de intervenção didática foram testados noutros países europeus com elevado grau de sucesso, por se terem revelado eficientes no tratamento das questões de natureza interdisciplinar que constituem o cerne da educação geográfica (Van der Schee, Vankan e Leat, 2006; Vankan, 2003). Projetos de âmbito similar foram desenvolvidos noutros contextos geográficos, com o intuito de potenciar o uso do trabalho de campo e de aprofundar as ligações do ensino da geografia à realidade local e ao estudo do ambiente (Kwan e Chan, 2004), nalguns casos enquadrando a intervenção no domínio da aprendizagem baseada em problemas (Kwam e So, 2008).

Mas estas experiências chamam ainda a atenção para a necessidade de se situar o movimento de renovação da didática específica da geografia noutros quadros de referência teóricos, designadamente, os que facilitam a compreensão do processo de construção dos saberes geográficos por parte dos alunos: (1) porque nesses estudos se discutem dimensões a que os professores devem atender quando adaptam o currículo, ou os programas, em função dos percursos de aprendizagem que consideram mais pertinentes para a consolidação dos conceitos disciplinares (Bennets, 2005); (2) porque o aprofundamento das ligações entre a educação geográfica, a *educação para a cidadania democrática* (ECD) e a *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS), implica que os alunos mobilizem noções que se situam num estágio pós-formal — v. g. a capacidade de crítica às estruturas de poder existentes, o questionamento de princípios que se têm por adquiridos, o pensamento gerador de atitudes de compaixão, de empatia e de prudência — pelo que o papel da geografia tem de ser pensado numa perspetiva de longo prazo, uma vez que os valores implícitos naquelas abordagens educativas remetem para uma conceção transformativa da aprendizagem que deve prolongar-se para além dos espaços e tempos do ensino formal (Morgan, 2006).

Para além destes contributos, que abordam as práticas de educação geográfica numa ótica que privilegia as ligações horizontais com outros campos das ciências da educação, importa reequacionar a utilização dos métodos e dos instrumentos ao dispor do ensino da geografia. Uma reflexão na qual se destacam os estudos e as experiências

em torno do potencial do trabalho de campo, dos recursos cartográficos e dos SIG. Já no princípio do séc. XX, Morgan (2000) sugeria a revitalização do trabalho de campo, redefinindo o seu uso didático à luz dos princípios da nova geografia cultural. Nesse sentido, o autor propunha que o método não fosse encarado somente como um meio de operacionalização da observação direta, mas como uma via para os alunos mergulharem na paisagem a fim de efetivarem uma leitura interpretativa dos sinais e dos símbolos que nela despontavam. Ou seja, um trabalho de campo que não servisse apenas para reconhecer e confirmar a existência de uma realidade cujas características tivessem sido previamente isoladas.

Apesar da relevância que a generalidade dos professores atribui à realização de atividades exteriores à sala de aula, genericamente designadas por *trabalho de campo*, a verdade é que o seu uso parece ser muitas vezes perturbado por fatores de natureza curricular e organizacional. A partir de um estudo realizado em cerca de meia centena de escolas canadianas Dymont (2005) refere, por exemplo, que os professores apontam como principais obstáculos para a não utilização do método, a falta de experiência pessoal e de autoconfiança, as exigências dos programas e as mudanças constantes nos regulamentos dos sistemas de educação, relegando para segundo plano os problemas relacionados com a saúde e a segurança dos alunos, bem como a escassez dos recursos materiais e financeiros, ou o apoio dos órgãos diretivos das escolas. Todavia, numa época em que os sistemas educativos são pressionados para reduzir os seus custos de funcionamento e os professores são impelidos a prestar contas sobre a evolução dos resultados escolares, são também numerosos aqueles que se questionam sobre as vantagens comparativas do trabalho de campo sobre outros métodos de aprendizagem da geografia.

Na sequência de uma experiência realizada com alunos de 13-14 anos e destinada a estudar a poluição de lençóis de água superficial, Österlind e Halldén (2007) concluíram que os jovens manifestam dificuldades em estabelecer uma ligação entre os conceitos teóricos e o contexto real em que se realizam as atividades; pelo contrário, tendem a interpretar o quadro teórico como uma realidade separada do terreno que estão a observar diretamente. Resultados que alertam para o facto de os alunos poderem não tirar partido das potencialidades do trabalho de campo como estratégia de consolidação e de contextualização da teoria tratada em sala de aula. No estudo de Dunphy e Spellman (2009), procurou-se avaliar as motivações dos alunos relativamente ao trabalho de campo, relacionando-as com os seus estilos de aprendizagem. Nas suas

conclusões os autores destacam o facto de todos os jovens apreciarem sobretudo a função socializadora do método. Porém, não encontraram qualquer correlação significativa que lhes permitisse afirmar que as atividades no exterior da sala de aula são avaliadas mais positivamente pelos alunos que manifestam uma atitude pró-ativa relativamente às estratégias propostas pelos professores, ou desvalorizadas por aqueles que denotam uma postura usualmente mais passiva ou cética.

Se o *trabalho de campo* constitui um método onnipresente nas planificações da prática letiva de muitos professores de geografia, o mesmo acontece com a aplicação das técnicas de expressão gráfica, nas quais se destaca o uso dos recursos cartográficos. Embora o tempo que os docentes dedicam à leitura de mapas seja usualmente superior ao que destinam para a sua construção, parece que o desenvolvimento pelos alunos das competências relacionadas com a utilização daquelas ferramentas depende do seu envolvimento em atividades que incluam os dois processos. Dados confirmados, por exemplo, pelo estudo de Umek (2003), autor que demonstrou que os alunos são normalmente mais bem sucedidos nas tarefas que implicam a leitura de mapas do que naquelas que privilegiam a sua construção; uma distinção que se mantém mesmo quando a interpretação e a leitura dos mapas incidem sobre temáticas mais abstratas, exigem a manipulação de escalas cartográficas mais pequenas, ou recaem sobre espaços mais vastos e distantes da realidade dos alunos. Tais diferenças parecem mostrar que a leitura e a construção de instrumentos cartográficos apelam a processos cognitivos distintos sendo, por isso, imperioso que o professor os trabalhe de forma integrada com os seus alunos, de modo a desenvolver as competências necessárias para que os jovens ampliem a sua capacidade de observação e a sua inteligência espacial (Lim, 2005).

Tendo em conta que o trabalho de campo é normalmente conduzido no terreno através de procedimentos que exigem o uso sistemático de mapas, alguns estudos procuraram identificar as estratégias que os alunos mobilizam para assinalar nas cartas de campo os locais por onde passam, ou que constituíram pontos de observação. Uma tarefa que requer o vai e vem permanente entre o espaço real e o espaço representado, que levou autores como Kastens e Liben (2010) a investigar esse processo e a chegar a conclusões que lhes permitiram chamar a atenção para alguns dados com significado pedagógico: (1) que os alunos manifestam maiores dificuldades em associar os mapas à paisagem real do que em compreender e interpretar as cartas *per se* no ambiente fechado da sala de aula; (2) que apesar de muitos professores trabalharem o conceito de escala e os métodos de orientação com os seus alunos, estes não se mostram capazes de

os interligar no terreno, facto que impede a apreensão da correspondência entre a realidade e a sua representação cartográfica.

Problemas que devem ser reinterpretados em consequência da introdução das novas tecnologias no processo de construção de recursos cartográficos. Nesse sentido, Konecny e Stanek (2010) discutem a noção de *cartografia adaptativa*, ou seja, o conjunto das abordagens destinadas a criar variantes de representações cartográficas corretas, obtidas a partir das mesmas fontes de dados geoespaciais, mas produzidas com o intuito de dar resposta a necessidades específicas. Quando aplicado à educação geográfica, o conceito oferece a possibilidade de flexibilizar o processo de construção de mapas, tornando-o mais adaptado às exigências do utilizador e, sobretudo, abrindo a porta à produção de mapas de *autor*, situação em que se aprofunda o compromisso do aluno com a tarefa de produção cartográfica: porque este passa a poder comparar soluções alternativas para a representação dos mesmos dados; porque se pode concentrar nas escolhas que melhor se adaptam às novas condições de comunicação de informação e ao carácter ubíquo dos dados acoplados aos SIG.

Os estudos citados constituem uma amostra limitada da investigação produzida nas últimas décadas no âmbito da avaliação dos efeitos resultantes do incremento dos métodos e das estratégias associadas às melhores práticas de educação geográfica. Através desses exemplos julga-se que é possível apreender a capacidade de adaptação da geografia escolar aos desafios das novas tecnologias da informação e da comunicação. Um processo que se tem vindo a ampliar com o advento dos SIG, cuja aplicação no ensino da disciplina constitui hoje um campo de investigação rico de contributos e resultados. A primeira geração de trabalhos dedicados a analisar o seu potencial na aprendizagem da geografia foi reveladora, ao mesmo tempo, do entusiasmo que a utilização destas ferramentas suscitou junto dos educadores e dos obstáculos que ainda se colocavam para a sua difusão nas escolas (cf. Brodie, 2006; Chalmers, 2006; Dascombe, 2006; McInerney, 2006). Para além disso, tais estudos demonstraram igualmente que o processo de disseminação dos SIG seria muito condicionado pelas desigualdades sociais e económicas no acesso aos equipamentos, ao *software* e à informação indispensáveis ao seu funcionamento. Fatores que somados aos constrangimentos decorrentes da falta de formação dos próprios professores, acentuariam ainda mais essas dificuldades (cf. Kidman e Palmer, 2006; Aina, 2009).

Alguns dos trabalhos de investigação produzidos nessa fase inicial de divulgação da tecnologia (1996 – 2005), revestiram a forma de estudos de caso que pretenderam

exemplificar a aplicação dos SIG em contextos específicos. No trabalho de Jenner (2006) faz-se o balanço de dez anos de utilização dos SIG no currículo de geografia do ensino secundário de uma escola do norte de Queensland, Austrália, salientando o autor que o seu uso continuado induziu uma transformação “cultural” das práticas dos professores, a criação de novas oportunidades de aprendizagem e uma melhoria dos padrões de qualidade dos trabalhos dos alunos, reconhecidos pela comunidade e pelos agentes económicos. Nos estudos de Meaney (2006) e de Beeson (2006), são descritas as etapas que conduziram à introdução dos SIG no ensino da geografia noutras escolas australianas (vd. na Nova Gales do Sul e na área suburbana de Melbourne), salientando-se que o seu sucesso dependeu, inicialmente, do empenho dos docentes no seu próprio processo de desenvolvimento profissional, da sua disponibilidade para a recolha e montagem dos recursos e do seu compromisso com o trabalho em rede. Mas para além dos aspetos operacionais, os autores chamam a atenção para o facto de o uso continuado desta ferramenta contribuir para aprofundar os laços com o mundo real, nomeadamente, porque situa a aprendizagem no contexto social e promove a interação da escolas com o mundo do trabalho. Propósitos que, em seu entender, reclamam por abordagens interdisciplinares e por uma mudança da lógica de funcionamento das estruturas organizacionais dos estabelecimentos de ensino, no sentido destas conferirem aos agentes educativos mais liberdade de decisão para o desenvolvimento do currículo.

Neste período importa ainda destacar a publicação de trabalhos que procuraram sistematizar as competências e definir os níveis de desempenho reguladores da avaliação das aprendizagens, adequados a um ensino da geografia baseado no uso dos SIG (cf. Linn, Kerski e Wither, 2006; Smith e Zhou, 2006). Tais estudos não se limitaram a identificar os saberes-fazer inerentes à utilização das ferramentas de gestão e de tratamento de dados — ultrapassando assim a visão meramente utilitarista de domínio da tecnologia — mas pretenderam traçar um quadro de referência que permitisse avaliar o contributo efetivo dos SIG para a construção, pelos alunos, dos conceitos estruturantes do saber geográfico (v. g. a capacidade de formular questões e de enunciar problemas reais, a capacidade de identificar padrões de distribuição e de evidenciar as suas inter-relações, a capacidade de explicar a realidade a partir de um quadro conceptual pré-definido).

Problema que é retomado por Schubert e Uphues (2009), autores que propõem um modelo integrado e cumulativo de desenvolvimento de competências, desenhado no pressuposto de que os SIG passarão a constituir uma componente obrigatória nos

curricula de geografia, ou seja, um conteúdo dos programas e não apenas uma ferramenta educativa. O seu modelo apoia-se num conjunto articulado e flexível de unidades de ensino, dirigidas para o trabalho específico com as tecnologias geoespaciais. Estas encontram-se estruturadas numa proposta que combina a hierarquização sequencial dos conteúdos e a categorização das competências que se desejam desenvolver com a sua aprendizagem.

A generalização das experiências pedagógicas relacionadas com a utilização dos SIG na educação geográfica conduziu a um refinamento do debate em torno de questões de natureza mais teórica, originando o que podem definir-se como estudos de segunda geração. Trabalhos que propõem uma análise mais profunda das condições em que se processa o ensino e a aprendizagem da geografia, decorrente não apenas do uso exclusivo dos SIG, mas da sua aplicação conjunta com outros métodos tradicionais da disciplina. No âmbito de uma investigação sobre os resultados obtidos por alunos implicados na conceção de projetos que envolveram a combinação de dados quantitativos — recolhidos diretamente no terreno — com o seu tratamento e visualização através de SIG, Favier e Van der Schee (2009) concluem que os projetos nos quais os alunos são levados a investigar problemas reais, conciliando o trabalho de campo com os SIG, têm um forte impacto na aprendizagem: na condição de se verificar a apropriação do problema pelos alunos, de se favorecer a formação de uma comunidade aprendente entre estes e os professores, e de se assegurar a possibilidade dos sujeitos se comprometerem num processo reflexivo. Resultados que os autores entendem têm de ser complementados com a investigação sobre os processos de construção do conhecimento por parte dos jovens.

O impacto dos SIG na aprendizagem foi igualmente abordado por Aladag (2010), autor que na sequência de um estudo experimental realizado numa escola turca concluiu que o seu uso contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, em consequência de uma maior motivação para a realização das atividades letivas. Efeitos que podem ficar a dever-se à conjugação de um leque variado de fatores: à circunstância de os SIG possibilitarem uma participação mais ativa na aula; a uma maior responsabilização dos alunos pelo processo de aprendizagem; ao empenho que os jovens manifestam na realização de tarefas que envolvem meios informáticos, o manuseamento de imagens tridimensionais ou a construção de mapas interativos. Para além destes aspetos, o autor considera que a aprendizagem dos alunos foi ainda reforçada pelo facto destes serem levados a confiar no seu próprio processo de

pensamento, pois as práticas que incluem os SIG implicam habitualmente a seleção e a utilização de informações e de conceitos relacionados com problemas reais, cuja resolução impõe a escolha e a ponderação de soluções alternativas. Em suma, um ensino da geografia apoiado nos SIG facilita a conceção de atividades de resolução de problemas e o confronto dos alunos com processos de tomada de decisão.

Por último, importa referir os benefícios que a educação geográfica poderá retirar dos mais recentes avanços nas redes geoespaciais (*Geospatial Web*), suportes que se adivinham já como os substitutos dos SIG tradicionais, com capacidade para criar uma plataforma mais ampla, capaz de integrar as tecnologias geográficas, o multimédia e as telecomunicações (cf. Harris, Rouse e Bergeron, 2010; Papadimitriou, 2010). Na verdade, pode considerar-se que a *Geospatial Web* representa uma mudança paradigmática no processo de construção e difusão de instrumentos cartográficos a partir da rede *World Wide Web*, que faculta aos professores novas formas de exploração dos conteúdos geográficos na sala de aula, designadamente através da utilização mais dinâmica de um número crescente de ferramentas geoespaciais disponíveis *online*. Em certa medida, trata-se de um movimento de democratização dos processos de representação cartográfica, uma vez que se confere aos diversos tipos de utilizadores a oportunidade de efetuarem análise espacial e de produzirem mais facilmente uma cartografia personalizada e adaptada às suas necessidades (vd. o conceito de *cartografia adaptativa* anteriormente referido).

Um paradigma que promete revolucionar a forma como os alunos exploram os conceitos de *espaço* e de *lugar*, o modo como apreendem a realidade a diferentes escalas e despertam para a participação cívica. Para o ensino da geografia, trata-se de um novo desafio conceptual e metodológico, do qual poderá emergir uma “*educação neogeográfica*” (Papadimitriou, 2010b), conceito que pretende absorver a geografia tradicional e as tecnologias associadas à *Geospatial Web*, nas quais se admite a confluência de uma multiplicidade de registos singulares, intuitivos, artísticos ou mesmo absurdos, de representação do espaço geográfico. Por outras palavras, a *neogeografia* reorienta a geografia tradicional na direção da cartografia digital das experiências pessoais, estimulando uma educação geográfica que aprofunda as ligações ao local por via de tecnologias que tem a sua génese no global.

Apesar do aparente entusiasmo e dinamismo do processo de introdução das tecnologias geoespaciais em todos os níveis de escolaridade, a sua generalização tem-se afigurado mais difícil do que seria de esperar. Existem diversos motivos que podem

explicar tal facto (cf. Lam, Lai e Wong, 2009; Leguizamón, 2010; Wheeler *et al.*, 2010): (1) os fracos conhecimentos dos professores quanto à forma como podem incorporar as TIC no processo de ensino e aprendizagem; (2) a escassez de equipamentos e de *software*, ou o acesso limitado às redes de informação; (3) a rigidez dos programas curriculares e a falta de tempo para preparar as atividades letivas. O uso das TIC circunscreve-se muitas vezes aos planisférios virtuais, aos computadores e ao *software* de exibição de apresentações gráficas, que servem para ilustrar as explicações do professor e, por isso, não disfarçam um ensino de cariz transmissivo; situação que não se altera significativamente mesmo após a frequência pelos docentes de ações de formação destinadas a promover a utilização daquelas ferramentas (Baker, Palmer e Kerski, 2009). Assim, apesar do recurso aos SIG se tornar dia a dia mais comum, continua a existir uma lacuna entre o aumento da procura por indivíduos possuidores de competências no manejo de tecnologias geoespaciais e a sua aplicação muito restrita durante a escolaridade obrigatória.

Como se referiu, a diversidade dos recursos educativos ao dispor dos professores apenas abre um universo de possibilidades de atuação, que os sujeitos podem mobilizar tendo em vista a consecução de objetivos de natureza diversa. Por um lado, os *curricula* nacionais apontam caminhos que procuram responder às necessidades emergentes da mudança dos contextos sociais, económicos e culturais (vd. um paradigma sociocultural). Por outro lado, refletem o modo como cada sistema de ensino assimilou aquelas variáveis de acordo com a interpretação que os atores políticos fizeram de uma realidade, que depois converteram num enunciado de funções tendentes a cumprir finalidades específicas (vd. um paradigma educacional). Situados no derradeiro patamar de decisão, cabe aos professores a responsabilidade de traduzir essas intenções num desempenho concreto na sala de aula.

Na passagem entre estes níveis *macro* e *micro*, os recursos educativos acessíveis aos docentes constituem os meios de que estes se servem para operar e dar sentido às suas próprias leituras da realidade educativa nacional e local, corporizadas em práticas que se caracterizam pela adoção de um determinado repertório didático-pedagógico. Mas este processo de construção das práticas parece resultar numa *normalização* da ação, ou seja, na adoção de um leque de estratégias que repercutem o poder de epistemologias pessoais relativamente estandardizadas, cuja génese se mostra

condicionada por fatores dificilmente objetiváveis ⁽¹²⁷⁾. E, com efeito, no que respeita à caracterização das práticas dominantes nas salas de aula de geografia, parece haver consonância entre os resultados revelados pela investigação realizada em distintos contextos educacionais.

Ao analisar as atividades predominantes no ensino da geografia em França, Tutiaux-Guillon (2008) referem que estas se identificam com o modelo de cariz transmissivo: o aluno escuta, toma notas e procede à leitura analítica de documentos; o suficiente para seguir a *exposição* do professor, para participar num discurso pré-definido, para tornar evidente que percebeu as expectativas que nele depositaram. Não se tratam de atividades que envolvam a compreensão de situações geográficas, ou que solicitem a inter-relação explícita entre a realidade vivida e os conteúdos abordados (*idem*: 128). Se a realidade não é interpretada, nem se torna compreensível para os alunos, não há motivo para os comprometer em ações que promovam o raciocínio e a argumentação. Basta uma apresentação clara, transparente, reforçada pela análise de suportes que se tornem rapidamente significativos. O espírito crítico, componente essencial da cidadania, é poucas vezes solicitado. O autor refere a este propósito que os professores de geografia revelam grandes dificuldades em discorrer sobre as teorias de aprendizagem ou sobre os processos cognitivos que enformam as suas práticas, os quais só se tornam patentes mediante a observação direta das estratégias de ensino que implementam. Um funcionamento a dois tempos: primeiro, a memorização das noções e dos conceitos, seguida de uma etapa de interpretação e de explicação. Sequência que reflete, em simultâneo, a adoção de um processo cumulativo e a separação de índole positivista entre factos e interpretação. O construtivismo surge como um modelo supletivo, nebuloso e frágil, que os docentes dizem aplicar quando os alunos são envolvidos em atividades que exigem algum grau de autonomia ⁽¹²⁸⁾.

O discurso dos professores franceses parece ser igualmente condicionado pela filosofia subjacente aos programas da disciplina de geografia, que foram anteriormente mencionados. Recorde-se que a análise do seu conteúdo permitiu concluir que as

(127) Este problema constitui um dos temas que será objeto de reflexão no próximo capítulo (O papel dos processos reflexivos na formação inicial de professores).

(128) O autor ilustra os seus pontos de vista com os resultados de entrevistas realizadas a professores de história e de geografia, referindo que nos seus discursos sobre o ensino estes aludem principalmente a expressões como «falar de...», «mostrar...», «fazer passar...», mais raramente a «explicar...»; do mesmo modo, os docentes não mencionam a aprendizagem enquanto processo, encarando os seus alunos mais como um *público* do que como sujeitos aprendentes. Também os professores estagiários tendem a aceitar os métodos ativos como estratégia de motivação, não como suportes à construção do conhecimento (*ibidem*: 129).

situações pedagógicas neles propostas se centram nos saberes a transmitir, mais do que na maneira como os alunos se podem apropriar desses saberes para apreenderem o mundo que os rodeia. Neste quadro, a aprendizagem surge como o resultado esperado de uma exposição bem conduzida, como uma atividade de acumulação de estratos de saberes diversos; concepção que uma matriz curricular baseada na separação rígida entre as disciplinas tende a reforçar e que se estende, depois, à organização dos tempos escolares, também marcados pela justaposição de objetos de saber isolados.

Esta simplificação da ação, adapta-se a uma prática de avaliação que privilegia a devolução dos saberes, ordenados pelo aluno de uma forma similar ao modelo transmitido pela mensagem original do professor. Nesta perspectiva, as práticas dos docentes aparecem como a resultante de um arquétipo que ajusta as lógicas inerentes aos atores — vd. o *saber* inscrito nos programas, a *aprendizagem* concebida como acumulação, a *exposição* cartesiana e simplificadora — e as condicionantes escolares, dando forma de um sistema muito resistente à mudança. Como é raro que uma imposição externa (v. g. com origem na administração educativa, ou numa instituição formadora), afete em simultâneo todas as componentes, a solidariedade que se estabelece entre elas contribui para estabilizar a disciplina escolar, fazendo sobressair a *normalização* das práticas que antes se apontou. Um dado que permite refletir sobre os limites dos esforços dos formadores, ou das equipas que concebem os programas, em forçar qualquer inflexão duradoura dos modelos de ensino dominantes.

Na Inglaterra e no País de Gales, os anos que se seguiram à introdução do currículo nacional foram igualmente marcados por uma alteração da atitude e do perfil de atuação dos professores de geografia, que aparentemente foram perdendo a sua capacidade de gestão e de desenvolvimento curricular. A imagem do currículo como um conjunto pré-definido de conteúdos que cumpre ao professor transmitir para além dos contextos e das circunstâncias, perdurou mesmo quando os sucessivos processos de revisão a que o documento foi sujeito atenuaram o seu caráter prescritivo (cf. Lambert, 2009; Rawling, 2001). Em pouco mais de uma década, os professores deixaram de ser *autores* do currículo, mostrando-se dependentes das diretivas, dos conselhos ou dos roteiros elaborados tanto por entidades públicas como privadas.

No entanto, a standardização das práticas resultou igualmente como um efeito da atuação das instituições responsáveis pela formação de professores, pressionadas a difundir um modelo de atuação pedagógica consentâneo com o perfil de desempenho docente aprovado oficialmente. Organizado em torno de uma listagem de competências

(vd. *competence-based standards*), ou de descritores exemplares das práticas, esse perfil passou a servir de guia e de padrão a partir do qual os professores decidem a natureza do seu desempenho em função dos resultados esperados da ação. Quando aplicada à formação, esta ideologia dos resultados, que determina *a priori* o que os docentes devem saber, pensar, compreender e fazer, desencoraja o questionamento e o diálogo crítico com o saber disciplinar, sustentando uma visão mecanicista do processo de aquisição e de aplicação do conhecimento que, naturalmente, os professores tendem a reproduzir com os seus alunos.

Não obstante as diferenças notórias entre os casos francês e inglês, justificadas pela especificidade do contexto cultural e organizacional que suporta o funcionamento dos dois sistemas educativos, entende-se que neles é possível reconhecer os efeitos, ao mesmo tempo imediatos e duradouros, das políticas de centralização curricular. E estes podem aferir-se principalmente através da diminuição da dimensão criativa e autoral da atividade docente, expressa na degradação de componentes fundamentais da sua profissionalidade (Caria, 2000, 2007; Helsby e McCulloch, 1996; Whitty, Power e Halpin, 1998): a interação com os alunos, os pares e outros membros da comunidade científica da sua área disciplinar; a perceção das suas capacidades profissionais; a interação com a administração central e o processo de decisão política. Na realidade, a deterioração destes aspetos traduz-se numa alteração da postura dos professores face ao exercício da profissão, traduzida numa ação marcada por uma visão restritiva da profissionalidade, que empurra o sujeito para o lado estritamente técnico-instrumental da prática, afastando-o portanto do pensamento e da ação reflexivos.

Em Portugal, não obstante a publicação de numerosos trabalhos que relatam experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino da geografia ⁽¹²⁹⁾, são mais raros os estudos orientados para a análise integrada do conteúdo das práticas dos professores da disciplina. A primeira investigação desta natureza realizada com uma amostragem significativa de docentes foi apresentada por Ferreira (1992). Através de um inquérito aplicado à escala nacional, a autora concluiu que o processo de alteração das estruturas curriculares e dos programas, encetado a partir dos anos 70, foi seguido de um movimento de renovação dos métodos de ensino, por meio do qual a educação geográfica praticada nas salas de aula portuguesas se foi gradualmente libertando dos modelos estereotipados do Estado Novo, abrindo-se ao ensaio de novas soluções

(129) Parte importante deste repositório encontra-se disponível na revista APOGEO, publicação editada no nosso país pela Associação de Professores de Geografia.

didáticas. Contudo, essa rutura metodológica parece não ter sido acompanhada por um processo paralelo de regeneração epistemológica, tal como procurou demonstrar o estudo de Alexandre (1995). Partindo da análise da estrutura dos sistemas de representações acerca da geografia e da educação geográfica, o autor pretendeu demonstrar a fidelidade dos professores a uma conceção *descritiva* da geografia, que normaliza o significado epistemológico do saber disciplinar difundido pela escola e se sobrepõe à transformação dos modelos pedagógicos incrementados pelos docentes. Um problema que, como se referirá a seguir, ainda parece persistir.

Mais recentemente, o trabalho de Miranda (2009) mostrou que os professores de geografia se sentem presos ao dever de cumprir os programas, apesar de os considerarem extensos e sobrecarregados em termos dos conteúdos prescritos. Uma postura que justificam usualmente pela influência de fatores externos (v. g. as pressões da tutela, a existência de exames nacionais) e organizacionais (v. g. a estrutura do currículo e a reduzida carga horária semanal da disciplina), que se revelam úteis para legitimar as metodologias centradas no professor e as práticas assentes numa lógica behaviorista (*idem*: 219). Para a autora, o discurso dos professores expõe uma contradição entre as conceções que os próprios defendem e as diretivas oficiais que valorizam o volume dos conteúdos lecionados. Por isso, os docentes afirmam-se impedidos de implementar um ensino dirigido para o desenvolvimento de competências, de atitudes e de valores, e sentem-se compelidos a uma prática fechada ao exterior e baseada no manual escolar (*ibidem*: 221). Aspetos que devem ser cruzados com os resultados do estudo de Martinha (2011), autora que abordou a aplicação do paradigma pedagógico das competências ao ensino da geografia em Portugal, concluindo que dez anos volvidos sobre a revisão curricular de 2001 os seus princípios continuam a produzir poucos efeitos nas práticas e nas conceções dos professores ⁽¹³⁰⁾. Uma ilação que naquele trabalho é sustentada por duas ordens de razões.

Em primeiro lugar, pelo desvirtuamento da noção de competência que é defendida pela maioria dos professores. Associam-na principalmente a uma *capacidade* e menos à ideia de resolução de problemas, ou de conjugação do saber, do saber-fazer e do saber-ser, sendo também residual a percentagem daqueles que anteveem a interação entre o

(130) Estudo efetuado com base numa amostra de 249 professores de geografia, oriundos de todo o território nacional, com uma idade média de 39 anos e 14 anos de serviço docente, e profissionalizados ao abrigo de programas de formação organizados por diferentes instituições de ensino superior público,

desenvolvimento de competências e a formação para a cidadania (*idem*: 219); significativo é ainda o facto de cerca de um quarto dos docentes divagar sobre o conceito, confundindo-o com objetivo e/ou finalidade, ou de ter aproveitado o ensejo para se manifestar contra a sua validade. No entanto, quando convidados a identificar os atributos associados a uma pedagogia por competências, as opiniões dos professores parecem contrariar o conteúdo das suas definições iniciais, considerando que esta abordagem potencia a formação dos cidadãos e a resolução de problemas (*ibidem*: 222). Globalmente, os dados revelam que perto de metade dos inquiridos defende que a pedagogia por competências é «*uma corrente pedagógica que é de difícil concretização na prática, embora os seus pressupostos teóricos sejam interessantes*», seguidos dos que a entendem como uma corrente «*muito eficaz e que deve ser seguida por todos os professores*» (*ibidem*: 228), esta última expressa principalmente pelos docentes com idades inferiores a 30 anos.

Em segundo lugar, pela forma como os docentes encaram a utilização dos manuais escolares, ou se deixam condicionar pelo sentido didático-pedagógico que emerge da sua estrutura e conteúdos. Embora aproximadamente metade dos professores reconheça que os manuais escolares se mostram desadequados ao incremento de uma pedagogia por competências — realidade que compensam com a produção dos seus próprios recursos educativos — esta é uma percentagem idêntica à dos que os olham como «*o principal recurso que tem à sua disposição para formação científica e pedagógica o que lhe permite dispensar a consulta de outras publicações de carácter científico, embora não o utilize sistematicamente nas suas aulas*»; somente um quarto dos inquiridos consideram que é «*um mero recurso de consulta pontual, as suas aulas são planificadas independentemente deles*» (*ibidem*: 244).

Com o intuito de estudar a orientação didática dos manuais escolares adotados nas escolas nacionais e de avaliar a sua adequação ao desenvolvimento de uma pedagogia por competências, a autora analisou o conteúdo das atividades neles propostas e efetuou a sua categorização em função da respetiva natureza e objetivos ⁽¹³¹⁾. Concluiu que, no

(131) Esta análise de conteúdo foi efetuada num universo de 18 manuais escolares do 3.º ciclo do ensino básico e agrupou as propostas de atividades de aprendizagem em quatro categorias, suportadas por descritores que exemplificam o seu significado (*ibidem*: 282): 1 – *atividades de memorização e/ou transposição* (v. g. indicar, enumerar, copiar, distinguir, localizar); 2 – *exploração e produção de documentos* (v. g. descrever, caracterizar, identificar, exemplificar, comparar); 3 – *atividades de reformulação* (v. g. contar, relatar, comentar, explicar, corrigir, resumir); 4 – *situações problemáticas, atividades experimentais, projetos, produção de conhecimentos* (v. g. debater, avaliar, dinamizar, pesquisar).

seu conjunto, predominam as atividades de memorização e/ou de transposição, seguidas das de exploração e produção de documentos, relegando para valores muito baixos as que exigem a resolução de situações problemáticas. Curiosamente, os resultados obtidos salientam o facto de os professores/escolas privilegiarem precisamente a adoção dos manuais escolares em que imperam as atividades dos dois tipos dominantes (*ibidem*: 315), ou seja, as que menos desafiam os alunos sob o ponto de vista cognitivo e que menos contribuem para o desenvolvimento de competências transversais.

Nas conclusões a que chegaram os dois estudos mencionados (Miranda, 2009; Martinha, 2011), sobressaem as dificuldades e os obstáculos que os professores apontam como fatores que limitam o incremento de metodologias de ensino e aprendizagem mais centradas no aluno e apropriadas ao desenvolvimento de competências: (1) os requisitos que estas impõem ao nível da planificação da prática letiva e do processo de avaliação; (2) a falta de articulação horizontal dos programas e a ausência nas escolas de uma cultura de trabalho em equipas interdisciplinares; (3) a pressão social e institucional tendo em vista o cumprimento integral dos programas; (4) o excesso de burocracia; (5) os constrangimentos à dinamização de atividades no exterior da escola. Mas os resultados aludem também a posições que decorrem da iniciativa e de escolhas pessoais dos docentes, que não podem ser liminarmente imputáveis a fatores externos. Algumas tem a sua raiz na inconsistência teórica dos saberes profissionais dos professores, patente, por exemplo, na decisão de adotar manuais cuja filosofia pedagógica contraria os seus discursos acerca da geografia e da educação geográfica, ou a tomar como construtivista qualquer atividade que implique o aluno numa ação mais autónoma. Um problema que adquire especial relevância quando se analisa o processo de difusão e aplicação das TIC no ensino da geografia.

Em Portugal, tem-se assistido nos últimos anos a um forte impulso na utilização dos SIG e na sua adaptação ao contexto da educação geográfica. Um movimento que teve início com a democratização do acesso às TIC e acompanhou três décadas de renovação tecnológica dos espaços escolares: permitindo que os professores alterassem os suportes que apoiam a exposição dos conteúdos e possibilitando, nalguns casos, que em muitas salas de aula se assistisse à passagem do “quadro preto” para o quadro interativo. Mas a exemplo do que sucedeu com a adesão a outras inovações baseadas nas TIC, entende-se que é necessário avaliar em que medida a introdução dos SIG no ensino da geografia contribuiu para operar uma rutura de natureza epistemológica ou se, pelo contrário, a mudança ocorrida se traduziu apenas numa alteração dos métodos e

das técnicas, que manteve intacto o núcleo dos esquemas conceptuais em que se fundam as práticas dos professores.

Com efeito, o sucesso da revolução qualitativa que a entrada dos SIG na educação geográfica deixa antecipar, supõe o cumprimento de condições que significam uma ampla reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem. No seu conjunto, esses requisitos foram já aflorados quando se efetuou a síntese das tendências que marcam a evolução recente do ensino da geografia, principalmente no que respeita à valorização das abordagens baseadas em problemas, cuja consecução compreende: (1) o desenho de situações problemáticas suscitadas a partir dos espaços de vida, ou dos saberes prévios dos alunos; (2) a previsão de procedimentos de recolha, de tratamento e de comunicação da informação; (3) a ponderação de soluções alternativas mediante um processo de tomada de decisão; (4) a implicação dos alunos na reflexão sobre o impacte das escolhas efetuadas. Tais condições são indispensáveis para promover a geoliteracia dos alunos, isto é, para ampliar a sua capacidade de utilizar o saber geográfico como uma ferramenta que ajude a explicar e a atuar sobre o real. Por isso, o desenvolvimento da geoliteracia dos cidadãos implica que a educação geográfica se renove não apenas pela via metodológica, mas também pela reformulação dos seus quadros conceptuais. Um critério indispensável para se avaliar do potencial transformativo que a introdução dos SIG pode ter no ensino da geografia incrementado nas escolas portuguesas.

Esta avaliação prospetiva far-se-á a partir da análise de alguns exemplos de atividades de aprendizagem baseadas no uso dos SIG, que se encontram ao dispor dos professores que as pretendam aplicar diretamente, ou adaptar às especificidades dos seus alunos e contextos. Optou-se por recorrer exclusivamente aos recursos disponíveis no sítio *GEORED – Recursos Educativos Digitais para o Ensino da Geografia* (fig. 3.12) por se tratar de um projeto que conta com o patrocínio dos serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência ⁽¹³²⁾. Estão ali disponíveis um total de 103 recursos educativos, distribuídos por todos os níveis de escolaridade, do pré-escolar ao ensino secundário. Deste total, foram objeto de análise somente os 62 recursos propostos para o 3.º ciclo do ensino básico. Todas as atividades incluídas naquele espaço são identificadas por intermédio de um título indicativo do conteúdo tratado e estruturam-se em torno dos seguintes elementos base: (1) um sumário de apresentação do conteúdo, dos objetivos e dos procedimentos; (2) informações de âmbito geral (v. g. o nível de

(132) O site do projeto GEORED encontra-se alojado na Direção-Geral da Educação, sendo acessível a partir do endereço <http://geored.dgidec.min-edu.pt> (acedido em 23/04/2013).

ensino, os temas versados, a escala de análise, a duração prevista para a sua aplicação e a fonte onde foram obtidos os dados e a informação utilizados); (3) materiais para descarregar (v. g. uma ficha de descrição detalhada e guiões para o aluno e para o professor, embora algumas atividades incluam também fichas de trabalho, grelhas de avaliação e *software* de apoio).

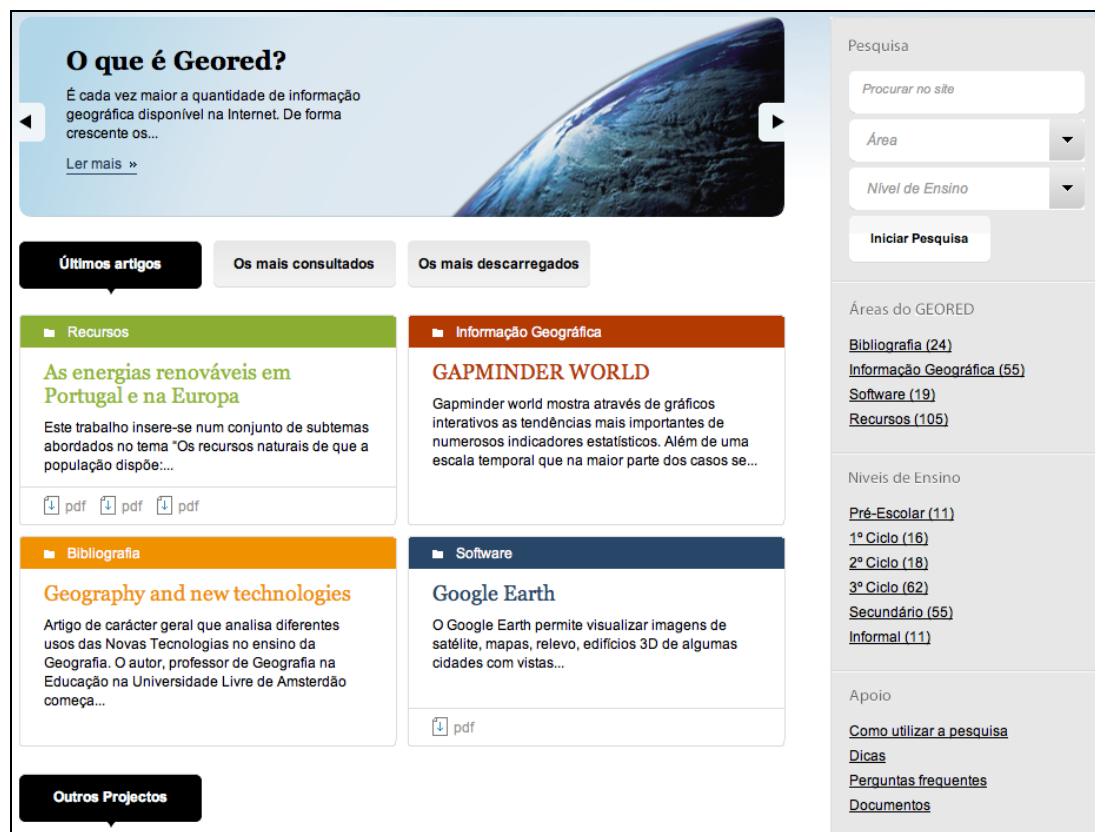


Fig. 3.12 – Página de entrada no *site* GEORED (Direção-Geral da Educação, MEC)

A distribuição dos recursos apresentados reflete o conteúdo dos temas organizadores do programa do 3.º ciclo do ensino básico. Apesar de as atividades propostas incidirem sobre temáticas relativamente específicas, são frequentes os exemplos em que é sugerida a possibilidade de os professores aplicarem as mesmas tarefas numa lógica de articulação horizontal (v. g. *meteorologia* - *climatologia* - *ambiente*, *idades* - *serviços*, *orientação* - *mapas* - *cartografia*, etc.). No conjunto dos recursos oferecidos, as categorias para as quais é sugerido um maior número de atividades são as seguintes: *mapas* - *cartografia* - *orientação* (15), *demografia* (12) e *utilização de software* de suporte (9). Dada a impossibilidade de se proceder a uma análise detalhada do conteúdo da totalidade dos recursos disponibilizados pelo projeto GEORED para o 3.º ciclo do ensino básico, procedeu-se apenas ao exame de três

exemplos significativos, retirados de cada uma das categorias mencionadas ⁽¹³³⁾. A análise incidirá sobre a natureza dos objetivos e/ou das competências definidas (Quadro 3.16), bem como sobre o conteúdo das tarefas solicitadas aos alunos. Estas serão avaliadas por referência às categorias e aos descritores propostos por Martinha (2011: 282) para a análise das atividades inseridas em manuais escolares ⁽¹³⁴⁾.

QUADRO 3.15

Objetivos e/ou competências exemplificativos da utilização dos SIG no ensino da geografia (*Geored*, DGE-MEC)

Conhecer a Terra — Observação direta e descrição da paisagem	
<i>A Terra: Estudos e Representações</i> <u>Subtema</u>: Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre; paisagens terrestres; representações da superfície terrestre	• Distinguir paisagem natural de paisagem humanizada. • Identificar elementos da paisagem. • Distinguir observação direta de observação indireta. • Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala. • Identificar continentes e oceanos. • Assinalar pontos de interesse no mapa
Caracterização da estrutura etária portuguesa, 2004 – 2008	
<i>População e povoamento</i> <u>Subtema</u>: Evolução da população – estrutura etária portuguesa	• Construir pirâmides etárias. • Analisar a evolução da estrutura etária portuguesa. • Utilizar vocabulário geográfico.
Adicionar um WMS ao Google Earth	
(Sem tema definido)	Tratando-se de recursos destinados a apresentar <i>software</i> de suporte para a realização de atividades relacionadas com o uso dos SIG, não são usualmente indicados quaisquer objetivos. No exemplo referido é prestada a seguinte informação: • Os <i>Geo WebServices</i> são regras que normalizam a forma de trocar informação geográfica de forma aberta e transparente utilizando a internet como canal de comunicação; permitem a um utilizador, visualizar informação geográfica proveniente de diferentes fontes de dados numa única interface. • Neste recurso apresenta-se uma sequência de trabalho para adicionar um WMS ao <i>Google Earth</i>. O exemplo apresentado é o das áreas protegidas de Portugal Continental mas pode ser realizado com qualquer outra camada para que existam dados WMS.

Os guiões de descrição das atividades contêm toda a informação necessária para que os utilizadores os possam empregar como instrumentos de planificação de curto prazo da prática letiva. Uma vez que a duração prevista para a sua realização raramente

(133) Para efeitos de elucidação da análise de conteúdo e dada a impossibilidade de reproduzir aqui os documentos completos, serão apresentados apenas excertos das tarefas e/ou das atividades mencionadas; os recursos originais disponíveis no projeto *GEORED*, estão acessíveis na sua totalidade através do Anexo VI.

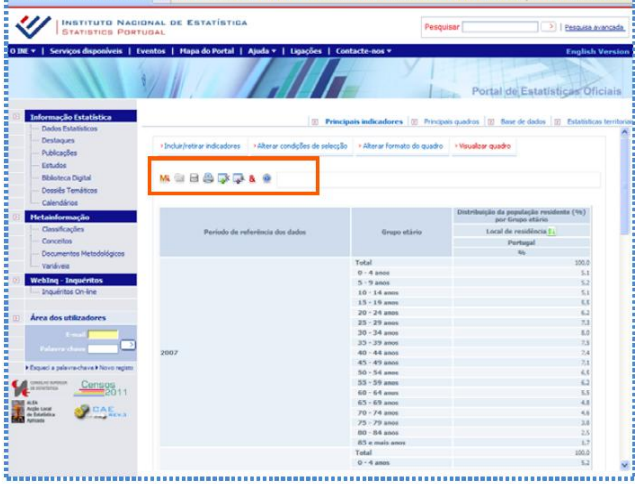
(134) As categorias e os descritores aplicados nesta análise foram apresentados na nota n.º 100.

excede um ou dois blocos de 90 minutos, pode inferir-se que os seus proponentes as conceberam como uma estratégia pontual, suscetível de ser intercalada numa sequência metodológica previamente definida com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. Sob o ponto de vista da abordagem subjacente à conceção destes planos, julga-se que um dos seus pontos críticos reside no enunciado dos objetivos e das competências a atingir, já que o formulário de base convida implicitamente a que aqueles elementos possam ser encarados como sinónimos (Quadro 3.15).

- 2 - Com o ícone do cursor  na Península Ibérica, clica no botão esquerdo do rato e desliza para a direita, de forma a ocorrer o movimento de rotação no globo.  Ficha de Trabalho: perg. 1 e 2
- 3 - No menu da direita pesquisar, coloca na caixa – **Voar para: Souto, Póvoa de Lanhoso, Portugal** e clica no botão de *Pesquisa* . No menu **Camadas**, activa **Rede geográfica** e **Terreno**. Aproxima o mapa a uma **altitude de visualização** que te permita observar com pormenor a paisagem.
- 4 - Repete a actividade anterior mas coloca na caixa – **Voar para: Almada, Setúbal, Portugal** e clica no botão de *Pesquisa* . Aproxima o mapa a uma **altitude de visualização +/- de 2 km**, (ao fundo do ecrã do lado esquerdo), de modo a visualizares a cidade de Almada.  Ficha de Trabalho: perg. 3 a 5

É nesta secção que vais encontrar os dados estatísticos necessários para construir a **pirâmide etária** de Portugal.

5. Clica sobre  para fazeres o download do Quadro Formato EXCEL.
6. Guarda o ficheiro Excel com o nome **“Pop_feminina”**
7. Clica sobre **“População Residente masculina (N.º) por Grupo Etário”**
8. Clica sobre  para fazeres o download do Quadro Formato EXCEL.
9. Guarda o ficheiro Excel com o nome **“Pop_masculina”**



Período de referência dos dados		Distribuição da população residente (%) por grupo etário	
		Local de residência Portugal	
		N.º	
2007	Total		100,0
	0 - 4 anos	5,1	
	5 - 14 anos	5,2	
	15 - 19 anos	5,1	
	20 - 24 anos	6,2	
	25 - 29 anos	7,3	
	30 - 34 anos	6,7	
	35 - 39 anos	7,3	
	40 - 44 anos	7,4	
	45 - 49 anos	7,1	
	50 - 54 anos	6,5	
	55 - 59 anos	6,2	
	60 - 64 anos	5,5	
	65 - 69 anos	4,8	
	70 - 74 anos	4,4	
	75 - 79 anos	3,8	
80 - 84 anos	2,5		
85 e mais anos	6,7		
Total		100,0	
0 - 4 anos	5,2		

Fig. 3.13 – Excertos dos guiões do aluno correspondentes às atividades mencionadas no Quadro 3.16 (Geored, DGE-MEC)

Apesar dos limites da amostra, os dados inscritos no quadro demonstram em que medida os planos apresentados contribuem para reforçar a noção de que pode não existir uma diferença substantiva entre os *objetivos* e as *competências*. Algo que convida os professores, ora a dirigir o seu conteúdo para os saberes disciplinares, ora a conceber competências específicas restritas ao âmbito do saber-fazer, que os próprios facilmente incorporam na categoria dos objetivos de aplicação. Para além disso, aquelas metas são

muitas vezes listadas de modo aleatório, isto é, sem obedecer a uma hierarquia que permita apreender a inteligibilidade do desenho global do processo de aprendizagem. Facto que pronuncia uma intervenção didática planeada sobretudo com o intuito de promover o uso de uma técnica, ou a assimilação de uma sequência de procedimentos. Em conclusão pode afirmar-se que, no seu conjunto, as combinações estabelecidas entre os *objetivos/competências* se situam exclusivamente no domínio cognitivo e, dentro deste, apontam para uma valorização das categorias relativas ao conhecimento e à aplicação, que se sobrepõem claramente à compreensão.

1 - Indica a forma geométrica como te aparece representada a Terra na imagem inicial.
2 - Identifica os continentes e os oceanos que consegues observar nessa mesma imagem. Continentes: _____ Oceanos: _____
3 - Elabora uma pequena descrição escrita sobre as características da paisagem que observaste em Souto, Póvoa de Lanhoso e em Almada, Setúbal. _____
3. Elabora um pequeno relatório com a evolução da estrutura etária da população tendo em conta os seguintes aspectos: a) Análise da Estrutura Etária de 2004 - Grupo etário predominante por género; - Relação entre a largura da base e do topo e a Taxa de Natalidade e a Esperança Média de Vida; - Existência ou não de classes ocas por género e quais. b) Análise da Estrutura Etária de 2008 - Grupo etário predominante por género; - Relação entre a largura da base e do topo e a Taxa de Natalidade e a Esperança Média de Vida; - Existência ou não de classes ocas por género e quais.

Fig. 3.14 – Excertos das fichas de trabalho correspondentes às atividades mencionadas no Quadro 3.16 (Geored, DGE-MEC)

Para o aluno, a apresentação e a concretização das atividades de aprendizagem faz-se normalmente através de um guião composto por dois instrumentos essenciais, que podem estar montados, ou não, num único documento: um guião de tarefas e uma ficha de trabalho. O primeiro, consiste basicamente numa ferramenta tutorial que indica ao aluno os passos a seguir para a utilização de uma base de dados, de um *software*, ou de um qualquer recurso disponível *online*, cuja manipulação é indispensável à obtenção da informação requerida para a conclusão das tarefas subsequentes (fig. 3.13). O seu

grau de complexidade é, nalguns casos, relativamente elevado, principalmente quando a utilização do suporte requer uma espécie de manual de instruções atomizadas. De qualquer modo, a execução destes guiões não contribui para o desenvolvimento de qualquer competência, uma vez que constituem apenas uma condição necessária para a conclusão das atividades. Estas são apresentadas sob a forma de fichas de trabalho com um formato idêntico ao dos instrumentos que os professores habitualmente elaboram com o propósito de promover atividades de enriquecimento, ou com a intenção de realizar uma avaliação formativa (fig. 3.14).

Como se referiu, as atividades de que se reproduzem algumas parcelas no Quadro 3.15 e nas figs. 3.13 e 3.14 constituem uma amostra reduzida dos 62 recursos educativos oferecidos pelo projeto *GEORED* para a aprendizagem da geografia no 3.º ciclo do ensino básico. No entanto, julga-se que a sua estrutura e o seu conteúdo são reveladores da abordagem pedagógica que tem vindo a comandar a utilização dos SIG, considerando-se, assim, que ela é não apenas extensível à generalidade dos recursos disponíveis no projeto *GEORED*, como é simbólica das práticas desenvolvidas na maior parte das escolas nacionais. De facto, o teor das atividades apoiadas nos SIG mostra-se coerente com os resultados da investigação produzida em Portugal (cf. Miranda, 2009; Martinha, 2011), confirmando que a acessibilidade a novas tecnologias não é, por si só, suficiente para alterar a natureza dos quadros conceptuais que regulam as práticas, ou seja, para transformar o sentido epistemológico da geografia escolar. Uma conclusão que não pode ser interpretada como uma desvalorização do potencial de motivação que os SIG possuem — decorrente da aceitação natural que os jovens manifestam relativamente à utilização das tecnologias — e que importa aproveitar em prol do reforço do estatuto curricular da geografia.

Mas, ao contrário, entende-se que o valor educativo dos SIG corre o risco de ser subaproveitado como consequência de um ensino da geografia cuja renovação se tem confinado a uma dimensão sobretudo instrumental. Tal como acontece com as atividades inseridas nos manuais escolares adotados pelos professores (Martinha, 2011), também os recursos educativos oferecidos no projeto *GEORED* privilegiam a memorização/transposição, as tarefas de reformulação e as de exploração e de produção de documentos, sendo que, frequentemente, os materiais produzidos pelos alunos através das ferramentas ou do *software* providenciado, se limitam a substituir as fontes documentais inscritas nos próprios manuais, sem nenhuma mais-valia mensurável do ponto de vista do conteúdo (exceto no que respeita à possibilidade de manipulação de

dados permanentemente atualizados). Nas tarefas que conduzem à produção dos documentos para análise, o aluno é simplesmente envolvido num caminho tutorial, mecânico e aparentemente inequívoco de tratamento e classificação de dados, sem que lhe seja dada a oportunidade de debater ou problematizar os critérios usados para tal efeito. Ou seja, o aluno é convidado a aplicar, como uma rotina, métodos e técnicas de representação gráfica ou cartográfica, sem um convite à discussão dos fatores que podem condicionar a perceção da realidade representada (v. g. em função das escalas, ou da maior ou menor amplitude dos intervalos aplicados na partição de uma distribuição estatística).

Devido a esta ausência de problematização, pode concluir-se que a utilização dos SIG no processo de ensino e aprendizagem da geografia, nos moldes em que este surge delineado nas propostas de atividades incluídas no projeto *GEORED*, está longe de poder contribuir para a geoliteracia dos alunos. Estão ausentes dimensões essenciais de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas, de reflexão, de participação ativa na vida cívica. Nesse sentido, o desejado papel de renovação das práticas de educação geográfica que os SIG têm condições para incentivar nas escolas portuguesas, pode ser coartado em virtude de uma tendência para a *normalização* dessas mesmas práticas, um processo que parece sobrepor-se a quaisquer tentativas para romper com a práxis dominante, ora por via curricular, ora por via metodológica. Uma normalização que possui uma natureza eminentemente epistemológica, expressa numa geografia escolar que mantém um pendor *descritivo* e *factual*, que se acomoda a todos os movimentos de inovação e encontra as suas origens no universo coletivo em que os professores se formam como profissionais.

O conflito entre os discursos e as práticas dos professores alerta para o facto destas poderem ser condicionadas pelo conteúdo de concepções muito estáveis, que os sujeitos construíram durante o processo de desenvolvimento e consolidação da sua identidade profissional. Ou seja, a constância de uma intencionalidade, de um devir que não se cumpre, é reveladora do papel desempenhado por um saber-fazer experiencial, moldado e harmonizado através da interação social, que o professor mobiliza para validar a ação e decidir em consonância com o que *tem* de ser feito e *como* deve ser feito. Saberes que, por seu turno, se sobrepõem ao poder das ideologias que insistem em indicar aos docentes o que *deveria* ser feito e *porque* deveria ser feito. Neste quadro, a *normalização* das práticas, exposta através da análise da situação vivida não apenas em Portugal, mas também em França e na Inglaterra e no País de Gales, pode, de facto, dar

origem a distintas formas de abordar a educação geográfica, mais ou menos filtradas pelos seus próprios contextos políticos e institucionais. Mas todas elas constituem exemplos afins de um processo simultâneo de acomodação da teoria e de estandardização da ação.

CAPÍTULO 4

O Papel dos Processos Reflexivos na Formação Inicial de Professores

O incremento das concepções de educação geográfica apresentadas no capítulo anterior e o aproveitamento do seu potencial para o desenvolvimento da educação para a cidadania, implicam uma rutura com as abordagens didáticas tradicionais e o questionamento do caráter universal do paradigma educacional que lhes está associado. Com efeito, há muito que os movimentos de reforma dos sistemas educativos apontam para a necessidade de promover modelos mais flexíveis, destinados a apoiar caminhos, percursos e estratégias personalizadas de desenvolvimento pessoal. Razão pela qual se tornou premente a revisão das interpretações mais conservadoras do paradigma racional e tecnológico, interpelando a validade dos princípios que impedem a redefinição das finalidades da educação e procuram manter dos antigos termos da relação pedagógica.

Da urgência dessa mudança resultou, como consequência natural, o imperativo de renovar o papel do professor. Hoje, a sua ação deixou de se circunscrever ao ensino dos conteúdos disciplinares, ampliando-se no sentido de participar ativamente na formação integral do aluno (v. g. a sua inserção social, o desenvolvimento de competências e de uma identidade própria), na definição de estratégias favoráveis a uma aprendizagem mais significativa, na coordenação de projetos apoiados em processos de resolução de problemas (vd. que exijam a gestão e seleção de informação diversificada nos formatos e nas fontes). Acontece, porém, que a transformação das práticas de ensino dos professores não se afigura um processo fácil, pois não acontece como uma resposta imediata ao diagnóstico de novas necessidades educativas.

Em primeiro lugar, porque a mudança dos seus comportamentos não decorre de simples mecanismos de transferência do conhecimento para a prática. A aprendizagem

dos docentes, inclusive dos mais jovens, não se apoia numa lógica de mera adaptabilidade; a sua génese tem raízes num processo de integração social e é inerente à sua condição de sujeitos adultos que possuem, por isso, uma maior capacidade de relação dos conhecimentos com as motivações, com os valores pelos quais orientam as suas vidas, ou com as representações que têm da sociedade (Pomeroy, 1993; Blin, 1997). Ou seja, os professores, enquanto adultos, precisam de compreender as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem, não reconhecendo automaticamente a objetividade dos próprios conhecimentos, uma vez que esta depende do próprio contexto em que é reconhecida.

Em segundo lugar, porque a capacidade de aprendizagem dos professores se relaciona com a possibilidade destes conceberem e encontrarem um sentido para a sua experiência, a qual, por seu turno, é gerada no quadro da integração dos sujeitos no seio de uma comunidade (Caria, 2000, 2007). Trata-se, neste caso, de conferir uma dimensão social à aprendizagem de cada indivíduo, sendo o reconhecimento da identidade específica do sujeito, no contexto dessa comunidade, o elemento chave para a sua emancipação face ao processo formativo.

O perfil largo das atribuições que competem hoje ao professor, a diversidade dos quadros sociais e culturais em que certamente se verá forçado a exercer a sua atividade, a multiplicidade das fontes e das instituições a que poderá recorrer no sentido de obter informações, saberes, trocar experiências, quase sempre exteriores aos esquemas de formação institucionalizados, colocam cada professor face à contingência de, individualmente e de acordo com os seus interesses e necessidades, se instituir como autor do seu próprio processo formativo. Assim, a combinação de modalidades de formação diferenciadas, de centros e de recursos disponíveis, deve ter em conta o favorecimento da *autoformação*, enquanto processo potenciador da singularidade do sujeito que, apropriando-se da sua própria formação, acaba por se formar de si, por si e para si. Esta é a principal finalidade dos processos reflexivos.

1. CONDIÇÕES FAVORÁVEIS AO INCREMENTO DOS PROCESSOS REFLEXIVOS

Os modelos de formação inicial alicerçados na reprodução de uma lógica transmissiva, que acentuam a dicotomia entre a teoria e a prática e em que não se criam oportunidades que suscitem a reflexão, dificilmente podem cumprir com os objetivos de mudança a que se propõem, em virtude da combinação de um sem número de fatores (Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Blin, 1997; Caria, 2000, 2007): (1) dado abordarem a

atividade docente segundo uma dimensão essencialmente técnica; (2) por não atenderem ao conteúdo e à natureza do saber experiencial; (3) por ignorarem o papel das representações e das crenças na filtragem da informação e a sua função estruturante das tomadas de decisão relativas às práticas a adotar no exercício da atividade profissional.

Na verdade, ao assumir uma concepção rígida do conhecimento e do seu processo de construção, o modelo de regulação da formação inicial segundo listagens de competências (abordado no capítulo 2), acaba por se constituir como um obstáculo à educação para a cidadania (Bull, 2000; Delandshere e Petrosky, 2001). A prevalência da utilização de listagens de competências para avaliar as práticas dos professores impede o reconhecimento da importância da reflexão, enquanto processo conducente a uma mais profunda consciencialização acerca do valor e sentido dessas mesmas práticas. As competências, que pretendem delimitar os resultados dos alunos, são, como se referiu, transpostas para a formação inicial de professores na base do mesmo tipo de pressupostos, o que significa um importante desvio no que respeita à natureza do respetivo modelo de avaliação, com tendência para se centrar mais nos produtos e nos resultados, do que nos processos (Ward e McCotter, 2004).

Aos professores, tal como aos alunos, têm sido solicitado que apreendam a *complexidade*, que revelem *autonomia*, que se empenhem no *trabalho colaborativo* e de equipa, que abarquem para além dos limites estritos do *saber disciplinar*, que desenvolvam competências de *tomada de decisão* e de *resolução de problemas*, que considerem a sua aprendizagem como um *processo* contínuo e inacabado. Ainda que formulados sem a intenção de responder aos requisitos da educação para a cidadania, os conceitos assinalados percorrem alguns dos tópicos usualmente discutidos durante os programas de formação de professores, que normalmente acabam por lhes exigir a adoção de modelos pedagógicos diferenciados, a demonstração de inúmeros comportamentos e competências. Os professores têm de se mostrar capazes de trabalhar de acordo com uma rede transversal de referências conceptuais e teóricas e, acima de tudo, têm de se revelar *reflexivos*. A transformação do papel do professor conduz, assim, a uma redefinição dos atributos que estruturam o exercício da função docente e impõe uma outra resposta à questão «*quem sou eu como professor?*».

Neste contexto, é possível constatar que após décadas nas quais *a pessoa* esteve praticamente ausente da teoria acerca do melhor método para formar professores, se passou a assistir ao aumento do interesse pelas questões relativas ao que estes pensam

sobre si próprios e ao modo como ultrapassam as grandes transformações pessoais por que passam no caminho da sua construção profissional. A relevância deste “novo” paradigma reflexivo aparece bem expresso nas palavras de Hamachek (1999) ao afirmar que «quanto melhor os professores se conhecem a si próprios — o seu curriculum privado — mais as suas decisões pessoais contribuem para trilhar um percurso promotor de um melhor ensino» (*idem*: 209).

Todavia, apesar do amplo consenso relativamente à importância de se considerarem tanto os professores, como os alunos, enquanto “pessoas”, apesar dos esforços para adotar abordagens reflexivas quer nos processos formativos, quer nas práticas em sala de aula, e da existência de perspectivas comuns acerca de quais devem ser os seus objetivos, a realidade da formação e do ensino revela a persistência de uma inconsistência — ou hiato conceptual — no que respeita à decisão sobre o melhor caminho para atingir tais objetivos. Entende-se que essa contradição resulta de uma disputa entre, por um lado, um paradigma centrado numa racionalidade técnica e no conhecimento verdadeiro e, por outro lado, um paradigma centrado no existencialismo, no qual se assume que o conhecimento se constrói no decurso de um processo reflexivo acerca do significado das práticas e das ações de cada indivíduo.

No que concerne a formação de professores de geografia, como de qualquer outra área disciplinar, julga-se que a existência de um tal conflito depende da ênfase que se atribui à teoria ou à prática, esta encarada como o ponto de partida para a própria teoria. Formar professores habilitados para desenvolver nos seus alunos as competências que são exigidas aos cidadãos das sociedades contemporâneas, implica considerar e pensar cuidadosamente acerca das repercussões de seguir por um daqueles dois caminhos. Não apenas porque os próprios professores irão então desenvolver, num e noutro caso, diferentes tipos de competências, mas porque estas irão certamente contribuir para espoletar nos seus estudantes imagens conflituais acerca do que significa ser um cidadão “bom” e “ativo”. Os resultados assim alcançados colocarão o acento, ora num conceito de cidadania vista essencialmente em termos do seu conteúdo, ora num conceito de cidadania centrado na ética e no sentido do seu exercício.

Estes dois possíveis trajetos orientadores da filosofia subjacente aos programas de formação de professores, têm um forte impacto na forma como a educação geográfica e, por inerência, a educação para a cidadania são levadas a cabo nas escolas. O esquema apresentado na figura 4.1 é uma tentativa de resumir os laços entre dois modos distintos de conceber a formação inicial de professores e na maneira como estes podem traduzir e

conduzir a distintas perspectivas e significados de cidadania, definidos tendo em atenção os princípios orientadores propostos por Eder e Giesen (2001) e por Heater (2002). A maioria dos programas de formação inicial, em serviço, ou contínua, em curso em Portugal, situar-se-á, certamente, entre aqueles dois pólos paradigmáticos.

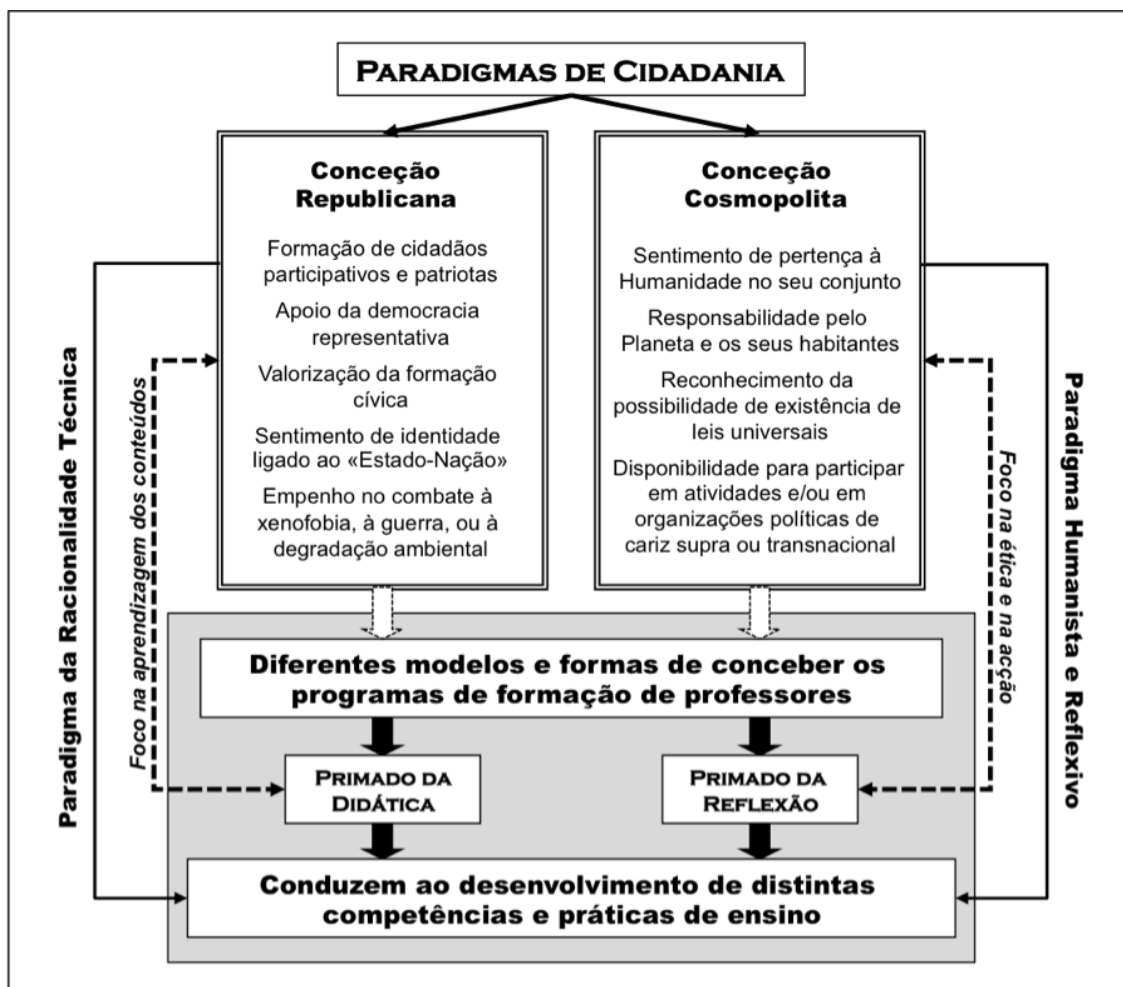


Fig. 4.1 – Relação entre paradigmas de cidadania e concepções de formação de professores

Ao longo das últimas três décadas, a generalidade dos movimentos de reforma dos sistemas educativos tem pugnado por políticas que valorizam o desenvolvimento das competências intelectuais, morais e sociais que preparem os alunos para a participação como cidadãos em sociedades democráticas e pluralistas. Para se alcançar esta rutura com a escola tradicional é indispensável envolver os professores em projetos de mudança que se traduzam na transformação das suas práticas, só possível através de processos de reflexão crítica. Uma reflexão que requer, ao mesmo tempo, a consideração de múltiplas perspectivas e a ponderação das consequências sociais e morais que, a longo prazo, devem emergir das decisões tomadas. Por seu turno, sob o

ponto de vista individual, um dos resultados do incremento de práticas reflexivas é o desenvolvimento pelos professores de um sentimento de autoeficácia, que lhes permite acreditar, legitimamente, que podem fazer a diferença nas vidas dos seus alunos, das suas escolas e das suas comunidades.

O processo contínuo de desenvolver este *segundo eu* é um processo de reestruturação do eu numa busca contínua de sentido. Por outras palavras, o *segundo eu* envolve-se ativa e continuamente num processo de *autodescoberta*, que é o que dá origem à autoeficácia. Este esforço contínuo de construção de uma identidade, para alcançar o nosso potencial como seres humanos e para fazer escolhas que moldem quem nós somos e o modo como nos relacionamos com o mundo, fazem parte desta busca pelo segundo eu e um objetivo de se terem professores empenhados na reflexão.

Para Barnett e O'Mahony (2006), apesar das pressões que a administração central e a sociedade exercem sobre as escolas no sentido da prestação de contas e da melhoria dos resultados escolares, a alteração significativa dos modelos de desempenho dos estabelecimentos de ensino depende da existência de uma cultura de reflexão focalizada nos processos de ensino e aprendizagem; uma abordagem que, no entanto, não permite alcançar aqueles objetivos no curto prazo. De facto, os autores referem a este propósito que a melhoria dos resultados escolares é mais acentuada nas escolas em que os professores se envolvem em atividades de índole reflexiva, de entre as quais destacam: a observação recíproca e a análise crítica das práticas dos seus pares; a planificação, aplicação e avaliação de materiais de ensino; a orientação de experiências demonstrativas de novas estratégias; a discussão dos materiais curriculares e das atividades desenvolvidas com os alunos.

Ao nível da formação de docentes, assume-se cada vez mais que a capacidade de refletir criticamente sobre as práticas constitui uma das competências essenciais de um professor qualificado, tal como referido por Alger (2006) que alude ao exemplo dos quadros de referência para o desempenho docente traçados pelos *State of California's Teacher Performance Expectations* (TPE) e *National Council for Accreditation of Teacher Education Standards for Teaching*, dois casos oriundos da realidade dos Estados Unidos que apenas confirmam a transversalidade das políticas de formação inicial de professores traçadas nos países desenvolvidos, mostrando-se consonantes com opções similares decididas tanto a nível nacional, como europeu (Gonzalez e Wagenaar, 2003; Gassner, 2010). Acontece, porém, que o desenvolvimento das capacidades reflexivas não significa, só por si, que os professores as apliquem na sua prática

quotidiana, uma vez que o processo implica uma vontade, ou uma disposição efetiva do sujeito para se envolver no exercício da reflexão (Alger, 2006).

Uma das vias para se alcançar tal desígnio pressupõe que também no campo da formação de professores se verifique uma rutura paradigmática, uma vez que os processos formativos devem recentrar-se sobre as finalidades a atingir e não, como antes, sobre os conhecimentos disciplinares (Lenoir, 2000; Paquay, 2005; Maulini e Perrenoud, 2009). Ela requer igualmente uma abordagem contextualizada, dirigida para as exigências da intervenção educativa e fundada em situações problema, suscetíveis, entre outras dimensões operacionais a considerar, de favorecer o desenvolvimento de uma prática profissional interdisciplinar na sua essência.

Todavia, uma vez que essa formação faz apelo a saberes que relevam da experiência e da ação pedagógica, importa assegurar a sua integração não tanto com os conteúdos oriundos do domínio das ciências da educação, mas sobretudo com os saberes evocados ao nível da prática. Uma abordagem que ultrapassa a própria transdisciplinaridade e permite redefinir a formação de professores à luz de uma conceção de cariz *circundisciplinar* (Lenoir, 2000: 296), ou seja, uma formação possuidora de um caráter globalizante, sintético e dinâmico (no quadro de uma estrutura dialética e praxiológica), finalizada por intermédio do desempenho profissional que, por seu turno, se entende estar situado entre os diferentes saberes constitutivos dos saberes profissionais, que não podem cingir-se aos saberes disciplinares, pois são orientados pelo que o autor designa de fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da intervenção educativa ⁽¹³⁵⁾.

2. PROCESSOS REFLEXIVOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A importância do pensamento reflexivo é muitas vezes apontada como um fator chave para o desenvolvimento da capacidade dos professores melhorarem as suas práticas. Tal como Dewey (1933, cit. in Parker, 1999: 31) salientou, os professores reflexivos aprendem enquanto ensinam e são os mais bem-sucedidos a promover a

(135) Este sentido mais abrangente justifica-se, segundo o autor, tendo em vista conceber a formação de professores para além do quadro referencial em que esta usualmente se estrutura: a) assumindo o sentido da transversalidade no seio de duas ou mais disciplinas científicas, ou escolares; b) tomando-a como resultante de uma unidade da ciência fundada sobre um conjunto de princípios, de conceitos, de métodos e de objetivos unificadores que atuam sobre um plano metacientífico e que, na educação, desembocam na fusão de diferentes programas, ou numa prática totalizadora e indistinta; c) dirigindo-a para o desenvolvimento de comportamentos observáveis (a análise deste conceito será retomada adiante, a propósito da discussão das relações entre a teoria e a prática no âmbito da profissionalização dos professores).

ligação entre a aprendizagem e os aspetos mais relevantes da realidade, ao mesmo tempo que se mostram capazes de formular questões significativas acerca da natureza das práticas mais adequadas para atingir esse objetivo. Por isso, uma das qualidades essenciais da reflexão consiste na capacidade de pensar, deliberada e intencionalmente, acerca da prática e da ação, com o intuito de as aperfeiçoar. Uma conceção que reflete o pensamento global de Dewey, desde logo a sua visão de que o conhecimento que dá significado à experiência humana deve ser entendido como uma teia que se constrói por via do questionamento e da resolução de problemas (Carr, 1998: 8), e deve ser situada na interseção de múltiplas tradições nos campos da filosofia, das teorias educativas e da ciência política (Parker, 1999; Reagan, Case e Brubacher, 2000).

Tradições que se distinguem ao nível dos conceitos, das estruturas, dos interesses, dos domínios de aplicação e das histórias, mas que partilham muitos dos princípios constitutivos da teoria e da prática do ensino reflexivo: (1) a confiança no poder da razão; (2) a rejeição de uma conceção de racionalidade assente na relação entre meios e fins e de uma abordagem técnico-racional do valor humano; (3) o compromisso com a autonomia da pessoa e com os valores da honestidade e da sinceridade; (4) um desígnio emancipatório ligado quer a um paradigma de cidadania liberal e democrática, quer a uma visão segundo a qual a procura do verdadeiro conhecimento é uma empresa imbuída de intencionalidade; (5) uma justificação de cariz transcendental ⁽¹³⁶⁾.

A combinação destes elementos contribuiu para cimentar um paradigma fundado num conceito de reflexão marcadamente antipositivista, cujas características distintivas se encontram plasmadas em muitos dos seus traços: na racionalidade das relações entre os fins e os meios; na valorização dos contextos em que se desenrola a prática; no primado conferido aos métodos de investigação-ação, principalmente no que respeita ao seu potencial para gerar a mudança e promover o desenvolvimento da teoria num quadro de resolução de problemas; na preocupação com a autonomia da pessoa e a sua busca pelo autoconhecimento.

(136) Sob o ponto de vista filosófico, os princípios orientadores das práticas de ensino reflexivas ligam-se, primeiro, ao falibilismo de Karl Popper, para quem a ciência se caracteriza por uma busca contínua pela confirmação da veracidade dos seus postulados, os quais, para o efeito, devem ser permanentemente submetidos à testagem e ao questionamento (pressupostos essenciais da tradição reflexiva proposta por Dewey e por Schön). Mas as ligações do paradigma reflexivo estendem-se ainda a alguns conceitos basilares da filosofia de Kant e de Hegel, tal como à teoria crítica de Habermas e da Escola de Frankfurt, designadamente, por via da sua preocupação com os processos de emancipação humana através do desenvolvimento do sujeito racional e autónomo, inserido numa sociedade democrática e dialógica, capaz de proteger o indivíduo da opressão das formas de organização social fundadas nas conceções da racionalidade técnico-burocrática (cf. Parker, 1999; Reagan, Case e Brubacher, 2000).

Os movimentos que defendem a renovação das metodologias de formação no sentido destas incorporarem as práticas reflexivas, podem ainda ligar-se às correntes que trabalham os processos de aprendizagem que ocorrem no âmbito das comunidades de práticas (cf. Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) e às que estudam a problemática da educação de adultos. Neste domínio merecem referência as abordagens que destacam o papel da formação de adultos no desenvolvimento de novas modalidades de educação para a cidadania, aliadas a dinâmicas de mudança educativa mais abrangentes (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 49): (1) através de um conceito de cidadania que impulse a aliança dos direitos políticos e cívicos às responsabilidades que cruzam as esferas económica, social e cultural (vd. a fig. 4.1); (2) através de propostas curriculares que atendam às necessidades de aprendizagem dos adultos, num cenário em que os processos de formação ao longo da vida têm lugar em múltiplos tempos e espaços, e se desenvolvem celebrando a diversidade cultural e o reconhecimento de diferentes identidades.

Perante este universo conceptual importa assumir como premissa que a *reflexão* não é, portanto, um processo abstrato, aplicado sem qualquer referência a uma grelha mínima de conteúdos orientadores e estruturantes. Ela constitui a base de uma epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987) que se constrói através de um diálogo reflexivo organizado em três fases: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Um diálogo de natureza cíclica que culmina numa metareflexão durante a qual, a prática dá sentido à teoria, tanto como esta permite compreender o significado da própria prática. Quando aplicada à formação de professores, anuncia-se como uma abordagem de rutura com a racionalidade técnica, ao negar que a ação docente possa tomar-se como uma mera sequência de saberes-fazer, ou possa ser descrita eficazmente através da teoria educativa.

Neste contexto, os professores reflexivos são os que desenvolveram a capacidade de pensar, quer na natureza dos seus comportamentos, quer nos contextos em que estes ocorreram (Hamachek, 1999; Parker, 1999; Reagan, Case e Brubacher, 2000; Pollard, 2002). Ou seja, são capazes de olhar para acontecimentos passados e formular juízos a seu respeito; são capazes de alterar as suas crenças e práticas de ensino, em função das necessidades dos seus alunos. Pelo contrário, um professor não reflexivo transforma-se num técnico qualificado, embora pouco habilitado para gerir a incerteza e, principalmente, com dificuldade em reconhecer a génese e as consequências das suas decisões, logo também de as alterar em conformidade.

Em alguns trabalhos (cf. Reagan, Case e Brubacher, 2000; Ward e McCotter, 2004) chama-se a atenção sobretudo para os elementos comuns a diversos quadros de referência sobre a reflexão, salientando o facto desta se produzir por referência à prática, possuir uma natureza cíclica e fazer uso de múltiplas perspetivas; um percurso em que os problemas emergentes dessa prática são sucessivamente enquadrados em distintos contextos temporais. Noutros (cf. Basile, Olson e Natheson-Mejía, 2003; Ottesen, 2007), procede-se à descrição das hierarquias e das qualidades inerentes ao desenvolvimento dos processos reflexivos, identificando-se diferentes patamares de reflexão: 1) níveis baixos, descritos como técnicos, rotineiros e de registo simplesmente descritivo; 2) níveis elevados, identificados pela evidência de uma ou mais das qualidades mencionadas anteriormente — situada, cíclica, fazendo uso de múltiplas perspetivas, considerando importantes questões de natureza moral ou ética — e usualmente designados de reflexão crítica. Contudo, muitos desses estudos acabam por prestar pouca atenção ao modo como os professores situam o seu pensamento no contexto da sua ação, centrando-se na análise de incidentes, que embora possuindo a vantagem de se remeterem para a prática, não manifestam o aspeto contínuo e cíclico antes mencionado.

2.1 A NATUREZA CÍCLICA E CRÍTICA DA REFLEXÃO

Sob o ponto de vista conceptual, entende-se que as práticas reflexivas levadas a cabo pelos professores devem traduzir-se na análise crítica do conjunto do processo de ensino e aprendizagem e não apenas na sua avaliação. Elas exigem o questionamento do *porquê* das decisões tomadas e a assimilação dos ensinamentos que emergem de um caminho que os sujeitos percorrem numa sucessão de *loopings* que, por seu turno, correspondem a uma sequência de ciclos reflexivos (Reagan, Case e Brubacher, 2000; Kuit, Reay e Freeman, 2001). Neste sentido, a reflexão exige dos professores a observação e monitorização permanente do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Requer igualmente que estes examinem o modo como as suas crenças e comportamentos influenciam a forma como interagem com os seus alunos e se posicionam como atores políticos (Poulou, 2007; Lessard, 2008). O incremento por parte de um professor de uma prática reflexiva envolve, assim, uma combinação de reflexão e ação, por intermédio da qual o sujeito, por um lado, confronta as situações de ensino e aprendizagem por si criadas com as suas experiências e saberes teóricos e, por outro lado, prevê e antecipa os seus efeitos, num processo que dá corpo ao que pode

também caracterizar-se como um ciclo de aprendizagem experiencial (Harrison, Lawson e Worstley, 2005a; 2005b).

A ligação entre os processos reflexivos e a ação é particularmente importante na formação inicial de professores, sendo que a forma como aquela é levada a cabo depende em grande medida das motivações dos atores em presença. Neste campo, Ottesen (2007: 32) propõe três modos distintos de conduzir a reflexão no período coincidente com a realização dos estágios profissionais que habilitam para o exercício da docência: (1) uma reflexão de cariz indutivo, tendente a assegurar o aparecimento de novas perspetivas, pensamentos e ações; (2) uma reflexão que se estabelece como estratégia de desenvolvimento conceptual; (3) uma reflexão como idealização da prática. Esta proposta de classificação merece do autor alguns esclarecimentos (¹³⁷).

Em primeiro lugar, os modos identificados não devem ser tomados apenas como patamares de uma estrutura hierarquizada conducente a uma reflexão mais profícua, ou a uma aprendizagem mais significativa. Ao invés, são propostos como constructos desenvolvidos empiricamente, através dos quais é possível demonstrar como os objetos da reflexão se podem expandir num diálogo que depende principalmente do propósito que orienta a ação; motivo pelo qual essa expansão não se afigura intrínseca nem ao objeto, nem à experiência do sujeito. Em segundo lugar, qualquer evento passível de originar reflexão comporta elementos das três modalidades referidas. Na verdade, esta depende sobretudo de variáveis contextuais, da ação dos participantes e da comunicação que entre eles se estabelece, um fator chave nos processos de formação inicial de professores, onde são muito vinculados os limites entre os papéis assumidos pelos formadores e pelos sujeitos em formação.

O propósito de transformar as práticas de ensino e aprendizagem constitui, naturalmente, o objetivo nuclear de qualquer programa de formação de docentes. Acontece, porém, que essa mudança passa inevitavelmente pelo questionamento dos valores e das crenças em que os atores fundam essas mesmas práticas. Por isso, numa formação que se desenvolve em torno de processos reflexivos é essencial que os sujeitos se analisem crítica e introspectivamente e não se centrem exclusivamente na tentativa de inovar, ou de alterar mecanicamente as suas ações. Um trabalho de introspeção que não implica isolamento, uma vez que, como se referiu, uma formação reflexiva

(137) A operacionalização destes modos de reflexão será abordada mais tarde, no âmbito da análise dos métodos e estratégias destinados a incrementar as práticas reflexivas (vd. o ponto 4.).

proficiente requer uma abordagem eminentemente social e colaborativa (Paquay, 2005; Alger, 2006; McGregor e Gunter, 2006; Vasquez, 2007).

A circunstância de os sujeitos em formação assumirem o questionamento do seu sistema de valores e crenças aumenta as possibilidades destes identificarem e tomarem consciência das contradições entre aquilo que, *a priori*, se propõem fazer, ou que afirmam ter intenção de realizar (as teorias a que dizem aderir e que apontam como suas), e as suas práticas efetivas (as teorias que enformam a ação). Tratando-se de um dos aspetos que constitui a própria essência das práticas reflexivas, é a busca por estas antinomias que alimenta os processos de reflexão e leva os participantes a focarem a sua atenção nos problemas, nas inconsistências ou discrepâncias patentes na sua ação. Uma estratégia que justificam por acreditarem que a problematização da prática lhes permite continuar a aprender com e através dela. As raízes desta conceção assentam no pressuposto segundo o qual as práticas reflexivas só têm lugar quando os indivíduos são confrontados com situações problemáticas e quando a tentativa para as resolver é levada a cabo de uma forma racional. Neste contexto, a reflexão constitui uma categoria inserida no campo das metodologias de resolução de problemas e de investigação-ação (Basile, Olson e Natheson-Mejía, 2003; Diezmann, 2005; Smith e Sela, 2005; Chak, 2006; Ottesen, 2007).

A forma e o conteúdo das questões que podem orientar o processo reflexivo são muito diversos, embora estas possam ser agrupadas em torno de um número relativamente restrito de categorias. Para Shepherd (2006: 336-337), o percurso de questionamento passa essencialmente por três fases: a primeira, de índole eminentemente descritiva, estrutura-se em torno da questão «*O que aconteceu?*», e resulta no registo detalhado das situações, ou incidentes tidos por problemáticos; a segunda, pretende conduzir o sujeito à formalização dos seus pensamentos e sensações acerca das ocorrências identificadas, na tentativa deste isolar e de tomar consciência dos fatores subjetivos que condicionam o seu modo de agir, algo que se pode traduzir na questão «*O que penso acerca de...?*» (i.e. «*Como me posiciono face ao que aconteceu?*», «*O que aprendi com o que aconteceu?*», «*Que ações levarei a cabo em função do que aprendi com a situação vivida?*»); a terceira, leva o sujeito a interrogar-se sobre o conteúdo e a natureza da sua própria estratégia de resolução do problema, através da questão «*O que aprendi com a minha ação?*» (v. g. «*O que aprendi a partir do que realizei?*», «*O que fui capaz de fazer com o que aprendi?*»).

A sequência deste questionamento demonstra a dialética que deve existir entre as fases de identificação e análise das situações problema, a aplicação dos métodos tendentes à mudança das práticas e, finalmente, a reflexão sobre a natureza da intervenção e os objetivos alcançados, ponto de partida para que o sujeito se comprometa com a decisão de prolongar a ação, ou seja, de iniciar novo ciclo reflexivo. Na verdade, a resposta às questões anteriormente tipificadas significa a aplicação das fases que Schön (1983, 1987) identificou como fazendo parte integrante do diálogo reflexivo: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Para além disso, quando analisado no seu conjunto, este permite chamar a atenção para elementos essenciais do processo mais vasto de construção do conhecimento pelos sujeitos, consonantes com o campo teórico de inspiração construtivista no qual Schön se insere. De facto, a noção de prática reflexiva por si defendida remete para processos mentais distintos, que devem ser definidos antes de se estabelecerem as respetivas ligações.

Não é possível conceber que a ação complexa de um sujeito se concretize sem que no decurso desse processo se tenha registado alguma forma de reflexão; a prática reflexiva pode entender-se, no sentido mais comum do termo, como a reflexão sobre a situação, os objetivos, os meios, os procedimentos, os resultados provisórios, a evolução previsível do sistema que conduz a própria ação. Como antes se referiu, refletir no decurso da ação consiste num questionamento acerca do que acontece, ou pode vir a acontecer, acerca do que pode ser feito, ou do que deve ser feito, acerca de qual a melhor estratégia, de quais os desvios e precauções que é necessário tomar, de quais os riscos que é razoável correr. De acordo com a natureza da ação em curso, assim o equilíbrio entre reflexão e ação também pode variar. De acordo com a abordagem proposta por Schön, a ação levada a cabo pode desenrolar-se ao longo de períodos temporais muito díspares, o que lhe permite considerar como *ação*, tanto uma operação pontual, como uma intervenção de longo prazo. Nesse sentido, a globalidade da ação humana é formada por um conjunto hierarquizado e piramidal de decisões: as ações mais pontuais (v. g. controlar a disciplina na sala de aula), participam muitas vezes na concretização de uma ação mais abrangente (v. g. contribuir para a aprendizagem dos alunos), enquanto as ações de longo alcance são analisadas à luz de uma multiplicidade de ações mais circunscritas.

A reflexão *sobre* a ação é um processo algo diverso. Significa tomar a própria ação como objeto de reflexão, seja para a comparar com um modelo prescritivo — v. g.

o que poderia ser feito, ou deveria ter sido feito, o que outro ator teria realizado — seja para a explicar, ou criticar. Toda a ação é única, embora pertença em geral a uma família de ações do mesmo tipo provocadas por situações semelhantes. Na medida em que uma ação singular é concluída, qualquer reflexão empreendida *a posteriori* só faz sentido se contribuir para o sujeito compreender, aprender e integrar o que aconteceu nos seus quadros de referência prévios. Neste contexto, o ato de refletir não se limita a uma evocação, mas pressupõe uma crítica, uma análise, o estabelecimento das relações com as normas, as teorias, ou outras ações, imaginadas e conduzidas em situações análogas.

Mais do que de um contraste entre as duas noções apresentadas, julga-se ser possível aludir a uma continuidade: (1) a reflexão *na* ação atrai muitas vezes uma reflexão *sobre* a ação, uma vez que permite reservar para mais tarde as questões para as quais é impossível encontrar resposta no momento, mas a que o sujeito promete retornar; não obstante este poder não o fazer de forma sistemática, tal constitui uma das origens da reflexão sobre a ação; (2) a reflexão sobre a ação permite antecipar e preparar o sujeito, sem que este por vezes se dê conta, para uma reflexão mais rápida na ação e para que este venha a considerar um maior número de hipóteses; os mundos virtuais que Schön (1996: 332) define como «mundos imaginários onde a cadência da reflexão pode ser atenuada, e onde as interações e as variações de ação podem ser experimentadas», constituem outras tantas ocasiões para simular uma ação através do pensamento; a repetição e o afinamento das ações, possíveis na esfera das representações, preparam então para uma mobilização rápida dos aspetos mais simples e libertam a energia mental necessária para fazer face ao imprevisível.

Embora previamente se tenha afirmado que a reflexão se pode enquadrar no campo das metodologias de resolução de problemas e de investigação-ação, o facto dela se constituir como uma resultante da interação entre as várias fases do diálogo reflexivo descritas anteriormente, permite qualificá-la como um processo em que o aperfeiçoamento da prática não ocorre linearmente como efeito do incremento de novas formas de atuação. Ou seja, não decorre de uma correlação positiva entre os passos de uma sequência que, partindo de um diagnóstico, induz a definição de uma estratégia tendente à obtenção de resultados pré-definidos. A complexidade e a fluidez dos processos verdadeiramente reflexivos colocam-nos num outro patamar, o que se justifica, como refere Shepherd (2006), pela própria natureza das fases de reflexão *na*

ação e de reflexão *sobre* a ação, cuja simbiose resulta na manifestação de ciclos de reflexão que o autor representa através de um modelo em espiral (fig. 4.2).

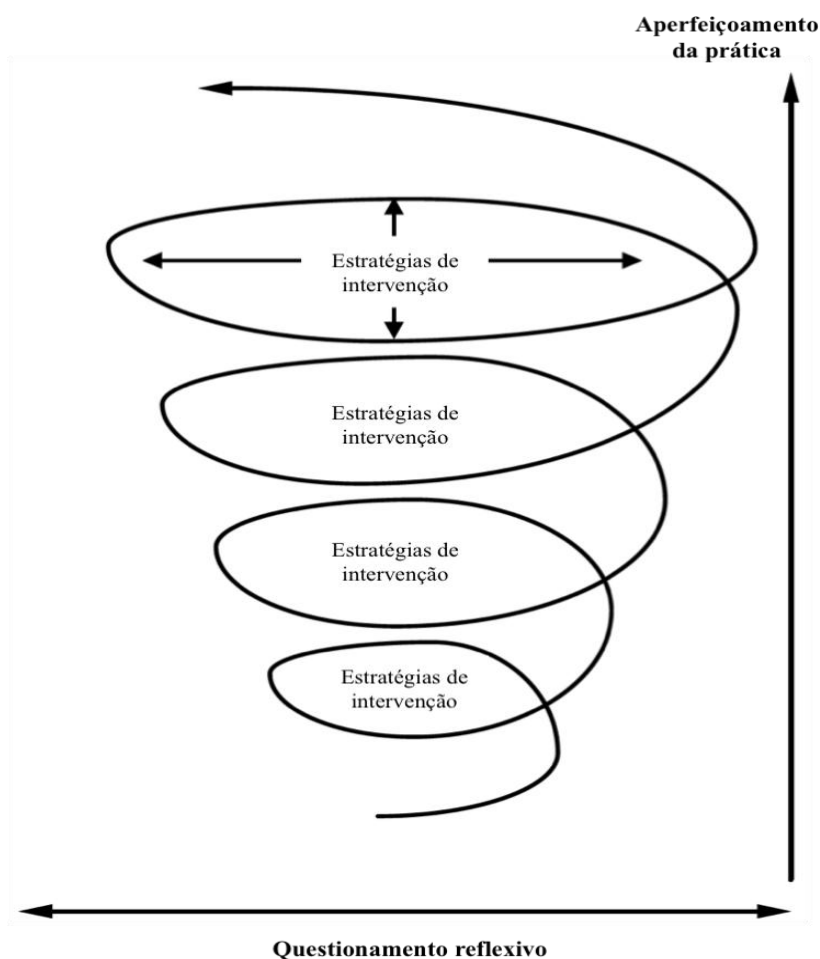


Fig. 4.2 – Ciclos de reflexão (Shepherd, 2006: 342)

O modelo representado pretende resumir um processo no qual ocorre um questionamento continuado e reflexivo da ação, que permite ao sujeito a formulação de estratégias de intervenção que se vão renovando, ampliando e complexificando. Para o autor, a conceção em espiral ilustra a manifestação de uma reflexão analítica e estruturada, empenhada com a ação e criadora de intervenções que resultam na melhoria das práticas. Inicialmente, a eficácia do desempenho surge condicionada não só pela leitura que o sujeito efetua da situação mas, sobretudo, pelo facto de ser ainda restrito o leque de estratégias que este antevê como possíveis. Esta fase é retratada pelo laço mais pequeno da base da espiral. Depois, por intermédio das questões que vai elaborando com o intuito de orientar a reflexão, desenvolve uma compreensão mais abrangente dos efeitos sobre as práticas das estratégias que selecionou (um processo representado por uma sucessão de espirais que se vão desenrolando). À medida que apreende o sucesso

de umas intervenções em detrimento de outras (com base num processo de reflexão *sobre* a ação que alarga o elenco das estratégias disponíveis para atuar em novas situações) adquire a capacidade de optar e pôr em marcha apenas as que tem por mais adequadas para a consecução dos objetivos definidos. O prosseguimento destes ciclos reflexivos resulta, assim, no aperfeiçoamento ou transformação crítica das práticas, que o modelo simboliza pelo movimento ascendente e axífugo da espiral.

A pressão exercida pelas autoridades educativas no sentido da melhoria dos resultados escolares, a alteração dos contextos culturais e socioeconómicos em que se inserem os estabelecimentos de ensino, a modificação dos sistemas de produção e das relações de trabalho decorrentes da globalização, o incremento de modelos de avaliação de desempenho profissional orientados para o cumprimento de objetivos, ou o desenvolvimento de novos recursos educativos e de formas de produção e de difusão do saber, constituem exemplos das causas macro-sociais a que desde há muito se alude para demonstrar a necessidade e a urgência de os professores mudarem as suas práticas.

No entanto, apesar de a maioria dos docentes se mostrar disponível para a mudança procurando, através da frequência de múltiplos programas de formação, adquirir as ferramentas conceptuais e desenvolver as competências que lhes permitam alterar as suas ações, a realidade parece demonstrar que os esforços dispendidos nesses processos nem sempre produzem os efeitos desejados. Ora porque as instituições formadoras concebem aqueles programas à luz de paradigmas que se mostram pouco adequados à formação de um público adulto. Ora porque os participantes sentem dificuldades em entabular um trajeto de reconstrução dos seus saberes, que dê sentido à informação transmitida no decurso da formação. Entende-se, por isso, que o incremento de metodologias de formação de cariz reflexivo permite romper com este ciclo de insucesso, tal como o revelam os contributos dos diversos autores.

A epistemologia da prática proposta por Schön emerge com uma via plausível para se superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, ultrapassando assim a visão segundo a qual o desempenho profissional se transforma como resultado da aplicação da formação, ou seja, como um processo sequencial de transferência do tempo e lugar da formação para o tempo e o lugar do trabalho. Em contrapartida privilegia-se uma abordagem que parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como

experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Neste quadro, assume-se que a competência profissional é encarada como um processo construído em contexto profissional, a partir da mobilização de adquiridos anteriores. Em consequência, o processo formativo deve conduzir à imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência. Um mundo carregado de conotações, de valores, de intercâmbios simbólicos, de correspondências afetivas, de interesses sociais e cenários políticos. Desse modo, o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado em esquemas de pensamento mais genéricos, ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

É através deste vai-e-vem permanente entre o presente e o passado experiencial que se estabelecem os nexos entre os componentes que caracterizam cada ciclo de reflexão, cuja natureza se julga consentânea com o faseamento de um processo formativo apto a induzir a transformação das práticas docentes. Porque assume a importância do conhecimento-na-ação, isto é, do conhecimento técnico do professor, que este mobiliza a favor da solução de problemas, que expõe nos elementos inteligentes que orientam toda a sua atividade e se manifestam no seu *saber-fazer* (vd. um conhecimento fruto da experiência e da reflexão passadas, consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas).

A reflexão-na-ação emerge então como o pensamento sobre o que o sujeito faz ao mesmo tempo que atua. Um processo de diálogo com as situações problemáticas e relativo a uma interação particular que exige uma intervenção concreta. Corresponde a um meta-conhecimento na ação, que se encontra estrangido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que cada professor atua. Embora sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, possui a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e a grandeza da improvisação e criação. O sujeito encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

Finalmente, a reflexão *sobre* a ação e sobre a reflexão-na-ação — fase que se manifesta num trabalho de reflexão crítica — surge como a ocasião para o sujeito proceder à análise, *a posteriori*, das características e processos subjacentes à sua própria ação. Implica a mobilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os

vestígios deixados na memória por intervenções anteriores, ou seja, trata-se de uma reflexão sobre a representação ou reconstrução diferida da ação. Permite ao professor, liberto dos condicionalismos da situação prática, aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. Para além disso, põe à consideração individual ou coletiva quer as características da situação problemática, quer os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas na resolução da situação problemática, incerta, ou conflituosa. Em suma, supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação situando-os relativamente ao problema e ao seu contexto.

O envolvimento em processos reflexivos cumpre um papel fundamental na transformação dos desempenhos profissionais em geral, pelo que não diz respeito exclusivamente à formação de professores. A sua aplicação contempla um elemento de transversalidade que se encontra no núcleo duro da própria reflexão e sem o qual esta não teria qualquer relevância para o desenvolvimento dos sujeitos e para a atenuação da sua dependência face aos constrangimentos que interferem com a ação: a *análise crítica*. Para Morley (2007) trata-se de uma dimensão que contribui para a consecução de um leque diversificado de objetivos, passíveis de ser agrupados em três grandes categorias (*idem*: 62): aperfeiçoar as práticas; transformar e desafiar as relações e as estruturas de poder dominantes; permitir aos sujeitos agir criticamente em contextos organizacionais diversificados, mesmo nos que não se afiguram propícios a uma postura de questionamento. Entende-se que o seu significado para a formação inicial de professores comprometidos com o cumprimento das metas da educação geográfica e da educação para a cidadania é facilmente demonstrável.

Em primeiro lugar, ao pôr em evidência as disparidades entre as teorias perfilhadas pelos sujeitos e as suas práticas efetivas, a reflexão crítica permite que estes venham a atingir um estágio em que as intenções se mostram consonantes com as ações. O autor chama igualmente a atenção não só para os valores que informam a prática, mas também para o processo conducente à operacionalização desses mesmos valores. Neste sentido amplo, a reflexão crítica possibilita aos indivíduos o exame dos pressupostos que podem limitar ou debilitar as suas intenções, ou as práticas que apoiam. Estas podem supor o desafio dos seus interesses próprios e o escrutínio do modo como os seus posicionamentos sociais, crenças, valores e teorias implícitas, podem ser cúmplices

de disposições sociais injustas. Em contrapartida, pode igualmente contribuir para consciencializar os indivíduos da fragilidade da sua posição e da dependência em que se encontram face aos contextos.

Em segundo lugar, por intermédio da reflexão e da desconstrução do conteúdo das interpretações que os indivíduos elaboram acerca das situações em que se encontram, é possível desafiar as barreiras que o seu próprio pensamento opõe relativamente a outras opções e formas de conceptualizar a realidade. Nesse âmbito, o envolvimento em processos de crítica reflexiva pode libertar os sujeitos da dependência face aos modelos com base nos quais estruturam as suas visões da realidade, reconstruindo-os por forma a enfatizar a sua própria disponibilidade para a ação transformadora.

Em terceiro lugar, a reflexão conduz os indivíduos num processo de análise acerca do modo como subjetivamente se posicionam no seio de determinados contextos e discursos relativos às estruturas sociais vigentes. Numa perspetiva pós-moderna de rejeição do relativismo, esse percurso destaca as possibilidades emancipatórias que permitem desafiar, resistir e alterar as estruturas de poder dominantes, mediante o trajeto de desconstrução que constitui o âmago da reflexão crítica. Tal conceção sugere que a realidade é uma síntese entre os fatores externos que condicionam as ações dos sujeitos e a sua resposta a essas mesmas pressões, pelo que o reconhecimento dessa componente interior os coloca em posição de reagir face aos contextos organizacionais que surgem como constrangimentos da prática e do questionamento.

Como antes se referiu, a prática reflexiva tem por objetivo problematizar as situações profissionais, para que estas se constituam como fontes ou pretextos para a aprendizagem, que envolvam os sujeitos num processo contínuo de desenvolvimento e crescimento pessoal, do qual possa advir também uma maior capacidade de reflexão crítica. Os distintos níveis de reflexão que se desenrolam ao longo daquele percurso traduzem igualmente a existência de uma hierarquização no modo como o sujeito é capaz de lidar com o conhecimento. Uma vez que a reflexão ocorre no decurso da análise das práticas levadas a cabo em contexto profissional, os esforços dispendidos para melhorar as práticas futuras conduzem a um patamar mais elevado de *reflexão crítica*, o que torna possível identificar e avaliar a natureza das aprendizagens construídas antes e depois da transformação da ação, ou seja, apreciar o desenvolvimento das competências do sujeito como profissional crítico e reflexivo.

A concretização dessa avaliação obriga à formulação de marcadores que operacionalizem as dimensões da aprendizagem e as competências que efetivam a

capacidade de refletir criticamente. Globalmente, tais marcadores devem ter em atenção que vertentes como a *mudança*, o *desenvolvimento* e a *ação transformadora*, se encontram no cerne da prática que se reconstrói através da reflexão crítica (Mezirow *et al.*, 1990 e Macaulay, 2000 cit. in Rutter, 2006). Também os aspetos mais intuitivos e subconscientes da prática podem ser revelados e validados pelo sujeito, tornando-se evidências do seu profissionalismo e grau de especialização profissional. Deste modo, é possível uma centragem na apreciação daquilo a que a reflexão pode dar azo, ao invés de um enfoque na análise dos traços que a caracterizam. A operacionalização dos níveis de reflexão mencionados efetua-se, designadamente, por intermédio de atividades análogas às apresentadas no quadro 4.1, proposto por Rutter (2006: 476).

QUADRO 4.1

Quadro de operacionalização da reflexão crítica (Rutter, 2006: 476)

Atividades — níveis de desenvolvimento da reflexão crítica	Tópicos de avaliação
<i>Descrição</i> Demonstra ter consciência dos traços mais importantes e relevantes quer de si próprio, quer da situação — inclui perceções e pensamentos relativos a tópicos complexos e a dilemas; i. e., <i>o quê, quem, quando, onde?</i>	<i>Identificação, definição</i>
<i>Análise crítica</i> Explora tendências e argumentos — v. g. sensações, ações, decisões, etc. Desafia ou questiona as hipóteses fundamentais, o saber, a experiência, entre outros; i. e., <i>como, porque?</i>	<i>Análise, apreciação crítica</i>
<i>Avaliação</i> Ajuíza <i>inputs</i>, deliberações, decisões e resultados; incorpora ideias, informação, saber, experiências, valores, riscos, outros atores profissionais e autoridades. Apreende os problemas mais relevantes, contextos mais abrangentes e diferentes perspetivas; i. e., <i>em que medida...?</i>, ou <i>o que acontecerá se...?</i>	<i>Avaliação, juízo introspetivo, síntese, criatividade</i>
<i>Aprendizagem</i> Produz e avalia novas abordagens, perspetivas, soluções criativas e/ou originais, o desenvolvimento, a mudança ou a aprendizagem de novas práticas, métodos e valores; i. e., <i>o que é que tal significa para a minha prática profissional...?</i>	<i>Desenvolvimento pessoal e saber prático; responsabilidade pessoal e profissional. Competência profissional, desempenho, análise crítica</i>

Mais do que analisar o conteúdo do quadro 4.1 na perspetiva das atividades intrínsecas ao desenvolvimento da reflexão crítica, julga-se que é importante encará-lo como um exemplo clarificador, por um lado, das fases que dão sentido a um processo reflexivo e, por outro lado, do caminho que o sujeito deverá percorrer para que aquele produza efeitos duradouros no que concerne a mudança das práticas. Em primeiro lugar, porque o itinerário traçado entre os níveis de descrição e de aprendizagem traduz, de

modo congruente, a natureza e os elementos que dão corpo a uma ação reflexiva, que se inicia quando o sujeito começa por tomar consciência da matéria dos seus saberes-fazer (o conhecimento-na-ação) e termina quando este acomoda as novas práticas, reconstruindo as suas estruturas de conhecimento, que passam a revelar-se noutros saberes orientadores da ação (a aprendizagem resultante da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação). Em segundo lugar, porque as atividades tendentes a operacionalizar a reflexão crítica, que se sucedem a partir da fase inicial de descrição, não só se sustentam em formas de questionamento que o sujeito só consegue produzir caso tenha progredido para estruturas de conhecimento mais complexas, como também induzem respostas que alargam o seu leque de estratégias de intervenção, logo, que aumentam a sua capacidade de transformar a prática (cf. fig. 4.2).

Mas a categorização das atividades inscritas no quadro 4.1 permite, para além da diferenciação qualitativa entre distintos níveis de reflexão crítica, servir de quadro de referência para a avaliação do estágio de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos indivíduos. Aspeto que, como se verá adiante, se reveste de grande importância na análise do modo como estes processos podem ser integrados nos programas de formação de professores e dos constrangimentos a ter em conta, nomeadamente, quando se pretende incrementá-los na formação inicial. A partir do trabalho de Mezirow *et al.* (1990), Rutter (2006) utiliza as atividades referenciadas como critério de avaliação da capacidade de reflexão dos estudantes envolvidos num processo formativo. Distinguem-se, assim, três grandes grupos: (1) os *não reflexivos*, sujeitos que se limitam a confiar na descrição e na formulação de conjecturas pouco fundamentadas; (2) os *reflexivos*, que partindo da perceção, do estabelecimento de relações, da integração e da validação de ideias, mostram capacidade de análise, de avaliação e de síntese; (3) os *críticos reflexivos*, que se revelam capazes de enquadrar os problemas no respetivo contexto e de se exprimir com fundamento a favor da mudança, são competentes no que concerne a produção de juízos introspetivos e à aplicação dos resultados das aprendizagens que construíram e do desenvolvimento que alcançaram.

2.2 AS RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Quando aplicado ao campo da formação, o paradigma da racionalidade técnica remete para uma conceção segundo a qual a formação se apresenta como um tempo de validação de saberes científicos, difundidos sob a forma de pacotes previamente formatados, cujo conteúdo é, por um lado, transmitido no decurso de sessões muito

estruturadas e, por outro lado, objeto de uma tentativa de transferência para situações concretas, construídas em torno de problemáticas bem definidas e facilmente identificáveis; a natureza das questões que as orientam é usualmente normalizada, motivo pelo qual os formadores as retomam de um modo sistemático. Neste contexto, a relação entre a *forma* e o *conteúdo* da formação é bastante clara: (1) o conteúdo corresponde aos enunciados produzidos pela ciência, os quais podem ser reconhecidos *a priori*, ou seja, antes do confronto do indivíduo com a situação prática; (2) a forma tem em vista a aplicação dessas regras, ou princípios, em situações próximas da realidade.

A disponibilidade de um corpo pré-definido de teorias e de procedimentos para administrar de forma mecanicista, constitui um elemento chave para se compreender quer o conteúdo quer o processo que enformam a ação formativa desenhada de acordo com o modelo de racionalidade técnica. Uma concepção que pressupõe o estabelecimento de uma hierarquia entre a *investigação*, a *formação* e a *prática*, derivada de um conceito de ciência com raízes no positivismo, designadamente por via da sua submissão ao primado da verificação. Na formação delineada com base neste quadro epistemológico, assume-se que a correspondência entre a linguagem e a realidade pode ser estabelecida num contexto experimental, cujos contornos não têm, todavia, de estar próximos do domínio real de aplicação da teoria.

A epistemologia da prática proposta por Schön surge como uma alternativa a esta combinação entre positivismo e racionalismo. Nela entende-se, pelo contrário, que a prática profissional dos nossos dias se desenrola em contextos caracterizados pela existência de recursos limitados, por uma pluralidade de paradigmas, pela convivência de atores que perfilham interesses políticos e profissionais diversificados e, desse modo, tendem a desconstruir e a deslegitimar a visão positivista da ciência. Em consequência, a prática deixa de ser encarada apenas como uma aplicação mecânica da teoria, ou de um conjunto de procedimentos cientificamente determinados, passando a ser concebida como o desempenho do sujeito em situações únicas, que se desenrolam em ambientes mais ou menos desordenados. Estas põem à prova as capacidades de tomada de decisão do indivíduo, que por dispor de um maior leque de opções se vê impelido a uma atuação mais ponderada e refletida (vd. a reflexão-na-ação). Como se referiu, a circunstância de os efeitos produzidos não corresponderem às expectativas traçadas dá azo a novos questionamentos, constituindo um fator que pode predispor para um percurso de aprendizagem que se desenvolve por ciclos estruturados em períodos de diagnóstico, de experimentação, de avaliação e de reorientação.

Pelos motivos expostos, entende-se que a análise da forma como se estabelecem as relações entre a teoria e a prática constitui um elemento crucial para se compreender a natureza de qualquer processo reflexivo. Subsistem, no entanto, algumas questões fundamentais: «*Como promover ou assegurar o relacionamento entre a teoria e a prática?*» e «*Que sentido atribuir a uma prática reflexiva?*». Conceber a prática apenas como uma estratégia destinada a validar a teoria através da sua própria aplicação, significaria adotar uma versão estreita da verdade, ou seja, aceitar as correspondências unívocas e prescritivas associadas à racionalidade técnica. Pelo contrário, na conceção que aqui se perfilha, a atividade prática e crítica exprime-se por intermédio de intervenções destinadas a agir sobre a realidade no sentido de empreender a sua reforma ou transformação. Desse modo, julga-se importante começar por discutir os atributos que devem estar associados ao incremento de uma prática, ou de um processo reflexivo.

Para Rømer (2003), a resposta a algumas das questões formuladas afigura-se delicada, dada a dificuldade em sistematizar o objeto dos processos de reflexão. De facto, ao analisar o pensamento original de Schön o autor considera que ao contrário do que sucede com o paradigma de racionalidade técnica, no qual não subsistem dúvidas relativamente à natureza do conteúdo (v. g. o conhecimento cientificamente validado) e do processo de aprendizagem (v. g. a aplicação do conhecimento numa sequência hierarquizada), no paradigma reflexivo é possível reconhecer somente este último (v. g. os ciclos de reflexão), mas é ambígua a identificação dos conteúdos que o devem estruturar, ou orientar. Dicotomia que deixaria de existir se também a racionalidade técnica fosse encarada sobretudo como um processo. Contudo, tal implicaria a desvalorização dos saberes transmitidos, uma opção que desvirtuaria a sua própria lógica interna.

Assim, a incomensurabilidade dos paradigmas racional e reflexivo poderia justificar que no seu confronto se assumisse a secundarização da importância dos conteúdos da formação, principalmente porque o incremento de uma metodologia assente na segunda daquelas abordagens é sinónimo de uma centragem sobre os processos em detrimento dos produtos, ou dos efeitos mensuráveis da formação. Como a sua atividade nuclear é a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação, as estratégias tradicionais de tipo instrutivo tenderiam a adquirir um carácter quase simbólico. Porque a aprendizagem acontece como uma consequência da reflexão, o conteúdo da formação corresponderia ao processo reflexivo propriamente dito: um percurso destinado a desenvolver a capacidade de aprender a aprender, independentemente do objeto da

aprendizagem. Uma visão que o autor considera radical e desenquadrada dos contextos em que decorre a formação profissional.

No caso da formação inicial de professores, tal significaria transformar a reflexão numa atividade puramente abstrata, com pouco ou nenhum impacto sobre a mudança de práticas que, por um lado, se alicerçam fortemente em dimensões relacionadas com as representações, as crenças e a memória (vd. com conteúdos próprios e objetiváveis) e, por outro lado, se desenvolvem num quadro de estreita interação social (Clarke e Drudy, 2006; McGregor e Gunter, 2006). Ou seja, a formação de professores, ainda que baseada em processos reflexivos e destinada a jovens candidatos ao exercício da profissão, fundamenta a sua relevância na ponte que estabelece entre uma teoria e uma prática estruturadas em função de conteúdos concretos, selecionados por referência às necessidades dos sujeitos e aos quadros conceptuais de que estes se socorrem para interpretar a realidade.

De acordo com Younger *et al.* (2004) a capacidade de gerir os saberes prévios que os sujeitos construíram no tempo anterior à formação constitui o principal desafio que se coloca à atuação dos formadores responsáveis por programas de formação inicial de professores. Consideram que os jovens candidatos à docência transportam um quadro muito diversificado de modelos de compreensão da realidade, de competências e de filiações teóricas que, aos seus olhos, constituem uma base sólida e suficiente para assegurar a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das práticas. Contudo, muitas dessas concepções prévias revelam uma visão limitada da complexidade inerente ao exercício da profissão, designadamente, no que respeita ao desenho dos processos de ensino, à natureza da relação pedagógica e das interações com os restantes atores da escola. Para os autores, a solução deste problema passa pela capacidade dos formadores delinearem um percurso formativo assente no equilíbrio entre duas trajetórias complementares: de um lado, desenvolver nos formandos a aptidão para apreender a complexidade dos contextos e para propor estratégias de atuação realistas; do outro lado, aproveitar as experiências anteriores e as suas competências como ponto de partida para uma mudança consciente das práticas e para o alargamento de perspetivas.

Na mesma linha de pensamento, Strong-Wilson (2006) entende que a utilização formativa do conteúdo da memória afigura-se uma estratégia indispensável para levar os professores a reconhecer e a transformar voluntariamente as paisagens que povoam os seus percursos de aprendizagem, do mesmo modo que o esquecimento dessa espécie de

impressão digital do sujeito, dificulta a emergência de uma visão crítica e reflexiva sobre o sentido das suas opções didáticas e o conteúdo das suas teorias implícitas. Para o autor, o processo de mobilização formativa do passado e da história de vida de cada professor — que o mesmo designa de «*bringing memory forward*» (cf. Strong-Wilson, 2006: 102) — permite aceder aos fatores que condicionaram a construção das suas conceções sobre o ensino, a aprendizagem e o exercício da profissão docente. Trata-se de paisagens de aprendizagem que despertam quando o sujeito confronta as histórias a que alude para justificar quer a adoção, quer a rejeição, de determinados modelos de atuação. Mas, mais importante, o autor chama a atenção para a circunstância de os espaços de análise do conteúdo das narrativas dos professores — usualmente levados a efeito em sessões de reflexão interpares — constituírem um exemplo de formação experiencial que permite aos sujeitos identificar ameaças, expor receios e, através da partilha, tomar consciência do processo de construção social das suas práticas.

No campo da formação inicial de professores, Riopel e Gervais (2008) partiram da análise de conteúdo de relatórios finais elaborados por jovens candidatos à docência integrados naqueles programas para, a partir do balanço das situações vividas pelos sujeitos ao longo da formação, examinarem o modo como esta interagiu com três esferas diferentes da experiência: (1) a *experiência pessoal* (v. g. o quadro de vida anterior à formação, o passado escolar, as atividades de lazer); (2) a *experiência profissional* (v. g. respeitante ao estágio, ou a outras atividades profissionais); (3) a *experiência universitária* (v. g. as componentes de formação teórica correspondentes às unidades curriculares constantes do respetivo plano de estudos). A título de exemplo são apresentados dois casos que revelam formas distintas de apropriação do universo experiencial e da sua incorporação no percurso de formação e de construção do sujeito como profissional.

No percurso “A” (fig. 4.3), os autores consideram que a experiência profissional do sujeito se definiu essencialmente a partir do contexto da profissionalização (o *estágio*), uma vez que lhe foi conferida uma posição central, como se todas as restantes experiências servissem para o enriquecer: os interesses pessoais do indivíduo (vd. o seu interesse pela arte e pela literatura) contribuíram, neste percurso, para configurar a sua prática profissional. É assim que as experiências pessoais são entendidas e se prolongam pela experiência profissional, tal como também parecem suportar uma forma de envolvimento muito particular relativamente ao papel atribuído à frequência das disciplinas do curso oferecido pela universidade. Com efeito, para os autores, a reflexão

apresentada pelo sujeito ilustra uma forte identificação com a formação ali recebida, sobretudo com as áreas do saber nas quais este tenciona exercer a atividade como docente: as artes e as letras são, ao mesmo tempo, os lugares em que investiu e aqueles onde se sente seguro. Esta identificação foi atraída antes da frequência do programa de formação, por intermédio das suas experiências pessoais e escolares, prolongando-se depois no decurso da experiência universitária.

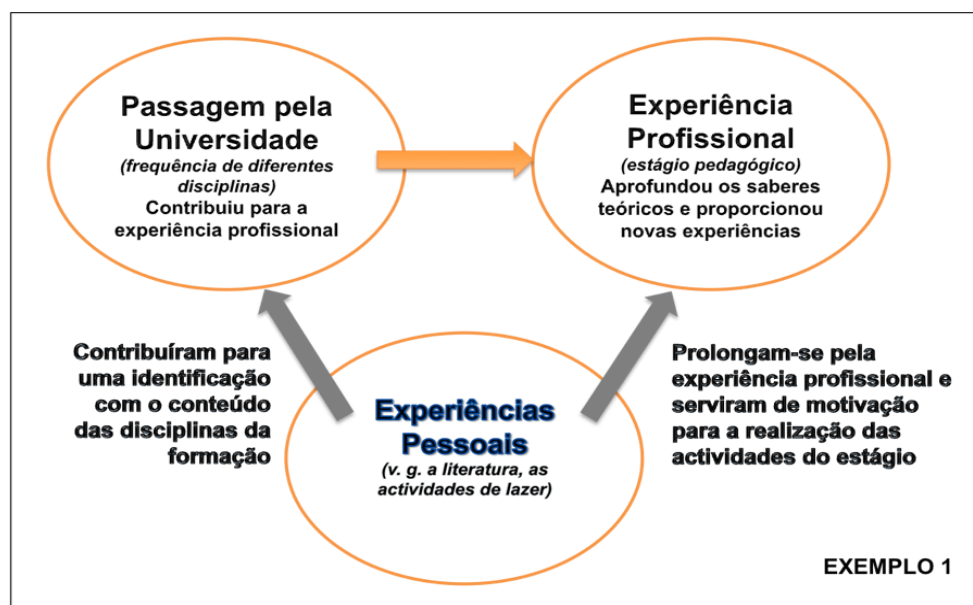


Fig. 4.3 – Relações entre esferas da experiência no percurso A (Riopel e Gervais, 2008: 191)

No percurso “B” (fig. 4.4), as interações entre as experiências e os saberes apresentam-se de modo diverso. O sujeito aproveitou a formação que recebeu na universidade, mas revelou o seu sentido crítico e a sua capacidade de se reajustar quando avaliou o seu encaminhamento. Ainda que o seu percurso se tenha construído principalmente ao longo de um caminho balizado pela universidade, mostrou que soube colher os benefícios da frequência quer da componente teórica da formação, quer do estágio: confessou que aprendeu bastante durante todo aquele trajeto e estimou — ao contrário do caso anterior — que este constituiu um meio que lhe assegurou o desenvolvimento de novas competências. Definiu-se como uma pessoa capaz de se envolver e afirmou que essa qualidade é um pré-requisito para o exercício da docência. O seu sentimento de pertença a um grupo profissional pareceu em parte fundado sobre a sua capacidade de envolvimento e sobre as suas experiências positivas na universidade e no estágio. Nesse sentido, a relação entre a experiência universitária e a experiência profissional é dinâmica. Contudo, a esfera da experiência pessoal surge isolada da experiência da universidade: o sujeito não considerou os benefícios que poderia retirar

dos seus saberes e experiências anteriores, ainda que tivesse afirmado que a sua vivência de aluno o ajudou a ter uma certa visão da escola; os saberes circularam sobretudo entre as componentes da formação teórica e o espaço da profissionalização.

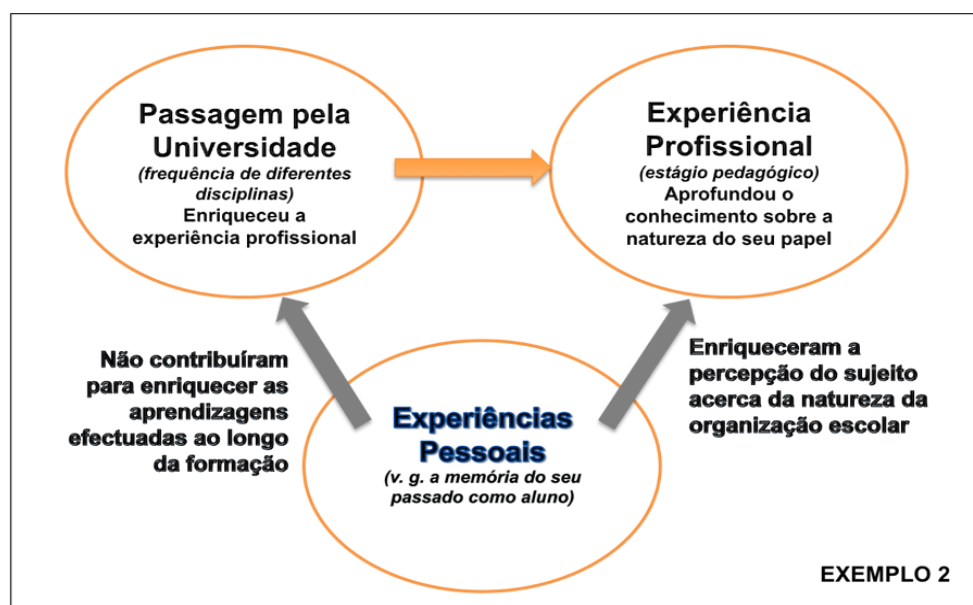


Fig. 4.4 – Relações entre esferas da experiência no percurso B (*idem*: 194)

Perante a análise que os autores efetuaram dos casos apresentados, importa sintetizar as suas conclusões essenciais, principalmente porque estas dão azo a uma releitura da natureza das relações que os sujeitos constroem com as distintas componentes dos programas de formação inicial (*idem*: 195-198):

1. Na esfera da universidade, as aprendizagens efectuadas ao longo do curso contribuem para erigir uma imagem da escola e do trabalho, dos alunos, dos fundamentos da intervenção educativa e dos conteúdos a ensinar, ou seja, dizem sobretudo respeito a saberes disciplinares, didáticos, psicopedagógicos e psicológicos; a capacidade de identificar de forma sistemática o *adquirido* (vd. os *acquis*) surge como um ponto de apoio para se construírem as inter-relações com outras experiências, designadamente, no âmbito de um processo reflexivo;
2. A esfera profissional comporta principalmente elementos provenientes dos estágios, tempos de iniciação à prática profissional onde se aloja o sentimento que o sujeito exprime de se desenvolver como professor, de aprender os saberes-fazer da profissão, o desejo de interagir com os alunos; os seus contributos podem variar na medida em que os sujeitos também os ancoraram de modo diverso consoante a relação que estabeleceram com a prática;

3. A esfera da experiência pessoal aglutina o conjunto do vivido nos tempos e nos espaços exteriores ao programa formal de formação — a vivência de escola e os conhecimentos adquiridos como aluno, as atividades extracurriculares e de lazer, passadas e presentes — e o seu papel influencia decisivamente a forma como se encara o exercício da profissão docente; são experiências que fazem parte integrante da bagagem dos estudantes da formação inicial, inscrevendo-se na sua história pessoal;
4. É possível constatar que o contributo das várias esferas da experiência e a natureza das inter-relações que estas estabelecem entre si não permite situar, *per se*, os saberes práticos do lado dos estágios e os saberes teóricos do lado das componentes de formação na universidade, mas permite situar os saberes teóricos e práticos no próprio seio das diferentes esferas da experiência; é justamente a irredutibilidade da experiência à prática e à teoria que permite aos estudantes proceder facilmente à sua união.

O envolvimento dos professores em contextos de formação que, simultaneamente, valorizem as dimensões experiencial e colaborativa do processo formativo é considerado um fator decisivo para o sucesso de qualquer programa, sendo especialmente relevante no caso da formação inicial. Para Harris e Tassell (2005), os professores que durante aquele período tiveram a oportunidade de vivenciar em plenitude a realidade das organizações educativas, evidenciam perfis de desempenho mais amplos e uma identidade profissional mais apurada. De facto, a avaliação das suas práticas comprova que esses docentes utilizam estratégias de ensino mais diversificadas, possuem maior capacidade de reflexão, denotam um conhecimento mais aprofundado sobre as rotinas e as práticas das escolas, mostram-se mais confiantes relativamente aos seus saberes, sentem-se mais bem preparados para gerir a diversidade cultural e vivem um menor número de situações de atrito com outros membros da comunidade escolar. Em fases subsequentes das suas carreiras, os mesmos professores revelam, entre outras, uma maior predisposição para a inovação, mais disponibilidade para conduzirem projetos de investigação-ação e uma maior capacidade para assumirem novas funções.

Na mesma linha, também outros autores chamam a atenção para a indispensabilidade de integrar os professores em formação em ações ou processos que recriem com autenticidade a realidade, permitindo que os respetivos conteúdos contribuam para a transformação dos seus quadros teóricos, ou seja, para a alteração das

suas concepções acerca da natureza do ensino e da aprendizagem (Penso e Shoham, 2003; McGregor e Gunter, 2006; Strong-Wilson, 2006). Uma abordagem que justificam pelo facto de entenderem que o pensamento reflexivo só é possível quando os sujeitos em formação dispõem, em simultâneo, de um quadro de referência teórico e da capacidade para interpretar as suas práticas de ensino, ambos decorrentes quer de uma síntese entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, quer da sua combinação com as múltiplas componentes dos saberes profissionais.

Os problemas identificados interferem com as relações que os sujeitos criam com a formação, especialmente ao nível dos processos de construção dos seus saberes no contexto de realização dos estágios. Esse relacionamento revela-se no *sentido* e no *valor* que os indivíduos atribuem à formação, registando variações consoante as vivências destes ao longo daqueles programas. Embora esta questão tenha já sido afluada anteriormente (cf. Riopel e Gervais, 2008), a análise detalhada do modo como os estagiários apreendem a formação como um meio de transformação de si, ou como uma oportunidade de mudança, supõe a consideração de outras variáveis, a exemplo do proposto no trabalho de Altet (2008: 98). A partir de um inquérito realizado junto de mais de 80 estagiários inseridos em programas de formação inicial, organizados por dois IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*), a autora identifica três tipos de relação dos sujeitos com os saberes profissionais ⁽¹³⁸⁾:

1. Uma relação de natureza *instrumental*, em que o saber profissional é apreendido como um saber de serviço, um recurso que é possível relacionar diretamente com saberes-fazer profissionais concretos; no seu conjunto os estagiários incluídos nesta categoria rejeitam toda a teoria que têm por descontextualizada e distante da ação, chegando em alguns casos a manter uma relação sobretudo tecnológica com o saber — constituem o maior grupo no conjunto dos sujeitos inquiridos (42%) e no seu discurso surgem

(138) A abordagem que a autora propõe assenta na distinção entre dois paradigmas de formação: (1) um paradigma tecnológico, no qual a formação é definida como um objeto exterior ao sujeito (fabricado); (2) um paradigma biológico, no qual aquela é vista como um processo dialético (vivo). Nesta linha, resultados de outras investigações revelam que alguns estagiários concebem a formação «como uma máquina comandada do exterior, para a qual devem produzir os recursos necessários ao domínio técnico de um desempenho claramente identificado», enquanto que para outros, ao contrário, «as carências, as contradições podem ser motivo para ensaiar práticas, para entrar num processo reflexivo»; duas visões opostas da formação, dois modos distintos do sujeito se relacionar com o saber (Bourgeois, 2000 cit. in Altet, 2008: 96).

afirmações tais como «o ensino é uma profissão de ação», «o saber é quase inútil, ou então é uma receita, uma regra para agir»;

2. Uma relação *profissional*, em que o saber desempenha uma função chave, permitindo um distanciamento, um recuo que favorece um outro olhar sobre as práticas; serve para analisar, para compreender e reenquadrar a ação; os estagiários deste grupo (33%) aliam a teoria à prática e à sua avaliação; nos seus discursos o saber profissional é legitimado, reconhecido, pelo que a formação se inscreve numa dinâmica profissional de desenvolvimento — nas suas palavras «a pluralidade das teorias permite uma pluralidade de olhares, «sem teoria didática, eu não posso compreender o que faço»;
3. Uma relação *intelectual*, em que os saberes profissionais são aprendidos por prazer, por curiosidade, pela vontade de aprender; uma relação quase estética, na qual os estagiários se situam face ao saber de acordo com uma dinâmica mais pessoal que profissional — trata-se de um grupo minoritário (21%) que se exprime através de um discurso em que sobressaem as seguintes ideias: «sempre tive desejo de aprender», «o meu processo de aprendizagem não terminou, eu sou curioso».

No contexto da formação inicial, a capacidade dos professores compreenderem o que acontece na sala e aula, e de explicarem e apontarem o significado dos factos observados, dependem da construção de esquemas conceptuais que inter-relacionem os seus saberes teóricos e práticos e da possibilidade de os sujeitos os aplicarem no seu processo de ensino. Tal só é possível quando as instituições formadoras criam as condições que os diferentes autores têm por indispensáveis para que os docentes construam os seus saberes profissionais: (1) dando a oportunidade e fornecendo as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo; (2) dando a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais.

No entanto, a operacionalização dos ambientes e das estratégias que se revelam adequados à consecução das metas anteriormente referidas, não se afigura uma tarefa de conclusão fácil. Para Schelfhout *et al.* (2006) importa, em primeiro lugar, assegurar que o dispositivo de formação se alicerce num quadro teórico que se revele completo, não obstante suficientemente flexível para que seja possível a sua transcrição para objetivos concretos e inteligíveis. O ponto de partida para a montagem de um processo de

formação com tais características implica a definição de critérios que balizem o funcionamento da própria formação (quadro 4.2).

QUADRO 4.2

Princípios orientadores para a conceção de ambientes de aprendizagem significativa no âmbito da formação inicial de professores (Schelfhout *et al.*, 2006: 475)

-
- Os ambientes de aprendizagem devem induzir e apoiar processos de aquisição dos saberes de natureza construtiva, cumulativa e orientados por objetivos, que envolvam todos os formandos — inclusive os mais passivos — e assegurem um bom equilíbrio entre, por um lado, a aprendizagem por descoberta e a pesquisa individual e, por outro lado, a oferta das atividades de instrução e de orientação.
 - Os ambientes de aprendizagem devem promover a autoavaliação dos estudantes: à medida que se desenvolvem as suas competências num determinado domínio, também a regulação externa do processo de construção dos saberes deve ser gradualmente retirada, de molde a assegurar que os formandos se tornem agentes da sua própria aprendizagem.
 - Os ambientes de aprendizagem devem apoiar-se tanto quanto possível na realidade, recorrendo a contextos e/ou a situações que tenham significado para os formandos, que sejam ricas em recursos e materiais de aprendizagem, e que ofereçam amplas oportunidades de trabalho colaborativo.
 - Os ambientes de aprendizagem devem adaptar de modo flexível o apoio que é prestado aos formandos, procurando sobretudo encontrar um ponto de equilíbrio entre a regulação externa e a autoavaliação, atendendo às aptidões cognitivas individuais, bem como às respetivas motivações e preferências.
 - Uma vez que os domínios do conhecimento geral e do conhecimento específico desempenham um papel complementar no desenvolvimento da aprendizagem e das competências de reflexão dos formandos, os ambientes de aprendizagem devem contemplar o desenvolvimento de competências metacognitivas dentro dos limites do domínio dos saberes disciplinares.
-

Os critérios ali enunciados permitem a conceção de um modelo de atuação no qual os autores identificam quatro dimensões essenciais para a formação inicial de professores, as quais acabam por servir de base à avaliação da qualidade do processo formativo ministrado pelas instituições formadoras: (1) a capacidade de motivar os formandos para o esforço exigido pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem; (2) a capacidade de criar condições que promovam a autorregulação das aprendizagens dos sujeitos em formação; (3) a capacidade de assegurar o aconselhamento, a supervisão e a avaliação externa das práticas; (4) a capacidade de estruturar e dirigir o processo de formação.

As dimensões referidas procuram simplificar a complexidade da formação de um modo que, para os autores, parte de um modelo intuitivo que, *a posteriori*, se completa através da formulação de outras subdimensões e da clarificação das respetivas inter-relações. O seu objetivo primordial é servir de guião para uma metodologia de formação inicial que induza os formandos, integrados nesses programas, a expandir o conteúdo do

seu reportório pedagógico, reconhecendo tanto a complementaridade como a incompatibilidade entre determinadas práticas ⁽¹³⁹⁾.

As questões suscitadas remetem para uma análise do modelo de relacionamento entre a teoria e a prática que, no caso específico da formação inicial de professores é indissociável do conteúdo das unidades curriculares que estruturam os planos de estudos das fases que antecedem a realização dos estágios profissionalizantes. Um problema que conduz inevitavelmente à avaliação, quer do estatuto das disciplinas de ciências de educação no conjunto das componentes daqueles programas, quer do papel que estas desempenham: (1) ora no sentido de favorecer a criação de uma visão interdisciplinar e integrada daqueles saberes; (2) ora no reforço de uma matriz disciplinar que tende a fragmentar o conhecimento, tornando-o aos olhos dos sujeitos em formação irrelevante para a resolução dos problemas com que se confrontam.

Para Lenoir (2000), o problema exige a análise das relações entre o sistema das disciplinas científicas e a formação de professores, no quadro dos programas destinados à sua profissionalização. A abordagem seguida pelo autor centra-se na distinção entre as noções de *interdisciplinaridade nos processos educativos* e de *interdisciplinaridade entre os saberes científicos*. Essa diferenciação, alerta para a complexidade das inter-relações entre os diferentes tipos de saberes que confluem num contexto de formação profissional para o ensino e para a necessidade de ultrapassar as perspectivas interdisciplinares tradicionais, substituindo-as por um conceito mais abrangente de *circundisciplinaridade*, ou seja, pela inserção dos saberes que resultam das próprias práticas profissionais no âmago do processo formativo — vd. na aprendizagem — pressuposto essencial do incremento de uma formação de cariz reflexivo. Neste quadro, a interdisciplinaridade na formação de professores afirmar-se-ia como uma

(139) Quando analisadas no seu conjunto, as quatro dimensões definidas e as subdimensões em que estas se dividem, surgem como uma espécie de *check-list* reflexiva, concebida como um instrumento de regulação da globalidade do processo formativo: (1) na perspectiva dos sujeitos em formação, pois lhes permite apreender qual a natureza das tarefas a desempenhar e qual o perfil de desempenho didático-pedagógico que a instituição formadora privilegia e que pretende induzir; (2) na perspectiva dos formadores, pois lhes permite efetuar a autoavaliação do processo de acompanhamento e supervisão, designadamente, no que respeita ao incremento de estratégias assentes no equilíbrio entre a teoria e a prática, e na proposta de atividades de reflexão crítica que auxiliem os formandos a reconhecer as suas representações e a alargar o seu reportório didático-pedagógico. Contudo, saliente-se que, de acordo com os autores, este guião contribui sobretudo para a avaliação das práticas das instituições formadoras (v. g. ao nível da criação dos ambientes de aprendizagem significativa referidos no quadro 4.2), não tendo sido desenhado com o propósito de avaliar sumativamente os sujeitos em formação (i. e., o seu conteúdo e estrutura divergem da lógica das listagens de competências e de padrões de desempenho — *standards* — discutidos ao longo do capítulo 2).

interdisciplinaridade de caráter profissional, como um processo dirigido para o desenvolvimento pelos docentes das suas próprias competências circundisciplinares. Uma tal abordagem criaria condições favoráveis à aplicação, nas salas de aula, de práticas visando a integração dos processos de aprendizagem e dos saberes.

Assim, conceber a formação de professores segundo uma perspectiva interdisciplinar exige a exploração de duas dimensões centrais: (1) por um lado, a formação interdisciplinar para o ensino, que obriga a uma formação *pela* interdisciplinaridade, mas também a uma formação *sobre* a interdisciplinaridade; (2) por outro lado, a formação *para* a interdisciplinaridade, isto é, uma formação tendente a desenvolver nos docentes a capacidade de introduzirem práticas interdisciplinares nos seus processos de ensino. O esclarecimento conceptual destas questões permanece como um problema por resolver ao nível das instituições formadoras, nomeadamente as universidades, nas quais parece ser difícil alcançar um equilíbrio entre o domínio e a qualidade dos saberes *a* ensinar e dos saberes *para* ensinar (Etienne *et al.*, 2009). Na verdade, nelas prevalece a tendência para valorizar uma formação que fragmenta os saberes, destacando a especificidade das disciplinas e orientando as aprendizagens dos professores para o domínio do paradigma científico (vd. a racionalidade técnica), em detrimento da exploração dos diferentes níveis de interdisciplinaridade que poderiam conduzir à integração dos saberes, das práticas e das aprendizagens (vd. a epistemologia da prática proposta por Schön).

Na verdade, os entraves que se colocam à integração dos saberes nos cursos de formação inicial decorrem da estrutura funcional das instituições formadoras, reforçada por uma lógica de *didactização* dos saberes transmitidos pelas disciplinas que compõem os planos curriculares dos respetivos programas de formação. Coexistem, assim, uma lógica multidisciplinar, orientada para a transmissão atomizada dos saberes de que o sujeito necessita para desenvolver as suas competências como docente e uma lógica transdisciplinar, tendente a demonstrar que esses mesmos saberes concorrem para o tratamento transversal dos problemas educativos. Acontece, porém, que o caráter meramente discursivo desta última, deixa para os sujeitos em formação a tarefa de proceder às conexões entre os próprios saberes.

Para Maulini e Perrenoud (2009), importa desenvolver planos de formação que, para além da verticalidade das didáticas disciplinares e da transversalidade dos problemas educativos, abordem um terceiro domínio: o da *integração dos saberes*, dos *saberes-fazer* e do *desenvolvimento da pessoa*. Nem transversal, nem didático, ele

assume uma concepção sistémica, distinta do trabalho de índole especificamente transversal, e estrutura-se em torno de unidades compactas e de seminários consagrados à análise das práticas, à identidade e à ética profissionais, à complexidade e à gestão de projetos, entre outros. A sua missão não seria a de impor novos conteúdos aos sujeitos, mas de tecer as ligações entre diferentes elementos da formação, práticos e teóricos, didáticos e transversais, revelando o sentido dos saberes e integrando-os na construção das competências profissionais (*idem*: 72).

Assumir que o aprofundamento das relações entre a teoria e a prática deve ter lugar em contextos que aproximem os professores em formação da realidade que irão encontrar no dia a dia, implica que seja analisado igualmente o papel formativo que os processos de interação desempenham no âmbito da formação inicial. Não só porque a natureza dessa interação faz parte integrante da própria realidade, mas também porque ela é determinante para se compreender o carácter eminentemente social do conhecimento dos docentes. McGregor e Gunter (2006) abordam esta questão na perspetiva das relações entre os formandos, argumentando que o envolvimento dos professores em processos reflexivos levados a cabo em ambientes de estreita interação os transforma em participantes ativos numa comunidade de práticas. A possibilidade de confrontar distintas opções e situações de aprendizagem permite-lhes apreender até que ponto as práticas podem ser afetadas por diferentes estratégias de mediação entre a teoria e a ação. Propõem, assim, a organização de um dispositivo de aprendizagem situada, na qual os professores desenvolvem a capacidade de redefinir e de reinterpretar a eficácia das suas decisões pedagógicas.

Também para Smith e Sela (2005), o desenvolvimento profissional dos professores depende do seu envolvimento em atividades de diálogo reflexivo com os pares no seio de comunidades de aprendizagem, pois a possibilidade de debater o conteúdo das práticas permite expandir os ciclos de reflexão associados à aprendizagem experiencial. Tal pode justificar-se por duas ordens de razões: (1) a existência de momentos de partilha de conhecimentos e de experiências com outros atores acrescenta valor aos programas de formação profissional e contribui para validar os seus conteúdos; (2) a formação que contempla este tipo de estratégia dá azo a que os sujeitos ultrapassem os constrangimentos típicos dos espaços de formação tradicionais, permitindo-lhes expor as suas preocupações e incertezas num ambiente de entreajuda e apoio mútuos. Globalmente, os autores entendem, por um lado, que todo o processo deve ser enquadrado por uma metodologia de investigação-ação e, por outro lado, que

ele deve ocorrer na fase final do programa de formação inicial, quando os sujeitos acedem aos estágios profissionalizantes.

A abordagem sugerida por autores como Paquay (2005) e Nissilä (2005) vai um pouco mais longe, uma vez que situa o problema no quadro das organizações aprendentes. Consideram, assim, que uma estratégia tendente a preparar os professores para atuarem com eficácia em escolas que se afirmem como organizações aprendentes, deve passar por uma formação que, também ela, tenha lugar numa instituição formadora que atue como uma organização aprendente. Para o efeito, entendem que é necessário que a formação se desenrole em determinadas condições: (1) que os formandos tenham a possibilidade de contactar quotidianamente com formadores envolvidos em projetos coletivos; (2) que os próprios formandos se empenhem na constituição de uma comunidade de práticas orientada para a construção coletiva dos saberes; (3) que os formandos sejam motivados para o desenvolvimento de práticas inovadoras que decorram de um processo de reflexão e de argumentação.

Sob o ponto de vista organizacional, os autores sugerem que a transformação das instituições formadoras em organizações aprendentes supõe a alteração das suas práticas e o incremento de medidas de índole diversa, no sentido de: (1) facilitar o debate, a concertação e a partilha (v. g. debatendo os fundamentos e os objetivos dos planos de estudos, discutindo as conceções de formação privilegiadas, construindo um projeto de estabelecimento com a participação de todos os atores); (2) encorajar os projetos interdisciplinares, acordando sobre os meios a disponibilizar e os recursos humanos e materiais necessários ao seu desenvolvimento; (3) estimular a descrição e a análise das práticas (v. g. incitando os formadores a efetuarem a observação mútua das suas ações e a procederem ao registo escrito das estratégias incrementadas); (4) efetuar sistematicamente a avaliação interna das práticas, dos dispositivos de formação e dos seus efeitos (v. g. fornecendo às equipas de formadores os meios para analisarem os bloqueios, as rotinas defensivas e os recursos para os aperfeiçoar, estabelecendo procedimentos de autoavaliação coletiva e de acompanhamento externo); (5) favorecer a autonomia e a prestação de contas, através de uma avaliação dos formadores que conduza, entre outros aspetos, à definição de prioridades de formação.

A consecução destes objetivos não se afigura tarefa fácil. Para Perrenoud (2001), a universitarização da formação inicial de professores — tendência também sentida em Portugal desde a década de 70 do séc. XX e tratada no capítulo 2 — não garante só por si uma orientação no sentido das práticas reflexivas. Uma das razões prende-se com o

facto de o *habitus* académico se situar nos antípodas do *habitus* reflexivo ⁽¹⁴⁰⁾, tal como este foi conceptualizado por Schön (*idem*: 98): porque a reflexão levada a cabo na universidade serve para regular a produção da teoria, enquanto no desempenho de outras atividades profissionais (vd. a docência) tem em vista regular a ação e a relação. No núcleo do desempenho docente encontra-se, na perspetiva dos processos de profissionalização, a capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre a prática para a reestruturar. Daí a importância de promover a construção deliberada, na formação inicial, de um *habitus* profissional capaz de uma autotransformação contínua. Assim, a formação de profissionais reflexivos deve constituir um objetivo explícito e prioritário de um currículo de formação de professores, em que a experiência toma a forma de uma prática, simultaneamente, real e reflexiva (*ibidem*: 98).

2.2.1 TEORIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação inicial constitui um período crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois nele se começa a desenhar um processo dialógico (cf. Bakhtin, 1981 cit. in Doecke, 2004) que se irá manter ao longo das suas carreiras. Este envolve tanto a interpretação do conteúdo dos discursos produzidos ao nível macro social, como a apreensão do sentido dos valores dominantes, quer das comunidades em que os docentes se inserem, quer dos indivíduos que se propõem ensinar. As práticas dos docentes não decorrem, assim, de uma mera imitação do que outros membros do grupo dizem e fazem, ou da apropriação acrítica da informação transmitida pelas instituições formadoras, os especialistas ou os decisores políticos. Por tudo isso, o dialogismo não deve ser tomado como uma fase passageira pela qual os professores são forçados a passar no percurso que conduz à obtenção de uma qualificação para o exercício da docência, mas uma condição necessária para o seu contínuo crescimento no seio de um grupo socioprofissional marcado por uma forte identidade.

(140) Entende-se que, neste caso, P. Perrenoud se socorre do conceito de *habitus*, definido por Bourdieu no quadro da *Teoria da Reprodução*, como metáfora tendente a demonstrar a necessidade de a formação de professores se redirecionar para um novo paradigma (reflexivo) através do qual se proceda à *inculcação* de outras modalidades de interação dos atores com a teoria e com as práticas. Note-se que, para Bourdieu, o *habitus* é o sistema que aglutina os esquemas de pensamento, de percepções, de avaliação da ação, a gramática geradora das práticas do sujeito e que nele se assume igualmente que as ações possuem uma memória, que não existe sob a forma de representações ou de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que permitem ao sujeito lidar com uma dada família de objetos, de situações, ou de problemas. Ou seja, o processo de criação de um *habitus* for efeito de ações contínuas tendentes a promover a sua *inculcação* é desprovido, afinal, da intencionalidade que, por princípio, deve reger as práticas reflexivas.

Nesse quadro, a aprendizagem profissional dos professores permanece uma luta ideológica: ora contra ameaças externas, tais como as corporizadas pela tirania dos resultados escolares e dos *rankings* das organizações educativas, pela avaliação externa, ou pela necessidade de prestarem contas perante comunidades que, muitas vezes, põem em causa o seu estatuto e poder; ora contra ameaças internas, aquelas que envolvem o escrutínio permanente dos seus saberes e sistema de valores, ou a procura de um sentido mais apurado relativamente à forma como as suas palavras espelham uma dada ideologia. Questões que confrontam a generalidade dos professores e se colocam com especial acuidade no período de formação inicial. A sua abordagem pode efetuar-se quer sob o ponto de vista conceptual, quer na perspetiva das estratégias orientadoras dos processos formativos.

O estudo do complexo sistema de inter-relações que se estabelece entre as práticas dos professores e o conjunto dos fatores e variáveis que influenciam o modo como estes pensam e agem, constitui um domínio que desde há muito mobiliza o interesse da investigação educacional. Apesar da riqueza e da diversidade dos trabalhos produzidos, entende-se que é possível agrupar as problemáticas às quais tem sido prestada mais atenção nas seguintes categorias:

1. Em estudos que se dirigem para a análise da influência dos atores significativos na formação das crenças, das atitudes e dos comportamentos, a fim de compreender o papel da interação social no processo de mediação que conduz à mudança das práticas dos professores (Koballa e Crawley, 1985; Gaskell, 1992; Caria, 2000, 2007);
2. Em estudos que procuram compreender a forma como os professores interpretam as suas experiências na sala de aula e o modo como estes processos condicionam as suas ações (Brickhouse e Bodner, 1992; Pajares, 1992; Chitpin, 2006; Chitpin e Evers, 2005), ou a análise dos contextos sob os quais determinadas crenças se transformam em atitudes e valores que dão curso a uma intenção de comportamento (Pajares, 1992; Brooks, 2011);
3. Em estudos que analisam o significado e conceptualização das crenças e a sua organização em sistemas, para que a clarificação das ligações que se estabelecem entre elementos centrais e periféricos permita compreender a natureza dos seus efeitos (Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Alexandre, 1995);

4. Em estudos que aprofundam as ligações horizontais da investigação sobre as crenças e as representações, quer no plano da pesquisa curricular, quer no plano da eficácia da ação educativa dos professores, tendo em conta o seu papel enquanto barreira à inovação pedagógica (Clark e Peterson, 1986), o modo como influenciam as decisões dos professores, ou as relações entre crenças epistemológicas, estruturas do conhecimento e práticas (Bratt, 1977; Ogunniyi, 1982; Ernest, 1989; Ariza e Pozo, 2002; Clarke e Drudy, 2006; Brooks, 2011).

Porém, o objeto de muitos dos trabalhos referenciados não situou o estudo daqueles processos no contexto específico da formação inicial de professores. Por essa razão, os seus resultados enfatizam, quer a análise da estrutura e do conteúdo do conhecimento prático de professores posicionados em momentos distintos da carreira, quer a compreensão dos trajetos e das variáveis sistémicas que contribuíram para a construção dos seus saberes. Todavia, em alguns deles, parte das conclusões apresentadas remetem diretamente para o quadro de funcionamento e organização da formação inicial, e para as dificuldades, barreiras e constrangimentos que os docentes mais jovens têm de ultrapassar naquele período.

Clarke e Drudy (2006), por exemplo, chamam a atenção para a necessidade daqueles programas reconhecerem a fragilidade e o carácter experimental das práticas e da identidade profissional dos candidatos à docência, especialmente porque entendem que muitos deles ali são admitidos com um reduzido conhecimento acerca de si próprios, tal como de outros contextos e valores culturais, condição que as autoras creem ficar a dever-se a um excesso de *otimismo individualista* (*idem*: 383). Por seu turno, a perspetiva de Ariza e Pozo (2002) centra-se na análise das relações entre as conceções acerca da natureza da ciência e as práticas. Nesse âmbito alertam para o facto de os professores manifestarem uma tendência para uma visão absolutista do conhecimento que, associada a uma conceção empirista da ciência, representa um obstáculo a um desenvolvimento profissional construtivo e ativo. Entendem, por isso, que a formação de professores deve contemplar uma componente de reflexão epistemológica, que evite a reprodução dos modelos académicos tradicionais e se oriente para o desenho e o desenvolvimento do currículo das escolas.

Finalmente, Chitpin e Evers (2005) e Chitpin (2006) que retoma a análise do papel da reflexão no processo de construção do conhecimento profissional dos

professores. Considerando-o como um conceito fluido, o autor entende que aquele pode ser encarado, ora de uma forma limitada (v. g. o conjunto dos saberes básicos de âmbito disciplinar e pedagógico que conferem ao professor a competência para ensinar), ora de uma forma mais abrangente, na qual se deve incorporar uma dimensão reflexiva integradora dos processos afetivos e cognitivos que permitem ao indivíduo identificar problemas e traçar as estratégias conducentes à sua resolução. Contudo, o autor concebe a reflexão numa lógica experimental, onde se cruzam a experiência vivida, a exploração do erro e a teoria; a raiz do conhecimento dos professores reside, assim, na sua capacidade de lidar com os problemas e de formalizar sob o ponto de vista teórico as respetivas propostas de solução, independentemente dos seus resultados efetivos ⁽¹⁴¹⁾.

Os três trabalhos de investigação mencionados constituem uma amostra reduzida da produção científica no domínio dos processos que confluem para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Resumem duas das áreas problemáticas que se julga dever encarar de modo integrado, de molde a destacar o contributo que o incremento das práticas reflexivas tem para a construção da identidade profissional dos professores e a vantagem destes as experienciarem desde o início das suas carreiras: (1) o universo dos saberes prévios dos professores, que se constitui como um filtro à assimilação e acomodação da informação recebida através da formação e, desse modo, como condicionador dos percursos que aqueles virão a trilhar a nível pessoal e profissional; (2) o mundo dos fatores contextuais (v. g. organizacionais, políticos, socioeconómicos) que interferem com os processos de tomada de decisão dos docentes, afetando a sua capacidade de delinear estratégias inovadoras, ou de investir em atividades de natureza colaborativa, que reforcem a sua identidade através da partilha dos saberes.

As pressões a que os professores se sentem submetidos no sentido de transformar as suas práticas e de apresentar resultados refletem, entre outros, o exercício da

(141) A abordagem deste autor propõe uma leitura das práticas reflexivas inspiradas por alguns dos elementos estruturantes da abordagem filosófica popperiana, dos quais se serve para conceber um método tendente a operacionalizar a própria reflexão (cf. Parker, 1999): (1) a função argumentativa da linguagem, isto é, a capacidade de justificar a preferência dada a um determinado enunciado em detrimento de outro; (2) a teoria dos «Três Mundos», sobretudo no que respeita às relações entre o Mundo 2 e o Mundo 3, de acordo com a qual se adota a distinção entre o *facto de pensar* (mundo 2) e os *conteúdos do pensamento* (mundo 3), o que permite definir a ação reflexiva como a faculdade de poder criticar e, eventualmente, modificar as teorias existentes (constituintes do mundo 3); (3) a incorporação dos princípios associados a uma epistemologia *problematista* (pela qual se privilegia a atividade conjectural) e *falibilista*, à luz das quais a reflexão surge como processo de resolução de problemas e de construção de teorias que existem para ser testadas, invalidadas e refutadas (a teoria nunca é mais do que uma hipótese, uma tentativa que tem em vista compreender a realidade, que nunca pode ser verificada mas pode, em contrapartida, ser corroborada).

autoridade que emana das administrações educativas de muitos países, as quais, não obstante o discurso de valorização da autonomia dos estabelecimentos de ensino, assumem uma postura de crescente centralização. Os efeitos provocados por tais esforços permitem duvidar da capacidade do poder político-administrativo para induzir a mudança, mormente quando esta traduz decisões que são tomadas numa lógica de difusão do centro para a periferia. Uma atitude à qual as instituições formadoras não são imunes, especialmente quando assumem que a mudança pode derivar *per se* de um encadeamento linear de etapas que conduzem do conhecimento produzido pela investigação à sua aplicação pelo profissional. Tal como se tem procurado demonstrar, entende-se que urge valorizar um modelo de resolução de problemas, no qual a mudança tem a sua génese na interação — em termos de coesão do grupo, de suporte social, de discursos partilhados — que decorre da aplicação de estratégias de formação apoiadas no trabalho colaborativo e empenhadas num processo de apropriação da inovação com consequências duradouras nos desempenhos.

O sucesso dessa apropriação, contudo, mantém-se dependente do significado que o sujeito atribui à própria inovação (Marsollier, 1998). No caso dos professores, é necessário compreender em que medida o seu mundo interior, subjetivo, atua de maneira a favorecer a rutura, que apenas se consolida quando os sujeitos se apercebem da existência de conflitos entre as suas ações e as teorias que as guiam (Perrenoud, 1994). Posição similar à assumida por Schön (1983, 1987) quando este sustenta que a formação profissional deve alicerçar-se no vivido dos formandos e nas suas teorias pessoais, nas quais diferencia as que orientam a ação, das que a justificam. Por seu turno, o processo de apropriação e a sua relação com o modo como o sujeito se posiciona relativamente à mudança enquadram-se na perspetiva expressa por Blin (1997), autor que explora o facto de a alteração das práticas na esfera da atividade profissional exigir a implicação dos atores e dos grupos, originando a perturbação das formas de regulação anteriores da atividade e a transformação das bases identitárias sobre as quais se apoiam as ações coletivas (*idem*: 46).

Razões que justificam a proposta do autor de um modelo teórico destinado a apreender as lógicas que regulam as atividades profissionais, complementado com a sugestão de ferramentas de análise passíveis de ser utilizadas em diferentes campos de ação. O modelo delineado (fig. 4.5), traduz um alinhamento ordenado das práticas, das representações e das identidades profissionais, adaptando-se aos constrangimentos da organização e permitindo a autorregulação sob a pressão de atores coletivos (*ibidem*:

61). Para além disso, a articulação daqueles pólos segundo uma lógica sistémica, significa assumir que eles agem uns sobre os outros, tanto como uns em relação aos outros ⁽¹⁴²⁾.

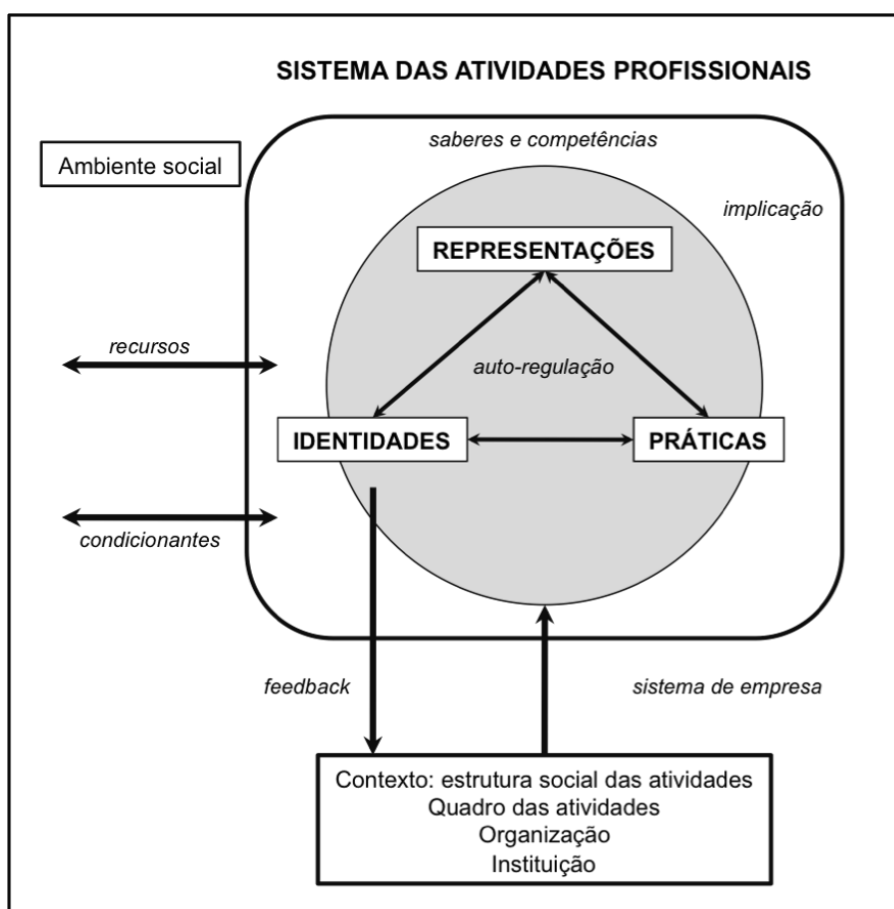


Fig. 4.5 – Modelo sistémico das atividades profissionais (Blin, 1997: 62)

Sob o ponto de vista conceptual, o modelo procura descrever, explicar e compreender as relações que unem: (1) as condições reais de exercício das atividades (o *contexto*); (2) a revelação de grupos que constroem as suas próprias regras (as *identidades*); (3) os estilos de intervenção específicos de cada grupo (as *práticas*); (4) os saberes mobilizados e partilhados no seio dos grupos (as *representações*). Neste quadro,

(142) Tratam-se de instrumentos criados a partir da análise do processo de mudança das práticas docentes, no quadro do ensino agrícola. No modelo, o conceito de *representação profissional* adotado pelo autor decorre do próprio conceito de *representação social* formulado no âmbito da psicologia social. Considera que as representações profissionais são compostas por um conjunto estruturado e organizado de elementos de natureza diversa relativos a um objeto (vd. elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.), constituindo, desse modo, domínios de referência ao serviço das interações entre os atores e os contextos profissionais, e estando ligadas a situações específicas produtoras de sentido. Neste quadro teórico, podem ser definidas globalmente como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas, que sustentam objetos significativos e úteis para a atividade profissional, organizadas em sistemas estruturados que apresentam para os sujeitos um significado global (Blin, 1997: 89).

a ação profissional, ou mais precisamente as práticas e as identidades que lhe estão associadas, fundam-se em parte sobre um sistema relativamente explícito de representações dos objetos que moldam o domínio da atividade profissional considerada. O modelo atende ainda às relações entre os indivíduos (a *intersubjetividade*) e à pluralidade das identidades para um mesmo indivíduo (a *intrassubjetividade*), concepção que se inscreve nas abordagens de índole construtivista, em que os sujeitos são encarados simultaneamente como origem e destino de relações sociais diversificadas, que condicionam a génese e evolução das suas representações. Enquanto categoria nuclear do modelo, as representações asseguram quatro funções essenciais (*ibidem*: 94):

1. Participam com outras cognições na construção de um saber de cariz eminentemente experiencial — trata-se de um saber produzido no contexto da atividade profissional que permite aos atores compreender a agir sobre a realidade segundo um princípio de economia cognitiva; constitui a base da comunicação profissional que possibilita aos sujeitos resolver os problemas do quotidiano; revela-se uma forma de saber tanto mais desenvolvida e mobilizada para o desempenho profissional quanto mais débeis forem os saberes científicos e técnicos, ou quanto mais estes forem ignorados, ou pouco dominados;
2. Definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais — memorizam as identidades construídas através dos processos de socialização profissional, salvaguardando a especificidade e as vantagens do grupo profissional face a outros grupos de pressão suscetíveis de interferir sobre o seu domínio; no interior de um mesmo campo profissional marcam também as identidades, as ideologias e os territórios, servindo como peça nos jogos de interesse institucionais;
3. Orientam as condutas e guiam as práticas profissionais — através de um sistema de expectativas e de antecipações, selecionam e filtram as informações provenientes da realidade a fim de conformar as práticas à própria representação; intervêm diretamente na definição das finalidades dos desempenhos profissionais, orientando a escolha dos passos cognitivos necessários à conclusão das tarefas; pelo facto de refletirem a autonomia institucional que autoriza a ação dos atores, as representações profissionais

são prescritivas das práticas instituídas, mas também responsáveis pela definição de novos procedimentos;

4. Permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as práticas profissionais — explicam e legitimam, para cada indivíduo, as posições e rotinas entendidas como ajustamento automatizado das condutas aplicáveis a uma dada tipologia de situações; na comunicação profissional reforçam o sentido de pertença a um dado grupo e mantêm as distâncias sociais entre os diferentes grupos de um mesmo setor.

Tal como acontece com outros grupos profissionais, também no caso dos professores pode entender-se que as suas práticas emergem do modo como as representações articulam um conjunto diversificado de objetos que, por um lado, dão sentido à própria prática e, por outro lado, tornam possível apreender o seu significado. Em termos gerais, o autor considera que a ação dos docentes se desenrola em função dos objetos que interagem no interior de três dimensões essenciais:

1. Uma *dimensão pedagógica*, estruturada em torno de um triângulo que liga a teia de relações entre os processos didáticos que os professores privilegiam e que dão forma ao seu desempenho profissional (vd. o *ensino*, súpula da relação do professor com o saber; a *formação*, síntese da relação professor - aluno; a *aprendizagem*, foco da relação do aluno com o saber);
2. Uma *dimensão contextual*, que integra os aspetos organizacionais e institucionais em que se inscreve a situação educativa, compostos quer por um quadro físico e ambiental (v. g. estruturas espaciais e temporais), quer por uma organização caracterizada por formas de comunicação e de tomada de decisão, pelos estatutos, os papéis e as estratégias dos atores (v. g. a posição dos professores resultante do seu estatuto na escola e na equipa de docentes, ou dos cargos para que foram nomeados), quer ainda por uma instituição marcada por um dado sistema de valores, pela assunção de finalidades e pela promoção da autonomia e/ou do controlo sobre os seus membros (v. g. as ideologias que fundam as políticas educativas, a definição de prioridades, a forma e o conteúdo das decisões tomadas);
3. Uma *dimensão de ideal profissional*, respeitante à definição das características da profissão docente, nas quais se incluem as funções, as competências, as qualidades, os discursos, as opiniões e as teorias que os

atores reconhecem como os elementos que descrevem e qualificam a sua profissionalização (v. g. a idealização da profissão, os valores morais, a missão social em que se sentem investidos).

A matriz das conexões entre os diversos elementos identificados permite a Blin (1997) construir uma síntese unificadora dos respetivos pólos estruturantes e discutir, quer as relações entre representações e práticas profissionais, quer as relações entre identidades e representações profissionais.

Em primeiro lugar, as relações entre as representações e as práticas profissionais dependem do tipo de coação institucional, ou de pressão social, que se exercem sobre a situação. Quando o grau de autonomia do ator perante esta é elevado, então as relações que se estabelecem entre as representações e as práticas são suficientemente fortes para constituir um *sistema*. Pelo contrário, numa situação de obediência institucional ou de necessidade de conformidade para com o grupo, são as prescrições e as normas que passam a orientar as práticas, pelo menos ao nível da visibilidade social. Tais situações de obrigação não contribuem para transformar as representações anteriores, exceto na medida em que as prescrições forem tidas por apropriadas, no quadro de um trabalho coletivo de negociação e, por conseguinte, de adaptação. Dado traduzir compromissos comportamentais, a implicação no trabalho coletivo está dependente das formas de participação no interior dos próprios grupos de trabalho. Os profissionais mais implicados nas práticas coletivas trabalham em equipas onde a participação é consensual, ou onde os conflitos antecedem as tomadas de decisão. Esses debates, preliminares à ação coletiva, dão azo à construção de novas representações profissionais, partilhadas nesse caso pelos indivíduos do grupo considerado.

Em segundo lugar, as representações profissionais, entendidas como tomadas de posição indispensáveis ao exercício das atividades, articulam no seu campo objetos significativos da prática — dimensão funcional — e objetos idealizados — dimensão de ideal ⁽¹⁴³⁾. Estruturam-se segundo representações que são autónomas das significações

(143) No que respeita aos professores, a dimensão funcional traduz o posicionamento didático dos atores, ou seja, é a expressão da dimensão pedagógica das suas representações (vd. a possível polarização entre práticas instrutivas — método expositivo, centragem nos conteúdos, avaliação de controlo, etc. — e práticas construtivistas — metodologias de resolução de problemas, diferenciação pedagógica, avaliação formativa, etc.); a dimensão de ideal remete, se encarada na perspetiva da identidade coletiva do conjunto do grupo profissional, para uma espécie de menor denominador comum que dá coesão identitária a todos os docentes (vd. estruturada em torno de elementos tais como as *qualidades profissionais* — ser equilibrado — a *competência* — o domínio dos saberes disciplinares — ou a *motivação profissional* — o interesse pelos jovens).

distintas e específicas dos grupos que coexistem no seio do mesmo coletivo de profissionais. A análise dessas representações permite leituras explicativas e compreensivas das múltiplas identidades presentes num campo profissional que são mobilizadas pelo ator, de acordo com o contexto e as racionalidades instrumentais e axiológicas adaptadas à situação. Assim, uma fraca identidade coletiva facilita a comunhão ideológica mínima numa situação de defesa ou de valorização profissional. Esse processo de evitação de dissensões assemelha-se a um compromisso. Mas no interior do grupo profissional, as exigências da prática e os jogos de interação mobilizam identidades profissionais diferentes e mais fechadas ⁽¹⁴⁴⁾. Nesse sentido, a análise das representações como sistema simbólico torna visíveis as identidades que se defrontam no quotidiano das interações. As clivagens que se manifestam nos coletivos de profissionais segundo as identidades reivindicadas e as estratégias desenvolvidas, remetem para as questões da profissionalização e da sua formação.

Embora o trabalho do autor se tenha orientado para a identificação do conteúdo das representações de um grupo profissional específico a atuar num contexto de trabalho muito singular — os professores do ensino agrícola, em França — as suas conclusões cruzam-se com campos simultaneamente diversos e complementares, tais como: a análise dos processos de desenvolvimento profissional; o estudo das relações entre as representações, os projetos individuais e as práticas inovadoras; a modelização da investigação-ação como metodologia de inovação e sua ligação aos problemas epistemológicos que decorrem do modo como os sujeitos se implicam nos processos de mudança. Nesse sentido, considera-se que o modelo traçado permanece uma proposta plausível para se compreender o conteúdo e as conexões entre os elementos que definem e condicionam a natureza das práticas. Uma vez que a sua transformação só acontece quando aquele sistema é interpelado pelo sujeito, então, só através do incremento de processos formativos que possibilitem aos atores a apreensão prévia do

(144) No caso dos professores, este fechamento permite a identificação de identidades profissionais mais específicas, traduzidas na formação de subgrupos com diferente filiação didático-pedagógica que, por isso, se posicionam para além das características mínimas que se têm por necessárias para o exercício da docência (vd. a dimensão ideal enunciada na nota anterior). Assim, será possível descrever e, desse modo, distinguir, entre uma identidade profissional associada, por exemplo, ao professor de *estilo magistral* (para quem ensinar significa transmitir conhecimentos, a avaliação tem por objetivo controlar o trabalho e os saberes, a competência profissional mede-se pelo domínio dos saberes disciplinares), de uma outra em que o professor se vê sobretudo como um *pedagogo* (para quem a avaliação tem em vista o diagnóstico de dificuldades e a sua remediação, a aprendizagem é definida como um processo de construção de saberes, a motivação profissional dirige-se para a afirmação da individualidade dos alunos).

significado das suas representações e práticas se pode esperar que aquele questionamento ocorra e que a formação cumpra o seu desígnio de mudança. Este constitui o caminho por intermédio do qual se crê ser admissível justificar o papel dos processos reflexivos como estratégia conducente à mudança dos sistemas de representações e, por essa via, também das identidades profissionais.

Com efeito, quando analisado na perspetiva da formação inicial de professores, o processo de desenvolvimento das dimensões pedagógica e de ideal profissional cruza-se naturalmente com a ação, de cariz mais ou menos intencional, destinada a gravar ao nível do simbólico a matriz do saber disciplinar que os docentes irão ensinar e a assegurar a sua filiação ao quadro epistemológico que rege o conteúdo desse saber e condiciona a forma como este evolui e se consolida. Uma premissa que parece comprovada pelos estudos que atendem à influência desse quadro conceptual sobre as representações e as práticas ⁽¹⁴⁵⁾. Globalmente, este afirma-se como um contexto que compõe a visão dos professores acerca da natureza da disciplina, quer no que respeita aos seus conteúdos específicos — vd. a definição das fronteiras da disciplina a ensinar, a estabilidade do seu saber, o carácter sequencial de alguns conteúdos — quer no que concerne às práticas — vd. a gestão curricular, a normalização das atividades, os consensos, a coordenação das práticas, a visibilidade face aos saberes dominantes ⁽¹⁴⁶⁾.

Na abordagem proposta por Saussez (2009), a noção de contexto conceptual alarga-se para incluir o que o autor designa de *cultura disciplinar*, isto é, o conjunto organizado das crenças, das normas e dos valores ligados quer à natureza da disciplina, quer à maneira de a ensinar. Culturas que, como antes se referiu, se relacionam com as características epistemológicas próprias de cada ciência e com uma conceção normativa do seu ensino: as práticas didáticas de referência, combinadas com um outro universo de possibilidades de ação, sem qualquer carácter distintivo. Assim, os particularismos que emergem da congregação dos contextos e das culturas disciplinares permitem, pela delimitação dos campos das dimensões pedagógica e de idealização que compõem a identidade profissional, não apenas confirmar, mas também compreender a natureza e o conteúdo das identidades profissionais específicas de grupos de professores unidos no ensino de diferentes disciplinas. Uma especificidade que no caso do ensino da geografia

(145) Estudos nos quais se podem incluir, a título de mero exemplo, os de Pajares (1992), Pomeroy (1993), Alexandre (1995) e de Ariza e Pozo (2002), já mencionados.

(146) Aspetos que no capítulo 1 deste trabalho contribuíram para definir o conteúdo do conceito de *saber do professor*, como construção ao mesmo tempo simbólica e operacional do saber disciplinar que o docente ensina (cf. Alexandre, 1995).

adquire particular relevância, caso se tenham em conta a originalidade do seu objeto de estudo e o processo de construção do conhecimento geográfico.

A junção dos contributos de diferentes autores (cf. Blin, 1997; Perrenoud, 2001; Altet, 2008; Riopel e Gervais, 2008; Maulini e Perrenoud, 2009) permite debater o papel central que as instituições formadoras desempenham em dois patamares distintos da formação inicial: por um lado, contribuindo para a consolidação da matriz conceptual e cultural que vai condicionar a identidade profissional dos professores e as suas práticas; por outro lado, propondo o incremento de uma formação dirigida para o desenvolvimento de novas competências e de uma postura reflexiva, cujo principal objetivo é dotar os sujeitos da capacidade de questionar aquela mesma matriz. Para Saussez (2009), a formação inicial de professores, centrada em instituições de ensino superior, contribui: (1) para delimitar as fronteiras de comunidades culturais que, entre outros aspetos, partilham uma conceção do ensino e da aprendizagem dos saberes disciplinares; (2) para ampliar as crenças, as atitudes e os valores relativos à natureza da disciplina, à realidade, ao conhecimento, ao tipo de questões que vale ou não a pena formular (*idem*: 83).

No complexo sistema de inter-relações entre os saberes, que os sujeitos em formação experimentam na formação inicial, o *estágio* constitui fonte suplementar de informações que aqueles se veem forçados a gerir. Também a este nível é possível expandir os contributos de autores já mencionados (cf. Altet, 2008; Riopel e Gervais, 2008) no sentido de avaliar o contributo daquela componente para a construção da cultura e da identidade profissional do professor. A este respeito, Saussez (2009: 87) salienta o facto de os estagiários serem submetidos a um trabalho de reconfiguração identitária que se materializa, por exemplo, pela passagem da condição de especialistas numa dada área disciplinar, a uma posição de aprendizes do ensino desse mesmo saber. Experiência que, para o autor, alguns jovens professores vivem sob a forma de uma rutura entre o saber académico e o saber escolar. Não obstante a existência de margens de sobreposição entre estes dois saberes e culturas ⁽¹⁴⁷⁾, é possível a identificação de ruturas, uma vez que aqueles espaços se diferenciam no plano das respetivas finalidades: a produção de conhecimentos *versus* a transmissão de uma herança cultural, ainda que partilhando fragmentos do mesmo universo simbólico. Em suma, a questão da filiação a uma dada cultura disciplinar não deve fazer esquecer que a formação de

(147) Também abordados no capítulo 1 em termos da definição ali proposta para os conceitos de *ciência académica* e de *saber da escola* (cf. Alexandre, 1995).

professores se apresenta, em graus diversos, como uma tentativa de associar mundos distintos, nos quais são valorizadas diferentes formas de expressão, de atuar e de formular problemas. A fragmentação das disciplinas que estruturam os planos de estudo da formação inicial, nas suas componentes científica e de ciências da educação, associadas aos discursos da prática veiculados pelos formadores no terreno, colocam o sujeito em formação perante uma grande diversidade de micro-universos de pensamento, face a múltiplos círculos sociais e às suas respetivas culturas (*ibidem*: 89).

2.2.2 REFLEXÃO E PRÁTICAS

Os resultados apresentados por Kuit, Reay e Freeman (2001) confirmam que a reflexão se afigura um processo difícil: porque para muitos professores é penoso proceder à autoanálise e à autocrítica; porque é levada a cabo em condições de isolamento, ao invés de fazer parte de uma estratégia de trabalho interpares, potenciadora de um sentido de partilha de objetivos comuns. Em algumas instituições formadoras a tarefa é muitas vezes incrementada com recurso a questionários centrados sobretudo no processo de instrução, mais do que na aprendizagem dos alunos, daí resultando uma reflexão de cariz superficial que leva muitos docentes a duvidar da qualidade do seu trabalho e a tomar como inevitável o insucesso educativo dos seus alunos (v. g. quando estes não revelam as competências de nível superior que lhes são exigidas). Para os autores, só uma reflexão que permita ao sujeito aceder ao autoconhecimento pode contribuir para o desenvolvimento da prática profissional.

No estudo proposto por Taconis, Plas e Sanders (2004), no âmbito de um programa de desenvolvimento de competências profissionais dirigido para assistentes educacionais integrados num programa de profissionalização centrado na escola, aponta-se que os fatores que mais contribuem para o sucesso daquele processo são o empenho na aprendizagem que se desenrola no contexto do local de trabalho, associado a uma estratégia de recolha de conselhos, de comentários e de sugestões acerca do seu desempenho, efetuada junto dos pares. Para os autores, a tendência dos sujeitos para a experimentação, em detrimento do que designam por observação reflexiva, parece favorecer o desenvolvimento das suas competências profissionais, reduzindo o tempo de que estes necessitam para conceber as tarefas de ensino. Entendem que é crucial que os formandos sejam bem-sucedidos na construção de um ambiente de formação propício à sua aprendizagem. Para tanto, importa que conheçam as tarefas de que estão incumbidos e que aproveitem o contexto, reconhecendo e usando as oportunidades de

aprendizagem que a escola lhes oferece (v. g. no que respeita à integração entre a teoria e a prática). Não obstante a sua aparente desvalorização das atividades reflexivas, referem que estas podem ser benéficas para o desenvolvimento das competências profissionais, sendo contudo indispensável avaliar a capacidade efetiva dos formandos para refletir e não apenas a sua propensão para a reflexão.

Na investigação apresentada por Harrison, Lawson e Worstley (2005b) descrevem-se e analisam-se as estratégias utilizadas por um grupo de professores mais experientes tendo em vista o acompanhamento e supervisão do desempenho de docentes a quem recentemente tinha sido conferida a habilitação para o exercício da docência⁽¹⁴⁸⁾. A partir da proposta de um conjunto de atividades de índole reflexiva elaboradas pelos investigadores foi possível, por um lado, analisar a articulação entre o trabalho dos tutores e as práticas desenvolvidas pelos seus formandos e, por outro lado, identificar as mudanças no estilo de tutoria que aqueles foram adotando ao longo do período em observação⁽¹⁴⁹⁾. De entre as conclusões retiradas entende-se dever destacar as que dizem respeito à identificação das dinâmicas de partilha de normas e valores entre os membros da comunidade profissional, nomeadamente no que diz respeito ao que os autores denominam de *diálogo crítico-reflexivo* (*idem*: 438).

Consideram que, a partir do momento em que os novos professores atingem o limiar de desempenho profissional previamente estipulado pela escola para o ano probatório, se torna crucial que o trabalho dos tutores possa antecipar e promover um processo de desenvolvimento profissional mais amplo. Para tanto, os jovens docentes devem ser envolvidos num trabalho de reflexão e ação sustentado pelos respetivos departamentos disciplinares e, ao mesmo tempo, ser admitidos como membros ativos da comunidade de práticas em que foram integrados. Na verdade, entende-se que a afirmação de uma postura crítica por parte dos novos professores exige não apenas que os tutores os auxiliem a encontrar um lugar de pertença num novo contexto e quadro de

(148) Estudo integrado num projeto de investigação-ação, que contemplou a observação das atividades levadas a cabo por 30 professores tutores de diferentes áreas disciplinares (SITs — *subject induction tutors*), designados por uma escola para acompanhar o trabalho de professores recentemente qualificados (NQT — *newly qualified teachers*) durante o ano correspondente ao período probatório. A investigação centrou-se especificamente no estudo da dinâmica criada pelos tutores ao longo das reuniões de análise das práticas (PRMs — *professional review meetings*) efetuadas com os jovens docentes sob a sua responsabilidade.

(149) As estratégias de reflexão propostas pela equipa de investigadores previram a realização de diversas atividades, distribuídas pelas seguintes categorias: *reflexão e análise crítica, aprendizagem experiencial, investigação-ação, análise de incidentes críticos e narrativas de práticas* (Harrison, Lawson e Wortley, 2005b: 427).

referência institucional, mas também que se criem oportunidades para uma ação coletiva que faça emergir a mudança. Os dados recolhidos revelam que por meio de uma atividade de reflexão crítica sobre as práticas é possível encaminhar os jovens docentes de uma posição de estrita *dependência* (que os coloca como recetores das diretivas emanadas por atores com mais experiência, mais competências e uma visão mais abrangente do contexto), passando por uma postura de *interdependência* (na qual se regista o despontar da autonomia e da cooperação), até se atingir a completa *colaboração* (que integra o indivíduo numa comunidade de pares que lhe proporcionam apoio, aconselhamento e abertura de perspetivas). Em última análise, os autores consideram ser crível que o professor atinja um estágio de plena *autonomia*, no qual se mostra capaz de tomar decisões por si, mais do que somente com os outros.

O problema da construção do conhecimento em equipa é abordado num estudo de Sparrow e Heel (2006), no qual se discute um modelo compreensivo do modo como os grupos se envolvem em processos de reflexão coletiva e de exploração partilhada das suas perceções ⁽¹⁵⁰⁾. Uma prática que, no entanto, levanta questões ao nível da gestão das impressões e da confiança, em conjunto com a exigência de criação de novas dinâmicas de interação no seio dos grupos, principalmente no sentido de evitar a emergência de fatores opressivos que impeçam os sujeitos de divulgar publicamente as suas perspetivas e constituam um obstáculo tanto à reflexão, como à aprendizagem. Em termos gerais, o incremento do processo permitiu aos participantes identificar quatro componentes nucleares para o desenvolvimento da aprendizagem em equipa: (1) a *utilização dos saberes*; (2) o *ambiente e a cultura de trabalho*; (3) os *comportamentos e as ações*; (4) as *aptidões pessoais*. Em cada uma dessas facetas foi possível identificar distintos ciclos e fases de aprendizagem, tais como a exploração de perceções, a negociação e/ou a aceitação de modelos emergentes e a sua aplicação ⁽¹⁵¹⁾.

Os resultados obtidos pela observação das atividades de reflexão em grupo conduziram à formulação de um modelo que ilustra o fluxo de saberes que ocorre entre

(150) Projeto de investigação levado a cabo com 15 técnicos de saúde de um hospital infantil integrado na rede do Serviço Nacional de Saúde do Reino Unido (vd. o *Dudley NHS Trust*).

(151) Os autores do estudo chamam a atenção para o facto de o processo de desenvolvimento da aprendizagem em equipa ter emergido em consequência da evolução faseada de cada um dos componentes mencionados, tendo sido marcada por alterações profundas nos comportamentos e nas atitudes dos membros do grupo, quer relativamente a si próprios, quer no que respeita aos seus pares. A título de exemplo refira-se que ao nível da *utilização dos saberes* foram identificadas as fases de conceção, de partilha, de aplicação e de desenvolvimento, e no que respeita às *aptidões pessoais* foi identificado o desenvolvimento progressivo das capacidades de compreensão, de diálogo, de questionamento/reflexão e de relacionamento interpessoal.

as fases de conceção, de partilha, de aplicação e de desenvolvimento do conhecimento (fig. 4.6). Nele se sugere que tais fluxos requerem a existência de interações entre situações tácitas e explícitas, as quais são autorizadas pela energia gerada entre as *intenções* e as *ações* dos atores. O movimento do conhecimento é igualmente assistido por um aumento da compreensão e por um aprofundamento das relações profissionais (aspeto chave para a consolidação da identidade profissional).

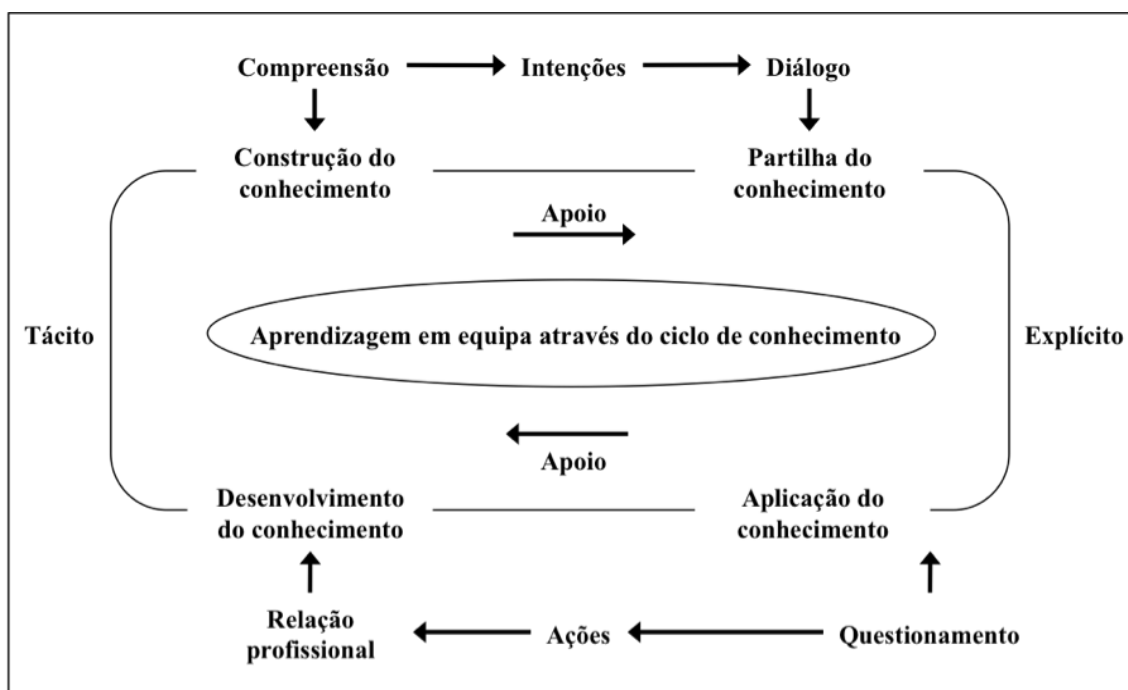


Fig. 4.6 – Modelo de partilha do conhecimento resultante de um processo de aprendizagem em equipa (Sparrow e Heel, 2006: 157)

Entre outros, o estudo realça a importância que os membros do grupo atribuíram ao ambiente de trabalho, considerando que uma vivência de apoio mútuo foi facilitadora do desenvolvimento de todo o processo. De facto, aquele pareceu transformar-se ao longo do tempo, já que numa fase inicial foi marcado por um cariz mais diretivo (v. g. em que os sujeitos requereram orientações, se mostraram dependentes da ajuda de outrem, ou se sentiram limitados pelas suas próprias responsabilidades), mas no final se converteu num ambiente de efetiva aprendizagem colaborativa (v. g. no qual o respeito mútuo de tornou um imperativo, desaparecendo o receio de revelar incertezas e dúvidas, ou de tomar posições mais arrojadas). Também no que concerne à natureza das ações tomadas pelos participantes ocorreu uma progressão similar. Se de início estas se estruturavam em torno do diagnóstico individual de problemas e situações de âmbito estritamente disciplinar, passaram depois a uma atitude de aceitação da pluralidade, de consciencialização do valor das práticas colaborativas e das ações concertadas, de

ponderação das concepções expressas pelos pares, aspetos vitais para a criação de laços e de um sentimento de identidade entre os membros do grupo.

Explorando o papel das narrativas como instrumento de construção de discursos que contribuem para a identidade profissional, Vásquez (2007) aborda os mecanismos de gestão daqueles conflitos a partir da análise de conteúdo de um conjunto de registos *reflexivos* (vd. que remetem para o pensamento e as ações desenvolvidas) e *relacionais* (vd. que remetem para as interações entre os atores envolvidos), produzidos por jovens professores no quadro das sessões de análise de práticas, realizadas após a observação de aulas (momentos que significam um tempo de avaliação do desempenho e são, por isso, muitas vezes encarados como uma ameaça). Embora muitos estudos se centrem na análise das interações que se produzem entre os observadores e os observados e nas estratégias que ambos utilizam para mitigar aqueles constrangimentos, a autora preferiu abordá-los na perspetiva do processo de construção da identidade profissional dos jovens docentes, examinando: (1) a forma como estes afirmam essa identidade e o quadro moral e ético que a enforma, mediante a análise das narrativas que produziram acerca da sua atuação; (2) o papel desempenhado pelo interlocutor (supervisor) ao longo do processo de acompanhamento e supervisão.

Os seus resultados revelam que as identidades que emergem das narrativas produzidas pelos professores jovens são menos bem geridas que as dos docentes mais experientes, uma vez que o seu posicionamento moral e ético tende a ser menos estável, mais inseguro, ou mais inconsistente. Dados que, segundo a autora, não são surpreendentes e alertam ainda para a dependência do seu discurso face ao contexto institucional em que se inserem, o qual pode desestabilizar o conteúdo da própria narrativa em função da assimetria das relações de poder que se geram e das pressões decorrentes da avaliação dos desempenhos.

Considerando que a análise das preocupações e dos receios que os candidatos à docência manifestam relativamente ao exercício da sua atividade constitui um elemento importante para orientar o seu processo de formação, Poulou (2007) analisou o conteúdo dos registos de práticas de jovens professores, na tentativa de identificar a natureza daquelas inquietações. No seu conjunto, os resultados mostram a existência de um complexo padrão de anseios, orientados para o passado e para o futuro da identidade pessoal e profissional dos sujeitos, nomeadamente, o esbater do espírito de missão que muitas vezes se associa à prática da docência e o surgimento de algumas das dimensões emocionais do ensino.

Para o autor, os dados revelam que o contacto dos sujeitos com a realidade provoca uma reconceptualização da imagem que aqueles possuíam da profissão docente, levando-os simultaneamente a questionar a imagem que tinham de si próprios, quer como pessoas (v. g. no que concerne a qualidades tais como a empatia, a compaixão, a compreensão, a flexibilidade, a tolerância, o amor pelas crianças), quer como professores (v. g. ponderando o facto de o exercício da profissão se lhes adequar, ou não, tal como as competências necessárias para o seu desempenho). Os docentes em formação inicial também parecem não demonstrar grande ansiedade quanto aos aspetos ligados diretamente com a gestão da aula mas, em contrapartida, exprimem dúvidas quanto à sua competência pedagógica e à sua capacidade para transmitir os conteúdos programáticos de uma forma inteligível para os alunos: preocupações que decorrem não tanto do questionamento da eficácia dos seus métodos de ensino, mas da dificuldade em sistematizar critérios que lhes permitam avaliar a qualidade dos recursos de aprendizagem por si criados (cuja estrutura e forma são passíveis de condicionar a compreensão das matérias trabalhadas).

Globalmente, tais conclusões põem em causa o predomínio usualmente atribuído ao papel da cognição nos processos de formação de professores, chamando a atenção para o modo como as dimensões cognitiva e afetiva interagem na aprendizagem dos docentes em formação inicial. As emoções que estes manifestam em relação a si próprios e aos alunos (que servem como um grupo de referência para a pessoa do professor), parecem dominar o conteúdo das suas narrativas, operando como fatores determinantes das suas opções pedagógicas atuais e como prenúncio das decisões que, no futuro, podem tomar relativamente ao exercício da profissão docente.

Assim, as emoções surgem como estímulos à reflexão e é nesse âmbito que desempenham a sua principal função. Mantendo-se na posição de *estudantes*, os sujeitos reconsideram o desenvolvimento da sua identidade, imaginando-se a si próprios como professores e concentrando-se nos estados emocionais que as suas ações provocam, ou podem vir a provocar, tanto em si como nos seus alunos. Ainda que obtidos por uma via diversa, estes dados mostram-se consentâneos com as conclusões expressas por outros autores já mencionados (cf. Younger *et al.*, 2004; Strong-Wilson, 2006; Riopel e Gervais, 2008), ou seja, que a atividade reflexiva se situa na interação entre as memórias dos estudantes, as suas imagens do passado e o modo como anteveem o futuro.

3. MODOS DE RELACIONAMENTO ENTRE OS ATORES DA FORMAÇÃO INICIAL

O quadro de organização institucional e de funcionamento em que se realizam muitos programas de formação inicial de professores contribui, por vezes, para a existência de um relacionamento nem sempre fácil entre formadores e formandos, situação que se agrava quando os dispositivos formativos estão concebidos numa lógica de *sala de aula*, ou seja, de acordo com um sistema assente em relações do tipo emissor-recetor (Zeichner e Gore, 1990; Zeichner, 1995). Acontece, porém, que os formandos se encontram ali na difícil posição de ter de gerir a simultaneidade da sua situação de alunos e professores, ao mesmo tempo que estão a construir o seu saber profissional em circunstâncias distintas das que se verificavam ao tempo em que os seus atuais formadores iniciaram a carreira. Por isso, é difícil para estes ter uma ideia clara e credível acerca dos saberes de que os formandos já vêm munidos, condição suficiente para se poder gerar uma incompatibilidade entre as competências já desenvolvidas e a informação pré-selecionada e pronta para ser transmitida.

Em muitas situações, o formador procura então moldar o formando de acordo com uma imagem mais ou menos convencionalizada do que deve ser um professor (Knowles, 1988; Doecke, 2004). Daí resulta que ao contrário de um saber proposicional passível de ser submetido a testes de validade e confiança, os formandos são muitas vezes confrontados com um certo tipo de retórica que, não só se traduz num saber que dificilmente estabelece pontes entre a teoria e a prática, como se mostra incapaz de explorar as possibilidades e as limitações de uma linguagem docente excessivamente padronizada. Uma postura que não permite criar as condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica face à prática e predisponha para a educação permanente e a formação ao longo da vida.

O trabalho de Zeichner (1995, 1999) proporciona alguns ângulos de análise importantes para a compreensão do tipo de relações que se estabelecem entre os formadores e os sujeitos em formação, as quais constituem exemplos que podem ser transpostos para outras situações de formação e contextos. Como ponto de partida, o autor destaca o facto de ser importante que, desde o início, as práticas de formação sejam concebidas com um sentido mais abrangente do que o mero processo de transmissão presencial que ocorre nas salas de aula. Seguindo esta linha de pensamento, Doecke (2004) ilustra como as conversas que presenciou entre estagiários acabaram por desafiar os caminhos através dos quais ele próprio refletia e aprendia sobre a sua

prática, tornando-o consciente do caráter ideológico do seu trabalho como formador de professores. Uma autoanálise que o fez questionar os critérios utilizados para avaliar as práticas de ensino dos estagiários que supervisionava e reformular o conteúdo e a natureza dos comentários subsequentes à observação das suas aulas. No final, foi capaz de constatar que a sua abordagem à formação se tinha transformado de uma reflexão sobre a eficácia dos seus esforços para incutir nos formandos a aplicação de determinadas estratégias de ensino, para uma interrogação crítica acerca do valor e do sentido do próprio processo de indução.

Na verdade, o papel dos formadores de professores deve compatibilizar uma função tradicional de divulgação de novas práticas com a capacidade de promover a integração dos estagiários numa comunidade profissional; tarefa que envolve diálogo e debate, na medida em que os seus membros procuram coletivamente compreender as complexidades das suas vidas profissionais. Assim, devem instituir-se como um recurso, como atores que ajudam a compreender as razões do porquê do interesse das informações e dos saberes práticos que valorizam, necessitando para o efeito de estabelecer com os seus formandos uma relação educativa que ultrapasse, quer a separação entre o emissor e o recetor, quer a reprodução dos mecanismos tradicionais vividos em sala de aula, substituídas pela empatia e pela comunicação.

Os estagiários, tal como os professores envolvidos em qualquer situação de formação, não são passivamente induzidos no processo de desenvolvimento profissional, nem atuam como se a mudança fosse a razão da sua existência, num e noutro caso forçados a manipular objetos de um discurso sobre o qual, por vezes, não tem qualquer controlo. Pelo contrário, eles participam ativamente na sua própria produção, aplicando conscientemente vários quadros de referência — v. g. representações sociais e sistemas de crenças — com o propósito de dar sentido às suas experiências e chegar a julgamentos acerca da prática profissional (Alexandre, 1995, 2004; Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Blin, 1997; Altet, 2008; Riopel e Gervais, 2008).

Os professores e os alunos, tal como outros cidadãos, estão imersos em ideologia. As suas crenças e valores estão profundamente ligados às suas atividades diárias, mesmo quando *aquilo que fazem* pode não coincidir com *aquilo que creem estar a fazer*. Do mesmo modo, o discurso profissional que os formadores oferecem aos estagiários durante a formação inicial também brilha com ideologia, refletindo uma contradição entre o que *é* e o que *devia* ser (tal como acontece com as frequentes discussões de grupo entre professores, que parecem ser dirigidas por um forte impulso

utópico). Razão pela qual os formadores necessitam de conceber as relações entre a teoria e a prática no contexto do seu contínuo compromisso com a reforma da educação, e não em termos de uma correspondência entre as suas ideias e uma realidade “objetiva”, que supostamente existe para além do mundo social no qual são atores.

3.1 OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DOS FORMADORES

De acordo com os dados revelados por Altet (2009), muitos formadores envolvidos em programas de formação inicial persistem em conceber as suas estratégias formativas como se, para o futuro professor, a sua relação com os saberes profissionais se cingisse a um patamar meramente cognitivo. Mas, como se procurou demonstrar anteriormente, essa relação surge mediatizada pelo trabalho, sendo através dele que o sujeito procede à triagem e à hierarquização dos saberes que vão ser mobilizados para a resolução dos problemas do quotidiano: é uma relação identitária. Neste sistema, a experiência desempenha um papel fundamental, uma vez que é por seu intermédio que esses mesmos saberes adquirem sentido.

No entanto, a exemplo dos estagiários também os formadores revelam posições díspares relativamente à prática: ora a concebem como um dado definido *a priori*, situação em que os saberes servem de instrumentação; ora a interpretam como uma construção e, nesse caso, constitui uma ocasião para a reflexividade, para a problematização da ação, facilitadora da criação de pontes com os saberes e da sua reconfiguração em ligação com a própria prática. Posturas que refletem a influência de distintos paradigmas no que respeita à função dos estágios nos programas de formação inicial. O contraste entre uma abordagem que privilegia a racionalidade técnica e uma outra que elege a reflexividade como pano de fundo torna-se uma vez mais patente.

A distinção entre as duas pode ser sintetizada do seguinte modo (*idem*: 100): (1) no primeiro caso, a prática do formador apresenta-se como um *dispositivo instrumental* destinado à preparação de sessões, de métodos, como uma resposta motivada por uma situação profissional definida previamente; limitada a operar saberes procedimentais, gestos, conselhos, ou receitas, a prática segue uma lógica de instrumentação, de técnica, de transmissão de ferramentas, categoria a que são assimilados os próprios saberes; (2) no segundo caso, a atividade do formador situa-se e inscreve-se na *articulação atividade-situação*, pelo que a prática não é redutível nem à aplicação de um método, nem à realização de um plano pré-estabelecido; constrói-se na ação, em função de acontecimentos, de interações e de negociações que são, por natureza, imprevisíveis.

O facto de ser possível aos formadores assumir uma destas duas posturas interfere de modo decisivo na sua relação com os sujeitos em formação. Quando o formador entende que também a sua ação se deve pautar por uma atitude reflexiva, é natural que a sua interação com os estagiários se reconfigure. Estes deixam de ser tratados como atores passivos, ou como entidades pré-determinadas, mas como sujeitos possuidores de uma singularidade e autonomia que guiam a ligação que desenvolvem entre o contexto de trabalho e a sua prática. Em resposta, a ação do formador desenrola-se, numa perspetiva claramente construtivista e de mediação (Desjardins e Boutet, 2008), pela experimentação, pela testagem de situações novas, correndo riscos, procurando em si mesmo as soluções para os problemas vividos, em suma, construindo respostas por meio da reflexão colaborativa sobre a prática.

Segundo Doecke (2004) o “eu” de cada formador é uma construção complexa em que se combinam as redes nas quais ele/ela operam como formadores, as suas relações com os sujeitos em formação, os pares e ainda os elementos contextuais que moldam o seu mundo. Entende, igualmente, que os formadores devem encarar a sua identidade profissional como um sistema em permanente conflito com as orientações políticas do momento, especialmente quando estas parecem orientar-se unicamente para a fixação e gestão dos resultados escolares, ou mover-se de acordo com uma pressão globalizante que tende a conceber o mundo de uma forma monolítica. Então, o problema que se coloca ao exercício da função de formador reside na forma como os atores teorizam a relação entre a sua prática profissional e a realidade na qual atuam. Na resposta aos dilemas que daí emergem, a ação dos formadores parece revelar uma tendência caracterizada por uma focagem naquilo que os formandos *podem* ou *têm de fazer*, em detrimento daquilo que eles *são* ou *podem vir a ser*: postura coerente com uma filosofia de formação centrada nos métodos e nas técnicas de ensino e numa avaliação orientada para a observação dos comportamentos (Harrison, 2006).

A necessidade de os formadores atenderem à diversidade e imprevisibilidade dos contextos no âmbito dos quais tomam as suas decisões, permite apreender o alcance da questão formulada por Doecke (2004: 205): «será que a minha história, apesar dos meus esforços para a alicerçar no meu mundo profissional, permanece inevitavelmente *privada*, uma simples expressão do meu “eu” subjetivo?». A resposta à dúvida colocada pode considerar-se ambivalente: por um lado, porque é difícil aos formadores libertarem-se da ideologia didático-pedagógica que preconizam e de que se servem com o intuito de perceber o mundo e de nele intervir através da práxis; por outro lado,

porque a sua compreensão da realidade continua a ser moldada pelo íntimo dos seus sistemas de valores e crenças. Procurar-se-á aprofundar este problema sob a perspetiva da interação entre formadores e formandos inseridos em programas de formação nos quais se ensaiou o incremento de práticas reflexivas.

A dificuldade em aplicar estratégias de cariz reflexivo em programas de formação de professores, independentemente das suas finalidades e dos níveis de qualificação dos intervenientes, reside desde logo na diversidade de leituras e de conceções acerca do sentido e dos atributos da própria reflexão. Com frequência, constata-se que as qualidades que os sujeitos associam a um professor reflexivo correspondem sobretudo às aptidões que deve ter um *bom* professor e não tanto à evidência de um perfil de atuação com aquelas características (cf. Kuit, Reay e Freeman, 2001), uma vez que os discursos se limitam a apontar traços tais como a intuição, a abertura à mudança, ou à inovação, e a remeter para atitudes tais como a iniciativa, a autocrítica, a vontade de assumir riscos, ou a disponibilidade para escutar os alunos. Para além disso, é possível que os atores compreendam a natureza de um processo de reflexão crítica, embora sem apreenderem verdadeiramente os seus propósitos (Morley, 2007). Situação que coloca os formadores empenhados em práticas reflexivas perante novos desafios, mormente a necessidade de conciliar a discrepância entre as suas perceções relativamente ao que os sujeitos em formação aprenderam, com a visão que estes mesmos construíram acerca do que aprenderam de facto.

Pode tomar-se por consensual a assunção segundo a qual o saber dos professores se alicerça em sistemas de representações e de crenças que tornam difícil a sua verbalização e apenas permitem aceder a um saber-fazer imbuído de elementos tácitos (cf. Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Alexandre, 1995; Blin, 1997; Ottesen, 2007; Brooks, 2011). Contudo, não é plausível conceber um processo formativo que, em simultâneo, promova práticas reflexivas e se baseie numa abordagem estritamente introspetiva (Alger, 2006). Num contexto em que as escolas se afirmam como potenciais comunidades de práticas, compete aos formadores delinear caminhos que permitam contrariar o pendor para o isolacionismo que ainda prevalece no exercício da docência. As estratégias de reflexão sobre as práticas podem favorecer esse propósito. A capacidade dos formadores facilitarem a verbalização do conhecimento tácito e desvendarem os pressupostos teóricos que enformam as práticas dos formandos é crucial para que estes expandam o objeto do seu próprio conhecimento, e consolidem as

ferramentas conceptuais necessárias para ajuizarem, *a posteriori*, da adequação das suas decisões (Ottesen, 2007).

A consolidação dessas práticas implica a rutura com o paradigma de formação ainda dominante e impõe vários níveis de clarificação conceptual. Um dos mais importantes prende-se com a definição operacional do conceito de *reflexão crítica* que, como já antes se referiu, significa explorar o *porquê* do sujeito se empenhar numa dada ação e conhecer *o que* e *como* esta foi realizada. Se para tanto é indispensável que este demonstre a capacidade de desconstruir as suas práticas e de as abrir ao escrutínio de outros atores, também é vital que da parte do formador se verifique a emergência de uma nova atitude, alicerçada na procura de um trajeto comum de desenvolvimento interpessoal, em que a sua ação de supervisão — agora pautada pela sugestão de estratégias alternativas, ao invés de pela imposição de modelos pré-definidos — auxilia o formando a atingir um estágio de *autoaceitação* face à análise avaliativa do seu desempenho (Harrison, Lawson e Worstley, 2005a). Para o formando a tarefa de descrição das práticas traduz-se igualmente num processo de interpretação, uma vez que os registos que o sujeito decide incorporar, ou não, nas suas narrativas são produto de uma intencionalidade que também é relevante analisar.

Trata-se de uma alteração profunda face ao estilo de acompanhamento e supervisão que usualmente se encontra associado aos programas de formação concebidos numa lógica de racionalidade técnica, por significar a deslocação de uma postura que privilegia a *orientação*, o *encaminhamento* e o *controlo sobre as práticas*, para uma outra em que se procura encorajar o *questionamento* e a *reflexão partilhadas*. Movimento que exige um compromisso e uma articulação entre, por um lado, a via tradicional de regularização do percurso formativo e de centragem na análise dos produtos e, por outro lado, uma alternativa de regulação dos processos de formação (Bailleul e Bodergat, 2001). Em resultado desta mudança verifica-se uma diminuição do grau de dependência dos formandos face aos formadores (v. g. medida através da sua capacidade de desconstruir e de reconstruir a prática), ou seja, o desenvolvimento das competências de interpretação, de análise crítica e de avaliação que se têm por constitutivas do perfil de desempenho dos professores mais qualificados.

O sucesso das práticas reflexivas pressupõe, como se tem vindo a destacar, a capacidade de o sujeito interpretar a sua ação, o que se traduz no estabelecimento de uma ponte entre a ação/objeto e a experiência passada, com o intuito de proceder à reconstrução de ambas. No âmbito dos programas de formação inicial de professores,

tal implica prever a existência de tempos destinados à aplicação de ciclos de interpretação em espaços concretos de ensino e aprendizagem (Conle *et al.*, 2006). O confronto e a análise partilhada daquelas peças «abrem novos itinerários na viagem que cada sujeito se propõe fazer, desvenda possibilidades que aquele pode tornar suas, não pelo abandono do caminho traçado inicialmente, não pelo afastamento das metas que a experiência anterior viabilizou, mas através de uma fusão de horizontes que permitem ao viajante reconhecer-se a si próprio no outro e, desse modo, chegar a casa transformado» (*idem*: 121). O processo de formação não se configura, assim, como uma transferência de informações, mas como um intercâmbio de interpretações que não se submete ao controlo exclusivo de nenhum dos grupos de atores nele envolvidos.

As experiências passadas são reconstruídas à medida que os sujeitos em formação descortinam novos significados nas suas ações, numa trajetória que se pode prolongar como uma espiral (cf. Shepherd, 2006), com implicações ao nível da filosofia que orienta a formação e a prática dos formadores. Nesta perspetiva, a formação inicial deixa de ser um tempo destinado somente à aquisição de novos saberes teórico-práticos, para se tornar numa oportunidade perene de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como proposto, o envolvimento dos sujeitos em estratégias reflexivas assentes na interpretação e análise das práticas, permite igualmente que a reflexão se transforme numa intencionalidade e não se restrinja ao domínio instrumental de uma competência. Para o efeito é necessário que os formadores assumam uma atitude pró-ativa no que respeita à modelação do processo reflexivo (Alger, 2006).

No caso da formação inicial de professores, tal passa por munir os estagiários das ferramentas e dos instrumentos que os transportem para patamares mais elevados de apreciação das práticas, ou seja, que não os limitem a uma abordagem descritiva e superficial da ação (v. g. através da identificação dos pontos fortes e fracos de uma aula), mas os façam atingir um nível dialógico e crítico. Algo que exige, entre outros aspetos, a capacidade do sujeito se colocar no lugar do outro, de assumir distintos papéis e funções, de perspetivar as situações vividas na escola à luz de contextos mais vastos de interação e de relações humanas (v. g. confrontando os estagiários com os seus próprios dilemas e subjetividades, com a necessidade de isolarem e tomarem consciência dos valores e sistemas de representações — compostos por elementos educacionais, culturais e ideológicos — que condicionam e transparecem nas suas decisões). Por outras palavras, compete aos formadores apreender o conteúdo das dimensões funcional e ideal das práticas dos formandos sob a sua orientação (cf. Blin,

1997) e filtrar as contradições que emanam dos seus discursos e ações (Clarke e Drudy, 2006), sobretudo tendo em conta que muitos estagiários procuram, numa atitude legitimamente defensiva (Roux *et al.*, 2001), basear a sua atividade na aplicação de estratégias seguras e devidamente testadas, embora afirmando ao mesmo tempo a sua intenção de romper com as práticas vigentes.

Apesar das dificuldades e dos constrangimentos que podem afetar o normal funcionamento de qualquer programa de formação inicial de professores, parece ser possível afirmar que o grau de satisfação que muitos estagiários exprimem no final daquele período é relativamente elevado (Murray-Harvey *et al.*, 2000; Bailleul e Bodergat, 2001; Wilson, Wash e Kirby, 2007). Não obstante, esse sucesso mostra-se muito dependente do modelo de acompanhamento e supervisão adotado pelos formadores. É também mais ou menos reforçado consoante o processo de avaliação das práticas é conduzido em moldes que os estagiários tenham por transparentes e eticamente aceitáveis. Nas situações em que a responsabilidade do acompanhamento recai num único ator (tal como acontece frequentemente na orientação dos estágios nas escolas), importa assegurar que as suas competências e saberes teóricos abrangem todos os campos de atuação dos estagiários, tanto ao nível científico, como pedagógico.

A perceção de que o formador responsável tende a valorizar uma determinada componente do exercício da docência, ora por opção deliberada, ora por deficiente preparação de base (por exemplo, centrando-se nos aspetos relacionados com a gestão e o controlo da aula), pode conduzir os estagiários a omitirem as suas próprias limitações, evitando colocar questões que, na sua perspetiva, possam ser interpretadas pelo supervisor como fraquezas (Soares e Lock, 2007). Condição que impõe a formalização de outros canais de comunicação, ou a previsão de equipas cuja atuação cubra o acompanhamento de todos os domínios, objeto de avaliação, durante os estágios profissionalizantes.

De facto, as situações que sujeitam os estagiários a maior pressão no decurso da formação parecem resultar, direta ou indiretamente, da maneira como é conduzido o processo de avaliação. De acordo com Murray-Harvey *et al.* (2000), tais tensões são sobretudo geradas pelas inconsistências no modo como o mesmo formador aprecia o desempenho de distintos estagiários sob a sua responsabilidade, pela constatação de que as expectativas dos formadores e o seu grau de exigência é muito variável, ou pela fraca qualidade do exercício da supervisão, principalmente quando aqueles revelam deficiências ao nível da fundamentação da análise crítica das práticas. Quando tomados

no seu conjunto, estes problemas alertam para a falta de conformidade e de fiabilidade do processo de avaliação, circunstância que pode levar os estagiários a depreciar o papel da formação para o seu desenvolvimento profissional.

3.2 Os SABERES DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO ⁽¹⁵²⁾

No início dos estágios realizados em contexto de trabalho, que culminam muitos programas de formação inicial de professores, os jovens candidatos à docência encontram-se ainda numa fase preliminar de construção da sua identidade profissional. As condições em que vivem esse tempo são certamente muito diversas das que foram experienciadas pelos seus formadores (Murray-Harvey *et al.*, 2000), tal como foram diferentes a história, o ambiente cultural, os movimentos sociais e as ideologias, ou seja, as conjunturas que moldaram os percursos de vida e os objetos nos quais fundam as suas memórias e crenças (Allard, 2006). Por isso, o período do estágio é também um tempo em que se defrontam saberes prévios que os atores em presença construíram à luz de quadros de referência distintos.

Razão suficiente para que possa considerar-se legítima a crítica às práticas de formação nas quais os formadores procuram conformar os estagiários a modelos de atuação didático-pedagógica previamente definidos e estruturados. Nesses casos, mais do que um saber proposicional, passível de ser submetido a testes de validade e de fiabilidade, os estagiários acabam por ser, frequentemente, confrontados com um certo tipo de retórica acerca do que significa ser professor. Perde-se, assim, uma oportunidade para criar as bases de uma identidade e profissionalidade docentes em que as ligações entre a teoria e a prática servem para explorar as possibilidades e questionar os limites da linguagem estandardizada e socialmente aceite pelos professores. É nesta perspetiva que se pretende abordar o processo de construção do conhecimento dos sujeitos em formação inicial: (1) clarificando o conteúdo e a natureza dos saberes que os atores mobilizam durante os estágios; (2) discutindo a forma como se apropriam da informação recebida e a utilizam para dar sentido à sua prática.

Um ambiente escolar aberto e multifacetado, o contacto com experiências educativas diversificadas, ou a atuação de um docente cuja prática se tem por modelar, constituem exemplo de fatores chave para a montagem dos sistemas de representações e

(152) Neste ponto pretende-se alargar o campo de análise iniciado quando se discutiram, primeiro, as inter-relações que os estagiários estabelecem entre os diferentes campos da experiência vividos ao longo da formação inicial (cf. Riopel e Gervais, 2008), depois, o posicionamento e a perspetiva dos sujeitos relativamente aos saberes que lhes foram ali transmitidos (Altet, 2008).

crenças acerca da educação e da função do professor, estruturas cognitivas que muitos estagiários construíram antes da formação e que são compostas igualmente por elementos relativos ao objeto e ao valor educativo do saber disciplinar que vão ensinar (Alexandre, 1995; Amobi, 2003; Griffin, 2003; Wunder, 2003; Riopel e Gervais, 2008). Tratando-se de sistemas inacabados, a acomodação de novos elementos depende, contudo, da filtragem que ocorre ao longo do processo de assimilação dos dados provenientes da observação, da transmissão, ou recolha de informação, do mesmo modo que a sua incorporação, quando bem-sucedida, implica necessariamente a reorganização de todo o sistema. Assim, a alteração das epistemologias pessoais dos estagiários — através das quais se percebe o sentido das suas práticas — não pode ser tomada como um efeito imediato e inevitável da formação, uma vez que o seu sucesso depende da implicação ativa do sujeito na transformação do seu sistema de representações.

Apesar de possuir uma estrutura complexa, é possível isolar alguns dos traços que caracterizam o saber dos estagiários e analisar a natureza das preocupações e receios que estes manifestam relativamente ao exercício da atividade docente. Desde logo pode afirmar-se que o desenvolvimento daquelas apreensões parece não seguir um percurso linear, ora no sentido dos alunos, ora no sentido do próprio professor (Poulou, 2007: 103), mas avançar, em simultâneo, numa viagem de ida que parte do “eu”, passa pelo processo de ensino-aprendizagem e termina nos alunos (v. g. englobando aspetos que vão da mestria didática até ao bem-estar dos alunos), e numa viagem de regresso que confronta o sujeito com a sua capacidade de gestão da disciplina na sala de aula, com o domínio dos conteúdos programáticos e pode desembocar numa antevisão do seu futuro profissional, isto é, numa avaliação prospetiva acerca das possibilidades que a carreira lhe oferece para crescer como professor e como pessoa (vd. um trajeto de retorno ao “eu” que parte da autossobrevivência e se finaliza no autoaperfeiçoamento). Quando associada às práticas reflexivas, a focagem no “eu” — que marca o ponto de partida e de chegada daquelas viagens — afirma-se como uma estratégia que permite ao estagiário lidar com a ambiguidade da profissão docente, assimilar a sua identidade, compreender as suas ações e processos de mudança (*idem*: 104). A formação constitui-se, afinal, como um jogo de intersubjetividades — entre o “eu” do formador e o “eu” de cada estagiário — cujos resultados dependem, quer do equilíbrio entre aqueles dois poderes, quer da força que o estagiário aplica no processo de transformação da ação.

Quando principiam a frequência dos estágios profissionalizantes, os formandos parecem depositar grande confiança nos seus sistemas de representações e crenças, e no

conteúdo da informação que lhes foi ministrada ao longo das unidades curriculares que compõem os planos de estudos dos cursos de formação inicial (Bean e Stevens, 2002). Pois ao mesmo tempo que se veem a si próprios como elementos determinantes para as decisões de caráter pedagógico que tomam, também se referem àquelas fontes externas como guardiães da verdade e da literacia que rege os modelos pedagógicos que dizem valorizar. No entanto, as suas posições decorrem mais da adoção de um discurso de modernidade, que têm por socialmente aceite, do que de uma visão crítica capaz de questionar a ideologia educativa dominante. O seu pensamento acaba por refletir uma abordagem demasiado ritualizada da prática, assente em modelos, ou receituários, que procuram aplicar à revelia dos contextos em que vão atuar, sejam eles a escola, ou os seus próprios alunos (Younger *et al.*, 2004). Desta postura emergem algumas contradições que importa debater.

A adesão a discursos pedagógicos que se assumem como majoritários justifica a construção e a aceitação de alguns dos estereótipos que vão condicionar o desenrolar da prática dos estagiários ⁽¹⁵³⁾ mas, que estes têm dificuldade em relacionar com a realidade local, pois ao mesmo tempo que exprimem as suas crenças e valores de âmbito geral, não parecem ser capazes de se referir à sala de aula como um contexto local, ou à escola como um contexto institucional. Assim, o afastamento dos discursos produzidos àquelas escalas pode significar que os estagiários, embora levados a vivenciar a escola e a sala de aula como realidades concretas, sentem ainda algumas dificuldades em formalizar essas experiências, continuando a verbalizar o seu pensamento através de afirmações de caráter genérico, ou de simples lugares-comuns (Bean e Stevens, 2002). No seu conjunto, a situação retratada pode ser explicada pela combinação dos seguintes fatores (Younger *et al.*, 2004): (1) os sujeitos apreenderam o conteúdo dos modelos pedagógicos que caracterizam um desempenho inovador, mas ainda não possuem uma visão aprofundada das práticas que lhes estão associadas; (2) os formandos revelam uma perceção realista das suas capacidades e fraquezas e da forma como estas podem influenciar o seu desenvolvimento como professores; (3) os estagiários demonstram ter ideias muito claras acerca do tipo de professor que pretendem vir a ser; (4) os sujeitos associam o exercício da função docente a uma

(153) Nos quais se podem incluir aspetos transversais que vão desde uma conceção padronizada do comportamento dos adolescentes, passando por uma visão deformada do que significa um ensino centrado no aluno e nos seus interesses, até uma leitura redutora e simplista dos pressupostos do construtivismo.

espécie de vocação, ou imperativo moral, em obediência ao qual compete ao professor contribuir positivamente para a transformação da sociedade (vd. as qualidades e os atributos que devem tornar a atuação do professor num exemplo para os seus alunos).

Na verdade, o empenho que os estagiários manifestam relativamente ao exercício da docência, traduz o seu compromisso com a melhoria da escola, tendo em vista a criação de novas oportunidades de desenvolvimento para os alunos, quer na sala de aula, quer na sociedade em geral. O seu idealismo, a sua experiência de vida, os saberes especializados que construíram e os elevados padrões de exigência que, por vezes, colocam ao seu desempenho, justificam que, no início dos estágios, sejam também grandes as expectativas relativamente ao contributo desta componente de formação para o seu crescimento profissional. Um desafio para as instituições e para os responsáveis pela formação, a quem compete capitalizar esse entusiasmo, auxiliando os estagiários a compreender a complexidade dos contextos sociais, das escolas e das salas de aula, mas sem destruir o sonho e a utopia que os jovens docentes transportam.

Todavia, quando analisadas com maior detalhe e na perspetiva dos próprios estagiários, é possível concluir que as necessidades de formação que estes identificam se situam ao nível do núcleo funcional indispensável à prossecução das práticas. Uma posição que reflete a tomada de consciência acerca dos limites dos seus saberes — pedagógicos e disciplinares — e uma noção do esforço que terão de despender para dar corpo ao tipo de ensino que preconizam. Solicitações que podem justificar o anseio por uma formação estruturada em torno de um paradigma de racionalidade técnica contraditório com a atitude reflexiva que subjaz, quer no perfil de desempenho que os sujeitos ambicionam desenvolver, quer sobretudo no modelo de formação mais adequado à mudança das práticas. Mas esta demanda por fórmulas que lhes permitam *aprender a ensinar* (cf. Younger *et al.*, 2004: 259), pode ser igualmente sintomática das falhas e das lacunas de um processo de formação que não munuiu os estagiários das ferramentas e do repertório pedagógico fundamental para uma atuação em contextos diferenciados. Em suma, os estagiários construíram, sob o ponto de vista teórico, uma imagem das estratégias e dos recursos educativos necessários à operacionalização dos modelos pedagógicos que perfilham, mas mostram-se inseguros ou menos aptos para os pôr em prática e para os adaptar às condições concretas em que vão atuar.

A diversificação da composição da população escolar, no sentido de uma maior heterogeneidade socioeconómica e cultural, coloca os professores perante desafios e problemas que se agudizam com o tempo e se mostram difíceis de solucionar com base

nas antigas concepções sobre a igualdade de oportunidades. Tal justifica o aumento da procura de ações de formação que permitam ampliar as competências em domínios como os da promoção da escola inclusiva e da cidadania, da construção de redes de trabalho colaborativo, da dinamização da aprendizagem significativa, ou do desenvolvimento nos alunos de atitudes e de valores de tolerância para com a diferença (Humphrey *et al.*, 2006). Preocupações que os estagiários sentem de modo análogo aos docentes qualificados e merecem ser interpretadas em função dos objetivos que determinam as suas opções didático-pedagógicas (Clarke e Drudy, 2006).

Aponta-se então que os estagiários tendem a valorizar, primeiro, as metas que se relacionam com o *desenvolvimento do trabalho autónomo* e com o incremento de um *ensino que responda aos interesses dos alunos*, seguidas das que remetem para a *melhoria dos resultados escolares* e o *desenvolvimento do saber-fazer disciplinar*, surgindo em último lugar as que expressam o seu interesse em *fomentar a tolerância* e o envolvimento dos alunos na *discussão de problemas do quotidiano* (*idem*: 381). O facto de também se registar uma significativa correlação negativa entre, por exemplo, a prioridade conferida à *melhoria dos resultados escolares* e o *desenvolvimento do trabalho autónomo* é indiciadora de uma orientação marcadamente conservadora e tradicional, não obstante a postura de valorização de uma escola que tenha em conta a diversidade dos contextos e dos públicos (*ibidem*: 383). Resultados que, mostrando-se consentâneos com a definição de uma pedagogia ativa na qual o professor se assume como facilitador de um processo de aprendizagem de que o aluno é autor (Powell, 2005), parecem confirmar que os estagiários possuem, nesta fase, apenas a capacidade para enunciar teoricamente os princípios orientadores de uma dada ideologia educativa, faltando-lhes ainda o domínio do saber-fazer necessário para a incrementar ⁽¹⁵⁴⁾.

A raiz destas contradições só parcialmente pode ser explicada pela natureza dos conteúdos trabalhados ao longo da formação inicial (Wunder, 2003), ou por falhas na sua organização, devendo ser analisada atendendo quer ao percurso experiencial dos estagiários e à sua história de vida, quer à sua origem socioeconómica e cultural (Allard,

(154) Os dados recolhidos por Powell (2005) junto de um grupo de professores mais experientes indicam que estes associam a noção de pedagogia ativa à promoção da autonomia do aluno e ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível elevado, do mesmo modo que as estratégias que dizem incrementar na sala de aula se baseiam sobretudo em atividades de grupo, através das quais pretendem devolver o controlo do ensino aos alunos, mediante uma atuação pautada pela orientação e monitorização das respetivas intervenções, num quadro de forte interação professor-aluno (p. 415). Metodologia que os estagiários conseguem enunciar e com a qual se identificam, mas que, como se referiu, não se sentem à-vontade para desenvolver.

2006). Com efeito, parece ser legítimo considerar que a falta de oportunidades para se envolverem significativamente com grupos sociais distintos daqueles a que pertencem, pode conduzir os estagiários a uma visão restrita da realidade das escolas, logo à tendência para aceitarem acriticamente os modelos pedagógicos que lhes são familiares, porventura, semelhantes aos que já experimentaram como alunos (*idem*: 336).

Todavia, julga-se que o problema pode ser explicado de uma forma mais convincente caso se tenham em conta, para além das limitações do relatório pedagógico apontadas, também os mecanismos defensivos de que os estagiários se socorrem para atenuar, ou iludir, aquelas mesmas insuficiências. Uma matéria que suscita um retorno à análise do conteúdo dos saberes que os sujeitos mobilizam para a ação. De acordo com Swennen, Jörg e Korthagen (2004), no período respeitante aos estágios profissionalizantes a atenção dos jovens docentes dirige-se para os aspetos que estes encaram como o núcleo duro da atividade do professor, correspondentes essencialmente à sua vertente de *ensino* (vd. a seleção de conteúdos e a preparação de materiais educativos, a motivação dos alunos e a diversificação das estratégias, a manutenção do controlo da aula), atribuindo menor relevância às situações que não se sentem com poder para influenciar, dada a sua condição de professores não pertencentes aos quadros das escolas (vd. os aspetos de âmbito organizacional e institucional).

Trata-se de uma questão que deve ser abordada a partir do exame das opções de natureza pedagógica que os estagiários tomam tendo em vista a preparação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A planificação da aula constitui um dos principais instrumentos de regulação da ação, cuja estrutura e conteúdo são reveladores de um sistema complexo e dinâmico de inter-relações, decorrentes da combinação de elementos explícitos e implícitos (Ottesen, 2007). A análise crítica das decisões que o professor assume antes e durante a realização de uma aula são, por isso, indicadores importantes da natureza dos saberes que o sujeito mobiliza em tais circunstâncias. No caso dos estagiários, os dados recolhidos por Penso e Shoham (2003) apontam para uma centragem nos aspetos relacionados com os métodos de ensino, as competências, ou a organização global da aula, e para uma certa marginalização dos que dizem respeito à escolha dos conteúdos que definem o objeto da própria aula. Conclui-se, assim, que os sujeitos denotam alguma dificuldade em articular os saberes relativos à disciplina com os seus saberes didático-pedagógicos (*idem*: 323).

A separação entre aqueles dois campos interfere com o processo de construção do saber profissional do professor, sobretudo na forma como nele se conciliam as

dimensões conceptual — *o que ensinar* — e operacional — *como ensinar* — da prática (Brooks, 2011). A capacidade do professor para planificar adequadamente uma aula, para selecionar os respetivos conteúdos, para decidir sobre as metodologias a aplicar e para avaliar da coerência e do sucesso dessas decisões dependem, no fundamental, da articulação entre o seu saber disciplinar e os seus saberes didático-pedagógicos. Um dado que pode ser confirmado quando se solicita a professores com diferentes níveis de experiência profissional que elucidem, antes e após a realização de uma aula, as opções pedagógicas que emergem da respetiva planificação.

No que concerne aos estagiários, Penso e Shoham (*ibidem*: 324) referem que, na fase de conceção, os jovens docentes recorrem a argumentos que apontam para uma prática delineada em função dos alunos, da satisfação dos seus interesses e do respeito pelas suas limitações cognitivas. Em contrapartida, quando convidados a efetuar um balanço reflexivo acerca do modo como foram concretizadas aquelas intenções, o seu discurso assume uma feição mais idiossincrática e surge repleto de alusões às suas ações, aos seus sentimentos e sensações. O motivo desta dualidade de discursos, que comprova um desvio de atenções do *outro* para o *eu*, pode ser explicado pelo contexto único em que se desenrola a atividade dos docentes em estágio. Atendendo à situação complexa em que se encontram, isto é, uma condição de permanente escrutínio das suas decisões pedagógicas e de exposição das suas personalidades, é possível conceber que os estagiários se sintam pressionados pela necessidade de demonstrar a validade e a fundamentação das suas ações a grupos muito diferenciados de atores, nos quais se englobam os alunos, os seus pares, os órgãos de gestão executiva e pedagógica das escolas, para além dos orientadores e responsáveis das instituições formadoras.

Uma vez que o estágio inicial do processo de desenvolvimento profissional e identitário dos formandos tem lugar sob condições que estes tendem a perceber como ameaças, pode suceder que a sua evolução fique dependente do grau de autoconfiança e de consciência de si que aqueles foram capazes de construir durante a formação. A tensão inerente ao estágio pode, frequentemente, ter um efeito pernicioso no seu crescimento como docentes e na sua capacidade para refletirem sobre a natureza da profissão e o seu desempenho, impelindo-os a assumirem uma estratégia na qual as suas relações com os outros e com as organizações educativas, tal como a sua ação pedagógica, se regem por uma lógica de mera sobrevivência.

4. PRÁTICAS REFLEXIVAS: MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

Conceber os programas de formação segundo uma filosofia que privilegie a reflexão sobre as práticas significa colocar o sujeito no centro do seu processo formativo. Uma estratégia que, como se procurou demonstrar, se afigura vital para: (1) aceder ao seu pensamento e ao sentido que atribuem ao que fazem; (2) encontrar as vias que promovam a sua implicação na transformação da ação. Mas, em contrapartida, os desafios de ordem metodológica que esta abordagem coloca não se afiguram fáceis de resolver, nem de fundamentar epistemologicamente. Em termos gerais, pode dizer-se que os instrumentos que lhe dão forma provêm dos movimentos que advogam a análise das *histórias de vida* como fonte primordial dos processos de formação de adultos (Pineau, 1983, 1986), ou dos que, de uma forma ainda mais genérica, tratam esta problemática à luz dos chamados métodos biográficos.

Numa perspetiva epistemológica, o interesse pelas abordagens biográficas cimentou-se em consequência da insatisfação provocada pelas conceções de índole positivista, ancoradas exclusivamente na quantificação, na elaboração e no tratamento de questionários aplicados a amostras mais ou menos significativas de indivíduos, que não apenas deixavam na sombra muitos grupos minoritários — sem dúvida que estatisticamente discretos e marginais, mas ainda assim ativos na sociedade — como também não permitiam compreender o modo como tudo acontece na realidade vivida do sujeito. Na verdade, porém, não se trata de colocar em oposição o quantitativo e o qualitativo, mas de assumir que alguns fenómenos e processos só podem ser apreendidos, compreendidos e explicados, se a construção do seu objeto se centrar no indivíduo e não for mantida como uma simples categoria (Ferrarotti, 1988).

No campo da formação de professores, a aplicação de estratégias e de instrumentos conotados direta, ou indiretamente, com o método (auto)biográfico, pode justificar-se se aquela for encarada como uma atividade que é possível definir como uma subcategoria da formação de adultos, ou seja, como um processo tendente a suprir as necessidades de grupos cuja situação não é, nem dramática, nem precária, mas que travam combates para o reconhecimento da sua identidade, tal como acontece com todos aqueles que se encontram envolvidos em percursos de profissionalização (Jobert, 1991). A sua importância foi há muito realçada por Knowles (1988), autor que argumentou que as instituições formadoras deveriam favorecer a utilização de narrativas autobiográficas elaboradas pelos futuros docentes, com o intuito de os ajudar a

examinar criticamente as práticas que eles próprios poderiam repetir. Mais tarde, Braun e Crumpler (2004) vieram salientar que a utilização daquele tipo de registros — associada à análise de incidentes críticos, ou à construção de diários de práticas — constitui uma forma de encorajar os candidatos à docência a valorizarem o saber experiencial, a anteciparem os problemas que terão de enfrentar nas suas salas de aula e a anteverem os efeitos das suas ações sobre as vidas dos jovens que irão ensinar.

Trata-se, assim, de fundamentar uma via que permite compreender a natureza das práticas dos professores e a sua alegada tendência para reproduzir os modelos à luz dos quais também foram ensinados. Nesse sentido, o método possibilita aos sujeitos a tomada de consciência das suas representações e crenças acerca do ensino, em simultâneo com um distanciamento crítico face àquelas práticas, evitando assim que estratégias de ensino ineficazes possam ser replicadas pelos docentes em início de carreira. Finalmente, sustenta-se que estes devem aprender a valorizar as suas experiências de vida, utilizando-as como retrato retrospectivo e simbólico do mundo que vivenciaram. Neste caso, as impressões autobiográficas dão azo: primeiro, a uma leitura analítica dos contextos sociais que podem ter justificado a aplicação dos modelos pedagógicos a que os professores estiveram expostos quando alunos; depois, a uma demonstração prospetiva dos motivos que fundamentam a sua substituição. A interação entre formadores e formandos afigura-se um dos fatores chave para a consecução destas metas, devendo ser estruturada no âmbito de um processo mais amplo de aprendizagem colaborativa, envolvendo todos os atores e instituições implicadas no programa de formação.

No quadro específico da formação inicial de professores, a criação das condições que propiciem a reflexão intra e interpares é indispensável para o desenvolvimento da consciência profissional dos candidatos à docência. Em primeiro lugar, porque a análise conjunta das práticas permite aos atores objetivar as ligações existentes entre os processos e os resultados da aprendizagem, já que a reflexão sobre os modelos e as experiências pedagógicas incrementadas fornecem uma oportunidade para que os docentes compreendam a natureza e o sentido dos dispositivos didáticos que montam para os seus alunos (Glazer, Abbott e Harris, 2004; McGregor e Gunter, 2006). Contudo, para que tal suceda não é irrelevante a conceção de formação assumida pela instituição formadora, na qual se pode adivinhar um pendor ora mais objetivista, ora mais reflexivo, com influência direta nos modelos pedagógicos privilegiados pelos formandos. Quando aquela privilegia a segunda via é possível verificar um aumento da

sua capacidade para interpretar pragmaticamente a aplicação das teorias de aprendizagem que lhes foram incutidas, nomeadamente no que concerne as práticas dirigidas para a pesquisa e a resolução de problemas (v. g. valorizando estratégias de ensino assentes numa gestão pró-ativa do trabalho colaborativo com os alunos, ou numa maior dinâmica e interação nos momentos em que procedem ao diagnóstico de situações problemáticas).

Em segundo lugar, porque a promoção de espaços de reflexão conjunta favorece o desenvolvimento da identidade dos atores e da sua imagem de si como profissionais, processo que é possível analisar sob perspetivas situadas em diferentes patamares (Lenney, 2006; Maclean e White, 2007): (1) ao nível da construção de uma identidade coletiva, patente na forma como os sujeitos passam a discutir as suas práticas — ações, pensamentos, valores, sentimentos e objetivos — mediante a utilização de categorias conceptuais e de avaliação que refletem o uso do discurso dos profissionais e não do senso comum; (2) ao nível da construção de uma identidade individual, por exemplo através do uso de narrativas onde transparecem representações que sublinham o carácter das intervenções dos sujeitos na resolução de problemas emergentes; (3) ao nível da construção de uma identidade social, uma vez que a inserção no grupo profissional favorece a interação com os professores mais experientes, dos quais obtêm ensinamentos e uma imagem das regras que regem o funcionamento do próprio grupo.

Em terceiro lugar, porque se entende que a reflexão pode constituir um exemplo de ação de comunicação colaborativa, por intermédio da qual os participantes constroem e expandem um determinado objeto de reflexão. Pressuposto cujo sentido decorre da identificação dos *modos de reflexão* privilegiados pelos atores e da análise das relações que através deles é possível estabelecer entre a ação reflexiva, as motivações e a intencionalidade dos próprios sujeitos para se empenharem no processo. Embora a sua natureza e tipologia já tenha sido abordada (cf. Ottesen, 2007: 32) importa nesta fase apresentar alguns exemplos da respetiva operacionalização:

1. *A reflexão de cariz indutivo* — orienta-se para a decomposição dos problemas diagnosticados pelos estagiários nos períodos anterior e posterior à realização das suas aulas; aos formadores cabe sugerir soluções exequíveis que, ao mesmo tempo, signifiquem novas formas de atuação; os objetos de reflexão são construídos a partir da análise das dificuldades que emergem da aplicação das orientações dadas; através de um processo de reflexão intencional, estes

são recontextualizados invocando o conhecimento sobre o que outros docentes fariam em idênticas circunstâncias, isto é, lembrando as suas estratégias de atuação concretas; processo que remete para os saberes práticos em que se funda o exercício da docência e confere aos estagiários a possibilidade de identificar e avaliar a natureza das ações que, ao nível do grupo profissional, são tidas por legítimas e adequadas;

2. *A reflexão como estratégia de desenvolvimento conceptual* — tem início com a percepção que os estagiários construíram do seu papel como condutores do processo de ensino e, em simultâneo, é potenciada pelo carácter inconclusivo das suas impressões acerca do sucesso da aprendizagem dos seus alunos (v. g. no que respeita à identificação dos conteúdos que podem ser avaliados); o objeto da reflexão é, agora, a aprendizagem dos alunos e a interação com os formadores é motivada pela necessidade dos estagiários compreenderem a génese daquele processo; a reflexão procede com recurso ao senso comum, aos saberes experienciais e à teoria; no final, a interação abre a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre diferentes formas de entender o conteúdo do conceito de aprendizagem, as quais, mais do que servir o propósito inicial de resolver um dado problema, se revelam capazes de ampliar os saberes num determinado domínio conceptual;
3. *A reflexão como idealização da prática* — pode partir da discussão entre os estagiários e os formadores acerca do conteúdo de documentos nucleares para a prática letiva (v. g. as planificações, os materiais e recursos que suportam o processo de ensino e aprendizagem); a natureza dos discursos pedagógicos que sobressaem daqueles instrumentos pode transformar o objeto da reflexão, deslocando-o do âmbito restrito do dispositivo didático proposto, para uma reflexão *sobre* a natureza do modelo pedagógico propriamente dito; os atores têm assim a possibilidade de, por exemplo, refletir sobre outras modalidades de articulação entre os saberes, as estratégias e os recursos, descortinando caminhos que antes lhes pareciam improváveis, ou pouco plausíveis, um passo que supõe a aceitação de que existem múltiplas soluções para os mesmos problemas; a reconversão do objeto da reflexão permite, assim, que uma prática idealizada seja reconstruída ao mesmo tempo que se mantém ligada e separada da realidade concreta em que o professor tenciona atuar; as regras e as convenções que moldam as práticas vigentes são entretanto

categorizadas, de molde a permitir a idealização de formas de intervenção menos convencionais, facto que torna este modo de reflexão decisivo para a transformação da ação docente.

As formas de diálogo e de trabalho colaborativo descritas, embora essenciais para alimentar os processos reflexivos, veem o seu sucesso dependente da intencionalidade que os atores colocam na reflexão e da relevância que lhe atribuem como estratégia de resolução dos problemas. Daí a sua inserção no domínio das metodologias de investigação-ação, ou no campo da aprendizagem baseada em problemas, cujos princípios devem enquadrar a utilização dos vários métodos e instrumentos de operacionalização da reflexão sobre as práticas (Smith e Sela, 2005).

Globalmente, pode afirmar-se que os processos de resolução de problemas conferem à reflexão a possibilidade desta se desenvolver em torno de objetos concretos que, por seu turno, potenciam a intencionalidade que a faz prolongar-se. No caso específico dos sujeitos inseridos em programas de formação inicial, o seu confronto com problemas reais, ou com problemáticas que estes apreendam como tal, permite-lhes caminhar entre distintos níveis de reflexão, que Basile, Olson e Natheson-Mejía (2003) descrevem como estádios de evolução numa estratégia individual de aclimação à realidade das instituições escolares: (1) a *micro-reflexão*, na qual transparece uma visão idealista da escola, indício do hiato que frequentemente existe entre aquilo que os formandos aprendem nas instituições formadoras e os contextos em que vão ter de atuar; (2) a *autorreflexão*, na qual o sujeito se centra sobre a sua autoeficácia, fruto do desenvolvimento de novas competências e de um sentimento de crescente capacidade para dominar os mecanismos de gestão da aula; (3) a *macro-reflexão*, na qual os formandos já apreenderam a complexidade da escola, mostrando-se capazes de refletir acerca de problemas de âmbito mais geral e de propor as respetivas soluções; começam também a sentir-se parte da organização, do mesmo modo que se assumem cada vez mais como pares e profissionais.

Como se referiu anteriormente, os *modos de reflexão* descritos não traduzem uma hierarquização ou faseamento do processo reflexivo, porquanto estão presentes na reflexão que qualquer sujeito produz a propósito de um dado objeto. Por sua vez, entende-se ser possível afirmar que os *níveis de reflexão* não são apenas um resultado do contexto em que aquela ocorre, mas são parte integrante deste, constituindo, por isso, um fator condicionante do modo de reflexão que acabará por emergir. A conjugação

destes dois subsistemas permite entender de que modo as circunstâncias em que se processa a reflexão dirigem as finalidades que a orientam e controlam a capacidade dos atores, quer para definirem objetos de reflexão mais ou menos limitados, quer para atingirem patamares de reflexão mais ou menos abstratos (fig. 4.7).

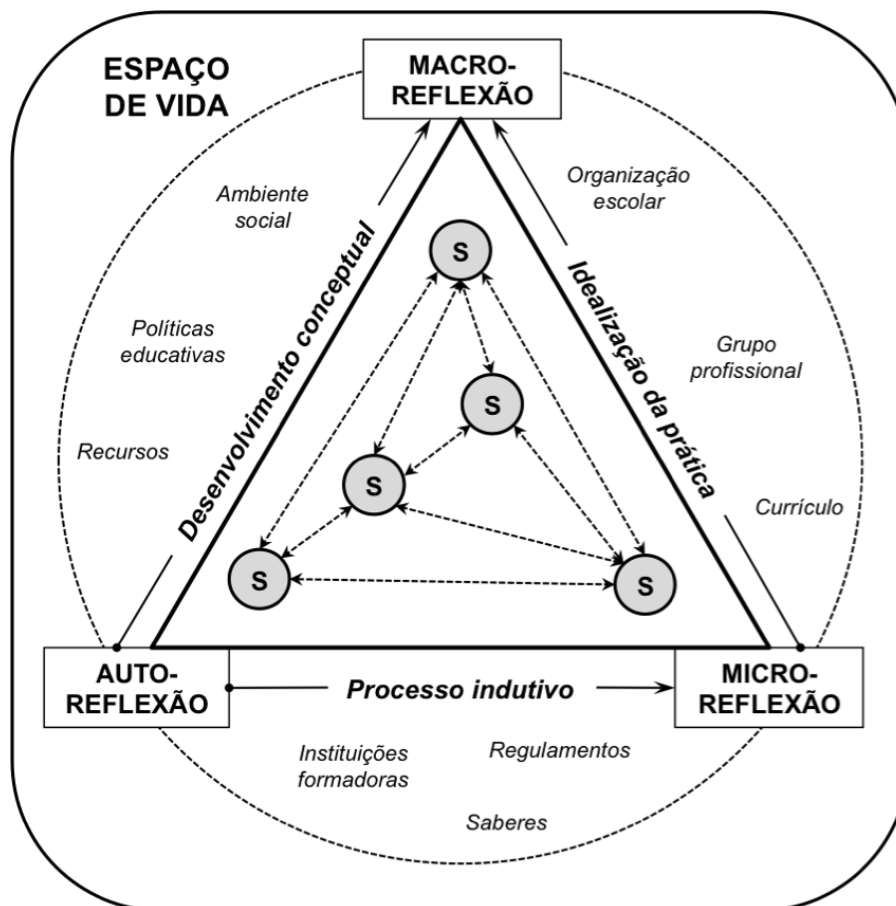


Fig. 4.7 – Posicionamento do sujeito relativamente aos diferentes modos e níveis de reflexão

A posição que em cada momento o sujeito (“S”) adota em relação aos objetos de reflexão que se lhe apresentam é, em primeiro lugar, determinada por um universo de variáveis contextuais que, por um lado, motivam a sua implicação e marcam as direções que o próprio decide imprimir ao processo reflexivo e, por outro lado, designam quais as informações e os saberes de que dispõe para o iniciar. Elementos que, assim, contribuem para a definição de um problema e para a organização dos instrumentos prévios indispensáveis à elaboração de uma proposta de resolução.

As possibilidades de o sujeito embarcar num percurso de reflexão que o pode fazer permanecer num mundo de objetos observados de forma atomizada, ou transportar para um patamar de maior abstração, definem um triângulo cujos vértices não servem apenas para assinalar os três níveis de reflexão ali posicionados, mas para marcar a

relação dialética que entre eles se estabelece. Uma relação dialética que é tanto uma condição como uma necessidade decorrentes da amplitude e da complexidade dos problemas que confrontam o sujeito, e tornam necessária a sua decomposição em objetos de reflexão secundários. A apreensão do todo conduz certamente a um nível macro de reflexão, mas para o atingir é provável que o sujeito tenha de passar por níveis inferiores, decerto indispensáveis à criação de uma inteligibilidade mais integradora. Do mesmo modo, entende-se que ao longo dos vários ciclos que caracterizam os processos reflexivos é possível que o sujeito possa ter alcançado níveis de abstração elevados relativamente a algumas das variáveis que compõem o seu problema, mas se veja ainda impedido de o fazer em relação a outras, por exemplo, quando a informação disponível ou os saberes já construídos ainda restringem o seu desenvolvimento.

Por sua vez, o vai-e-vem entre os três níveis referidos induz o sujeito a mobilizar distintos modos de reflexão, numa decisão que *a priori* se afigura condicionada pelo mesmo tipo de variáveis contextuais. A relação dialética existente entre aqueles níveis alarga-se agora aos modos de reflexão que o indivíduo elege para resolver o problema, ou para elucidar alguma das suas parcelas. O carácter não hierárquico dos modos de reflexão aliado ao facto destes dependerem, em simultâneo, do objeto, do sujeito e do contexto, não permitem classificar *per se* os resultados da reflexão que produzem, mas autorizam que se qualifique o seu ponto de chegada. Assim, pode concluir-se que só é possível interpretar o significado dos modos de reflexão adotados pelo sujeito, em função dos níveis de reflexão em que este também se posiciona. Da conjugação de ambos resulta um processo reflexivo que, ora se restringiu à aplicação de uma via indutiva que originou apenas numa compreensão restrita do problema, ora se prolongou por um trajeto paralelo de desenvolvimento conceptual e de modelização da prática, consentâneo como uma apreensão mais alargada do problema formulado inicialmente.

Entende-se que esta interpretação confirma a leitura proposta por Ottesen (2007): (1) ao demonstrar como os objetos da reflexão se expandem num diálogo que depende, principalmente, do propósito que orienta a ação; (2) ao realçar que qualquer evento passível de originar um processo reflexivo supõe a mobilização síncrona de distintos modos de reflexão; (3) ao evidenciar o modo como o processo de resolução dos problemas que suscitam a reflexão conduz o sujeito por um itinerário impossível de ser traduzido de forma linear — dados os seus avanços e recuos, ou dada a necessidade de se voltarem a questionar aspetos que já se julgavam esclarecidos.

4.1 REGISTO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS

De acordo com os pressupostos enunciados anteriormente, entende-se que a abordagem biográfica pode ser transposta para qualquer situação de formação de docentes (vd. inicial, em serviço e contínua). Aproveitando a riqueza e a diversidade das suas vidas e trajetórias profissionais, ela permite aos sujeitos não apenas colher ensinamentos por intermédio de um processo de autoanálise do seu passado, como potencializar essa aprendizagem no quadro de espaços de partilha dos saberes. Estes podem então ser concebidos como momentos nos quais os formadores e os restantes atores da formação analisam e debatem em conjunto o conteúdo e o significado das suas narrativas, destacando a expressão das analogias, das metáforas, dos exemplos e dos dramas que dão sentido às suas histórias (Ferreira, Alexandre e Miranda, 2002).

O incremento de um processo de formação que vise potenciar a reflexão sobre as práticas através de uma abordagem biográfica deve privilegiar o uso complementar de métodos diversificados de registo da ação, uma vez que quando encarados *per se* todos eles refletem a valorização de diferentes perspetivas e padecem das suas próprias limitações. Para a sua apresentação sumária optou-se por categorizar as propostas de atividades reflexivas apresentadas por diversos autores (cf. Kuit, Reay e Freeman, 2001; Doecke, 2004; Ward e McCotter, 2004), que tiveram em conta, por um lado, métodos tão distintos como a análise de incidentes críticos, a aprendizagem experiencial, a investigação-ação, a construção e análise de mapas de conceitos e a análise de narrativas de práticas, e, por outro lado, procedimentos de recolha de dados tão diversos como a observação de aulas, a construção de diários de práticas, ou a heteroavaliação dos alunos.

Nesta síntese não se tiveram em conta os métodos de registo direto das práticas, baseados, por exemplo, em suportes como o vídeo (Powell, 2005; Maclean e White, 2007), nem as propostas de atividades reflexivas realizadas a partir do visionamento e comentário crítico de filmes do circuito comercial (Rosenstein, 2002; Tan, 2006). Estes últimos são tidos por especialmente úteis na discussão dos conceitos mais abstratos da filosofia da educação, sobretudo quando complementados com outras estratégias (vd. a leitura de obras de referência, a realização de palestras, ou a organização de debates em grupo), mas exigem a definição de objetivos claros e a produção de guiões de leitura focados nos tópicos em análise.

4.1.1 NARRATIVAS, DIÁRIOS E INCIDENTES CRÍTICOS

As narrativas de práticas constituem um método de recolha de informação e uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional (Conle, 2001; Conle *et al.*, 2006; Ritchie e Wilson, 2000; Leshem e Trafford, 2006). É por via desta dupla função que as narrativas vêm assumindo um estatuto de crescente importância nos campos da investigação educacional e da formação de professores, constituindo-se indubitavelmente como um dos métodos que melhor reflete os pressupostos em que se fundam as abordagens biográficas. Através delas é possível antever os passos da viagem que cada sujeito percorreu na sua construção como pessoa (Newton, 2004), analogia que o autor propõe para simbolizar os obstáculos que um indivíduo ultrapassou, as pausas que efetuou e as paisagens que observou na construção dos seus saberes.

A prática dos professores e o seu processo de desenvolvimento comportam uma forte dimensão (auto)biográfica (Conle, 2001). Para se aceitar este pressuposto é suficiente considerar que as boas práticas de ensino não se revelam apenas pelo domínio das competências ao nível da planificação da prática letiva, pelo conhecimento aprofundado do conteúdo dos modelos pedagógicos, ou pela proficiência na construção dos materiais didáticos, mas que aquelas emergem como uma realização viva, intimamente ligada à forma como os atores vivem a sua própria história, ao modo como se relacionam com os outros e como incorporaram modelos de ensino e de aprendizagem que começaram a delinear muitos anos antes (Perrenoud, 2001). Ao longo desses trajetos experienciais singulares, os atores desenvolveram aprendizagens únicas que se exprimem através dum saber que envolve uma combinação de raciocínio intuitivo, de inferência e de pensamento indutivo, com uma natureza tácita e inacessível para análise (Cox, 2005). Por esse motivo, o registo de práticas sob a forma de narrativas que contemplem uma dimensão biográfica constitui um recurso capaz de melhorar a capacidade dos sujeitos aprenderem e construírem significados a partir da análise das suas experiências de vida (Lesham e Trafford, 2006).

Nesse quadro, a utilização de narrativas pode significar uma prática na qual os atores — investigadores, formadores, estagiários e professores qualificados — têm a oportunidade de se debruçarem quer sobre as suas próprias experiências, quer sobre as de outrem, ao mesmo tempo que exploram as instituições e os lugares onde estão, ou por onde já passaram, com a consciência de que as suas ações, as suas representações e as suas crenças, se fundam em histórias pessoais e culturais que, por isso, só podem ser

escrutinadas tendo em conta os contextos que as geraram. Desse modo, a análise do respetivo conteúdo pressupõe a participação ativa do narrador, pois só ele pode dar conta das interações que subliminarmente estabeleceu com o objeto da narrativa.

A construção de narrativas pode ligar-se diretamente à elaboração de diários de práticas, já que é possível abordar ambos os métodos à luz dos processos de aprendizagem de adultos. São diversos os autores que exploram o seu potencial, salientando a respetiva utilização como instrumento de reflexão teórica e de resolução de problemas (Newton, 2004; Cox, 2005; Chitpin, 2006; Cooper e Stevens, 2006; Shepherd, 2006). De acordo com os pressupostos identificados pode afirmar-se que os grupos profissionais tendem a utilizar o método com o intuito de cumprir quatro grandes finalidades: (1) promover o diálogo introspetivo acerca das suas atividades e das suas vidas; (2) organizar os seus desempenhos em função das exigências que lhes são colocadas; (3) adaptar o caráter único e individual dos procedimentos de registo das práticas às suas necessidades; (4) rever o processo de desenvolvimento das suas carreiras e refletir quer sobre os seus objetivos de longo prazo, quer sobre as direções a tomar pelas organizações em que estão inseridos.

Através dos diários de práticas os atores têm a possibilidade de lidar com as pressões externas e a complexidade dos contextos de trabalho, facto que lhes permite assumir papéis mais diversificados, manter o seu equilíbrio pessoal e obter uma visão mais abrangente das suas vidas e da organização. Em suma, a construção e manutenção de diários de práticas proporciona, sob um ponto de vista pragmático, uma maior racionalização do esforço dispendido na atividade profissional, bem como a apreensão do seu significado. Mas, sobretudo, pode resultar no desenvolvimento de um percurso de autodescoberta pessoal e profissional que conduz a uma melhor compreensão das funções que lhe cumprem desempenhar naqueles contextos (Shepherd, 2006).

Para além das narrativas e dos diários de práticas, o registo de incidentes críticos parece constituir-se igualmente como um método relevante para a formação de professores, sobretudo no âmbito dos programas de formação inicial, período no qual se torna evidente que as práticas dos jovens docentes refletem já um sem número de atitudes e de crenças — filosofias educativas relativamente latentes — que importa submeter à análise crítica (Griffin, 2003; Hamlin, 2004). O papel revelador que os registos de incidentes críticos desempenham, justifica-se pelo facto de constituírem um método que permite atingir níveis de reflexão mais profundos, já que neles se passa da mera descrição de um dado evento para a análise reflexiva do seu significado. Na

formação inicial de professores, podem ainda contribuir para desenvolver: (1) a utilização da linguagem distintiva do grupo profissional; (2) as ligações entre a teoria e a prática; (3) a identificação dos padrões de desempenho da profissão; (4) a meta-análise, ou seja, a consciência da forma como a sua reflexão e análise afetam a sua atuação na sala de aula e na comunidade escolar (Hamlin, 2004).

Objetivos que se julga devidamente inseridos no campo em que se trabalham os saberes experienciais no quadro dos processos reflexivos (cf. Harrison, Lawson e Wortley, 2005a). Globalmente, os resultados obtidos parecem confirmar que o uso de registos de incidentes críticos contribui para desenvolver a capacidade de reflexão dos jovens docentes (Griffin, 2003; Hamlin, 2004; Alger, 2006), indicando especialmente uma reorientação do seu pensamento no sentido de um maior questionamento e abstração. Na verdade, os “incidentes” parecem ajudar os sujeitos que antes se moviam principalmente ao nível do concreto, a desviarem o foco da análise de si próprios e a situarem os eventos que os afetam em contextos mais abrangentes ⁽¹⁵⁵⁾. A tomada de consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por variáveis de natureza diversa, significa que os sujeitos foram capazes de se movimentar entre distintos modos de reflexão e de se deslocar para níveis de reflexão mais elevados.

4.1.2 PERCURSOS DE ANÁLISE

O sucesso dos processos reflexivos mostra-se muito dependente da disposição e da intencionalidade que os atores colocam no seu desenvolvimento. Se antes se procurou apresentar uma simples resenha dos instrumentos a que é possível recorrer para encontrar e delimitar objetos de reflexão suscetíveis de ser trabalhados na formação inicial de professores, importa agora abordar alguns aspetos relativos à conceção dos passos tendentes à sua análise. Entende-se, *a priori*, que o problema tem de ser tratado de modo diverso consoante o percurso de reflexão é encarado, ora na perspetiva do formador, ora na dos formandos.

No primeiro caso, procuram-se muitas vezes formular questões ou conceber atividades que permitam ao formador seguir e avaliar o desenvolvimento das

(155) Autores como Griffin (idem: 218) descrevem, por exemplo, como alguns dos jovens professores confessam a sua tendência inicial para culparem a situação, outros atores, ou outros fatores, pelos dilemas que relataram nos incidentes registados, em vez de assumirem parte, ou a totalidade da responsabilidade. Tal significa que o processo facilitou uma abertura de perspetivas e alertou os sujeitos para a necessidade de analisar os problemas sob ângulos diversos (algo que muitos foram capazes de fazer com recurso aos saberes teóricos previamente adquiridos). Acima de tudo, ultrapassaram os seus medos, avaliaram-se a si próprios e às suas experiências de campo, e tentaram introduzir mudanças nas suas práticas.

competências reflexivas dos sujeitos em formação. Aquelas tendem a privilegiar a monitorização do modo como se estabelecem as relações entre a teoria e a prática, a observar o nível de consecução de metas pré-definidas, ou a comprovar a obtenção de determinados resultados em termos de transformação das práticas (Bean e Stevens, 2002; Rutter, 2006). Nesta abordagem, a reflexão surge usualmente inserida num processo de avaliação de desempenho, no qual os produtos e os instrumentos a que os sujeitos recorreram para a desenvolver — integrados num dispositivo de formação e de reflexão montado pelo formador — são objeto de uma avaliação que pode assumir caráter quantitativo, porque se assume que a reflexão produz efeitos mensuráveis.

Ainda que os formadores considerem então que os processos reflexivos constituem uma estratégia facilitadora e indispensável à mudança da ação, a forma como os concebem acaba por ser sinónimo de uma lógica, quiçá behaviorista, que releva principalmente do paradigma da racionalidade técnica: em tais circunstâncias, a reflexão assiste apenas aos propósitos do formador e corre o risco de se manter um processo exterior ao sujeito a quem deveria servir ⁽¹⁵⁶⁾. Essas condições são geradoras de uma tensão entre os aspetos formativos e sumativos da avaliação, exigindo o incremento de estratégias complementares, designadamente, sessões de partilha de experiências, organizadas em pequeno grupo por forma a facilitar a auto e a heteroavaliação num ambiente menos ameaçador (Chetcuti, 2007: 147).

Do lado dos sujeitos em formação, principalmente quando frequentam programas de formação inicial de professores, o desenvolvimento do processo reflexivo exige a formulação de questões orientadoras, que ajudem a concretizar não tanto as finalidades da reflexão, mas quais os seus objetos (Alger, 2006). Uma tarefa nem sempre fácil tendo em atenção que o formador deve preparar um itinerário de aprendizagem no qual interagem a memória, uma componente de narrativa e elementos de natureza muito diversa (v. g. informativos, cognitivos, ideológicos, atitudes, opiniões, imagens, etc.), que estruturam a individualidade que existe como um sustentáculo da própria reflexão (Strong-Wilson, 2006).

(156) O uso de portefólios reflexivos constitui um exemplo desta abordagem. Num estudo desenvolvido com o intuito de explorar a utilização de portefólios de desenvolvimento profissional (PDP) em programas de formação inicial de professores, Chetcuti (2007) refere que os formandos realçaram em primeiro lugar a importância daquele instrumento para a sua avaliação e como recurso de demonstração das suas práticas na entrada para o mercado de trabalho, secundarizando o seu papel na reflexão sobre as práticas e no desenvolvimento da sua identidade profissional como professores.

Quando se encara a reflexão na perspectiva da formação de adultos é vital ter em atenção que a mudança que se espera alcançar, com e através do processo reflexivo, exige que o sujeito aceda ao seu sistema de representações e de crenças e identifique os elementos que dão sentido a uma dada filosofia educacional. Por outras palavras, é necessário recorrer a uma abordagem que: (1) reconheça que as ações e as respostas dos sujeitos são influenciadas por uma simbiose de emoções, intenções, valores, atitudes, também condicionadas por múltiplos fatores externos; (2) forneça uma plataforma estruturada a partir da qual os eventos que emergem da prática possam ser analisados reflexivamente.

QUADRO 4.3

Guião de desenvolvimento de um processo reflexivo (Cox, 2005: 464)

<i>Questão nuclear: Que informação necessito de obter para aprender com base nesta experiência?</i>	
<i>Tópicos/Questões de orientação:</i>	
1.	<i>Descrição da experiência</i>
1.1	Referir o acontecimento e/ou o processo; Descrever o contexto em que se realizou.
2.	<i>Reflexão</i>
2.1	O que procurei alcançar?
2.2	De que modo intervim e/ou reagi face à minha atuação?
2.3	Quais foram as consequências das minhas ações para mim próprio e para os outros?
2.4	O que senti à medida que a experiência se foi desenrolando?
2.5	O que sentiram os restantes participantes?
2.6	Como é que sei o que os outros experimentaram?
3.	<i>Fatores condicionantes</i>
3.1	Que fatores internos influenciaram as minhas decisões e/ou reações?
3.2	Que fatores externos influenciaram as minhas decisões e/ou reações?
3.3	Que fontes de informação influenciaram/deviam ter influenciado as minhas decisões/reações?
4.	<i>Aprendizagem</i>
4.1	Que outras opções tive à minha disposição?
4.2	Quais teriam sido as consequências dessas escolhas?
4.3	Como me sinto agora relativamente à experiência realizada?
4.4	Que ensinamentos retirei relativamente ao passado e como os poderei aproveitar no futuro?
4.5	De que modo a experiência transformou o meu conhecimento e forma de estar?
	☐ Na prática? (Como afetou as minhas competências e conhecimento do contexto?)
	☐ Em termos éticos? (Verificou-se algum conflito interno/negociação dos meus valores?)
	☐ Em termos pessoais? (A minha autoestima/autoconfiança foi afetada?)

Uma proposta passível de guiar o desenvolvimento de um processo reflexivo é a que se apresenta no quadro 4.3 (Cox, 2005: 464). A autora assegurou a sua adaptação ao contexto específico da formação de adultos, tendo o modelo servido como matriz destinada à análise de conteúdo dos diários de práticas elaborados pelos seus estudantes de formação inicial. Na realidade, a validade do modelo proposto só está assegurada

quando este desempenha a função de supraestrutura integradora das dimensões discursiva/dialógica da aprendizagem dos adultos, na prática reflexiva ⁽¹⁵⁷⁾. Por outras palavras, a reflexão constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para a aprendizagem, pois esta só acontece na sequência de processos de reconstrução dos saberes mediante o confronto com o “eu” ou com os outros. Se, por um lado, a utilização dos diários de práticas se afigura uma boa estratégia para provocar os espaços de autoconfrontação mencionados, por outro lado, a interação com os outros pode ser parcialmente assegurada através da relação entre o formador e o formando, e servir, em última instância, para aprofundar a compreensão mútua das práticas (Ryken, 2004).

Como todos os esquemas idealizados com a intenção de propor uma sequência padronizada para uma dada prática, também o modelo apresentado pode ser criticado pelo facto de, eventualmente, dar azo a uma aplicação demasiado redutora e circunscrita, nomeadamente quando os sujeitos o utilizam como um guião fechado, ao invés de o aproveitarem como um desafio à sua própria capacidade reflexiva. De qualquer modo, a entrada dos atores no mundo da prática reflexiva é mais importante do que o modelo em si. O envolvimento dos jovens professores em habitats experimentais (Gorodetsky e Barak, 2004) configurados de molde a possibilitar o confronto entre conceções de aprendizagem divergentes, afigura-se também uma estratégia potenciadora da reflexão, uma vez que permite aos docentes identificar os pressupostos pedagógicos em que se encontram ancoradas distintas conceções de educação e diferentes modos de conceber o exercício da profissão.

4.2 A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS

Considera-se que o incremento de práticas reflexivas deve ser assumido, antes de mais, como uma estratégia de desenvolvimento da identidade dos atores, de inserção num grupo profissional e de tomada de consciência do sentido das práticas, processos que devem concorrer paralelamente para a transformação da ação. Se e quando concebida nesta perspetiva o foco da avaliação da reflexão desloca-se necessariamente

(157) As questões orientadoras apresentadas no quadro 4.3 remetem diretamente para as categorias de operacionalização dos processos de reflexão crítica já identificados no quadro 4.1 (cf. Rutter, 2006: 476), estas construídas com o intuito de descrever os patamares de formalização de um itinerário reflexivo, não necessariamente atingível por todos os sujeitos; nesse sentido, tais níveis permitem, quer ao formador efetuar uma heteroavaliação dos produtos da reflexão, quer ao ator/investigador proceder à autoavaliação introspectiva do conteúdo de uma narrativa de práticas. No caso da informação transcrita no quadro 4.1 trata-se, como se referiu, de um guião meramente indicativo das questões, ou dos passos que o sujeito deve prosseguir para construir os instrumentos de registo dessas mesmas práticas.

para o processo, em detrimento do produto. Compreende-se, no entanto, que os objetivos específicos da formação inicial de professores tornem difícil encontrar um ponto de equilíbrio entre aquelas duas vertentes.

Em termos gerais entende-se que quando se interpreta a avaliação da reflexão sob um ponto de vista formativo (vd. centrado no processo de aprendizagem dos formandos), a ponderação e resolução dos problemas metodológicos que ela suscita tendem a ser, em si mesmas, geradoras de um aprofundamento da reflexão e de uma maior apropriação dos saberes. Pelo contrário, quando se privilegia uma avaliação de cariz sumativo, mais distante do acompanhamento e da análise do processo de construção do saber, são menores as oportunidades conferidas aos atores para que novas questões sejam formuladas, reduzindo-se assim a possibilidade de alargar o âmbito do objeto da reflexão.

Uma avaliação profícua das práticas reflexivas implica que se observem e analisem explicitamente as conexões entre as várias componentes da reflexão — as suas qualidades intrínsecas — e o processo de ensino e aprendizagem dos atores que intervêm em todos os seus ciclos. Só através desta ligação integral é possível evitar que a reflexão de transforme numa causa da sua própria desintegração, ou provoque uma rejeição definitiva por parte dos que nela participaram. Como se referiu antes, os formadores têm à sua disposição um leque variado de métodos e de estratégias com os quais podem desenvolver práticas reflexivas, não obstante as diferenças epistemológicas que os separam e os constrangimentos específicos da sua aplicação. Mas as questões que se colocam na avaliação da reflexão não decorrem somente dos seus objetivos e opções metodológicas, emergindo igualmente do conteúdo reflexivo que os sujeitos conseguem, ou não, plasmar nos seus registos de práticas. Problema que se pode pôr com alguma acuidade, principalmente nos programas de formação inicial.

A análise de conteúdo dos textos de índole reflexiva produzidos por professores em início de carreira parece reforçar o ponto de vista expresso por diversos autores, segundo o qual é pouco comum e difícil alcançar nessa fase níveis de reflexão passíveis de ser qualificados de “transformativos” (cf. Braun Jr e Crumpler, 2004; Ward e McCotter, 2004). Parte do problema recai sobre os formadores que, sem se darem conta, solicitam aos estagiários a produção de reflexões sobre as vivências do quotidiano dos seus processos formativos, mas se esquecem de problematizar os parâmetros a que recorrem para aferir das qualidades de uma boa reflexão. Os resultados obtidos, por vezes muito desapontantes, apenas reforçam a ideia de que os sujeitos, ora não são

capazes de reconhecer intuitivamente o sentido que os formadores atribuem à ação reflexiva, ora assumem que esta se limita a uma descrição factual e diferida das suas atividades. Tratando-se de uma questão que aparenta ser recorrente na formação inicial de professores, há muito que ela constitui um objeto da investigação levada a cabo por diferentes equipas de formadores.

Ao analisar a forma como estudantes adultos reagiram às tarefas de natureza reflexiva que lhes foram solicitadas enquanto instrumentos de avaliação, Thorpe (2000) refere que os sujeitos afirmaram não sentir dificuldades especiais em refletir sobre o que fizeram, ou acerca da maior ou menor facilidade com que concluíram as atividades propostas (um trabalho de desconstrução da prática), mas evidenciaram menor à-vontade quando se tratou de enunciar os critérios individuais que definiram e que aplicaram para ajuizar da qualidade do seu trabalho. Preferiram, por isso, utilizar os parâmetros de avaliação decididos pelos formadores, demonstrando não ter receio de expressar as suas fraquezas e pontos fracos perante os avaliadores.

Globalmente, a autora refere que a qualidade das reflexões produzidas deve ser analisada tendo em atenção os seguintes aspetos: (1) a manifestação da consciência do “eu” (v. g. as fraquezas e capacidades próprias) e dos outros; (2) a capacidade de identificar os momentos em que as suas personalidades interferiram com as decisões tomadas; (3) a tolerância relativamente aos pontos de vista e aos preconceitos de outros indivíduos, associada à perceção de como estes podem ter afetado o seu desempenho; (4) as capacidades de descrever e fundamentar o processo que seguiram para a conclusão da tarefa, de articular e elencar os critérios utilizados na avaliação das suas práticas, de avaliar em que medida atingiram um dado objetivo, ou foram capazes de atuar à luz de critérios previamente definidos. Ainda que sob uma outra formulação, estes parâmetros exprimem uma filosofia semelhante à das categorias operacionais da reflexão crítica (cf. Quadro 4.1) e do guião de formalização de um processo reflexivo (cf. quadro 4.3).

As limitações referidas confirmam as dificuldades que os sujeitos em formação inicial têm em reconhecer a complexidade das variáveis que interferem no processo de ensino, revelando, também por isso, alguma incapacidade em perceber e antecipar os desafios que se colocam ao exercício da docência (Younger *et al.*, 2004). Com efeito, nas descrições de práticas de ensino e aprendizagem que os formandos qualificam de eficazes, não são enfatizadas a articulação e a interdependência entre aqueles processos e o sucesso da aprendizagem dos seus alunos. A natureza das razões que apontam para

justificar a aplicação de determinados modelos pedagógicos parece comprovar que, nas fases iniciais do seu desenvolvimento profissional, os jovens docentes não dispõem ainda de um quadro de referência consolidado, que lhes permita compreender de que modo as suas práticas influenciam o progresso dos alunos.

A complexidade do quadro conceptual e cultural em que aqueles se movem (cf. Saussez, 2009), coloca-os perante a necessidade de operacionalizar uma prática profissional dirigida para o ensino de um saber disciplinar que, por sua vez, é condicionado por uma epistemologia e por uma didática específicas. Assim, ao longo do período de formação inicial, como de qualquer outro espaço formativo, compete aos formadores delinear os passos que conduzam os formandos num processo ativo de reflexão sobre as práticas e os orientem para a resolução de problemas, recorrendo, por exemplo, à formulação de questões cuja natureza já se tipificou.

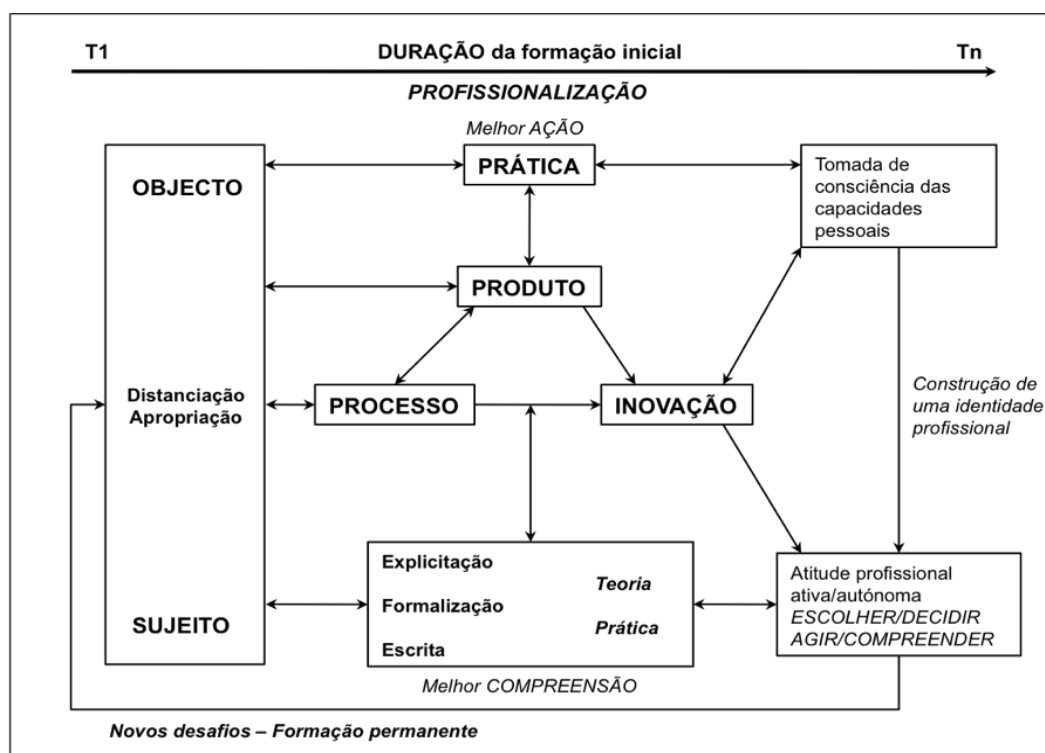


Fig. 4.8 – Processo de balanço reflexivo no final de um estágio pedagógico (Roux *et al.*, 2001: 42)

O modelo proposto na fig. 4.8 procura instituir o conjunto dos tempos e dos espaços que estruturam a formação inicial, especialmente o estágio pedagógico como um percurso de problematização — vd. de diagnóstico, de formulação e de resolução de problemas — e como processo de desenvolvimento, pelo jovem professor, de uma atitude de reflexão sobre as práticas profissionais, por meio da rutura com os saberes académicos disciplinares, pelo vai-e-vem entre a teoria e a prática, pelo questionamento

distanciado da ação (Roux *et al.*, 2001). Ao formador, acompanhante e supervisor, cumpre ter em conta que os ritmos de evolução permanecem estritamente individuais e, sobretudo, não podem ser normalizados (Maulini e Perrenoud, 2009).

Se a identificação de um problema é considerada condição necessária para o despontar de um processo reflexivo, então é possível debater se a existência de situações em que os atores não reconhecem a manifestação de quaisquer “problemas” pode, mesmo assim, suscitar o desenvolvimento da reflexão. Para Chak (2006) não se trata de uma questão menor, já que o seu esclarecimento pode explicar parte dos constrangimentos previamente discutidos. O autor aborda-a à luz da interferência do “eu” com as práticas, destacando o facto de ser raro que os professores encarem os seus próprios enviesamentos e preconceitos como condicionantes das suas ações. O “eu” encontra-se tão embutido nos termos da relação pedagógica professor-aluno, que os sujeitos demonstram ter pouca consciência do *seu* papel na conformação do seu pensamento, das suas emoções e das suas decisões. Daí a proposta de que estratégias como a auto-observação passem a fazer parte integrante dos processos reflexivos, de molde a facilitar o distanciamento do sujeito de si mesmo e a permitir que este se institua como um crítico da sua ação inconsciente.

Tema retomado por Warin, Maddock, Pell e Hargreaves (2006) que o ligam à capacidade autorreflexiva revelada pelos professores ao longo dos processos de construção e integração das suas identidades pessoais e profissionais. Partindo da análise das expectativas e das razões que levaram jovens em formação inicial a optar pelo exercício da docência, os autores exploram a natureza das discontinuidades entre as identidades desejadas e presentes, bem como as transformações que as mesmas sofrem ao longo do tempo. Dados que destacam a importância das *tecnologias do eu* (*idem*: 243) para o desenvolvimento da consciência profissional dos professores. A focalização do processo reflexivo na dimensão do “eu” subjetivo implica, no entanto, alguma reconceptualização da própria reflexão na perspetiva desta privilegiar a autoconsciencialização dos atores, num esforço de ênfase de um elemento que os autores têm por vital, mas que em seu entender tem sido negligenciado: a observação do “eu”-incluso na prática. Esta abordagem, que reposiciona e redefine a função da reflexão, supõe que a prática *reflexiva* passe a ser concebida como prática *refletiva* ⁽¹⁵⁸⁾

(158) Sob o ponto de vista conceptual a alteração proposta decorre da distinção que os autores de língua inglesa estabelecem entre os termos *reflective* e *reflexive*. Assim, sugerem um deslocamento do sentido usualmente atribuído à prática reflexiva dos professores — no âmbito da qual esta é

e que o seu domínio se estruture em torno dos seguintes eixos: (1) o envolvimento do professor na interpretação da prática, no pressuposto de que esta não só produz uma transformação da ação, mas também uma reinterpretação e mudança do próprio “eu”; (2) a importância de o professor refletir sobre a sua posição enquanto sujeito em interação com estruturas institucionais externas; (3) a necessidade de conceber o crescimento profissional do professor como um *processo reflexivo* através do qual o sujeito busca o autoconhecimento e o autodesenvolvimento.

Como se referiu antes, as dificuldades que se colocam à avaliação das práticas reflexivas não resultam apenas da complexidade do processo, ou do caráter mais ou menos limitado do conteúdo dos produtos de reflexão apresentados. No caso da formação inicial de professores elas emergem igualmente do paradigma que enforma os dispositivos que as instituições formadoras (ou os órgãos da administração educativa central) conceberam para avaliar a globalidade dos seus programas de formação. Quando estes se desenrolam numa lógica de racionalidade técnica, pode acontecer que só pontualmente o modelo de avaliação criado comporte, por exemplo, a análise de incidentes críticos, ou o convite aos formandos para que se empenhem numa prática relativamente informal e pouco fundamentada da reflexão, aos quais faltam uma natureza cíclica e uma orientação para a resolução de problemas. Noutros casos, assumem a reflexão como uma finalidade, estão concebidos para descrever o respetivo processo, mas não para identificar e reconhecer as qualidades da reflexão que estão relacionadas com a melhoria das práticas (Ward e McCotter, 2004).

Ambiguidades que se acentuam e se tornam mais difíceis de solucionar quando os instrumentos de avaliação estão construídos com base em listagens de padrões de desempenho (vd. *standards* e/ou *skills*), que tomam por garantida a capacidade dos formadores para medirem e demonstrarem as respetivas evidências. Por outras palavras, a proposta dessas listas de competências parece assentar no pressuposto de que, por um lado, a formação de professores é eficaz e acrescenta valor ao desempenho dos formandos e, por outro lado, os formadores têm a habilidade para responder aos seus anseios legítimos e uma noção exata do que deve ser a sua formação (Harrison, 2006). Todavia, acontece frequentemente que os comentários apresentados pelos formadores,

definida como “*reflective practice*” — tendo em vista a sua transformação num processo de tomada de consciência do “eu”, traduzido no desenvolvimento pelo sujeito da capacidade de *olhar* para si mesmo; uma redefinição que se traduz então numa mudança terminológica, na qual a reflexão passa a ser encarada como “*reflexive practice*” (*ibidem*: 242).

ou pelos docentes a quem coube acompanhar e supervisionar a prática, possuem um conteúdo sobretudo descritivo, faltando-lhes quer a fundamentação dos critérios aplicados, quer a demonstração do nível de consecução dos padrões que estão a ser objeto da avaliação (*idem*: 448).

Se, em contrapartida, o conteúdo das listagens de padrões de desempenho for encarado como um pretexto para promover a aprendizagem e não como uma causa a quem é devida estrita submissão (Butt, 2002; Pollard, 2002), então também a reflexão crítica sobre as práticas constitui a ocasião ideal para uma negociação do processo de desenvolvimento de competências e para a montagem das estruturas de apoio que o sustentem. Uma razão que decorre igualmente do facto de os próprios padrões preverem a avaliação da capacidade do professor para formular e resolver problemas, assumindo desse modo que a sua aprendizagem e a melhoria do seu desempenho estão intrinsecamente dependentes da manifestação daquela competência e da afirmação de uma atitude reflexiva (Harrison, 2006: 452).

Nos programas de formação inicial que contemplam a realização de um estágio em escola, cabe ao orientador pedagógico, ou ao tutor situado no terreno, o papel de acelerar aqueles processos. Um modelo que considera a análise da *performance* dos estagiários no contexto da escola como o aspeto focal a que aqueles atores devem dar atenção. No entanto, apreciar a capacidade de um estagiário resolver problemas na perspetiva estrita da eficácia do seu desempenho, significa não apenas que se desvaloriza o valor da reflexão, mas principalmente que se estreita o sentido da *performance* que transparece da operacionalização de um arquétipo — espelho do seu “eu” — de exercício da docência, de conceber a função do professor.

Considerar que a ação docente resume um determinado quadro de valores educativos e profissionais, supõe aceitar que um professor atua de acordo com o que entende ser, em simultâneo, aceitável e correto sob o ponto de vista pedagógico. Assim, esses valores influenciam a forma como define as suas prioridades e como toma as decisões que as permitem cumprir, ou seja, determinam a natureza dos problemas que o sujeito coloca e as estratégias que concebe para os resolver. Então, para os estagiários que procuram desenvolver a sua atividade respeitando e valorizando o contexto escolar em que se inserem, a prática da reflexão sobre a ação é vital para a aceitação consciente dos valores estruturantes da profissão, mas não pode servir de pretexto para a imposição de valores que só podem ver validados localmente (Ritchie e Wilson, 2000).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

Desenvolvimento do Plano de Investigação

1. FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA METODOLOGIA

A resposta às questões de investigação formuladas implicou o desenho de um processo de investigação marcado por opções metodológicas específicas que, por seu turno, traduziram a aceitação de um determinado posicionamento epistemológico. Considera-se, assim, que a descrição da metodologia de investigação deve ser antecedida de uma breve reflexão acerca dos pressupostos que a fundamentam, tendo em vista: 1) justificar porque se privilegiou uma abordagem de cariz qualitativo; 2) explicitar o conteúdo e a natureza dos critérios de cientificidade que balizaram as várias fases do processo investigativo.

Embora utilizando o conceito com uma certa latitude, considera-se que a investigação levada a cabo se situa num *paradigma qualitativo*, subjetivo, fora de todo o esquema hipótese-verificação. Entende-se também que a metodologia seguida se encontra próxima dos princípios orientadores do método biográfico, já que se pretende utilizar o discurso dos atores não apenas como simples fonte de informações, de exemplos, ou casos, mas como um instrumento do qual importa aproveitar a especificidade heurística de um saber não organizado «que é preciso aprender a decifrar» (Ferrarotti, 1988: 22).

1.1 ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A opção por uma metodologia de contornos qualitativos suscita desde logo uma multiplicidade de interrogações, cujo esclarecimento pressupõe a elucidação do respetivo enquadramento epistemológico, sobretudo porque este se afigura crucial para

a fundamentação de outras escolhas, nomeadamente, as que respeitam aos métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados.

Por via do problema de investigação formulado, entendeu-se dever privilegiar uma abordagem qualitativa fundada em três princípios basilares: 1) o mundo não é uma realidade una e objetiva, caracterizando-se, ao invés, pela multiplicidade de perspetivas que decorrem da interação e da perceção dos sujeitos; 2) as perceções dos sujeitos são mais o resultado das suas crenças e representações, do que de factos diretamente observáveis; 3) a investigação dos fenómenos sociais deve valorizar a interpretação e a compreensão, mais do que a medição.

Neste quadro, procurou-se desenvolver uma investigação de cariz essencialmente exploratório e indutivo, que atribuiu mais importância aos processos do que aos produtos. Pretendeu-se igualmente evitar que o desenvolvimento do processo investigativo fosse determinado exclusivamente pelo conteúdo dos pressupostos definidos, obstando desse modo ao traçar de caminhos que pudessem conduzir a formas de tratamento estandardizadas, ou a conceções redutoras do produto final. Valorizou-se a observação, a intuição e a busca de um sentido para o que existe, no contexto natural em que ocorreram os fenómenos. Por último, procurou-se através do raciocínio indutivo promover a construção de abstrações, de conceitos, de hipóteses e de teorias, cujo teor explicativo decorresse dos próprios dados.

Mas uma abordagem qualitativa desenhada na observância destes princípios e valores implica refletir também sobre outros aspetos complementares: por um lado, acerca das consequências que emergem da circunstância de se atribuir valor científico à subjetividade; por outro lado, acerca dos critérios à luz dos quais devem ser julgados os produtos e os resultados da investigação científica.

1.2 CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE

De acordo com os pressupostos explicitados, assume-se que os testemunhos através dos quais o investigador tomou contacto com os significados e as interpretações dos sujeitos de investigação são necessariamente subjetivos, quer na sua natureza, quer na sua expressão. Assim, pretende-se igualmente ultrapassada a dicotomia entre realidade *objetiva* e realidade *subjetiva*, por se entender que a subjetividade dos outros é um elemento intrínseco à própria investigação, tão importante como os condicionalismos externos que afetam o sujeito e, por isso, um contributo indispensável

ao esclarecimento do quadro a partir do qual cada um definiu as suas estratégias e condutas.

No entanto, para se atribuir à subjetividade valor de conhecimento, aproveitando em simultâneo todo o potencial heurístico do discurso dos atores, é pois necessário que o investigador se posicione «fora do quadro epistemológico clássico (...) numa razão dialética capaz de compreender a práxis sintética recíproca que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social» (Jobert, 1984: 10). Pensa-se, assim, poder justificar a plausibilidade da ideia segundo a qual é possível tomar o individual como fonte de conhecimento científico. Não obstante, importa introduzir nesta fase um novo elemento de análise: o do papel desempenhado pela interação entre o observador e o observado, como fator de reforço dessa individualidade, ou subjetividade.

Ao investigador coloca-se o problema de como levar a cabo uma prática e teoria hermenêuticas, conducentes à interpretação e compreensão do próprio saber hermenêutico dos sujeitos de investigação. Ou seja, um dos problemas mais importantes com que o investigador se confronta releva, afinal, das dificuldades em aceder a um saber que é «o resultado de uma reflexão pessoal (...), passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida» (Finger, 1988: 84).

Considerando-se pouco relevante a dicotomia sujeito ativo/objeto passivo, quando encarada no contexto do estudo compreensivo do comportamento humano, admite-se implicitamente que a atividade científica pode assumir como um dos seus objetivos a explicação do comportamento humano individualizado (Ferrarotti, 1988). Dessa forma, não apenas se justifica a cientificidade da subjetividade, como se realça o papel da interação observador-observado, como fonte suplementar de conhecimento. Trata-se, na verdade, de uma abordagem em que o investigador toma uma postura de implicação pessoal no problema de estudo, como que abordando o real a partir do *interior*.

Este princípio tem implícita a ideia de que o «investigador deve adotar uma orientação de certa forma subjetiva dos fenómenos, aproximando-se deles o mais possível a fim de compreender os atores e os seus comportamentos» (Bruyne, 1974: 210). Esta atitude compreensiva pressupõe uma participação ativa na vida dos sujeitos e uma análise em profundidade, com a qual o investigador não pretende tomar posse do conhecimento sobre o real, mas apenas familiarizar-se com a situação tal como ela se apresenta definida pelos próprios atores. Quando se privilegia a compreensão intersubjetiva dos dados, procura-se, afinal, «uma interpretação do real mais a partir dos

próprios sujeitos que de conceitos e de protocolos que falsificariam o conhecimento do mundo empírico pela sua objetivação» (*idem*: 211).

Uma vez que se pretende aceder às representações dos sujeitos e aos processos de pensamento em que elas assentam, torna-se necessário um método que, não só permita ao sujeito formular um discurso pessoal, através do qual passe o seu saber hermenêutico, mas permita igualmente controlar a multiplicidade de constrangimentos que se geram numa situação de interação. Neste contexto, «o procedimento de observação ultrapassa o quadro do método para significar uma conceção da investigação (Chauchat, 1985: 151).

Julga-se ser assim possível considerar como científicos os conhecimentos locais, individuais e subjetivos: primeiro, sem cair nos erros do reducionismo, destacando as potencialidades da pluralidade metodológica, reconhecendo os limites dos saberes elaborados; segundo, marcando a recusa de uma resignação e dum pessimismo que paralisariam toda a investigação (Bru e Not, 1984). Ao contrário do que vem acontecendo com a abordagem quantitativa-experimental, pensa-se que a rutura com o paradigma tradicional pode ser propícia à construção de conhecimentos novos e complementares dos elaborados num contexto epistemológico distinto.

Para tanto podem apontar-se múltiplas razões, que sintetizam muitos dos aspetos que foram anteriormente tratados e cuja origem decorre da problematização de diversas outras questões de carácter metodológico (Ferrarotti, 1988): 1) o observador encontra-se implicado no campo do seu objeto; 2) o observado modifica o seu comportamento em função do comportamento do observador; 3) o conhecimento não tem o outro por objeto, mas sim a interação entre o observador e o observado; 4) o conhecimento emerge da intersubjetividade da interação gerada por este *feedback*, pondo em causa o valor da objetividade; 5) para conhecer a fundo — cientificamente — o seu objeto, o observador terá de ser conhecido com a mesma profundidade; 6) deve assumir-se que o conhecimento — por via da metodologia utilizada — é um risco.

Através da discussão dos tópicos anteriores pretendeu-se somente explicitar os parâmetros que definem o quadro metodológico em que situou o processo de investigação, procurando embora inseri-lo no contexto de uma discussão epistemológica mais abrangente. Em suma, procurou-se demonstrar que os limites da cientificidade deste estudo são os que decorrem da assunção de que a subjetividade e uma postura antinomotética não constituem obstáculos à produção de conhecimento com valor científico. Na verdade, os contornos da metodologia desenvolvida implicaram um

posicionamento exterior ao modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia ainda dominante. Só estando fora desse quadro epistemológico foi possível utilizar todas as potencialidades do discurso direto dos atores, sem ao mesmo tempo destruir as suas características essenciais (subjatividade, historicidade, testemunho de vivências, etc.).

2. DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Como se referiu, a metodologia de investigação incrementada fundou-se num paradigma qualitativo, através do qual se procurou efetuar uma descrição e análise compreensivas dos fenómenos e dos processos que enformam a formação inicial de professores, partindo do ponto de vista dos atores. No quadro desta orientação geral, a natureza do objeto e do terreno de estudo permitem qualificar a investigação produzida como um *estudo de caso* apoiado numa abordagem interpretativa ⁽¹⁵⁹⁾. Os procedimentos de investigação utilizados foram de natureza heurística, tendo os sistemas conceptuais de referência e os processos cognitivos em presença constituído a estrutura-chave no tratamento e compreensão da informação recolhida. Esta foi obtida no contexto específico em que se desenrolou a ação dos atores, assumindo, por isso, alguns dos pressupostos em que se alicerça a *observação não-participante* ⁽¹⁶⁰⁾, abordagem que orientou o desenho e a implementação das diferentes componentes do trabalho desenvolvido.

2.1 TERRENO E SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação foi desenvolvida no terreno do *programa de formação inicial de professores de geografia* (curso da licenciatura em Ensino da Geografia), incrementado pela *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa* (designada ao longo deste trabalho

(159) Não se afigura útil proceder neste trabalho a uma resenha exaustiva das definições que a literatura especializada propõe para o conceito de estudo-de-caso. Julga-se, contudo, que o processo de investigação desenvolvido se pode tomar como um exemplo de *embedded, single-case design* (cit. Yin, 2009 in Cohen, Manion e Morrison, 2011: 291), pois no seu desenho foram incorporadas mais do que uma ‘unidade de análise’; a título de exemplo referem-se os estudos-de-caso de organizações educativas e/ou de estabelecimentos de ensino, alcançado através do estudo das subunidades que os compõem — v. g. alunos, docentes, etc. —, sendo que cada uma delas pode exigir a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados (opção que, por isso, também se julga enquadrar devidamente o desenho multimetodológico que presidiu ao processo de recolha de informação).

(160) Desenvolvida no ambiente natural em que decorreu o objeto da observação, mas sem que o investigador — um elemento exterior ao grupo — tenha tido intervenção direta na ação; a sua participação nas atividades do grupo foi, assim, periférica, não obstante o seu papel de observador, desempenhado no quadro de um processo de investigação com objetivos específicos, ter sido revelado previamente a todos os participantes (Cohen, Manion e Morrison, 2011: 457).

por instituição formadora), tendo o processo de recolha de dados decorrido ao longo do ano letivo de 2004/2005 (vd. entre setembro de 2004 e julho de 2005). Um programa de formação inicial concebido e estruturado ao abrigo do disposto na Portaria n.º 852/87, de 4 de novembro, na Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro (alterada pela Portaria n.º 718/95, de 5 de julho) e no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro ⁽¹⁶¹⁾. A descrição do plano de estudos que compõe este programa nas suas componentes de formação geral e de iniciação à prática profissional, bem como a apresentação dos respetivos documentos reguladores (vd. regulamentos e instrumentos de avaliação), serão efetuadas no próximo capítulo, em conjunto com a exposição de um esboço biográfico dos sujeitos de investigação.

Naquele período, o programa teve a seu cargo a formação de um universo de vinte estagiários, distribuídos por uma rede composta por dez *núcleos de estágio* sediados em escolas situadas maioritariamente na Área Metropolitana de Lisboa, embora também com algumas localizações mais excêntricas, como a Lourinhã e Torres Vedras. Uma rede composta por sete escolas básicas integradas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e por três escolas secundárias com oferta do 3.º ciclo do ensino básico. Todos os estagiários envolvidos no programa tiveram a seu cargo a lecionação de turmas dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

No desenho preliminar do processo de investigação foi expressa a intenção de proceder à observação do funcionamento integral de um dos núcleos de estágio associados ao programa de formação, com o intuito de seguir o conjunto das atividades formativas ali desenvolvidas, sobretudo no que respeita ao trabalho de acompanhamento e supervisão desenvolvido pelo orientador de estágio (vd. sessões de apoio à preparação

(161) Importa referir que o ano letivo de 2004/2005 marca o fim do modelo de estágio pedagógico delineado ao abrigo destes diplomas e objeto de estudo deste trabalho. Como se referiu no capítulo 3 da Parte I, a publicação do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho, revogou a Portaria n.º 659/88, alterando os termos de realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino, conferindo-lhes o estatuto de modalidade de prática pedagógica supervisionada, qualidade que a partir daí deixou de dar lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários. Depois, através da publicação da Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro, que veio regular o incremento da modalidade de prática pedagógica supervisionada instituída pelo diploma antes referido, estipulando que esta se deveria realizar em turmas atribuídas ao orientador da escola e compreender todas as atividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior (i.e. o *estagiário*) nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola. Como se salientou no capítulo 3 da Parte I, o lançamento desta legislação pode considerar-se a antecâmara das alterações mais radicais introduzidas com a aprovação, em 2007, do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

da prática pedagógica; reuniões preparatórias e de apreciação e discussão dos registos de observação de aulas; reuniões, intermédias e finais, de avaliação do desempenho dos formandos). Todavia, tal opção acabou por se tornar impraticável, dada a impossibilidade de compatibilizar os horários de trabalho dos núcleos de estágio com as disponibilidades efetivas do investigador. Houve, por isso, que efetuar alguma readaptação do plano traçado.

Atendendo aos pressupostos de trabalho explicitados e ao âmbito das questões de investigação formuladas, manteve-se o propósito de levar a efeito a observação de um conjunto alargado de atividades integradas no processo de formação inicial, selecionadas de entre os diversos espaços formativos desenvolvidos no âmbito de um *estágio pedagógico* delineado em função das disposições inscritas nos diplomas anteriormente referidos. Optou-se, assim, por acompanhar as seguintes atividades de formação:

- Seminários de didática específica destinados a apoiar a prática pedagógica desenvolvida pelos estagiários nas respetivas escolas, realizados semanalmente na instituição de ensino superior responsável pelo programa ⁽¹⁶²⁾;
- Reuniões de trabalho destinadas aos professores acompanhantes da prática pedagógica na escola, dinamizadas igualmente pela instituição formadora (vd. sessões iniciais de apresentação do programa, reuniões periódicas de balanço das atividades, sessões de definição e sistematização dos instrumentos e critérios de avaliação das práticas);

(162) Como se referiu no capítulo 3 da Parte I, as estruturas curriculares orientadas para a formação profissional para a docência, oferecidas pelas faculdades de letras a partir de 1987, previram que a fase de acompanhamento e supervisão da prática pedagógica tivesse lugar durante a frequência, simultânea, de um *estágio pedagógico* na escola e de um *seminário de didática* na instituição de ensino superior. Na instituição formadora observada neste trabalho, a responsabilidade por aquelas duas componentes do processo formativo foi quase sempre atribuída a um mesmo docente. Contudo, por razões que se prendem com opções internas ao nível da gestão do serviço docente, tal não aconteceu no ano letivo de 2004-2005. Alteração que motivou também uma reconfiguração do conteúdo e da vocação do *seminário*, que nesse ano privilegiou o acompanhamento da aplicação de um modelo pedagógico pré-definido e estandardizado — i.e., a implementar indistintamente por todos os estagiários e em todas os núcleos de estágio — em detrimento do apoio à resolução de problemas decorrentes da especificidade dos contextos em que cada estagiário desenvolveu a sua ação. Tal constituiu uma das razões do destaque dado, tanto no desenho global do processo de investigação, como na análise da informação recolhida, à observação do trabalho desenvolvido naqueles dois espaços de formação.

- Aulas realizadas pelos estagiários, objeto de observação por parte do docente da instituição formadora responsável pela coordenação do programa de estágio;
- Reuniões de balanço e de análise crítica das aulas observadas (sessões de trabalho conjunto entre os diferentes intervenientes na formação — estagiários, coordenador de estágio e orientadores pedagógicos).

Para além da recolha direta de informação através da observação dos espaços de formação mencionados, pretendeu-se igualmente obter dados junto de alguns dos intervenientes diretos no processo formativo. No entanto, dado o seu elevado número, tornou-se necessário definir os critérios que, respeitando a especificidade dos papéis e campos de ação dos atores, permitiram também a sua seleção. Assim, decidiu-se recolher dados junto dos seguintes grupos: 1) os estagiários, na qualidade de destinatários da formação; 2) os orientadores pedagógicos, na qualidade de responsáveis centrais pela supervisão da prática pedagógica. Ainda que de forma indireta, entendeu-se que o acompanhamento das sessões de trabalho dirigidas, respetivamente, pelo coordenador de estágio da instituição formadora e pelos docentes responsáveis pelos seminários de didática específica, permitiu obter informação relevante para o reconhecimento do paradigma subjacente à sua ação como formadores.

A seleção dos estagiários e dos orientadores de estágio teve necessariamente em conta a natureza dos espaços e do trabalho formativo referidos anteriormente. A fim de assegurar a coerência dos dados recolhidos ao longo de todo o processo de investigação, assumiu-se que os sujeitos a inquirir — estagiários e orientadores — teriam de integrar o mesmo núcleo de estágio. Tal critério acabou por se traduzir em maiores dificuldades na sua escolha, sobretudo pela indisponibilidade manifestada, ora por uns, ora por outros, para verem parte do seu trabalho observado por um elemento exterior ao processo de formação. Acresceu a estes constrangimentos a inviabilidade de aceitar a colaboração dos sujeitos inseridos nos núcleos de estágio mais distantes. Em contrapartida, verificou-se, por parte dos docentes e responsáveis da instituição de ensino superior, total abertura para permitir a observação direta das atividades de formação ali desenvolvidas.

Aplicou-se, assim, uma amostragem não probabilística de tipo intencional (Cohen, Manion e Morrison, 2011), a um total de sete intervenientes diretos na formação inicial: quatro estagiários e três orientadores de estágio, distribuídos por três

dos núcleos inseridos na rede de formação (uma amostra representativa, respetivamente, de 20% e de 30% do universo daqueles grupos). De seguida, serão descritos os métodos, os instrumentos e a natureza dos dados e informações recolhidos, assim como justificado o seu enquadramento no conjunto do processo formativo e da ação dos atores nele implicados.

2.2 MÉTODOS E OBJETIVOS DA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

O processo de recolha de informação desenrolou-se, como antes se referiu, ao longo do ano letivo de 2004/2005 e procurou responder às necessidades decorrentes do problema e das questões de investigação formulados. Implicou a aplicação de diferentes técnicas de recolha de dados, direcionadas para a obtenção de informação específica, adequada ao terreno e aos sujeitos de investigação selecionados: a observação direta de alguns dos espaços formativos integrados no programa de formação inicial e a realização de entrevistas semiestruturadas, complementados com o recurso à análise documental.

Em primeiro lugar, a montagem deste dispositivo metodológico fundamenta-se em duas ordens de fatores: por um lado, porque através da técnica de entrevista é possível aceder à dimensão discursiva do pensamento dos sujeitos; por outro lado, porque a observação direta permite interpretar e avaliar de que modo a intencionalidade expressa nos discursos se transforma e se reconstrói pela e através da ação. Em segundo lugar, a opção por uma abordagem multimetodológica aplicada a um mesmo objeto de estudo, procurou tirar partido da triangulação dos dados que, por seu turno, dado o confronto entre cada uma das técnicas utilizadas, permitiu maximizar a sua validade, tendo como referência o mesmo problema de investigação.

2.2.1 ENTREVISTAS

Atendendo ao tipo de dados que se entendeu ser crucial obter, encarou-se o recurso ao inquérito por entrevista como elemento primordial de todo o processo metodológico. Porque na sua fundamentação se cruzam muitos dos pressupostos epistemológicos que justificam a opção por uma metodologia de cariz qualitativo, nomeadamente, no que concerne às possibilidades que aquela técnica oferece no acesso à expressão livre e direta dos atores. Mas a circunstância de o grupo de sujeitos de investigação ser formado na íntegra por professores (embora alguns ainda na situação de candidatos ao exercício da docência), grupo cuja identidade profissional emerge de

um processo complexo no qual se cruzam múltiplas influências e atores, constituiu justificação suplementar para a utilização de entrevistas semiestruturadas, em que foi dada aos entrevistados a possibilidade de elaborarem a sua resposta livremente.

Escolha apoiada em dois tipos de argumentos: 1) os dados assim obtidos permitem sublinhar o facto de as práticas, as atitudes e os comportamentos dos docentes, estarem profundamente enraizados nas suas personalidade e experiência; 2) o método autoriza que se realce a circunstância de as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de tais práticas pressuporem um apelo à consciencialização dos sujeitos, uma viagem às suas lembranças mais profundas, onde se escondem as suas esperanças, receios e fracassos (Kagan, 1992). Em suma, através das entrevistas torna-se possível revelar os pontos de vista dos atores, mas sem perder a integridade dos respetivos depoimentos.

A elucidação do pensamento dos professores presume o uso de métodos que assumam e evidenciem o facto de os docentes serem as únicas testemunhas do seu pensamento e autorizem, depois, que o seu registo se efetue nos próprios termos dos sujeitos. A utilização desta metodologia facilita também a apreensão do processo ao longo do qual os professores desenvolveram uma identidade, uma individualidade e uma consciência que, a partir do ponto de vista do presente, lhes permite organizar a sua *história* privada. Trata-se de uma expressão idiossincrática da experiência vivida, pessoal na escolha dos acontecimentos, como na sua expressão, desse modo consentindo a compreensão da forma como as experiências precoces favoreceram a construção de determinados quadros referenciais de *professor* (Pajares, 1992; Solas, 1992).

As entrevistas, de tipo semiestruturado, foram efetuadas ao conjunto dos sete sujeitos de investigação, em duas fases distintas: a primeira, teve lugar por ocasião do lançamento do programa de formação, no início do ano letivo (vd. em outubro e novembro de 2004); a segunda, decorreu no termo do estágio pedagógico (vd. em maio e junho de 2005). Embora adiante se apresentem detalhadamente a estrutura e o conteúdo dos respetivos guiões, considera-se relevante explicitar desde já quais os seus propósitos essenciais (¹⁶³). As entrevistas realizadas na primeira fase pretenderam

(163) Por agora, referem-se apenas os traços gerais destes instrumentos, realçando os aspetos estruturais que se podem considerar comuns ao conteúdo das entrevistas realizadas aos estagiários e aos seus orientadores pedagógicos. Aquando da sua apresentação detalhada serão clarificados os tópicos que permitiram configurar os guiões de acordo com as especificidades funcionais daqueles dois grupos.

reconhecer as perspectivas e o posicionamento dos sujeitos relativamente a dimensões que se têm por condicionantes das suas práticas:

- As concepções acerca da ciência geográfica e do seu ensino, bem como no que respeita aos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania e suas possíveis interligações;
- As filosofias pessoais de ensino e aprendizagem;
- As concepções prévias acerca dos objetivos, da função e das finalidades da formação de professores;
- As expectativas relativamente ao funcionamento e propósitos do programa de formação em que estiveram envolvidos.

Na segunda fase, procurou-se sobretudo efetuar um balanço retrospectivo da forma como os sujeitos apreenderam o funcionamento da globalidade do processo formativo, nas suas diferentes componentes, e do modo como avaliam o seu contributo para a transformação das suas perspectivas e práticas. Neste contexto, a informação recolhida valorizou os seguintes domínios:

- Os papéis e as funções assumidas pelos agentes formadores;
- O contributo da formação para a transformação das concepções prévias dos sujeitos;
- A identificação de obstáculos e constrangimentos sentidos, pelos atores, no processo da transposição para a ação das suas filosofias pessoais;
- O impacto da formação para a evolução dos seus desempenhos;
- A adequação do conteúdo da formação às necessidades decorrentes do contacto direto com a realidade da turma e/ou da escola.

O objeto e os objetivos das entrevistas foram apresentados individualmente a todos os sujeitos de investigação, tarefa que implicou a realização de uma súmula do conteúdo e dos propósitos do processo de recolha de dados, nomeadamente, no sentido de esclarecer a necessidade de efetuar os registos em dois momentos distintos: uma intenção que foi bem compreendida pelos entrevistados e mereceu sua anuência. A este respeito importa referir que nenhum deles se mostrou, *a posteriori*, indisponível para participar na segunda fase da recolha de dados, tendo os estagiários demonstrado grande empenho em expressar, no final, as suas impressões relativamente ao modo como decorreu a formação.

As entrevistas aplicadas nos dois momentos tiveram uma duração que variou entre os 120 e os 180 minutos e foram integralmente registadas em gravações áudio. Realizaram-se nas escolas onde os docentes se encontravam colocados, tendo sido da sua responsabilidade a escolha de um local que permitisse assegurar as necessárias condições de privacidade. A todos os entrevistados foi comunicado que aqueles registos seriam posteriormente transcritos em moldes que assegurariam o seu anonimato, tanto como o sigilo das suas declarações e pontos de vista sobre o trabalho desenvolvido ao longo da formação: 1) através da utilização de nomes fictícios; 2) retirando do seu discurso todas as referências às instituições a que estiveram ligados na formação; 3) omitindo qualquer menção direta a outros intervenientes no processo formativo, uma garantia crucial para os estagiários, por via da delicadeza das relações interpessoais que se geraram entre estes e os respetivos avaliadores.

2.2.2 OBSERVAÇÃO DIRETA

A observação direta incidiu principalmente sobre o processo de operacionalização do programa de formação, delineado pela instituição de ensino superior responsável pelo estágio pedagógico. Teve por objetivo central descrever e compreender a forma como o processo formativo foi efetivamente implementado. Nesse sentido, entende-se que os dados assim recolhidos permitiram:

- Reconhecer o quadro de referência epistemológico que transpareceu do discurso científico e das práticas de educação geográfica privilegiadas na formação;
- Identificar concepções de cidadania e de educação para a cidadania veiculadas, quer pelos formandos, quer pelos formadores;
- Concluir sobre a natureza das competências profissionais valorizadas ao longo do processo de formação e avaliar da sua consonância face às orientações inscritas nos textos reguladores do funcionamento do sistema educativo (¹⁶⁴).

(164) Neste âmbito, assumiu-se que a leitura e a contextualização destes dados fosse efetuada tomando por referência o conteúdo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprovou o *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Primeiro, porque as competências profissionais que ali são assumidas como essenciais para o exercício da função docente, se mostram coerentes com as exigências e as necessidades de formação dos professores, tendo em vista o cumprimento das metas e o desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional e nos programas de estudo das disciplinas dos vários ciclos e níveis de ensino. Segundo, porque as dimensões do desempenho que estruturam aquele perfil se mantiveram como os referenciais em função dos quais se definiram os domínios e os

- Identificar eventuais discrepâncias entre as filosofias de formação expressas sob uma perspetiva formal e as que transpareceram da análise concreta das práticas efetivamente desenvolvidas;
- Caracterizar o processo formativo quanto à forma como foram incrementadas as estratégias de cariz reflexivo;
- Identificar modalidades de integração entre a teoria e prática, que foram privilegiadas pelas diferentes componentes da formação (vd. o *Seminário de Didática e o Estágio Pedagógico*).

Sob o ponto de vista operacional, a observação direta desenrolou-se em moldes consentâneos com os princípios da observação não-participante e foi aplicada de acordo com os procedimentos enunciados em Cohen, Manion e Morrison (2011). Decorreu de um modo não intervencionista, pois o investigador não pretendeu manipular as situações ou os atores, não lhes colocou quaisquer questões, nem deu azo a situações que pudessem suscitar, deliberadamente, as suas reações. Contudo, o observador não dissimulou a sua presença no seio dos participantes, do mesmo modo que não ocultou os objetivos e os instrumentos de registo das situações observadas ⁽¹⁶⁵⁾. No quadro da metodologia qualitativa que se desenhou, pretendeu-se através deste tipo de observação aceder à complexidade fenomenológica do mundo dos participantes, por forma a descortinar os nexos, as causalidades e as correlações que estes desenvolveram ao longo do tempo. Nesse sentido, o observador tentou capturar a natureza dinâmica dos acontecimentos, perceber a sua intencionalidade e identificar possíveis tendências e padrões.

A exemplo das entrevistas optou-se por uma observação semiestruturada, na qual se procurou harmonizar uma abordagem de índole naturalista com a necessidade de orientar o processo em função dos objetivos anteriormente enunciados. Uma vez que a observação teve lugar no ambiente natural em que decorreram as atividades da formação, pretendeu-se que as situações falassem por si e permitissem, assim, que a

descritores aplicados no processo de avaliação das práticas, que condicionou a progressão na carreira docente e se manteve em vigor até ao final do ano letivo de 2010-2011 (vd. o Decreto-Lei n.º 75/2010 e o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, ambos de 23 de junho).

(165) Em todas as situações observadas, que corresponderam ao conjunto das atividades de formação enunciadas no ponto 2.1 (*Terreno e sujeitos de investigação*), o investigador/observador posicionou-se abertamente no seio dos diferentes grupos de participantes: ora na mesa de reuniões em que decorreram as sessões de coordenação do estágio, com os orientadores pedagógicos; ora junto dos estagiários durante as sessões do seminário; ora ainda próximo do coordenador do estágio no decurso das aulas observadas e das reuniões destinadas à sua apreciação.

própria observação se operasse de acordo com a agenda dos atores e respeitando o desenrolar efetivo dos acontecimentos. A seletividade emergiu das ocorrências e, por isso, foram estas que guiaram o investigador, que somente *a posteriori* se permitiu proceder à sua categorização; uma opção ditada pelo intuito de produzir uma descrição compreensiva dos acontecimentos e não a verificação de hipóteses (objetivo que teria exigido a aplicação de um método de observação mais estruturada).

Todos os momentos e situações observados se encontram registados em gravações audio que, no conjunto, têm uma duração total de aproximadamente uma centena e meia de horas. Assim, ao contrário do procedimento adotado com as entrevistas, não se tornou exequível, neste caso, proceder à sua transcrição. A utilização destes dados efetuou-se, portanto, somente através do recurso às anotações de descrição e apreciação daqueles eventos, construídas no decurso da própria observação, ou imediatamente após a sua conclusão, servindo os registos audio como recurso de apoio e garante da possibilidade de reconstituição das situações ali vividas. A este propósito entende-se dever chamar a atenção para dois aspetos procedimentais: 1) as notas escritas acima referidas procuraram refletir apenas a natureza e o conteúdo dos discursos produzidos pelos atores, não a direção das suas interações verbais, nem os comportamentos emergentes das suas relações interpessoais; 2) todas as anotações foram elaboradas em simultâneo com a própria observação e tomaram a forma de reflexões (suscitadas pelas descrições e pela análise em curso), de reações do investigador relativamente aos factos observados e às situações, de registo de aspetos que necessitariam de ser clarificados e/ou aprofundados, designadamente, na segunda fase das entrevistas.

2.2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental assentou exclusivamente em documentação de origem primária. A sua recolha foi efetuada, primeiro, junto da instituição formadora e teve em vista obter os documentos de orientação e de regulação do respetivo programa de formação. Nestes se incluíram: alguns dados relativos aos programas das disciplinas das componentes de formação científica e de ciências de educação; o regulamento do estágio pedagógico; o instrumento de avaliação e os perfis de competências associados. Tal documentação contribuiu para traçar um primeiro retrato formal do programa de formação, quanto à sua filosofia, objetivos e natureza epistemológica.

Esta componente do processo de investigação contemplou ainda a análise de alguns dos materiais didático-pedagógicos elaborados pelos estagiários selecionados,

nomeadamente: os registos reflexivos e de autoavaliação das práticas, com destaque para os que foram construídos em consequência do processo de observação de aulas; os recursos educativos necessários à operacionalização da prática letiva (vd. as planificações de longo, médio e curto prazo, os instrumentos de avaliação e os materiais de apoio).

A natureza sensível de alguns destes documentos, a circunstância de estes terem sido objeto de avaliação durante o período em que decorreu a sua recolha, a que acrescem naturais receios sobre a possibilidade de uso indevido, ou de violação de direitos autorais, motivou por parte dos sujeitos de investigação algumas reservas no que respeita à sua disponibilização. Por isso, só foi possível, no final, aceder aos produtos elaborados por três dos quatro estagiários envolvidos no estudo.

2.3 GUIÕES DE ENTREVISTA E PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

As entrevistas realizadas revestiram, como se referiu, um formato semiestruturado. A partir de uma questão inicial formulada de modo idêntico a todos os sujeitos de investigação, desenrolou-se um diálogo cuja dinâmica foi suscitada pela orientação que cada entrevistado decidiu imprimir à sua exposição, decidindo o investigador, face à interação entretanto gerada, do momento mais oportuno para proceder à introdução de novos temas de discussão. Mais do que questões formais, foram decididos previamente apenas os grandes temas a abordar ao longo de cada entrevista, por forma a garantir uma certa uniformidade na informação obtida a partir dos vários sujeitos de investigação. No entanto, o investigador assumiu liberdade para redirecionar, ou aprofundar o diálogo num domínio particular, para estabelecer o seu estilo e formular questões espontaneamente, sem obstar a uma focalização nos temas pré-definidos e sem impedir a emergência das experiências e compreensões individuais, a expressão do mundo interior dos entrevistados.

Os quadros 5.1, 5.2 e 5.3 resumem a estrutura global dos guiões aplicados a cada um dos grupos de sujeitos de investigação, nas duas fases em que decorreram as suas entrevistas. Embora anteriormente já tenha sido apresentada uma síntese das respetivas linhas orientadoras (vd. a descrição dos métodos e objetivos da recolha de informação), entende-se dever clarificar o carácter dos dados que se pretenderam obter, de acordo com os domínios que foram tidos em conta na construção daqueles instrumentos. Primeiro, porque estes domínios constituíram o primeiro nível de definição das categorias que, depois, serviram para dirigir o processo de análise de conteúdo. Segundo, porque

através desta sistematização é possível justificar as pontes que se estabeleceram entre cada categoria e fundamentar o percurso heurístico seguido ao longo da análise conjunta de todos os dados.

Os domínios considerados são os que resultaram da identificação prévia de três grandes áreas de recolha da informação: 1) o reconhecimento pelos sujeitos de investigação do objeto da geografia e da educação geográfica (Quadros 5.1-A, 5.1-B e 5.1-C); 2) o seu reconhecimento do conteúdo e da função a desempenhar pela formação inicial (Quadros 5.2-A e 5.2-B); 3) o balanço avaliativo da repercussão desta sobre as suas práticas, ou seja, a análise dos efeitos que tomaram como uma consequência da frequência e/ou da atividade desenvolvida no âmbito do processo formativo (Quadros 5.3-A, 5.3-B e 5.3-C).

QUADRO 5.1-A

Guião de entrevista (1.^a Fase) — comum aos dois grupos de entrevistados

Domínio	RECONHECIMENTO DO OBJETO DA GEOGRAFIA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO	- Definição do objeto da <i>geografia</i> e identificação da função e/ou do papel social da disciplina; - Identificação dos conceitos-chave e das ideias-mestras em torno dos quais se estrutura o saber geográfico (vd. a delimitação do seu campo e das fronteiras face a outras ciências); - Identificação da natureza e conteúdo do saber geográfico difundido pela instituição formadora ao longo do período de formação inicial; - Reconhecimento da existência de um fio condutor epistemológico, transversal aos saberes científicos transmitidos na formação inicial; - Conceção de geografia construída no período anterior à frequência da universidade e seu confronto com o saber disciplinar ali difundido; - Avaliação do contributo da universidade para a mudança das perspetivas pessoais; - Caracterização e diferenciação epistemológica da geografia escolar e da geografia académica.

Com o intuito de proceder ao reconhecimento dos objetos da geografia e da educação geográfica estruturou-se o guião da entrevista em torno de três domínios principais. O primeiro, designado por *conteúdo e sentido do saber geográfico* (Quadro 5.1-A), agrega os aspetos que, no seu conjunto, tornam possível perceber o modo como cada sujeito define o que é a geografia, como caracteriza as suas especificidades e coerência epistemológica, quais os conceitos que considera estruturantes do saber geográfico, a que critérios recorre para demarcar as fronteiras da disciplina com outras áreas do saber. Mas procurou-se igualmente entender de que forma o percurso experienciado pelos entrevistados, na escola e na universidade, contribuiu para a (re)construção dessas perspetivas: evocando a memória da geografia escolar e das

práticas privilegiadas pelos seus professores; confrontando tais experiências com o conteúdo, a natureza e o fio condutor da ciência apresentada pela instituição universitária. A circunstância de se assumir que a maneira como cada professor concebe o objeto e o sentido epistemológico do saber disciplinar, condiciona o caráter das estratégias que define para operacionalizar o seu ensino, justificou que o segundo domínio considerado abordasse especificamente as questões relativas à *educação geográfica* (Quadro 5.1-B).

QUADRO 5.1-B

Guião de entrevista (1.ª Fase) — comum aos dois grupos de entrevistados

Domínio	RECONHECIMENTO DO OBJETO DA GEOGRAFIA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	• Definição e identificação do objeto da educação geográfica; • Reconhecimento do papel social da educação geográfica e justificação do seu valor educativo (vd. as razões que podem fundamentar a sua inserção no currículo nacional); • Identificação dos conceitos-chave e das ideias-mestras que estruturam a educação geográfica; • Elementos que permitem distinguir distintas concepções de educação geográfica (vd. a memória relativa à educação geográfica que experienciaram como alunos); • Relação entre as orientações inscritas no currículo e a renovação e/ou transformação das práticas de ensino da geografia (vd. p. ex. a identificação das estratégias mais adequadas para promover o desenvolvimento de competências); • Perfil de desempenho do professor de geografia e sua interdependência com o perfil global de exercício da função docente; • Fatores de distinção e de delimitação da geografia académica e da geografia escolar (vd. as similitudes e/ou dissimilaridades conceptuais e respetivas fronteiras).

A interdependência entre os dois domínios fundamenta que, como anteriormente, se tivessem procurado identificar os aspetos que os entrevistados apontam como alicerces da sua definição do objeto da educação geográfica: mencionando os conceitos estruturantes do ensino da disciplina, ou seja, os que têm por necessários para que os alunos construam quadros de inteligibilidade geográfica e reconheçam a sua utilidade; caracterizando distintas concepções de educação geográfica a partir, por exemplo, do relato das suas próprias experiências como alunos.

No que respeita à identificação dos trajetos tendentes à operacionalização da educação geográfica, procurou-se sobretudo apreender a natureza das opções didático-pedagógicas que os professores privilegiam, a fim de dar cumprimento às orientações conceptuais e metodológicas inscritas nos *curricula* da disciplina. Neste âmbito, pretendeu-se ainda perceber os nexos que os docentes estabelecem entre as suas atuações como professores de uma dada área disciplinar e as dimensões que compõem o perfil geral de desempenho que regula o exercício da atividade docente nos ensinos

básico e secundário. Este domínio previu também a análise dos critérios que os docentes adotam para demarcar as fronteiras entre a geografia académica e a geografia escolar, importantes para se entender como procedem à transposição didática dos conceitos científicos.

O facto de os atuais *curricula* dos ensino básico e secundário valorizarem o incremento de processos de ensino e aprendizagem abertos ao debate e aprofundamento de questões que ultrapassem o campo específico de cada disciplina, justificou a opção de analisar igualmente as ligações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania. Sob a designação *educação geográfica e cidadania* (Quadro 5.1-C), este terceiro domínio procurou apreender, não só os esquemas conceptuais e as estratégias que os docentes tomam como símbolo das suas práticas de educação para a cidadania, mas também os argumentos que utilizam para demonstrar a importância da disciplina para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma cidadania ativa.

QUADRO 5.1-C

Guião de entrevista (1.ª Fase) — comum aos dois grupos de entrevistados

Domínio	RECONHECIMENTO DO OBJETO DA GEOGRAFIA E DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA	• Identificação do objeto e do âmbito da educação para a cidadania; • Reconhecimento do contributo da educação geográfica para a educação para a cidadania; • Identificação e enunciado dos elementos conceptuais da educação geográfica que podem contribuir para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida (vd. p. ex. a eventual referência às abordagens que privilegiam a resolução de problemas e a tomada de decisão); • Explicitação das práticas de ensino e aprendizagem que implementa com o intuito de promover a educação para a cidadania.

Os três domínios anteriormente descritos resumem o conjunto da informação que se pretendeu obter, simultaneamente, junto dos dois grupos de entrevistados e durante a primeira fase de realização das entrevistas. Mas, como se referiu, nesta fase houve ainda a intenção de recolher dados que permitissem entender os fatores condicionantes dos pontos de vista e do posicionamento dos atores face ao processo de formação, no estágio inicial de implementação do estágio pedagógico. Embora a estrutura dos guiões reflita o propósito de adaptar as entrevistas à especificidade dos papéis desempenhados pelos destinatários, o facto de estas terem sido aplicadas segundo uma mesma orientação, sustenta uma apresentação mais abrangente do respetivo conteúdo.

O primeiro dos dois domínios agora considerados surge sob a denominação *expectativas perante a formação* (Quadro 5.2-A). Teve por propósito perceber o modo

como estagiários e orientadores pedagógicos anteviram o desenrolar do processo formativo e, nesse contexto, traçaram as suas estratégias de atuação.

QUADRO 5.2-A

Guião de entrevista (1.^a Fase) — adaptado a cada grupo de entrevistados

RECONHECIMENTO DO CONTEÚDO E DA FUNÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO		
Domínio	ESTAGIÁRIOS	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO	• Caracterização de um processo de formação tido por <i>ideal</i>; • Identificação das metas e dos objetivos gerais que espera atingir com a formação; • Contributo do processo de formação para o desenvolvimento de novas competências profissionais; • Papéis e funções a desempenhar pelos diferentes intervenientes no processo de formação; • Atuação esperada dos agentes responsáveis pela supervisão das práticas; • Interação entre as componentes de formação que se desenrolam em simultâneo no período de estágio pedagógico (vd. o <i>Seminário de Didática</i> e o <i>Estágio</i>); • Estratégias conducentes à operacionalização dos modelos e conceções pedagógicas preconizadas pelos formadores; • Contributo da formação geral em ciências de educação na definição e fundamentação das suas opções didático-pedagógicas; • Apreensão do processo de avaliação do desempenho e do conteúdo dos seus instrumentos de regulação.	• Caracterização de um processo de formação tido por <i>ideal</i>. • Conceção acerca do papel e função a assumir por um orientador de estágio (vd. o posicionamento individual face a uma dada filosofia de formação); • Definição de um perfil de atuação como formador (vd. a conceção de supervisão); • Papéis e perfil de desempenho a adotar pelos sujeitos em formação; • Análise crítica do modelo de formação inicial ministrado aos sujeitos em formação (vd. p. ex. as componentes, a filosofia e objetivos); • Integração das atividades a desenvolver no âmbito das duas componentes de formação do estágio pedagógico (vd. o <i>Seminário de Didática</i> e o <i>Estágio</i>); • Preparação do processo de avaliação do desempenho (vd. as estratégias preconizadas e/ou adotadas tendo em vista reconhecer a sua filosofia, ou a discutir o conteúdo e a aplicação dos seus instrumentos); • Estratégias a adotar no sentido de promover processos de reflexão sobre as práticas.

Em primeiro lugar, através do reconhecimento dos aspetos a que os sujeitos atribuem relevância quando são convidados a definir o objeto e as finalidades de um processo de formação. Tratou-se de elementos cruciais para avaliar, globalmente, das expectativas dos atores, não apenas relativamente à consecução dos objetivos específicos do programa do estágio, mas sobretudo quanto à natureza do trabalho colaborativo e à possibilidade deste gerar cumplicidades potenciadoras do sucesso da formação e do seu impacto na mudança das práticas. No caso dos estagiários, tentou-se também perceber em que medida o processo formativo foi encarado como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, de transformação de perspetivas e de construção de novos quadros de leitura da realidade, não somente como uma condição

necessária para a obtenção de uma habilitação profissional. Quanto aos orientadores pedagógicos, pretendeu-se apreender a forma como conceberam o desempenho da função de acompanhamento e de supervisão das práticas e, nesse sentido, antever igualmente as suas aspirações face à postura que deveriam assumir os estagiários sob a sua orientação, nomeadamente, no que concerne ao perfil de atuação e empenho na realização das tarefas propostas.

Em segundo lugar, tratou-se de captar de que forma os estagiários e os orientadores pedagógicos entenderam o conteúdo e a natureza de algumas das tarefas que lhes foram previamente impostas pela instituição formadora: por um lado, no que concerne à operacionalização dos modelos pedagógicos decorrentes da adoção de uma dada conceção de educação geográfica; por outro lado, no que respeita ao estabelecimento das pontes entre os dois terrenos onde se desenrola a formação, ou seja, o *Seminário de Didática* e o *Estágio*. Finalmente, neste domínio considerou-se ainda a necessidade de detetar os contornos da estratégia a seguir no sentido de preparar os processos de avaliação e de classificação dos desempenhos dos estagiários, quer por intermédio da promoção da reflexão sobre as práticas, quer através da discussão acerca da natureza dos parâmetros e dos indicadores inscritos nos instrumentos reguladores da avaliação e das suas implicações no desenho global das próprias práticas.

Por último, contemplou-se nesta primeira fase um domínio globalmente denominado *formação anterior ao estágio pedagógico* (Quadro 5.2-B). Relativamente aos estagiários, tratou-se de traçar um primeiro esboço das relações que os sujeitos estabeleceram entre a teoria e a prática, tentando para tanto apreender o modo como aqueles avaliaram o contributo da formação recebida no período anterior à frequência do estágio pedagógico para a consecução das metas e das tarefas que neste lhes seriam solicitadas: através da memória dos conteúdos e dos temas trabalhados nas unidades curriculares que integram a componente de formação geral em ciências da educação e do fio condutor conceptual que estas procuraram transmitir, bem como da relevância que atribuíram a estes elementos, quer para a construção do seu perfil de docência, quer para a fundamentação das suas opções didático-pedagógicas.

No que respeita aos orientadores pedagógicos, procurou-se sobretudo obter um diagnóstico relativo ao estágio de desenvolvimento dos saberes científicos e práticos dos estagiários no início do período de estágio na escola e, em consequência, antecipar

as ações e as estratégias de formação que estariam a ser previstas com o intuito de colmatar as lacunas eventualmente detetadas ⁽¹⁶⁶⁾.

QUADRO 5.2-B

Guião de entrevista (1.ª Fase) — adaptado a cada grupo de entrevistados

RECONHECIMENTO DO CONTEÚDO E DA FUNÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO		
Domínio	ESTAGIÁRIOS	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	• Identificação dos conteúdos trabalhados no âmbito da formação geral em ciências da educação; • Reconhecimento do contributo dos saberes das ciências da educação para a sua formação como professor; • Reconhecimento do fio condutor e/ou de um paradigma educacional implícito na formação didático-pedagógica (vd. p. ex. as ideias-chave, as teorias e os conceitos estruturantes); • Interação e ligações entre as componentes científica e pedagógica da formação inicial; • Impacto da formação didático-pedagógica na construção do seu perfil de desempenho (vd. a ligação entre teoria, ideias prévias e práticas).	• Diagnóstico e avaliação dos saberes de natureza científica e pedagógica evidenciados pelos estagiários no início da formação na escola; • Estratégias tendentes a colmatar as eventuais lacunas (vd. a possibilidade de definição de um plano de formação de escola); • Reconhecimento e avaliação da influência da formação didático-pedagógica preconizada pela instituição formadora nas práticas dos estagiários (vd. a existência de um modelo pedagógico privilegiado); • Iniciativas da instituição responsável pelo estágio tendo em vista a formação dos orientadores (vd. p. ex. a clarificação do modelo pedagógico preconizado, das tarefas dos estagiários, da estrutura e pressupostos dos instrumentos de avaliação das práticas).

Tais dados permitiram também perceber o modo como os orientadores avaliaram a adequação da formação ministrada pela instituição formadora aos desafios e às exigências que ela própria colocou ao trabalho dos estagiários. Nesta fase pretendeu-se ainda apurar da existência de um plano de iniciativas delineado por aquela mesma entidade, com o propósito de enquadrar o desenrolar da atividade dos orientadores nos seus vários níveis de acompanhamento e de supervisão das práticas: pela apresentação de modalidades de desenvolvimento do modelo pedagógico preconizado e suas implicações; através da normalização dos procedimentos a adotar pelos vários núcleos de estágio; mediante um trabalho de interpretação conjunta do sentido dos parâmetros e dos indicadores inscritos no instrumento de avaliação do desempenho.

(166) Importa salientar que no âmbito do modelo de formação inicial que foi objeto de investigação, o *estágio pedagógico* se assume como um período de exercício de uma prática supervisionada, na qual os estagiários estão incumbidos de realizar tarefas similares às de qualquer docente já integrado na carreira, nomeadamente, com a atribuição formal de um horário letivo e com a obrigação de apoiar a atividade da direção de turma. Esta conceção veio a ser alterada com a entrada em vigor do novo ordenamento jurídico da habilitação para a docência (Dec.-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A realização da segunda fase de entrevistas decorreu, como se referiu, quando terminadas formalmente as atividades do estágio pedagógico e concluído o processo de avaliação e classificação do desempenho dos estagiários. Globalmente, tentou-se obter dos sujeitos de investigação um balanço acerca do modo como se desenrolou o trabalho naquele período, considerando as suas duas componentes (*Seminário de Didática e Estágio*). Estruturou-se o respetivo guião de entrevista em três grandes domínios, cujo conteúdo e organização se apresentam de seguida (Quadros 5.3-A, 5.3-B e 5.3-C).

O primeiro destes, sob a designação *impacto da formação na transformação das práticas* (Quadro 5.3-A), retomou a análise de alguns dos aspetos já mencionados na parte final da primeira fase das entrevistas. Desta feita, porém, já não numa perspetiva eminentemente prospetiva, de antevisão do que deveria vir a ser o processo formativo à luz das aspirações dos intervenientes, mas numa abordagem retrospectiva resultante duma leitura e avaliação dos efeitos da formação sobre as ações e práticas dos sujeitos, e do reconhecimento do processo que induziu essa transformação, fruto da mobilização esclarecida e fundamentada dos saberes teóricos anteriormente construídos.

QUADRO 5.3-A

Guião de entrevista (2.ª Fase) — adaptado a cada grupo de entrevistados

BALANÇO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO		
Domínio	ESTAGIÁRIOS	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS	• Reconhecimento dos efeitos da formação na mudança das perspetivas pessoais e na transformação das práticas (p. ex., ao nível das conceções de educação geográfica e da aplicação de novos modelos pedagógicos); • Articulação entre as duas componentes e espaços de formação do estágio pedagógico (vd. o <i>Seminário de Didática e o Estágio</i>); • Contributo da formação geral em ciências da educação para a construção de um quadro de referência teórico que apoie e/ou fundamente a prática pedagógica; • Adequação da formação teórica para a resolução de problemas que emergem nos contextos escolares reais (vd. a avaliação crítica do conteúdo da formação); • Aplicabilidade e/ou adequação do modelo pedagógico preconizado pela instituição formadora à realidade da escola; • Reconhecimento do papel da formação no desenvolvimento da identidade profissional.	• Adaptação do seu desempenho como formador às necessidades dos estagiários; • Adequação dos saberes pedagógicos já construídos pelos estagiários ao exercício da função docente (vd. ao nível da planificação, da definição de estratégias, da construção de instrumentos de avaliação); • Consonância entre as conceções de educação geográfica preconizadas pela instituição formadora e pela escola; • Articulação entre as atividades solicitadas no âmbito do <i>seminário</i> e as exigências do trabalho a desenvolver para o <i>estágio</i> (vd. as eventuais dificuldades em compatibilizar as tarefas requeridas por estes espaços); • Contributo do estágio pedagógico para a alteração das perspetivas e dos modelos pedagógicos dos estagiários; • Avaliação do modo como o desempenho da função de orientador pedagógico contribuiu para a mudança das suas próprias práticas.

Nesta abordagem, intentou-se antes de mais apreender o grau de relevância que os estagiários atribuíram ao conjunto da formação recebida (vd. nas disciplinas gerais de ciências da educação, na didática específica e no estágio pedagógico), concebida como fator de mudança, ou de reconstrução, das suas perspectivas acerca do objeto da geografia e da educação geográfica, de redefinição do seu papel enquanto professores. Mas esta avaliação supôs ainda inquirir sobre a pertinência da formação para a operacionalização da atividade docente, quer no que respeita à concretização das tarefas e à resolução dos problemas com que cada professor se confronta no quotidiano da vida de uma escola, quer no que concerne à aplicabilidade do modelo pedagógico preconizado ⁽¹⁶⁷⁾, uma vez repostas as condições normais de exercício da docência (vd. ao nível dos horários de trabalho, do número de turmas e de alunos).

Relativamente aos orientadores pedagógicos, privilegiou-se o acesso a informação que permitisse aferir, por um lado, da adequação dos saberes construídos pelos estagiários às necessidades e exigências do exercício da ação docente, por outro lado, da eventualidade de existir um conflito entre distintas interpretações sobre o objeto e o sentido da educação geográfica, por parte da instituição formadora e das escolas.

Se no primeiro tempo da segunda série de entrevistas se procurou, afinal, entender a maneira como cada um dos grupos de intervenientes validou a formação em que esteve implicado, já num segundo momento — domínio denominado *processos de supervisão e de avaliação* (Quadro 5.3-B) — se optou por aprofundar os aspetos diretamente relacionados com as estratégias seguidas pelos atores tendo em vista operacionalizar o processo formativo, nomeadamente, no que concerne ao incremento de uma efetiva reflexão sobre as práticas. Dada a natureza distinta dos perfis funcionais dos intervenientes, tornou-se imperioso nesta fase orientar as entrevistas no sentido destas permitirem diferenciar as motivações e a essência das decisões tomadas pelos estagiários e orientadores pedagógicos.

No primeiro caso, procuraram-se obter dados relativos aos procedimentos de transposição didática que os sujeitos adotaram como resposta às diretivas provenientes, ora dos responsáveis pelo seminário, ora dos seus orientadores pedagógicos, estes na qualidade de mediadores entre o coordenador do estágio na instituição formadora e a

(167) A referência a este modelo pedagógico remete para a opção dos docentes responsáveis pelo *Seminário de Didática* em proporem ao conjunto dos estagiários (vd. a nota n.º 1 deste capítulo), o desenho e testagem de um mesmo formato de planificação da prática letiva, alicerçado numa sequência pedagógica única e normalizada, a adotar indistintamente por todo o grupo de trabalho.

escola. A possibilidade de os estagiários se verem obrigados a traçar percursos didáticos tangíveis e, simultaneamente, a ter de gerir perspetivas nem sempre consensualizadas, justificou que também se procurassem identificar as estratégias que incrementaram com o intuito de assegurar a articulação daqueles pontos de vista.

QUADRO 5.3-B

Guião de entrevista (2.ª Fase) — adaptado a cada grupo de entrevistados

BALANÇO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO		
Domínio	ESTAGIÁRIOS	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
PROCESSOS DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO	• Processo de incremento ao nível da escola do modelo pedagógico proposto no âmbito do <i>seminário</i>; • Diretivas e orientações recebidas por parte do orientador pedagógico (v. g. de âmbito científico e/ou pedagógico); • Estratégias tendentes a articular as tarefas e/ou as atividades solicitadas no âmbito do seminário e do estágio; • Gestão de conflitos entre distintas visões de geografia e de educação geográfica (vd. na eventualidade dos intervenientes assumirem a este respeito perspetivas diferentes); • Atividades de esclarecimento dos critérios, dos procedimentos e dos indicadores de desempenho inscritos nos instrumentos de avaliação das práticas; • Operacionalização do processo de avaliação nas suas diversas fases e domínios (v. g. ao nível da observação de aulas, da clarificação e fundamentação da avaliação); • Reconhecimento do processo conducente à análise e classificação do desempenho; • Grau de autonomia concedido pelos agentes formadores para o incremento das suas próprias conceções pedagógicas; • Estratégias tendentes ao incremento de um processo de reflexão sobre as práticas.	• Processo de incremento ao nível da escola das diretivas e orientações subjacentes ao estágio pedagógico; • Estratégias tendentes a articular as tarefas e/ou as atividades solicitadas no âmbito do seminário e do estágio; • Perfil de desempenho preconizado ao longo do processo de supervisão da prática pedagógica (v. g. ao nível da observação de aulas, dos recursos didáticos, da avaliação e da planificação); • Articulação entre as tarefas de supervisão levadas a cabo pelo orientador pedagógico e pelo coordenador do estágio da instituição formadora; • Metodologia de partilha de informação no seio do grupo de orientadores pedagógicos e entre estes e o coordenador do estágio da instituição formadora; • Reconhecimento do processo conducente à análise e classificação do desempenho dos estagiários; • Estratégia adotada no sentido de clarificar, junto dos estagiários, os pressupostos e a filosofia do instrumento de avaliação das práticas, bem como a sua aplicação; • Estratégias e/ou atividades propostas aos estagiários no sentido de incentivar a sua reflexão sobre as práticas.

Finalmente, importou nesta fase perceber a forma como os estagiários se inteiraram do processo de avaliação e classificação das suas práticas: ao nível da perceção do âmbito dos vários parâmetros de avaliação e dos seus critérios de avaliação; ao nível da consonância, ou desconformidade, da sua autoavaliação com a heteroavaliação proposta pelos formadores; ao nível do reconhecimento da harmonização entre a sua classificação e a dos seus pares.

Para os orientadores pedagógicos, intentou-se sobretudo apreender o caráter das atividades que estruturaram a sua atuação no âmbito do acompanhamento e supervisão das práticas dos estagiários, com os quais também tiveram de partilhar as dificuldades de compatibilização das diretrizes procedentes dos responsáveis da instituição formadora, mas num quadro em que deveriam igualmente assumir um papel de facilitadores da integração dos próprios estagiários numa realidade ainda desconhecida para a maioria destes.

Neste domínio, todavia, a especificidade do guião que orientou as entrevistas resultou, antes de mais, da necessidade de caracterizar o processo que sustentou a formulação das propostas finais de avaliação e de classificação do desempenho dos sujeitos em formação. Para tanto, foi tido em conta o trabalho colaborativo desenvolvido pelos orientadores, quer na escola, quer na instituição formadora, em reuniões de debate inter pares mediadas pelo coordenador do estágio pedagógico.

Apreciaram-se, assim, domínios nucleares da atividade de supervisão: o apoio na preparação dos instrumentos operacionais da prática letiva; o trabalho de partilha de informação e de construção de perfis de desempenho dos estagiários; as estratégias seguidas, primeiro, com o intuito de promover a reflexão sobre as práticas, depois, com o propósito de assegurar as condições de equidade do processo avaliativo levado a cabo nos diferentes núcleos de estágio. Estes aspetos, relacionados sobretudo com o trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos em conjunto com os seus pares, no decurso de reuniões periódicas realizadas na instituição formadora, permitiram a obtenção de dados que, posteriormente, foram cruzados com a informação que ali também foi recolhida através da observação direta ⁽¹⁶⁸⁾.

O último dos domínios definidos, denominado *integração do processo de formação na realidade da escola* (Quadro 5.3-C), teve por objetivos: 1) avaliar em que medida a existência de um núcleo de estágio numa escola é, por si só, geradora de dinâmicas de desenvolvimento profissional extensíveis a outros agentes educativos, ainda que não diretamente envolvidos no processo formativo; 2) identificar os eventuais constrangimentos à ação dos núcleos de estágio decorrentes da aplicação das normas de

(168) Recorda-se que no ponto 2.2 deste capítulo (cf. *Métodos e objetivos da recolha de informação*) foram já descritos os pressupostos a que obedeceu a aplicação do método de observação direta e mencionada a forma como os dados serão trabalhados aquando da apresentação das conclusões do estudo.

funcionamento e dos regulamentos internos das escolas; 3) caracterizar as interdependências que se estabeleceram entre a instituição formadora e as escolas.

QUADRO 5.3-C

Guião de entrevista (2.^a Fase) — adaptado a cada grupo de entrevistados

BALANÇO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO		
Domínio	ESTAGIÁRIOS	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS
INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA	• Reconhecimento das perspetivas acerca da educação geográfica valorizadas pela escola (vd. a possibilidade de confronto com as suas próprias concepções); • Perceção de eventuais conflitos entre as perspetivas e/ou os modelos pedagógicos valorizados pela escola e pela instituição formadora; • Natureza do trabalho colaborativo levado a cabo com outros docentes da escola (p. ex., estagiários de outras áreas disciplinares e os professores pertencentes, ou não, ao mesmo departamento curricular); • Partilha dos recursos e materiais educativos produzidos pelos estagiários com outros docentes (p. ex., as planificações da prática pedagógica e os instrumentos de avaliação); • Reconhecimento do papel desempenhado pela estrutura organizacional da escola no desenvolvimento das atividades do estágio pedagógico (vd. também a existência de obstáculos decorrentes de normas internas, da pressão dos pares, dos procedimentos burocráticos); • Avaliação da coerência entre os discursos e as práticas, produzidos quer pela instituição formadora, quer pelos agentes educativos da escola.	• Reconhecimento das perspetivas acerca da educação geográfica valorizadas pelos estagiários (vd. a possibilidade de confronto com as que são preconizadas pela escola); • Estratégias tendentes a promover o trabalho colaborativo com outros docentes da escola, integrados, ou não, ao mesmo departamento curricular; • Extensão do trabalho formativo a outros docentes da escola (p. ex., no que respeita à disseminação de modelos pedagógicos alternativos, como da partilha de recursos e materiais educativos); • Conciliação entre os esquemas conceptuais de longo e médio prazo propostos pelos estagiários e os que são implementados pelo conjunto dos docentes da área disciplinar; • Formas de relacionamento entre a escola e a instituição formadora (vd. a possibilidade de a escola ser encarada enquanto <i>parceiro</i>, ou apenas como um <i>recurso</i>); • Identificação dos eventuais obstáculos e/ou constrangimentos impostos pela estrutura organizacional ao desenvolvimento das atividades do estágio pedagógico (vd. também a referência às estratégias adotadas para os ultrapassar).

Em primeiro lugar, pretendeu-se ajuizar do grau de partilha e de colaboração entre os elementos integrantes do núcleo de estágio e os restantes professores da área disciplinar de geografia, ou de outras disciplinas e departamentos curriculares (não necessariamente envolvidos noutros programas de formação inicial). Trabalho colaborativo que, a ocorrer, poderia revestir a partilha de esquemas conceptuais, de materiais e recursos educativos, de experiências pedagógicas, efetivado, por exemplo, através de um programa informal de formação contínua. Em segundo lugar, considerou-se fundamental perceber em que medida os planos de trabalho e as iniciativas propostas pelos estagiários foram dificultadas pela estrutura organizacional da escola e, nesse

caso, como trataram de adaptar o modelo pedagógico à realidade da escola e quais as consequências que daí advieram para a avaliação das suas práticas. Em terceiro lugar, procurou-se entender a natureza das relações que se estabeleceram entre a instituição formadora e as escolas onde se encontravam sediados os diferentes núcleos de estágio, mormente se as segundas se limitaram a assumir o papel de meras executantes de um plano de formação de contornos pré-definidos e, por isso, vedado a qualquer forma de negociação e de adequação aos contextos locais.

2.3.1 PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados recolhidos por intermédio das entrevistas, da observação direta e da análise documental, foram submetidos a um processo de tratamento que, por um lado, foi determinado pelos objetivos e especificidade da informação obtida através destes métodos e, por outro lado, obedeceu aos princípios metodológicos emergentes do quadro epistemológico em que se desenvolveu a investigação.

Não obstante a diversidade dos métodos e das situações em que se processou a recolha dos dados, importa salientar que esta se estruturou, no essencial, a partir da realização das entrevistas. Quando concluída a sua transcrição, toda a informação foi objeto de análise de conteúdo, operação que decorreu em três fases complementares e tomou por referência a estrutura global do guião já apresentado. Globalmente, a leitura das transcrições teve em vista construir uma descrição enumerativa das características do texto, num percurso que assumiu também a possibilidade de inferir conhecimentos relativos às condições de produção e receção das mensagens e de obter alguns indicadores que permitissem a sua interpretação posterior (Bardin, 1977).

Ainda que de natureza eminentemente intuitiva, a primeira fase de análise consistiu na organização do *corpus* de cada uma das entrevistas, na sua estruturação em função das grandes áreas temáticas que orientaram os diálogos mantidos com os sujeitos de investigação, na identificação das possíveis ligações entre acontecimentos, referências, pontos de vista, que os entrevistados estabeleceram ao longo dos seus discursos.

Na segunda fase procedeu-se então à leitura flutuante do *corpus*, de acordo quer com os guiões, quer com os objetivos e questões de investigação formulados. Foram assim sugeridos os temas que permitiram uma análise de conteúdo mais detalhada; a sua definição teve por base a identificação de conjuntos de afirmações acerca de um assunto e levou à sua classificação em categorias e à sistematização do respetivo quadro de

leitura. A este respeito, entendeu-se que os critérios seguidos na categorização deveriam seguir de perto as grandes áreas temáticas e os domínios constantes dos guiões. Por isso, as unidades de registo privilegiadas foram essencialmente de tipo semântico (Vala, 1989), correspondentes aos temas ou às unidades de informação já explicitadas (vd. os quadros que sintetizam o âmbito dos domínios em que os guiões foram divididos).

Evitou-se a identificação de um número excessivo de categorias e de subcategorias, de forma a não desfigurar o discurso elaborado por cada um dos sujeitos de investigação. Pelo contrário, pretendeu-se realçar os traços de individualidade das posições assumidas, em consonância com os princípios que orientaram o modo como as entrevistas foram estruturadas e conduzidas.

Em primeiro lugar, porque se admitiu que um excessivo parcelamento do discurso dificultaria a integração dos vários temas tratados, alcançada em resultado do caminho traçado pelo investigador em cumplicidade com os entrevistados. Um discurso de coautoria, construído à medida que se aprofundaram o diálogo e a interação entre os interlocutores e se tornaram mais claros para os sujeitos os propósitos da investigação. Uma opção também coerente com a inter-relação entre as variáveis que definiram a problemática, que não se concebeu como um mero somatório de universos independentes. Assim, se a tendência para a produção de um raciocínio demasiado genérico constituiu um dos riscos do estilo pouco dirigista de conduzir as entrevistas, considera-se que a liberdade concedida aos entrevistados para estabelecerem as conexões que tiveram por convenientes, se afigurou como um dos componentes mais profícuos do método utilizado.

Em segundo lugar, porque a não identificação de um número excessivo de categorias decorreu da intenção de decifrar o discurso dos sujeitos de investigação sem recorrer aos instrumentos de interpretação analítica mais frequentemente utilizados: pastas separadoras, cartões de ficheiro, análise de ocorrências, quantificação, entre outras. Assumiu-se que estas técnicas provocariam a coisificação do *corpus*, tornando mais difícil a construção de uma imagem globalizante de cada um dos discursos e impedindo a individualização do perfil singular que deles transpareceu. Além disso, a adoção de uma abordagem que se afastou das análises de índole nomotética permitiu ao investigador: preservar as ligações que os próprios sujeitos estabeleceram entre as afirmações que foram produzindo; apreciar o discurso por eles produzido como um *todo*, cujo conteúdo não se restringiu ao que poderia transparecer de cada uma daquelas afirmações, se e quando tomada individualmente.

Em terceiro lugar, porque se entendeu dever limitar a individualização de subcategorias, admitindo-as somente como uma consequência natural da prática discursiva prosseguida pelos entrevistados, do modo como estes interpretaram as questões que lhes foram colocadas, do sentido e direção que decidiram imprimir à expressão do seu pensamento. Todavia, sem negar que elas foram também o resultado das inflexões, das adaptações que, caso a caso, o investigador introduziu no guião, por forma a assegurar a sua adequação à espontaneidade do discurso, aos caminhos que cada sujeito foi abrindo.

Depois de identificadas as categorias e definido o seu quadro de leitura, procedeu-se à análise do *corpus* de acordo com os seguintes procedimentos: 1) levantamento cronológico de todas as informações prestadas pelos sujeitos relativamente a cada uma das categorias estabelecidas; 2) organização, para cada entrevistado e para cada categoria, da área temática associada ao domínio na qual se integram as informações anteriormente assinaladas; 3) avaliação da relevância dessas áreas no conjunto do discurso produzido pelos sujeitos; 4) análise das informações obtidas com o intuito de compreender, relativamente a cada sujeito, o modo como interpretaram e estruturaram o objeto das diferentes categorias.

A terceira fase de tratamento dos dados consistiu na reconstrução do discurso dos entrevistados, transformando o tempo da entrevista no tempo e no espaço próprios dos percursos que os sujeitos seguiram no decurso do processo de formação em que estiveram envolvidos e tendo em conta os papéis que lhes coube desempenhar. Pretendeu-se, assim, assimilar o *sentido* que os professores atribuíram à formação: como reflexo das suas perspetivas sobre a natureza da geografia e da educação geográfica e das influências que receberam das instituições e dos agentes formadores; como resultado da sua avaliação do impacto do processo formativo sobre a transformação das práticas. Neste contexto, o termo sentido é entendido na tríplice aceção de significado, direção e sensação: nele se sintetizam as tensões entre os saberes formais e informais detidos pelos atores, a sua relutância em validarem um discurso das instituições formadoras que, muitas vezes, descrevem como alheio da realidade das escolas (Rayou, 2008).

Nesta última fase do tratamento houve que proceder a uma releitura da transcrição do *corpus* e, por vezes, à integração das informações em áreas temáticas diferentes das inicialmente previstas; evitou-se em todo o caso a definição de novas categorias, ou subcategorias. Por isso, considera-se que o conteúdo destas foi encarado com uma certa

latitude, o que se deveu também à forma abrangente como se procedeu à sua definição. A este respeito, julga-se dever realçar, uma vez mais, que o objetivo central foi destacar a integração das posições assumidas pelos sujeitos ao longo dos vários momentos em que decorreram as entrevistas, tratadas de maneira a captar o caráter único e irrepetível do perfil dos professores, a expressão individual do seu pensamento.

QUADRO 5.4

Utilização dos dados recolhidos através da análise documental e da observação direta

TÉCNICA UTILIZADA	CONDIÇÕES DE RECOLHA DOS DADOS	DOMÍNIOS DE APLICAÇÃO
Análise Documental	• Planificações da prática letiva • Instrumentos de avaliação das aprendizagens • Recursos e materiais educativos • Registos de reflexão sobre as práticas	CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CIDADANIA
Observação Direta	• Aulas observadas pelo coordenador do estágio • Sessões semanais do seminário de didática • Reuniões de análise crítica das aulas observadas • Reuniões de coordenação na instituição formadora	
Análise Documental	• Regulamentos de funcionamento do estágio • Instrumento de avaliação das práticas • Registos de reflexão sobre as práticas	IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO
Observação Direta	• Sessões semanais do seminário de didática • Reuniões de análise crítica das aulas observadas • Reuniões de coordenação na instituição formadora • Reuniões de aferição dos critérios de avaliação	

Os dados obtidos através da observação direta e da análise documental foram objeto dos mesmos procedimentos de análise de conteúdo, não obstante a adequação efetuada em função da natureza da informação e dos objetivos definidos para a respetiva recolha ⁽¹⁶⁹⁾. Não se pretendeu que este processo desse origem à definição de novas categorias, mas que servisse sobretudo de sustentáculo, de reforço e de fundamentação da categorização que resultou da análise do discurso dos atores. Tratou-se, antes de mais, de aproveitar a especificidade dos dados e de potenciar as situações de aplicação daqueles métodos, tendo em vista a clarificação do conteúdo de alguns dos domínios pré-definidos (Quadro 5.4). Os mesmos princípios foram seguidos para a análise da documentação construída pelos estagiários (v. g. os instrumentos de regulação e de

(169) Consultar a este propósito o tópico onde se descrevem os procedimentos adotados no processo de registo dos dados recolhidos através da observação direta (vd. o ponto 2.2.2).

operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, bem como os registos de reflexão sobre as práticas), embora, como se referiu, esta tenha sido aplicada apenas à informação disponibilizada por três dos quatro sujeitos de investigação.

No quadro 5.4 apresenta-se uma síntese do conjunto das situações em que se realizou a recolha da informação que complementou os dados obtidos nas entrevistas: identifica-se qual a técnica utilizada para o efeito e estabelece-se a correspondência com os domínios categoriais aos quais foi aplicado. Toda a documentação ali mencionada foi submetida a uma análise interpretativa, que teve em conta o quadro de interação social subjacente ao seu processo de construção, o mesmo acontecendo com os registos secundários, da responsabilidade do investigador, produzidos em simultâneo com a observação direta, ou logo após a sua conclusão. Assumindo-se, então, que a informação compilada através da observação direta e da análise documental serviu principalmente como coadjuvante dos dados recolhidos nas entrevistas, entende-se dever elucidar de que modo se procedeu à sua articulação com o conteúdo específico dos domínios identificados, ou seja, justificar em que medida estes elementos adicionais constituíram um instrumento de validação do discurso produzido pelos atores.

Para apoiar o processo de análise das conceções e do pensamento dos professores acerca do objeto da geografia e da educação geográfica, assim como do papel que esta pode desempenhar no desenvolvimento de outras competências gerais, privilegiaram-se as fontes documentais formadas pelos produtos elaborados pelos estagiários tendo em vista a operacionalização das várias fases do processo de ensino e aprendizagem ⁽¹⁷⁰⁾: planificações de médio prazo, recursos educativos utilizados no decurso das aulas e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Estes documentos permitiram, em primeiro lugar, apreender a natureza e o conteúdo dos paradigmas de educação geográfica realmente aplicados pelos docentes (v. g. decorrentes da orientação dos esquemas conceptuais traçados, do carácter das atividades de aprendizagem mais valorizadas e do sentido da respetiva avaliação) e, em segundo lugar, avaliar o grau de consonância entre os seus discursos, as teorias e os modelos pedagógicos que assumem

(170) Não se utilizaram, neste caso, os documentos análogos elaborados pelos orientadores pedagógicos: quer porque estes assumiram como suas as planificações construídas pelos estagiários, ou pelos restantes membros do grupo disciplinar; quer porque a fase da carreira em que se encontram justifica, frequentemente, uma certa informalidade na forma como operacionalizam a prática letiva; quer ainda porque os orientadores não dispunham de portefólios organizados e disponíveis para apreciação.

como referências e o significado epistemológico que emerge do modo como concebem e efetivam as práticas.

A caracterização do processo formativo e a avaliação dos seus efeitos exigiram o recurso simultâneo à análise documental e à observação direta. No primeiro caso, tendo em vista obter informação que permitisse enunciar e problematizar as finalidades, os conteúdos e as estratégias de formação explicitadas nos documentos oficiais produzidos pelos docentes da instituição formadora, responsáveis pela organização geral das duas componentes de formação que compõem o estágio propriamente dito (vd. o *Estágio Pedagógico* e o *Seminário de Didática*), e disponibilizados aos estagiários e aos orientadores pedagógicos. No segundo caso, com o intuito de apreender a natureza e as dinâmicas da formação, tal como estas emergiram das práticas levadas a cabo nos diferentes espaços e tempos em que aquele processo decorreu (vd. as sessões semanais do seminário de didática, as reuniões de coordenação do estágio, etc.); também aqui se procurou sobretudo avaliar o grau de congruência entre os discursos (corporizados em desígnios de índole programática) e as ações concretas dos formadores (materializadas nas orientações, nas metas, nos papéis por si assumidos e nos critérios utilizados para avaliar a qualidade dos desempenhos dos sujeitos em formação). Assim, o cruzamento desta informação com os dados recolhidos nas entrevistas não serviu para proceder à caracterização formal do processo formativo, mas essencialmente para captar o perfil funcional dos seus responsáveis, para ajuizar do nível de consecução dos objetivos traçados, para aferir do seu sucesso junto dos destinatários da formação e, desse modo, apreciar também o papel que estes lhe atribuíram como fator de transformação das suas práticas.

Para além destas fontes, o quadro 5.4 alude ainda à observação direta de algumas aulas dos estagiários e à análise dos seus registos de reflexão sobre as práticas, sendo que ambos devem ser encarados como instrumentos transversais para a análise dos domínios considerados. A observação de aulas coincidiu com os momentos em que o coordenador do estágio se deslocou a cada um dos núcleos em que estiveram integrados os quatro estagiários entrevistados. Os dados ali obtidos permitiram: por um lado, verificar o grau de consonância entre as conceções de didática da geografia que, nas entrevistas, os sujeitos afirmaram ser as suas e os modelos didático-pedagógicos e conceptuais que emergiram da sua atuação no contexto real da sala de aula; por outro lado, detetar os contornos do paradigma de acompanhamento e supervisão das práticas

(elemento nuclear do processo formativo) que transpareceu dos comentários e da análise efetuados pelo coordenador do estágio relativamente à ação dos estagiários.

A análise de conteúdo dos registos de reflexão sobre as práticas permitiu, antes de mais, aceder à visão que, nesse âmbito, cada estagiário foi capaz de produzir assumindo a qualidade de observador da sua própria ação. Um discurso mais distanciado, usualmente construído sob a forma de uma narrativa de práticas, imbuída de um caráter ora mais descritivo, ora mais analítico e crítico; mas sempre alusivo da forma como o estagiário concebeu o seu trabalho enquanto professor de geografia (reflexo das suas conceções acerca da ciência e do valor formativo do saber geográfico), sempre elucidativo do modo como o sujeito foi incorporando as informações recolhidas no decurso do processo de formação (v. g. os saberes teóricos oriundos do campo das ciências da educação, os saberes teórico-práticos difundidos pelos responsáveis da instituição formadora, ou os saberes práticos transmitidos pelos orientadores pedagógicos) e as transformou em conhecimento que mobilizou, como antes se referiu, a favor de um processo transformador das práticas (critério basilar para aferir do sucesso da formação e, por isso, objeto de cruzamento com os dados recolhidos ao longo das entrevistas).

Na análise global dos dados recolhidos nas entrevistas, que constitui o objeto central do próximo capítulo, assumiram-se claramente, quer a utilização de procedimentos de inferência, «enquanto operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras» (Bardin, 1977: 39), quer a introdução de comentários e juízos de valor. Sendo da exclusiva responsabilidade do investigador, tais observações podem ter contribuído para aumentar o grau de subjetividade da análise, mas foram fundamentais para, *a posteriori*, contextualizar a leitura interpretativa dos dados.

Neste contexto, toma-se a inferência como um processo intermédio que permite a passagem entre a primeira etapa de descrição e enumeração das características do texto e a interpretação, fase derradeira em que se explicita a significação concedida a estas características, num compromisso entre o desejo de rigor na investigação em curso e a necessidade de «descobrir, adivinhar, ir além das aparências» (*idem*: 29).

CAPÍTULO 6

O Dispositivo de Formação, os Estagiários e os seus Orientadores Pedagógicos

1. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

O conteúdo e a estrutura do programa de formação inicial que foi objeto deste estudo refletem o disposto nos diplomas que permitiram a criação nas faculdades de letras das Universidades de Lisboa, de Coimbra e do Porto, de cursos de licenciatura vocacionados para o ensino. No caso da formação inicial dos professores de geografia, o modelo aqui analisado corresponde ao que é definido na alínea c) do art.º 1.º da Portaria 852/87, de 4 de novembro. Trata-se do modelo típico das licenciaturas em ensino, com a duração total de cinco anos, orientado expressamente para a formação dos docentes e baseado na integração das componentes de formação científica, educacional e prática. No quadro 6.1 apresenta-se o plano de estudos da licenciatura em Ensino da Geografia aprovado naquele diploma e publicado nos respetivos anexos.

A análise de conteúdo da Portaria n.º 852/87 permite constatar que, de entre todas as licenciaturas criadas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa na sequência da proposta de reestruturação curricular aprovada em 1987, foi a licenciatura em Ensino da Geografia a única a seguir a via de um *modelo de formação inicial integrada*. Todavia, é possível afirmar-se que a sua estrutura não difere significativamente da adotada nas restantes catorze licenciaturas propostas pela mesma instituição de ensino superior, que optaram por aplicar o *modelo dos ramos de formação educacional*, também com a duração de cinco anos (¹⁷¹).

(171) No capítulo 3 da Parte I, procedeu-se à análise detalhada da estrutura do plano de estudos das licenciaturas vocacionadas para a formação inicial de professores criadas através da Portaria n.º 852/87, de 4 de novembro.

QUADRO 6.1**Plano de estudos da licenciatura em Ensino da Geografia**

1.º Ano	Geografia Física I Geografia Humana I Métodos Quantitativos I Elementos de Geologia Expressão Gráfica Introdução à Informática	2.º Ano	Geografia Física II Geografia Humana II Elementos de Ecologia Geografia Rural Geografia Urbana
3.º Ano	Geografia de Portugal Métodos de Análise Regional e Local Geografia Regional: a Terra Introdução às Ciências da Educação Opção	4.º Ano	Didática da Geografia Organização e Desenvolvimento Curricular Psicologia Educacional Geografia da Comunidade Económica Europeia
5.º Ano	Estágio Didática e Conteúdos Programáticos (Seminário) Organização do Sistema Educativo e Gestão Escolar (Seminário)		

Fonte: Anexo VI da *Portaria n.º 852/87*, de 4 de novembro.

Com efeito, ao nível dos elencos curriculares, a principal diferença entre os dois modelos reside no momento em que tem início o trabalho nas disciplinas que compõem a componente de formação geral em ciências da educação: no modelo integrado estas surgem ainda no decurso do 3.º ano (Quadro 6.1); no modelo de formação educacional são lançadas apenas a partir do 4.º ano. A docência desta componente de formação coube usualmente a professores de outras unidades orgânicas da Universidade de Lisboa, exceto no que respeita aos domínios das metodologias de ensino e das didáticas específicas, asseguradas quase sempre por membros do corpo docente dos departamentos científicos da Faculdade de Letras.

Ao longo das duas décadas em que funcionou a licenciatura em Ensino da Geografia na Universidade de Lisboa, pode afirmar-se que se manteve relativamente estável o plano de estudos instituído em 1987, pois as alterações que nele foram sendo introduzidas não visaram transformar-lhe a filosofia, nem os princípios orientadores. De facto, a mudança traduziu-se sobretudo na substituição de algumas das disciplinas da componente de formação geral em ciências da educação (em consequência de processos de reestruturação da organização interna da instituição formadora e de gestão dos seus recursos humanos), na sua introdução numa fase mais precoce do percurso formativo e na racionalização da componente de formação prática, através duma maior interação

entre os dois elementos centrais da última fase do processo formativo: o estágio pedagógico e o seminário de apoio.

Aliás, as reconfigurações do elenco disciplinar foram confirmadas no decurso das entrevistas pelo testemunho dos sujeitos de investigação, nomeadamente, quando lhes foi pedido que referissem, ainda que a título de exemplo, alguns dos temas e dos conteúdos trabalhados ao longo da formação de carácter geral. A revelação dessa memória deu conta da existência de percursos de formação em que se privilegiaram temáticas algo distintas, consoante o período em que cada sujeito frequentou a licenciatura.

No entanto, tais diferenças não impedem a identificação do papel formativo que, neste modelo de formação inicial integrada, desempenhou a componente de formação geral em ciências da educação. A estrutura do seu plano de estudos reflete uma conceção alicerçada num pressuposto relativamente consensual: a complexidade dos quadros sociais e culturais em que se desenrola a atividade docente exige professores munidos de saberes teórico-práticos de espectro largo, que lhes permitam compreender a diversidade dos contextos escolares, apreender os fundamentos e o alcance das políticas educativas, conhecer modelos de funcionamento das organizações educativas, planificar e avaliar processos de ensino e aprendizagem, questionar as práticas estabelecidas, formular problemas e propor estratégias adequadas à sua resolução.

Nesse sentido, o processo de formação favoreceu o tratamento dos temas e dos conteúdos que constituem o núcleo dos programas das disciplinas que, usualmente, definem o objeto de conhecimento das ciências da educação ⁽¹⁷²⁾: 1) no que se refere à análise dos fatores e das variáveis condicionantes dos processos educativos (vd. a *sociologia da educação* e a *psicologia educacional*); 2) no que concerne ao estudo das distintas dimensões normativas da educação (vd. a *pedagogia*); 3) no que respeita ao desenvolvimento das competências necessárias à operacionalização do processo de ensino e aprendizagem (vd. o *desenvolvimento curricular*, a *avaliação*, a *organização escolar* e a *didática*). Adiante se discutirá o modo como os sujeitos de investigação

(172) A categorização que aqui se sugere retoma a que foi já apresentada no capítulo 3 da Parte I, a propósito da discussão do papel de destaque que, nos processos de formação de professores, as instituições formadoras tendem a atribuir aos saberes oriundos do campo das ciências da educação. No que respeita à definição do objeto e à delimitação dos domínios conceptuais das distintas disciplinas que o compõem, adotou-se a classificação proposta por Sarramona (1989), por se entender que esta se adequa bem à natureza dos conteúdos, dos temas e das problemáticas que são privilegiadas nos planos de estudo da componente de formação geral em ciências de educação daqueles programas.

assimilaram e validaram estes saberes, isto é, como os mobilizaram para estabelecer as pontes entre a teoria e a prática.

Contudo, importa desde já referir que os estudantes integrados na licenciatura em Ensino da Geografia construíram os seus quadros de referência teóricos no campo das ciências da educação, em grupos de trabalho compostos também por estudantes dos outros ramos educacionais oferecidos pela Faculdade de Letras. Entende-se que se trata de um modelo organizativo pouco propício ao estabelecimento de pontes epistemológicas entre os conteúdos abordados pelas disciplinas das ciências da educação e os saberes que constituem o núcleo duro do conhecimento em cada uma das áreas científicas objeto da formação para a docência. No caso da geografia, os dados recolhidos permitem afirmar que este modelo tornou mais difícil aos sujeitos em formação a construção de quadros de referência integradores daqueles dois campos, nomeadamente, porque prejudicou o processo de transformação da informação adquirida na componente de formação geral numa ferramenta conceptual que desse coerência e sentido à educação geográfica ⁽¹⁷³⁾.

1.1 O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Definido como uma unidade curricular do plano de estudo da licenciatura em Ensino da Geografia, o *Estágio Pedagógico* continuou a reger-se, no ano letivo de 2004-2005, por um regulamento construído ao abrigo do disposto na Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro, alterada pela Portaria n.º 718/95, de 5 de julho, e ainda pelo ordenamento jurídico estabelecido no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. De facto, não obstante as alterações que lhe foram sendo introduzidas no sentido de o adequar aos regulamentos internos da instituição formadora, ou às necessidades pontuais do processo de formação, pode afirmar-se que o modelo de organização e funcionamento do *Estágio Pedagógico* se manteve sempre circunscrito aos limites impostos por aqueles diplomas ⁽¹⁷⁴⁾. Neste quadro, a análise desta componente da

(173) Neste contexto, assume-se que a *educação geográfica* constitui a expressão de um processo de reconversão da geografia, dos seus conceitos e dos seus métodos, num corpo epistemologicamente coerente, em que se fundem paradigmas da ciência geográfica e paradigmas educacionais; uma construção que reflete as conjunturas políticas, sociais e culturais, à luz das quais se decidem as estratégias de operacionalização didática da geografia académica, que permitem a sua transposição para a geografia da escola.

(174) O conteúdo dos diplomas mencionados foi objeto de análise no capítulo 3 da Parte I. Contudo, considera-se que vem a propósito citar o disposto nos n.ºs 1 e 2 do art.º 20.º da Portaria n.º 659/88 (Regulamento interno), onde se refere, respetivamente, que «Em cada faculdade poderá existir um regulamento interno do estágio pedagógico, aprovado pelo reitor, sob proposta conjunta dos

formação incidirá sobre três domínios específicos: 1) a articulação entre os diversos intervenientes na realização do estágio e entre as suas diferentes áreas de atuação; 2) a natureza das atividades propostas e a sua planificação anual; 3) a estrutura e o conteúdo dos instrumentos de avaliação das práticas.

Como se referiu no capítulo anterior, em 2004-2005 o programa do estágio pedagógico teve a seu cargo a formação de um total de vinte estagiários, distribuídos por dez núcleos de estágio. Os termos da relação entre estes e a instituição formadora foram estabelecidos em protocolos firmados previamente, nos quais se clarificaram todos os aspetos necessários à concretização das atividades de cada núcleo de estágio e a sua inserção na organização e regras de funcionamento das escolas onde estavam sediados (em conformidade com o previsto nos n.ºs 1 e 2 do art.º 21.º da Portaria n.º 659/88). Dos dez orientadores pedagógicos associados ao programa no período considerado, apenas um se encontrava a desempenhar essa função pela primeira vez e em resultado do seu núcleo de estágio também só ter sido integrado na rede em 2004-2005. Por esse motivo, não foram de estranhar a informalidade e a cumplicidade que, desde o início, pautou o relacionamento entre os orientadores e o responsável pela coordenação do estágio pedagógico ⁽¹⁷⁵⁾.

Embora nos termos do art.º 13.º daquela portaria a orientação de cada núcleo de estágio fosse cometida conjuntamente a um docente do ensino secundário e a um ou dois docentes do estabelecimento de ensino superior e no art.º 15.º do mesmo diploma não se estabelecesse qualquer distinção entre as atribuições de uns e de outros, a verdade é que a circunstância de os núcleos de estágio constituírem uma rede

conselhos científico e pedagógico.» e «O regulamento a que se refere o n.º 1 será elaborado em desenvolvimento das regras contidas na presente portaria, não as podendo contrariar.» (p. 3989). Por outro lado, importa salientar que as diretivas contempladas pelo regulamento do *Estágio Pedagógico* da licenciatura em Ensino da Geografia, decorrentes daquele diploma, aplicavam-se igualmente aos estágios dos ramos de formação educacional dos restantes cursos de licenciatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, como das faculdades congéneres de Coimbra e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

(175) O caráter informal, por vezes quase familiar, que marcou as relações entre os orientadores e o coordenador do estágio, ficou bem patente no ambiente que se criou em muitas das sessões, fruto de um conhecimento de longa data, durante as quais houve frequentemente ocasião para se relatarem episódios do quotidiano, ou para se agendarem eventos sociais. Embora não se possa, em abstrato, considerar esta postura como intrinsecamente negativa (no contexto de espaços de trabalho nos quais, apesar de tudo, seria de exigir alguma formalidade), a circunstância de o grupo contar com a presença de um novo orientador introduziu um elemento desconhecido na teia relacional construída entre os orientadores, com algum impacto no modo como todos acabaram por gerir a informação que foram partilhando acerca das práticas desenvolvidas pelos seus estagiários. Esta questão será aprofundada no próximo capítulo, a propósito da análise da estratégia de gestão dos fluxos e das interações entre os orientadores entre si e entre estes e o coordenador do estágio.

coordenada apenas por um elemento da instituição formadora, implicou uma clara demarcação dos papéis e da função que ambos assumiram: os orientadores pedagógicos incumbidos da tarefa de supervisionar o desenvolvimento das práticas dos estagiários, de suprir de modo formativo as lacunas do seu repertório didático e de promover a sua integração na vida das escolas; o docente do estabelecimento de ensino superior, com a responsabilidade pela coordenação das atividades do estágio e elemento de charneira entre todos os núcleos de estágio e entre estes e a instituição formadora. Para além destas, coube-lhe a tarefa crucial de gerir a troca de experiências e os fluxos de informação, necessários para que em cada momento os intervenientes tivessem acesso aos dados que lhes permitiram construir uma imagem dos desempenhos dos sujeitos em formação.

O lançamento das atividades ocorreu a 2 de setembro, numa sessão formal dinamizada pelo coordenador do estágio e subdividida em dois momentos distintos: o primeiro, destinado exclusivamente aos orientadores; o segundo, que contou também com a presença dos estagiários. Nesta reunião procedeu-se à apresentação da planificação do conjunto das ações a desenvolver por todos os participantes, quer nas escolas, quer na instituição formadora. Foi dada especial atenção ao calendário das sessões de trabalho a realizar entre o coordenador e os orientadores, à organização das diferentes fases do processo de observação e de avaliação das práticas, bem como à discussão de alguns aspetos de natureza conceptual ⁽¹⁷⁶⁾. A sessão contou ainda com a participação do docente responsável pelo *Seminário de Didática*, encarregado de expor e justificar as orientações a incrementar nesta componente da formação, no ano letivo de 2004-2005 ⁽¹⁷⁷⁾.

(176) Na apresentação do conteúdo desta sessão não se segue a ordem pela qual estes temas foram, de facto, tratados; por uma questão de inteligibilidade da exposição, optou-se por proceder à sua categorização, a fim de separar os aspetos de índole estritamente burocrática, dos que se relacionam com a abordagem de questões de natureza mais conceptual. A circunstância de os dados aqui referidos remeterem exclusivamente para a sessão de lançamento do *Estágio Pedagógico*, decorre do facto desta ter constituído o momento em que ficou decidida toda a sua estratégia de operacionalização.

(177) No ano letivo de 2004-2005, período em que se efetuou a observação direta do processo de formação, verificou-se que as responsabilidades de coordenação do *Seminário de Didática* e do *Estágio Pedagógico* foram atribuídas a docentes diferentes, o que constituiu uma opção distinta da levada a cabo nos anos precedentes (vd. a referência já efetuada na nota n.º 3 do capítulo anterior). Assim, a participação do responsável pelo seminário na sessão de lançamento do estágio justificou-se plenamente perante as alterações introduzidas nas suas orgânica e dinâmica de funcionamento. Como se poderá aferir adiante, tratou-se de uma ocasião para aquele docente explicar aos orientadores pedagógicos, naturalmente ausentes das sessões semanais do seminário, a estrutura e os objetivos do modelo didático a aplicar nas escolas pelos seus estagiários.

Relativamente aos aspetos organizacionais, tratados exclusivamente com os orientadores pedagógicos, foram programadas um total de nove sessões de trabalho conjunto, com início em 7 de outubro e final em 2 de junho. Reuniões de periodicidade mensal, para as quais não se previu uma agenda diferenciada, pois de acordo com as orientações do coordenador do estágio aquelas se destinariam sobretudo a efetuar o balanço contínuo das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Na ocasião foi lembrado que estes não estariam autorizados a participar nessas sessões e frisado que, por isso, o seu conteúdo seria estritamente sigiloso. Contudo, nas sessões calendarizadas previram-se já os espaços dedicados, respetivamente, à avaliação intermédia (que decorreu em janeiro) e final (que teve lugar no final de maio e no princípio de junho). Pode assim concluir-se que, para além das reuniões destinadas a preparar a avaliação e a classificação das práticas dos estagiários, o trabalho de orientação e de supervisão não foi, no ano de 2004-2005, coadjuvado por qualquer plano anual de formação de formadores ⁽¹⁷⁸⁾.

No que respeita ao processo de observação de aulas, ficou decidido que este deveria abranger um mínimo de dezasseis blocos de 90 minutos e ter início tão cedo quanto possível (preferencialmente logo a partir da terceira semana de atividade letiva), evitando-se a sua excessiva concentração na fase final do período da formação. A esse propósito foi igualmente chamada a atenção para a importância de os estagiários procederem à observação recíproca das suas práticas, estratégia que permitiria a sua familiarização com o conteúdo do instrumento de avaliação e uma melhor perceção do sentido e do significado dos respetivos indicadores. Neste campo foi naturalmente prevista a deslocação aos núcleos de estágio e a observação de aulas por parte do coordenador do estágio, a qual se decidiu deveria ocorrer a partir do mês de janeiro (concedendo assim um período mais longo para a consolidação do repertório didático e pedagógico dos jovens docentes). Certamente que o elevado número de estagiários e a distância entre as escolas da rede constituíram fator que impediu o exercício desta função de uma forma mais intensiva. Com efeito, aquele responsável viu-se forçado a efetuar somente uma observação por cada estagiário, exceto nos casos em que, por solicitação do orientador pedagógico e face aos dados por este recolhidos durante o

(178) Na verdade, o art.º 22.º da Portaria n.º 659/88 (Formação e apoio pedagógico) previa que as instituições de ensino superior promovessem, dentro das suas disponibilidades, ações de formação dirigidas aos docentes dos estabelecimentos de ensino onde se realizassem os estágios pedagógicos e dessem apoio aos projetos educativos desses mesmos estabelecimentos.

processo de acompanhamento, se tornou imperativo proceder a um maior número de observações.

No que concerne ao suporte documental, que os estagiários deveriam compilar ao longo do processo de formação e através do qual se tornariam patentes as evidências das suas práticas, ficou decidido que este deveria adotar a forma de um *dossier* de estágio, objeto de uma primeira apresentação à coordenação no início de fevereiro, logo após uma avaliação intermédia que revestiu objetivos eminentemente formativos. Assim, foi recomendado aos orientadores que alertassem os seus estagiários para a necessidade destes conceberem aquele acervo como um instrumento demonstrativo da diversidade da sua atividade e do seu contributo para a vida da comunidade escolar (indicações devidamente enquadradas pelos objetivos do estágio pedagógico, nos termos em que estes foram definidos no art.º 3.º da Portaria n.º 659/88).

Mas a pluralidade da ação que foi exigida aos estagiários no âmbito desta componente da formação está igualmente patente na redação dos art.ºs 15.º e 16.º daquele diploma, nos quais se prescrevia a elaboração de um plano de atividades de cada núcleo de estágio, como estratégia tendente a promover e a aprofundar o relacionamento ativo dos sujeitos em formação com a escola e a comunidade. Justificasse, assim, a importância que o coordenador do estágio atribuiu, nesta primeira sessão, ao debate do conteúdo e do fio condutor a que deveriam obedecer tais planos, cuja data de entrega ficou marcada para 11 de novembro ⁽¹⁷⁹⁾. Sob o ponto de vista da estrutura, foi referido que os planos deveriam mencionar todas as ações e atividades que os estagiários tivessem intenção de dinamizar (excecтуando as que decorressem diretamente da *rotina* da atividade em sala de aula), sendo que nelas importaria incluir também o trabalho de acompanhamento e de apoio ao exercício da função do diretor de turma ⁽¹⁸⁰⁾.

(179) Nos termos da alínea a) do art.º 15.º da Portaria n.º 659/88, a propósito das atribuições dos docentes acompanhantes do processo de formação, refere-se explicitamente que lhes compete «Elaborar, com os alunos, o plano de atividades do núcleo de estágio, articulando-o com os planos de atividades e de formação dos docentes do estabelecimento de ensino secundário.»; do mesmo modo, na redação das alíneas a) e g) do art.º 16.º da mesma portaria, relativamente às atribuições dos alunos, refere-se, respetivamente, que lhes compete «Participar na planificação das atividades dos núcleos de estágio.» e «Relacionar-se ativamente com todos os elementos da comunidade escolar, contribuindo para melhorar a função educativa da escola.» (p. 3988).

(180) Atividade prevista na alínea d) do art. 16.º da Portaria n.º 659/88, onde se menciona que os estagiários devem «Participar, com o apoio do docente do ensino secundário, no desempenho da função de diretor de turma.» (p. 3988).

Coube ao coordenador do estágio propor e justificar o conteúdo do tema orientador dos planos, que em 2004-2005 recebeu a designação genérica de «A Paz». Este deveria ser considerado como elemento transversal a todas as atividades e subtemas ali incluídos e foi na altura encarado como um fator chave para o aumento da coesão no seio do grupo em formação ⁽¹⁸¹⁾. A sua fundamentação representou um dos momentos da sessão em que se privilegiou o debate de conteúdos de natureza conceptual, por exemplo, no que respeita às inter-relações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania. Nesse sentido, os orientadores pedagógicos foram alertados para as seguintes dimensões:

- A relevância que na geografia sempre foi atribuída à discussão de problemáticas relacionadas com a geopolítica e, em sentido lato, com a paz, e seus efeitos sobre a transformação e evolução dos conceitos estruturantes do saber geográfico;
- As referências inscritas na *Carta Internacional da Educação Geográfica*, especialmente no que concerne ao conteúdo do anexo relativo à importância da educação geográfica para o estudo da diversidade cultural (aludindo-se, a título de exemplo, às ligações entre a educação para a paz e o conhecimento dos povos, ou à reflexão crítica sobre as consequências do *11 de setembro* e do *11 de março*);
- A redefinição dos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, em consequência da transformação dos quadros de referência tradicionais (v. g.: a relativização da ideia do Estado-Nação, a emergência de novos movimentos sociais, o distanciamento dos cidadãos face às instituições e às organizações políticas convencionais);
- A necessidade de a educação geográfica manter um certo distanciamento e equidistância face a problemas emergentes e/ou suscitados pelas estruturas partidárias, sem que tal se tivesse de traduzir, necessariamente, no alheamento da educação geográfica perante as questões políticas;

(181) No entanto, a proposta do *tema orientador* dos planos de atividades a desenvolver em cada núcleo de estágio afigurou-se, como se verá adiante, como um novo fator de conflito com as atividades do seminário (apresentadas pelo seu responsável nesta mesma sessão de trabalho). O mesmo problema se colocará aos estagiários, sobretudo quando estes se viram forçados a gerir as solicitações dos docentes responsáveis pelos dois espaços de formação. Esta questão será aprofundada no próximo capítulo.

- A importância de promover a inter-relação da geografia com outros saberes, de usar o tema da paz como pretexto para promover, nas salas de aula, práticas de debate e de confronto de diferentes perspectivas e posicionamentos ideológicos.

Uma vez discutida e aceite pelos orientadores pedagógicos a proposta do tema orientador dos planos de atividades dos núcleos de estágio ⁽¹⁸²⁾, passou-se à segunda parte da sessão, cuja dinamização esteve a cargo de um dos docentes responsáveis pelo *Seminário de Didática*: a componente da formação que, de acordo com a estrutura do plano de estudo oficialmente aprovado para a licenciatura em Ensino da Geografia, se liga diretamente ao *Estágio Pedagógico*, dela fazendo parte integrante. Na ocasião, aquele docente procurou explicitar os pressupostos subjacentes ao modelo de funcionamento do seminário e chamar a atenção para alguns dos elementos nucleares da abordagem pedagógica que os estagiários ali teriam de aplicar. Foram então destacados os seguintes aspetos ⁽¹⁸³⁾:

- A intenção dos responsáveis pelo *Seminário de Didática* em proceder a uma reconfiguração da sua estrutura e orgânica, experimentando algo de novo, nomeadamente, através de um trabalho de valorização da atividade de conceção e de fundamentação conceptual da prática letiva, em detrimento das tarefas de construção formal das planificações ⁽¹⁸⁴⁾;

(182) A este propósito importa referir que, não obstante a tentativa do coordenador do estágio em promover alguma reflexão conceptual, as intervenções dos orientadores pedagógicos pretenderam sobretudo operacionalizar o tema proposto, isto é, apontar para os conteúdos passíveis de ser trabalhados pelos seus estagiários com os alunos e a escola. Nesse sentido, avançaram com temáticas então na ordem do dia, como as da proibição do uso do véu em França, ou o processo das eleições presidenciais nos Estados Unidos da América. Globalmente, porém, o debate foi orientado de uma forma muito singela, evitando o coordenador do estágio adiantar propostas que pudessem ser entendidas numa lógica prescritiva; postura que, pelo contrário, pareceu ser mais facilmente assumida pelos orientadores, para quem os temas sugeridos deveriam ser apresentados aos estagiários como indicações formais.

(183) Por agora, serão mencionados apenas os tópicos que foram explicitamente apontados aos orientadores pedagógicos no decurso desta sessão de lançamento do estágio. Todavia, no ponto 1.2 deste capítulo (*O Seminário de Didática*) proceder-se-á à apresentação detalhada do programa e do modelo pedagógico adotado pela equipa responsável pela sua dinamização, nos termos em que estes foram discutidos com os estagiários no início da atividades desta componente da formação.

(184) Perante este desafio, o responsável do seminário aproveitou para confidenciar aos orientadores pedagógicos as suas elevadas expectativas relativamente ao potencial do grupo de estagiários: ora porque muitos deles já tinham sido seus alunos noutras unidades curriculares da licenciatura (v. g., no âmbito das metodologias de ensino); ora porque esses alunos já estariam familiarizados com o modelo pedagógico proposto e, por isso, também afeitos às suas exigências e procedimentos.

- A planificação de médio prazo das experiências de aprendizagem constitui-se como um produto emergente de escolhas fundamentadas no *levantamento das ideias prévias dos alunos*, a base que permite aos estagiários aceder a um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos e, desse modo, proceder à escolha das questões e/ou dos temas mais pertinentes para a turma;
- O trabalho ao longo do seminário orienta-se para a conceção, pelos estagiários, de uma experiência de aprendizagem a aplicar no terreno concreto da escola e com o recurso, obrigatório, à dinamização de trabalho de campo associado a visitas de estudo ⁽¹⁸⁵⁾; a intervenção didática deve valorizar os processos de resolução de problemas inerentes às metodologias de projeto;
- A avaliação do trabalho dos estagiários no âmbito do seminário tem em conta, não apenas o produto final realizado, mas sobretudo o processo global de conceção, de aplicação e de avaliação da experiência de aprendizagem, elementos essenciais para se ajuizar da sua adequação ao contexto para o qual foi pensada ⁽¹⁸⁶⁾.

Como se referiu anteriormente, a sessão de apresentação e lançamento do *Estágio Pedagógico* foi organizada em dois momentos, o segundo dos quais foi aberto

-
- (185) A título de exemplo foram sugeridas atividades tão diversas como «Subir o Tejo», ou «As pedreiras e o Parque da Arrábida», «As grutas na área da Serra de Candeeiros», ou ainda algo de um pouco mais vago como a realização de «Percursos urbanos». Embora a obrigação de incrementar esta estratégia se enquadre naturalmente no processo de desenvolvimento de uma metodologia de projeto, a sua aplicação efetiva nas escolas não se afigurou tarefa fácil, principalmente devido aos múltiplos constrangimentos financeiros e organizacionais, decorrentes dos regulamentos internos em vigor nos estabelecimentos de ensino associados aos núcleos de estágio.
- (186) Ao longo de toda a apresentação por parte do responsável pelo *Seminário de Didática* foi patente a sua intenção de demonstrar que, no ano letivo de 2004-2005 e naquele espaço de formação, se pretendia proceder a uma rutura com as práticas de anos anteriores. Ora através de uma referência explícita ao modo como ali se perspetivou o trabalho de desenvolvimento do currículo, a propósito do qual se frisou que «*não estamos preocupados com os conteúdos, o centro são as competências!*»; ora limitando claramente a capacidade de intervenção dos orientadores pedagógicos sobre a atividade dos seus estagiários, no âmbito do seminário: «*toda a parte de conceptualização, somos nós que a fazemos!*». No entanto, por parte de alguns orientadores pedagógicos, a percepção de que a aplicação do modelo pedagógico proposto não estaria isenta de problemas, levou-os a observar, por exemplo, que «*o problema são os manuais das editoras!*», ao que o responsável pelo seminário retorquiu, aludindo aos estagiários, que «*eles sabem em que circunstâncias devem utilizar o manual!*», pretexto para um outro orientador frisar, «*... mas a didática continua a ser teórica!*». Tais intervenções alertam para as dificuldades sentidas na inter-relação entre o trabalho efetuado no seminário e no estágio. Assim, perante a relativa complexidade do modelo pedagógico proposto e a impossibilidade de o apresentar em pouco tempo, justificou-se plenamente o agendamento de uma sessão de formação destinada exclusivamente a aprofundar os seus pressupostos teóricos e metodológicos, a qual teve lugar no dia 16 de setembro. A análise mais aprofundada do seu conteúdo far-se-á no próximo capítulo quando se discutir a natureza do processo formativo.

igualmente à participação dos estagiários. Globalmente, pode afirmar-se que o seu conteúdo retomou muitos dos temas já trabalhados com os orientadores pedagógicos, omitindo naturalmente os aspetos relacionados com o exercício específico da sua função e os que exigiriam um tratamento sigiloso face aos estagiários.

Neste contexto, foram repetidos os objetivos do estágio e descritas as várias fases do processo de acompanhamento e supervisão (v. g., as datas destinadas à apreciação dos dossiers das práticas, o período destinado à observação das aulas por parte do coordenador do estágio) e justificada a necessidade de ser elaborado um plano de atividades para cada núcleo de estágio, o que serviu de pretexto para fundamentar a escolha do tema orientador daqueles planos (com recurso à argumentação já antes utilizada). A este propósito, os estagiários foram ainda alertados para a necessidade de elaborarem planos exequíveis no tempo — evitando propor um número excessivo de atividades — e adaptados à realidade da escola, uma vez que o seu eventual incumprimento poderia ter reflexos ao nível da avaliação final do seu desempenho.

A sessão contou também com a participação do responsável pelo *Seminário de Didática* que expôs aos estagiários, de forma breve, a metodologia que ali seria seguida. Uma vez mais, aquele docente identificou as principais fases do trabalho a desenvolver, destacando nesta primeira abordagem o conjunto das tarefas inerentes à conceptualização de um projeto (v. g., a formulação duma hipótese de partida e das questões orientadoras da problemática, a necessidade de elaborar uma planificação provisória a médio prazo), cujo conteúdo teria de ser decidido em função dos resultados obtidos num processo de levantamento dos saberes prévios dos alunos, ou seja, através do reconhecimento das suas próprias conceções acerca da realidade envolvente⁽¹⁸⁷⁾. Na ocasião, foi ainda comunicada a data de realização da primeira sessão do seminário (30 de setembro)

No decurso da sessão houve ainda ensejo para uma explicitação dos procedimentos de avaliação das práticas e para uma referência à estrutura do respetivo

(187) Tal como se referiu relativamente aos orientadores pedagógicos, entende-se que também aqui o responsável pelo *Seminário de Didática* pretendeu chamar a atenção dos estagiários para o facto de o seminário se propor romper com práticas anteriores. O facto de já ter sido docente da maior parte dos estagiários e a circunstância destes já terem experimentado a metodologia que iriam desenvolver no seminário — e também durante uma parte do estágio — pode justificar o recurso a argumentos algo radicais, expressos com o intuito de realçar a relevância dos modelos pedagógicos a privilegiar, dirigidos para o desenvolvimento de competências. É sua a afirmação de que «os programas não interessam! Podem trabalhá-los conforme entenderem... O que conta são as competências!».

instrumento regulador, tarefa que coube ao coordenador do estágio. Em primeiro lugar, foi abordado o processo de observação de aulas e realçada a importância de os estagiários produzirem relatórios de apreciação crítica dos seus desempenhos, não apenas relativamente ao objeto de cada observação, mas ao conjunto da sua prática. Foi dito que estes não deveriam adotar um registo meramente descritivo de ocorrências, de factos mais ou menos significativos, mas apontar para uma efetiva reflexão sobre o sentido das práticas desenvolvidas. Em todo o caso, não foi sugerida qualquer estratégia conducente ao incremento de um processo reflexivo (quer no que concerne à possibilidade deste ser tido em conta no trabalho de acompanhamento dos orientadores pedagógicos, quer no que respeita à produção de uma reflexão sobre a reflexão), nem discutido o seu papel enquanto precursor da transformação dos desempenhos e de aprofundamento das relações entre a teoria e a prática.

Em segundo lugar, procedeu-se a uma breve apresentação da estrutura do instrumento de avaliação do estágio. A abordagem do documento enfatizou o elenco dos parâmetros de avaliação que o compõem, a descrição dos passos a seguir para a sua quantificação, mas sem qualquer análise, ou menção, à filosofia que o enquadra (por exemplo, na perspetiva da definição dos perfis de desempenho da atividade docente, que se têm por mais ou menos adequados à implementação de distintas modalidades de educação geográfica). Todavia, no que respeita aos aspetos de natureza operacional, também não foram discutidos os critérios que deveriam presidir à seriação, avaliação e classificação das práticas de cada estagiário, tomando por base a decomposição destas e tendo em vista o seu posterior posicionamento nos níveis de desempenho em que se subdividiu cada um dos parâmetros prescritos. Em todo o caso, coube ao coordenador do estágio alertar para a necessidade de os orientadores pedagógicos analisarem com os seus estagiários o conjunto do documento, especialmente no que concerne à clarificação do significado suscetível de ser atribuído àqueles critérios.

1.1.1 O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

No ano letivo de 2004-2005, o desempenho dos estagiários integrados na licenciatura em Ensino da Geografia foi apreciado com base num *Instrumento de Avaliação do Estágio Pedagógico* produzido pela respetiva comissão coordenadora. Este documento, sujeito a diversas alterações e adaptações ao longo do tempo, encontra-se dividido em duas partes e foi objeto de uma última atualização em 2003-2004, sendo essa a versão que neste trabalho foi submetida a análise (Anexo II, Doc. 2).

A primeira parte corresponde a uma introdução na qual são enunciados um sem número de princípios gerais, formulados com o intuito de justificar a estrutura adotada na construção do instrumento e de orientar o seu processo de aplicação; é por seu intermédio que se procura realçar o papel da avaliação como elemento de regulação das práticas:

«É um processo que constitui um elemento fundamental na prática educativa;

Porque forma uma unidade inseparável com a prática educativa permite, em cada momento, recolher informação, realizar juízos de valor e tomar decisões necessárias à orientação das práticas de trabalho;

Implica um processo de valorização significativo, tanto dos procedimentos e das técnicas a aprender e a interiorizar pelo aluno estagiário, tendo subjacente uma perspetiva de atitudes e valores;

Deve ser individualizada, partindo dos conhecimentos prévios, das atitudes e das capacidades do aluno estagiário;

Tem de converter-se numa classificação global, que valoriza as capacidades derivadas das competências e objetivos de formação inicial dos professores que, neste documento se desmultiplicam em critérios/parâmetros de avaliação.» (p. 1)

Uma análise preliminar ao conjunto dos princípios enunciados permite chamar a atenção para dois aspetos fundamentais: 1) o instrumento produzido mostra-se coerente com um processo no qual se estabelece uma clara associação entre os domínios da avaliação e da classificação que, por seu turno, se afigura consonante com o pendor objetivista que emerge no propósito de medir os desempenhos; 2) o instrumento propõe uma avaliação dirigida para a emissão de *juízos* que, provavelmente, tendem a incidir mais sobre a pessoa do estagiário, os seus comportamentos e as suas ações, do que sobre os efeitos das suas práticas. No entanto, só é possível uma apreciação global do documento quando se combina a análise de conteúdo daqueles princípios com o exame dos parâmetros nele utilizados para desagregar as práticas (Quadro 6.2).

No quadro 6.2 estão representados quer os parâmetros inscritos no instrumento de avaliação mencionado, quer os que foram previstos no art.º 17.º da Portaria n.º 659/88 («Princípios gerais da avaliação do estágio pedagógico»). Os primeiros, vinte no total, estão agrupados em cinco categorias que pretendem cobrir a globalidade dos campos de ação dos estagiários, na sala de aula e na sua relação com a comunidade escolar. No documento não se define o objeto de cada parâmetro, embora este se possa deduzir a partir da clarificação que é feita dos seus critérios de avaliação; o processo avaliativo ali exposto supôs a atribuição, em cada parâmetro, de um de entre quatro níveis qualitativos de referência, com carácter cumulativo (I – *Insuficiente*; S – *Suficiente*; B – *Bom*; MB – *Muito Bom*). A sua concretização implicou a definição precisa do conteúdo

dos desempenhos correspondentes àqueles quatros níveis, traduzindo-se numa descrição tipificada e significativa de práticas qualitativamente distintas.

QUADRO 6.2
Parâmetros de avaliação do estágio pedagógico

PARÂMETROS			
Licenciatura em Ensino da Geografia			Portaria n.º 659/88 (art.º 17.º, p. 3988)
PLANEAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	Programação do processo de ensino-aprendizagem		PRÁTICA DOCENTE Planificação Realização Avaliação
	Elaboração de material didático		
	Instrumentos de avaliação	Elaboração	
		Utilização e análise	
CONCRETIZAÇÃO DA AULA	Gestão do espaço e do tempo		
	Motivação		
	Utilização de recursos	Materiais didáticos	
		Trabalho de campo	
	Facilidade de expressão e de comunicação		
	Desenvolvimento de capacidades no aluno		
	Capacidade de inflexão		
	Controle da situação disciplinar		
FORMAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA	Formação científica e capacidade de atualização		PARTICIPAÇÃO ATIVA EM SESSÕES E OUTRAS ATIVIDADES INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR Sentido de responsabilidade profissional Dinamização da comunidade escolar Capacidade de iniciativa Capacidade de abertura à inovação pedagógica Assiduidade e pontualidade INTEGRAÇÃO NO MEIO Capacidade de interação com os pais e encarregados de educação Contribuição para a preparação dos seus alunos com vista à inserção destes na sociedade
	Abertura à inovação pedagógica		
INTEGRAÇÃO NA VIDA ESCOLAR			
ATITUDES PROFISSIONAIS	Responsabilidade		
	Capacidade de análise crítica		
	Iniciativa e criatividade		
	Relações humanas	Com os alunos	
		No núcleo e na escola	

A título de exemplo transcrevem-se de seguida os níveis de desempenho definidos para os parâmetros *elaboração e seleção de material didático* e *capacidade de análise crítica* (Quadro 6.3).

QUADRO 6.3

Exemplo de aplicação de níveis de desempenho a parâmetros de avaliação do estágio pedagógico

	ELABORAÇÃO E SELEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	CAPACIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA
I	«Por vezes, seleciona os materiais de forma maioritariamente desadequada aos conteúdos e às estratégias. Poucas vezes produz os seus próprios materiais.»	«Revela alguma dificuldade em analisar situações pedagógico-didáticas. Com alguma frequência, não utiliza as críticas para se aperfeiçoar.»
S	«Com frequência, não produz materiais adequados aos conteúdos e às estratégias. Revela algumas deficiências na conceção dos materiais. Seleciona materiais adequados aos conteúdos e às estratégias.»	«Revela capacidade para analisar situações pedagógico-didáticas. Aceita as críticas que lhe são feitas, procurando utilizá-las no sentido de se aperfeiçoar.»
B	«Produz materiais diversificados e de qualidade, adequados aos conteúdos e às estratégias. Revela criatividade na conceção dos materiais. Seleciona materiais diversificados e de qualidade, adequados aos conteúdos e às estratégias.»	«Reconhece a importância da dimensão reflexiva no crescimento profissional. Revela capacidade de análise, expressando os seus juízos de forma fundamentada. Utiliza as críticas no sentido de se aperfeiçoar.»
MB	«Produz materiais diversificados e de muito boa qualidade, adequados às estratégias. Revela originalidade e criatividade na conceção dos materiais. Seleciona materiais muito diversificados e de muita qualidade, adequados aos conteúdos e às estratégias.»	«Reconhece a importância da dimensão reflexiva no crescimento profissional, integrando-a sistematicamente na sua prática. Revela capacidade de análise, expressando os seus juízos de forma fundamentada. Utiliza sistematicamente as críticas no sentido de se aperfeiçoar.»

Fonte: *Instrumento de Avaliação do Estágio Pedagógico* — licenciatura em Ensino da Geografia (2004-2005)

A decisão relativa ao nível de desempenho a atribuir a cada parâmetro de avaliação constituiu a primeira etapa do processo de classificação das práticas dos estagiários. Para o concluir, bastou executar uma fórmula muito simples, porque assente apenas na aplicação, a cada um daqueles perfis, de um fator de conversão pré-definido ($I = 0$; $S = 0,5$; $B = 0,75$; $MB = 1$). Assim, a classificação final do docente nesta componente da formação obteve-se de um modo relativamente automático, porque resultante do somatório dos fatores de conversão associados aos níveis de desempenho que lhe foram atribuídos nos diferentes parâmetros de avaliação ⁽¹⁸⁸⁾.

(188) Naturalmente, a decisão sobre a avaliação final de cada estagiário no âmbito desta componente da formação resultou também de um processo de aferição de critérios, que envolveu os orientadores pedagógicos e o coordenador do estágio na análise das práticas e na escolha dos níveis de desempenho que melhor se lhes adequariam. Neste contexto, o automatismo a que aqui se alude refere-se somente ao método de cálculo numérico da classificação: por exemplo, a atribuição de um nível de desempenho de *Muito Bom* (fator de conversão 1) à totalidade dos vinte parâmetros, traduzir-se-ia desde logo numa classificação de 20 valores. Contudo, para se obterem as classificações finais dos estagiários no último ano da licenciatura em Ensino da Geografia seria ainda necessário calcular a média ponderada das notas que lhes foram atribuídas no *Estágio Pedagógico* (peso de 80%) e no *Seminário de Didática* (peso de 20%), equivalentes, respetivamente, a 16 e a 4 valores, para uma classificação máxima de 20 valores.

Concluída a apresentação do instrumento de avaliação do estágio no que respeita aos seus elementos estruturais e operacionais, importa prosseguir com uma análise mais detalhada do seu conteúdo conceptual. Para o efeito, são tidos em conta os seguintes aspetos: 1) o enquadramento do instrumento de avaliação face à legislação reguladora do funcionamento dos estágios pedagógicos e da formação inicial; 2) o seu contributo para o desenvolvimento das competências que compõem o perfil de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário; 3) a articulação entre os modelos de atuação didática privilegiados pelas duas componentes de formação que partilham o período do estágio.

A informação contida no quadro 6.2 permite estabelecer a correspondência entre os parâmetros de avaliação formulados no instrumento construído pela entidade formadora e os que são sugeridos na portaria destinada a regulamentar o funcionamento do *Estágio Pedagógico*. Desde logo é possível constatar que o documento regulador da avaliação do estágio, não obstante também valorizar a ação do professor nos domínios exteriores à sala de aula, revela opções formais algo distintas das que se encontram inscritas no diploma oficial (vd. o n.º 2 do art.º 17.º da Portaria n.º 659/88).

Em primeiro lugar, no que respeita ao tipo e nível de discriminação dos parâmetros destinados a avaliar a prática letiva, que a portaria regulamentar se limita a subdividir nas três grandes áreas de intervenção didática — a *planificação*, a *realização* e a *avaliação* — e o instrumento do estágio simultaneamente decompõe e reagrupa em dois campos: a) o *planeamento do processo de ensino-aprendizagem*, correspondente às tarefas de conceção e de montagem do dispositivo didático necessário à operacionalização de um dado modelo pedagógico e no qual foram integrados a produção de materiais e o processo de avaliação das aprendizagens; b) a *concretização da aula*, referente aos elementos que permitem caracterizar a ação do estagiário e ajuizar do seu controlo sobre um repertório pedagógico mais ou menos diversificado, que se encaram, em simultâneo, como a manifestação de competências objetiváveis (v. g. a sua capacidade para mobilizar adequadamente os recursos instrumentais disponíveis) e uma consequência de variáveis subjetivas, porque construídas ao longo de um trajeto de vida que moldou a pessoa que existe para além do professor (v. g. as que decorrem e exprimem a sua individualidade, os seus modos de estar e de interagir com os outros, ou de se afirmar perante eles).

Em segundo lugar, no que concerne à reinterpretação dos parâmetros designados para avaliar a integração dos estagiários na escola e a sua ação em benefício da

comunidade educativa. A este respeito, o diploma regulamentar definiu um conjunto de atribuições dos estagiários, segundo as quais lhes competiria participar em atividades educativas constantes do plano de atividades, participar em sessões de natureza científica e pedagógica, relacionar-se ativamente com todos os elementos da comunidade escolar e participar no desempenho da função de diretor de turma. Embora tais atribuições se encontrem contempladas no instrumento de avaliação do estágio, pode afirmar-se que este documento adota um modelo de categorização algo distinto: a) deslocando parâmetros originalmente dirigidos para apreciar a integração na comunidade escolar e no meio para uma categoria mais abrangente designada de *atitudes profissionais* (na qual se parece conferir uma maior latitude ao conceito de responsabilidade, onde se associa a criatividade à capacidade de iniciativa e se introduz um parâmetro relativo à capacidade de análise crítica, elemento-chave da profissionalidade docente); b) procurando dar coerência à necessidade de os estagiários participarem em sessões e outras atividades na escola, que o documento encara como um meio de promover a sua formação e atualização e, por essa via, como um fator de indução da inovação pedagógica; c) tornando mais difuso o sentido atribuído à categoria designada por *integração na vida escolar* (que o instrumento transforma num único parâmetro de avaliação) e diluindo os parâmetros que o diploma oficial parece alocar explicitamente ao trabalho de apoio à direção de turma (v. g. a capacidade de interação com os pais e encarregados de educação e o contributo para a inserção dos alunos na sociedade).

Em terceiro lugar, pelo facto de o método utilizado para quantificar a avaliação dos parâmetros ter significado a introdução de um coeficiente de ponderação adicional, não previsto na portaria regulamentar do estágio pedagógico. Na verdade, este diploma não propõe uma fórmula de cálculo da classificação do estágio ⁽¹⁸⁹⁾, opção que permite inferir da não sobrevalorização de qualquer uma das categorias de parâmetros e manifesta uma conceção integradora da atividade docente. Contudo, considerando que, por um lado, o instrumento de avaliação do estágio distribuiu de modo desigual a totalidade dos vinte parâmetros pelas cinco categorias ali identificadas e que, por outro lado, o processo de classificação global resultou do somatório dos fatores de ponderação

(189) Exceto nos casos em que não existindo acordo entre os docentes responsáveis pelo estágio pedagógico (vd. os orientadores e os docentes da instituição de ensino superior) na atribuição da respetiva classificação, se propõe que esta seja obtida através do cálculo da média aritmética de ambas as propostas (vd. o estipulado no n.º 3 do art.º 18.º da Portaria n.º 659/88).

utilizados para quantificar o nível de desempenho de cada parâmetro, torna-se possível concluir que, de facto, no estágio da licenciatura em Ensino da Geografia se atribuíram pesos distintos às diferentes áreas de atuação dos estagiários: 60% à prática letiva (vd. 20% para o *planeamento do processo de ensino-aprendizagem* e 40% para a *concretização da aula*), 25% às *atitudes profissionais*, 10% à *formação científica e pedagógica* e 5% à *integração na vida escolar* (Quadro 6.2).

Pode entender-se que esta ponderação traduz, sem ambiguidade, alguma centragem do processo formativo no acompanhamento e supervisão dos elementos que dão forma à didática específica da disciplina, em detrimento da integração da função docente numa perspetiva interdisciplinar, do aprofundamento das relações com todos os elementos que constituem a comunidade escolar, ou do desenvolvimento da interação entre a escola e a comunidade ⁽¹⁹⁰⁾. Tratando-se de uma opção legítima, no quadro da autonomia conferida às instituições de ensino superior para decidirem sobre os pressupostos e os princípios que devem orientar os seus programas de formação, importa perspetivar o seu conteúdo e discutir a sua contribuição para o desenvolvimento, pelos estagiários, de um perfil de desempenho profissional consonante com as diretrizes da política educativa nacional ⁽¹⁹¹⁾.

Nos termos da legislação em vigor compete ao Governo definir os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, os quais «ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respetivas exigências de formação inicial» (cit. § n.º 5 do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5569), constituindo, por isso, «um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para a acreditação de tais formações.» (*idem*, p. 5570); princípio reafirmado na explicitação da finalidade do diploma supracitado, onde se reforça que aquelas orientações subordinam «a organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência.» (vd. a alínea a) do art.º 2.º). Pretende-se, então, discutir em que medida o instrumento utilizado para avaliar as práticas dos estagiários (que

(190) Propósitos que decorrem dos objetivos do estágio pedagógico definidos nas alíneas c), f) e g) do art.º 3.º da Portaria n.º 659/88 (p. 3987).

(191) Análise efetuada a partir do conteúdo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprovou o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário.

desse modo serviu também para balizar a filosofia e os objetivos do processo formativo do estágio), se revelou congruente com a natureza daqueles perfis.

QUADRO 6.4

Dimensões que estruturam o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Perfil geral de desempenho		
«O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.»		
Dimensões de desempenho		Descritores
I	Profissional, social e ética	«O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.»
II	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	«O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.»
III	Participação na escola e relação com a comunidade	«O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.»
IV	Desenvolvimento profissional ao longo da vida	«O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.»

Fonte: Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

No quadro 6.4 transcreve-se o objeto do perfil geral de desempenho e das quatro dimensões que o estruturam, inscritos no anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001. Cada uma dessas dimensões constituiu a base para a definição de um vasto leque de competências (vinte e nove no total), cujo conteúdo continua a expor uma conceção muito abrangente do que deve ser a ação de um professor e de quais as variáveis a que este deve atender para fundamentar a sua prática. Tratando-se de competências de espectro largo, são fluidos os limites que as separam, tal como não são estanques as fronteiras entre as dimensões consideradas, constituindo os casos assinalados na figura 6.1 dois exemplos que se julgam significativos do alcance dos saberes exigidos aos docentes.

A partir da análise do conteúdo das vinte e nove competências definidas no diploma é possível reconhecer os principais elementos-chave de natureza conceptual que, na esfera do trabalho desenvolvido durante a formação, deveriam ter conferido aos

estagiários a oportunidade de construir alguns quadros de referência essenciais. Para o efeito, analisaram-se as interações entre as competências definidas no âmbito das quatro dimensões do desempenho, a fim de, primeiro, projetar e categorizar os saberes que delas emergem e, depois, individualizar os domínios que a formação inicial necessita de priorizar nos seus programas, ao nível dos conteúdos e das práticas.

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas. III Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem 1 — O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. 2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor: - Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram; - Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino; - Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente; - Utiliza correctamente a língua portuguesa nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa; - Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;	IV Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade 1 — O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. 2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor: - Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática; - Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino; - Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa; - Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade; - Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos; - Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos; - Coopera na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Fig. 6.1 – Imagem extraída da página 5571 do Diário da República n.º 201, I Série-A, de 30 de agosto, correspondente a um extrato do Decreto-Lei n.º 240/2001.

De entre as categorias de saberes mais relevantes, podem apontar-se:

- Os que permitam compreender as inter-relações entre paradigmas sociais e educacionais e o modo como a sua transformação, ou substituição, decorre de novas formas de ler e interpretar os contextos sociais, económicos e culturais, o que conduz a uma reformulação dos conceitos que estruturam as sociedades e pode, por isso, justificar a reorientação das políticas educativas e a redefinição do papel social da escola (v. g. atente-se à evolução dos conceitos de *igualdade de oportunidades* e de *escola inclusiva*, ao conflito entre as

concepções que tendem a valorizar o *sucesso escolar* em detrimento do *sucesso educativo*, ou a *formação cívica* em prejuízo da *educação para a cidadania*);

- Os que permitam compreender as relações horizontais e verticais no interior do currículo e a sua relação com os processos de construção e de validação do conhecimento, que podem justificar, ora a proposta de modalidades alternativas de desenvolvimento curricular, ora a reconfiguração dos conteúdos disciplinares, uma e outra consequência da mudança dos paradigmas que regulam as próprias ciências, ou da influência de múltiplos fatores exógenos (v. g. as propostas para a alteração periódica dos planos de estudo e dos programas, a sugestão de distintos esquemas conceptuais, a valorização de novas categorias de competências, ou a introdução/supressão de áreas de estudo por efeito da ação de grupos de pressão junto dos órgãos que tutelam o sistema educativo);
- Os que permitam apreender o sentido da didática específica e o seu enquadramento epistemológico, isto é, que explorem a interdependência entre os paradigmas que moldam o conteúdo das disciplinas e as abordagens pedagógicas que, simultaneamente, contribuem para a consecução dos objetivos gerais do currículo e para evidenciar o papel formativo de cada disciplina (v. g. a atual proposta de modelos pedagógicos mais centrados no aluno, por oposição a uma pedagogia de cariz transmissivo, a valorização das metodologias de inspiração construtivista, em alternativa às abordagens de índole behaviorista, cada uma ligada a concepções de ciência e do seu ensino relativamente incomensuráveis).

Pode afirmar-se que estes saberes teóricos se encontram inscritos nos programas de muitas unidades curriculares que integram a componente de formação geral em ciências da educação dos ramos de formação educacional e das licenciaturas em ensino. Contudo, tal não significa que os seus destinatários lhes reconheçam sentido, ou lhes atribuam relevância. Para o estagiário, como para o professor qualificado, essas qualidades vão emergir em resultado da sua própria capacidade para estabelecer as pontes entre a teoria e a prática, através de um processo reflexivo que, por um lado, o ajude a identificar o seu perfil de desempenho e, por outro lado, o leve a questionar-se sobre as suas tomadas de decisão e a monitorar a validade das suas opções pedagógicas. Tais ações representam, de facto, elementos essenciais para a afirmação de uma postura

reflexiva e investigativa, que o Decreto-Lei n.º 240/2001 assume como parte integrante do perfil geral de desempenho (Quadro 6.4 – dimensão IV), em coerência com os princípios orientadores já enunciados no ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário ⁽¹⁹²⁾.

Admitindo que os saberes e as competências referidos são cruciais para a formação inicial e contínua dos docentes de qualquer área disciplinar, eles adquirem, no entanto, importância acrescida no caso da geografia, disciplina com uma história marcada por frequentes ciclos de rutura e de substituição paradigmática, nos quais se produziram profundas alterações nos conceitos e nos modelos explicativos e se assistiu à introdução de novas metodologias de recolha e de análise de dados. Uma evolução do conhecimento geográfico que se refletiu na transformação simultânea das conceções de educação geográfica e das suas estratégias de operacionalização, logo também na forma como socialmente se foi reavaliando o papel formativo da disciplina e o seu estatuto nos currículos dos ensinos básico e secundário.

Acontece, porém, que apesar destes processos de renovação, se mantêm perenes algumas tendências mais tradicionais no modo de conceber o que é a geografia, patentes, por exemplo, na maneira como o público, os *media* e os alunos, tendem a definir o seu objeto de estudo. Uma vez que os esforços das instituições formadoras no sentido do incremento de novas práticas de educação geográfica não se têm revelado suficientes para contrariar a persistência dessas representações sociais, não é de excluir a possibilidade de as ações dos professores — também condicionadas pelo conteúdo das suas conceções — estarem a contribuir decisivamente para a sua manutenção, situação que parece manter-se independentemente do volume e da modalidade de formação ministrada.

Por isso, justifica-se que a formação inicial dos docentes de geografia promova a construção de saberes epistemologicamente enquadrados, nomeadamente, por intermédio de uma didática específica que ao invés de privilegiar a consolidação de competências técnicas, demonstre a interdependência entre, por um lado, os paradigmas em que se estabelecem os propósitos da geografia e da educação geográfica e, por outro

(192) Alude-se ao conteúdo das alíneas c) e f) do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, nas quais se refere, respetivamente, o seguinte: «A formação deve garantir a integração tanto de aspetos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;» e «A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.» (cit. p. 4426).

lado, os modelos pedagógicos mais adequados para o desenvolvimento desses objetivos. Ou seja, uma didática que parta do estudo da correlação existente entre as correntes de pensamento geográfico, as concepções de educação geográfica e os modelos de desenvolvimento curricular, usando-os para construir grelhas de análise das práticas dos docentes, que lhes permitam apreender o significado dos seus desempenhos e, desse modo, encontrar fundamento para a necessidade de ponderar alternativas pedagógicas, mais adequadas para responder a outro tipo de finalidades.

Retomando a análise do instrumento de avaliação do estágio à luz destes princípios, pode concluir-se que o documento em vigor no ano letivo de 2004-2005 possui uma lógica que procurou manter-se fiel ao estipulado na portaria regulamentar do estágio pedagógico (aprovada em 1988) e, por conseguinte, permaneceu algo afastada da essência do perfil geral de desempenho definido em 2001. Uma decisão que se torna patente, sobretudo, quando se examinam as premissas para a aplicação do instrumento, nele associadas a um conceito de avaliação que, como antes se referiu, denota um pendor objetivista, centrado na medição de desempenhos e na emissão de juízos, embora suavizado com a garantia de atender aos conhecimentos prévios e às capacidades dos estagiários.

Esta conclusão preliminar, por agora cingida a uma das componentes do *Estágio Pedagógico*, parece sair reforçada quando se têm em conta igualmente os princípios orientadores da formação, enunciados no ordenamento jurídico publicado em 1989, onde se afirma, designadamente, que «a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente.» (cit. alínea e) do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 344/88). Um desígnio que, se aplicado à formação inicial, implica que a avaliação da coerência entre teorias, discursos e práticas, não se centre exclusivamente no campo da ação dos estagiários, mas se desloque também para o da práxis dos formadores.

Um julgamento mais aprofundado acerca da natureza da formação e dos objetivos implícitos no processo de acompanhamento e supervisão das práticas pode ser efetuado a partir da análise do conteúdo dos descritores adotados pelo instrumento de avaliação para definir o nível de desempenho de *Muito Bom* em cada um dos parâmetros ⁽¹⁹³⁾.

(193) Entendeu-se, naturalmente, que o conteúdo dos descritores correspondentes ao nível de desempenho de *Muito Bom*, exprime para cada parâmetro de avaliação aquilo que os responsáveis pela formação consideraram ser o padrão de referência das práticas que os estagiários deveriam ter sido capazes de evidenciar, pelo menos, até à conclusão do processo formativo.

Considerando que os aspetos relacionados com a prática letiva têm uma ponderação superior aos restantes e que, nesse domínio, a categoria *concretização da aula* tem só por si um peso de 40% (Quadro 6.2), entende-se dever começar por aí esta apreciação. Os parâmetros nela definidos podem agrupar-se em duas subcategorias: 1) os que se ligam diretamente à montagem do dispositivo pedagógico de realização da aula e que interferem com o seu propósito (v. g. a *motivação* e a *utilização dos recursos*); 2) os que remetem para as capacidades do docente no que respeita ao controlo e gestão do processo de ensino e à relação pedagógica (v. g. a *gestão do espaço e do tempo*, o *desenvolvimento de capacidades no aluno*, a *capacidade de inflexão*, ou o *controlo da situação disciplinar*).

Na análise da primeira subcategoria sobressaem como critérios de valorização das práticas o «sentido de oportunidade», a «eficácia» e a «diversidade» das situações de aprendizagem criadas para os alunos, complementadas na segunda subcategoria com a «facilidade» e «maleabilidade» e a capacidade de «explorar o imprevisto». Estes elementos de qualificação implicam que o estagiário detenha um sem número de competências prévias, não necessariamente resultantes do processo de formação em que esteve envolvido no período que antecedeu a entrada no estágio (que não contempla a oportunidade dos estudantes trabalharem no contexto real das escolas), e seja capaz de tirar partido do inesperado em favor do desenvolvimento da dinâmica da aula, capacidade que, pelos mesmos motivos, ou se supõe inata, ou não se afigura de fácil manifestação por quem não possui qualquer experiência da docência⁽¹⁹⁴⁾. Apresentam-se de seguida alguns exemplos do conteúdo dos descritores relativos àqueles parâmetros de avaliação (indicando-se entre parêntesis o parâmetro a que correspondem):

«Cria, com oportunidade e eficácia, situações de motivação facilitadoras da construção dos saberes.» (*motivação*);

«Rentabiliza e explora com eficácia os materiais.

(194) De facto, a natureza destas capacidades individuais, especialmente valorizadas no quadro da avaliação das práticas letivas dos estagiários, coloca os sujeitos em avaliação, *a priori*, numa situação de desigualdade perante o processo de avaliação do estágio pedagógico: primeiro, porque a filosofia que orienta o seu funcionamento tende a assumir que os estudantes se encontram inicialmente no mesmo limiar de desempenho; segundo, porque supõe que os seus saberes prévios e conceções foram, de algum modo, equalizados pela informação que lhes foi transmitida ao longo do tempo de formação anterior ao estágio; terceiro, porque na verdade convivem no mesmo grupo de formandos, sujeitos com alguma experiência da docência e alunos para quem o estágio significa o primeiro contacto com a escola e os alunos. Condições contextuais que os critérios de aplicação do instrumento de avaliação não têm em conta e que dificilmente são compensadas ao longo do derradeiro ano da formação, por maior que sejam o empenho e a competência evidenciados pelos orientadores pedagógicos. Este problema será objeto de análise mais aprofundada no próximo capítulo.

Utiliza, com oportunidade, o material adequado às estratégias que estabelece.

Usa recursos diversificados, entre os quais o quadro, onde facilmente esquematiza ou esboça figuras que clarificam e/ou sintetizam o tema em estudo.» (*utilização de recursos/materiais didáticos*);

«Revela uma gestão eficaz do tempo na implementação das estratégias.» (*gestão do tempo e do espaço*);

«Revela uma grande facilidade de expressão e de comunicação.

Utiliza uma linguagem expressiva e correta.» (*facilidade de expressão e de comunicação*);

«Explora as situações de aprendizagem, envolvendo ativamente os alunos.

Promove a participação dos alunos na construção da aula, explorando com êxito as situações criadas.» (*desenvolvimento de capacidades no aluno*);

«Revela maleabilidade na execução do plano, rentabilizando situações contextuais.

Desenvolve os conteúdos de forma interligada, revelando criatividade e organização.» (*capacidade de inflexão*);

«Explora as situações imprevistas, tirando partido delas para a dinâmica de trabalho.»

(*controlo da situação disciplinar*).

Também quando se analisam os descritores dos parâmetros de avaliação referentes ao *planeamento do processo de ensino-aprendizagem*, especialmente aqueles que dizem respeito à *elaboração de material didático* (Quadro 6.3) e à conceção e utilização dos *instrumentos de avaliação*, é possível constatar uma valorização de cariz semelhante:

«Organiza e apresenta os instrumentos de forma adequada.

Formula sistematicamente questões e tarefas para os alunos que apelam às suas diferentes competências.

Elabora, de forma criativa, instrumentos diversificados e articulados com competências e objetivos e que apelam às suas [dos alunos] diferentes competências.» (*instrumentos de avaliação*);

«Utiliza com eficácia os instrumentos de avaliação.» (*utilização e análise*).

Para além dos aspetos destacados, deve notar-se que na apreciação do trabalho dos estagiários no domínio da planificação da atividade letiva se atribuiu especial importância à «criatividade», uma espécie de critério transversal que foi ainda objeto de avaliação num parâmetro específico — a *iniciativa e criatividade* — integrado na categoria correspondente às *atitudes profissionais* (v. g.: «executa o trabalho de planeamento de forma criativa.»; «revela criatividade na produção e seleção de materiais, bem como na sua utilização.»; «explora com êxito e criatividade as situações imprevistas.»). Para além destes, importa mencionar, pela sua relevância conceptual, o conteúdo do parâmetro designado por *abertura à inovação pedagógica*, contido na categoria respeitante à *formação científica e pedagógica* (v. g.: «implementa experiências que envolvem a aplicação de novas metodologias, técnicas e estratégias. »).

Globalmente, pode pois afirmar-se que valores como a «eficácia», a «criatividade» e a «inovação» se encontram presentes, explícita ou implicitamente, nos

descritores dos perfis de desempenho *Muito Bom* de metade dos vinte parâmetros que compõem o instrumento de avaliação do estágio. Podem, assim, tomar-se como os fatores de ponderação nucleares no processo que conduziu à diferenciação e à classificação das práticas dos estagiários, ainda que não fosse conveniente elegê-los como os elementos de exclusividade a que deveria submeter-se a orientação e/ou a regulação da formação inicial de professores ⁽¹⁹⁵⁾. Sobretudo numa situação em que, por um lado, os avaliadores — orientadores pedagógicos e coordenador do estágio — foram chamados a apreciar qualidades do desempenho intrinsecamente subjetivas e, por outro lado, os avaliados sentiram como uma pressão suplementar a necessidade de «criar» e de «inovar», ou seja, de demonstrar capacidades que, aos seus olhos, adquiriram um valor absoluto, mas mantiveram um sentido relativo ⁽¹⁹⁶⁾.

Uma formação inicial em que o processo de apreciação da qualidade das práticas e dos materiais educativos que as suportam assume a criatividade e a inovação como condições essenciais para aferir e demonstrar o sucesso dos desempenhos, pode, por um lado, levar os sujeitos em formação a concebê-las, *per se*, como a chave para o seu êxito pessoal e, por outro lado, traduzir-se na desvalorização do percurso de enquadramento conceptual que as deveria justificar. Neste contexto, os estagiários podem ser induzidos à prática de um certo pioneirismo ativista, embora sem uma clara consciência dos valores que orientam as suas escolhas e os seus atos e correndo o risco de reduzir a inovação à categoria de mero objeto, ao invés de processo perturbador das práticas vigentes. Ou seja, limitando-a somente à introdução de uma novidade naquilo que já existe.

(195) Juízo que atende aos objetivos da formação e aos princípios orientadores da avaliação, definidos nos diplomas que, no ano letivo de 2004-2005, ainda regulamentavam o funcionamento da formação inicial; nomeadamente, a sua componente de estágio pedagógico, cuja avaliação visaria, nos termos da Portaria n.º 659/88, de 29 de setembro, «vencer dificuldades e ajustar o trabalho docente ao quotidiano educativo.» (cit. n.º 1 do art.º 17.º).

(196) O conjunto dos fatores de índole motivacional que condicionam a postura dos professores face à inovação é muito complexa e, por isso, não cabe nesta fase analisá-los com profundidade. Em todo o caso, importa referir que segundo Marsollier (1998) eles se inscrevem num sistema composto por elementos simbólicos, conceptuais e factuais, no seio do qual se desenrola uma lógica psicobiográfica capaz de dar sentido e relevância à emergência dos fatores individuais que, por seu turno, vão interagir com variáveis resultantes da ação dos pares e da especificidade das organizações. Ainda que no contexto da formação inicial a *inovação* surja como uma necessidade, tanto ou mais do que como uma motivação, são igualmente de ponderar os fatores que podem potenciar, *a priori*, a maior ou menor predisposição dos estagiários para introduzir práticas inovadoras, sendo que estes se relacionam com a sua história de vida (v. g., a recordação de experiências vividas às quais o sujeito atribui significado positivo, ou negativo) e com as capacidades que foram desenvolvendo ao longo desse percurso.

Mas as suas decisões são igualmente influenciadas pelo ambiente em que se desenrola a atividade do estágio, por exemplo, no que concerne às variáveis que suscitam nos estagiários a iniciativa de inovar: as propostas oriundas das estruturas formadoras, os resultados da investigação, o conhecimento de experiências levadas a cabo noutras escolas, a vontade de evidenciar um desempenho semelhante ao dos pares, entre outras. Assim, as ações dos estagiários veem-se submetidas a um processo de avaliação que adota como critério nuclear um conceito de inovação, que é possível caracterizar tendo em conta uma multiplicidade de aspetos colocados a diferentes níveis (Marsollier, 1998): 1) no plano das relações com a instituição formadora (cujo discurso é usualmente orientado para a difusão de paradigmas educacionais alternativos e para a experimentação pedagógica); 2) no plano da forma conferida à inovação (propostas, sugestões, recomendações, ou obrigações); 3) no plano do contributo da inovação para a alteração das práticas instituídas (um simples avanço, ou uma verdadeira rutura); 4) no plano da criatividade pessoal (uma invenção genuína, ou a mera adaptação do que existe noutra escola); 5) no plano da iniciativa subjacente à inovação (uma ação voluntária, comandada, ou induzida); 6) no plano relativo à natureza da mudança operada (a utilização de um novo recurso educativo, a introdução de uma atividade, a alteração de um comportamento, ou o reforço de uma competência).

Uma vez que o instrumento de avaliação do estágio não esclarece o sentido atribuído à *inovação* e o nexos que esta estabelece com a *criatividade*, é crível que os estagiários a possam ter assumido como uma combinação daquelas diferentes aceções. De qualquer modo, entende-se que o processo de avaliação do estágio alerta para o sistema de inter-relações que os estagiários podem criar com os produtos e as práticas que se lhes afiguram inovadores. No primeiro caso, porque o *objeto* novo confronta os sujeitos com desafios ao nível do conteúdo, dos saberes, da utilidade e da pertinência da inovação. No segundo caso, porque o *processo* novo os leva a ponderar quer o esforço e o tempo necessários para a respetiva apropriação, quer os saberes-fazer indispensáveis para o pôr em marcha, quer ainda a sua funcionalidade e exequibilidade. Uma gestão lúcida destas decisões pressupõe que os estagiários sejam capazes de responder a um leque diversificado de questões, cuja resposta impõe o seu envolvimento num processo eminentemente reflexivo.

É possível considerar que o instrumento de avaliação do estágio já incorpora esta dimensão como critério de ponderação na apreciação das práticas. Uma primeira referência surge no parâmetro relativo à *utilização e análise dos instrumentos de*

avaliação, em que o perfil de desempenho *Muito Bom* presume que o estagiário «rentabiliza sistematicamente os resultados, utilizando-os como motor do trabalho futuro.». Mas é na categoria das *atitudes profissionais* e no parâmetro respeitante à *capacidade de análise crítica* que o elemento reflexivo se apresenta sob uma formulação inequívoca:

«Reconhece a importância da dimensão reflexiva no crescimento profissional, integrando-a sistematicamente na sua prática.
Revela capacidade de análise, expressando os seus juízos de forma fundamentada.
Utiliza sistematicamente as críticas no sentido de se aperfeiçoar.»

Contudo, a fórmula escolhida e o contexto em que esta é proposta suscitam algumas dúvidas quanto à natureza e ao papel que a reflexão assumiu no processo formativo do estágio. Desde logo porque, sob o ponto de vista do seu peso relativo, o parâmetro mencionado equivale apenas a cinco por cento de toda a avaliação do desempenho. Em contrapartida, pode argumentar-se que o simples facto de o estagiário ser levado a demonstrar uma atitude reflexiva, corporizada em produtos que constituam evidências de que esta efetivamente ocorreu, é suficiente para o conduzir a uma visão mais crítica sobre as suas práticas. Todavia, na sua essência, o processo reflexivo não deve cingir-se a uma função que sirva apenas, ora para corrigir, ora para legitimar os desempenhos. Ou seja, ele não deve confinar-se a um processo de *análise* destinado a fundamentar *juízos críticos* que conduzam a um *aperfeiçoamento* (vd. uma melhoria) das práticas; um processo que parece assumir que o sujeito em formação pode alterar as suas ações apenas porque demonstra ter a capacidade para identificar as suas próprias falhas, ou insuficiências.

O conteúdo do instrumento de avaliação do estágio é omissivo no que concerne à sugestão de uma estratégia que permitisse aos estagiários traçar um caminho coerente de reflexão sobre as práticas. Como se referiu anteriormente, durante as sessões de apresentação do estágio realizadas com os orientadores pedagógicos e com os estagiários, também não foi feita qualquer menção no mesmo sentido: apenas uma chamada de atenção para a necessidade de os estagiários elaborarem relatórios críticos das suas atividades, os quais deveriam abarcar a globalidade do desempenho, para além do registo analítico das aulas observadas.

Por agora, estas considerações servem unicamente para questionar o modo como o modelo de acompanhamento e supervisão das práticas adotado durante o estágio serviu, ou não, para envolver os estagiários num verdadeiro processo reflexivo. Os dados recolhidos aquando da observação direta da sessão de apresentação do estágio e a

análise da documentação que regula o funcionamento e avaliação deste, permitem concluir que só parcialmente foram criadas as condições e montado um dispositivo formativo congruente com a operacionalização de uma metodologia reflexiva. Perante as indicações que foram prestadas aos estagiários, entende-se como provável que os relatórios de análise crítica que estes elaboraram se tenham limitado a transcrever as suas impressões, sensações e estados de alma, sobre factos ocorridos na sala de aula e na escola. Restringir a reflexão a estas dimensões, significa reduzi-la a um relato descritivo de ocorrências, a uma síntese sequencial de acontecimentos, desinseridos de um quadro de referência conceptual que permitisse situar as práticas num dado paradigma educacional e elucidar o seu sentido epistemológico. Em suma, significa diminuir o seu potencial como fator de mobilização e de apropriação dos saberes transmitidos noutras componentes da formação.

Em todo o caso, não é conveniente desvalorizar aprioristicamente o impacto que os relatórios acima referidos possivelmente tiveram no percurso formativo dos estagiários, em especial ao nível da consolidação, ou do questionamento, das suas conceções e crenças acerca do que significa ser professor ⁽¹⁹⁷⁾: porque essas narrativas podem constituir, de facto, o primeiro estágio de desenvolvimento de um processo reflexivo. A sua elaboração permite, por um lado, obter um recurso passível de ser objeto de análise de conteúdo; por outro lado, que o seu autor possa distanciar-se da sua prática e posicionar-se como um observador de si próprio. Contudo, esta avaliação introspetiva das práticas não pode realizar-se num qualquer vazio conceptual, como se a reflexão constituísse um processo abstrato que ocorre à margem de quadros de análise que têm de ser previamente identificados e categorizados.

O instrumento de avaliação do estágio possui esse potencial, por exemplo, nos descritores que definem o perfil de desempenho *Muito Bom* do parâmetro *programação do processo de ensino-aprendizagem*, integrado na categoria com o mesmo nome (Quadro 6.2): «explicita de forma clara e coerente os pressupostos científicos e pedagógico-didáticos em que se fundamenta o plano.» e «define competências e objetivos e seleciona estratégias diversificadas e coerentes com os pressupostos metodológicos e os conteúdos.». No entanto, tal como acontece com o conteúdo

(197) Como e referiu, as conclusões agora apresentadas constituem somente um conjunto de impressões preliminares, baseadas no tratamento dos dados recolhidos das fontes documentais. No próximo capítulo proceder-se-á ao seu aprofundamento através da análise de conteúdo de excertos dos textos de reflexão elaborados pelos quatro estagiários selecionados para a investigação.

implícito noutros parâmetros de avaliação, o registo adotado parece valorizar mais a capacidade dos estagiários para justificarem, *a priori*, as suas opções didáticas, do que para lhes facultar a possibilidade de refletir, *a posteriori*, sobre o maior ou menor sucesso das suas tomadas de decisão.

Situação que, em parte, se pode atribuir ao facto de se tomar o estágio como um tempo de testagem e de avaliação de saberes práticos, no qual os estagiários continuam a ser encarados como alunos (quicá desprovidos de crenças acerca do que significa ser professor, de qual o seu papel e o dos alunos, de conceções prévias relativamente à ciência que vão ensinar, entre outras) e não tanto como professores a quem as instituições formadores conferiram responsabilidades similares às dos seus pares já integrados na carreira docente. Um tempo em que a formação se mostra incapaz de assumir uma função eminentemente emancipatória, o que impede os estagiários de também verem nela uma oportunidade para reconstruírem as suas epistemologias pessoais ⁽¹⁹⁸⁾.

Apesar destas considerações, é possível continuar a defender que, durante o período de estágio, o processo de acompanhamento e supervisão das práticas se centre na observação e avaliação dos elementos mais operacionais do desempenho. Caso se pressuponha que aquando da frequência das unidades curriculares que compõem a componente de formação geral em ciências da educação foi dada aos estagiários a oportunidade de iniciar um processo reflexivo, alicerçado nos saberes teóricos anteriormente referidos. Ou, em alternativa, caso se entenda que cabe ao *Seminário de Didática*, assumido como espaço de reflexão sobre as práticas que acontecem no terreno do *Estágio Pedagógico*, a tarefa de mobilizar esses saberes e de se servir deles como quadro de referência: para contextualizar a validade dos modelos pedagógicos preconizados pelos formadores; para problematizar as decisões e as opções didáticas dos estagiários e demonstrar a sua maior ou menor adequação às situações em que foram aplicadas. Contudo, ambas as vias requerem uma planificação integrada das distintas áreas de intervenção do processo formativo e a articulação entre os discursos e

(198) Na verdade, trata-se de uma conceção usual sobre o papel do estágio, na qual se tende a encará-lo sobretudo como um prolongamento do percurso académico anterior e aos estagiários como estudantes em sentido estrito. Esta visão encontra-se bem patente no conteúdo do parâmetro de avaliação relativo à *responsabilidade*, integrado na categoria respeitante às *atitudes profissionais*, em que o perfil de desempenho correspondente ao nível *Muito Bom*, surge definido nos seguintes termos: «Realiza, por sua própria iniciativa, tarefas que exigem esforço. Cumpre com empenho os compromissos assumidos, aceitando o risco e demonstrando coerência na defesa das suas conceções. É assíduo e pontual.».

as práticas dos seus responsáveis. Estratégia sem a qual a formação corre o risco de surgir perante os seus destinatários sem coerência interna e um fio condutor inteligível.

1.2 O SEMINÁRIO DE DIDÁTICA

No ano letivo de 2004-2005, o *Seminário de Didática da Geografia* decorreu ao longo de um total de 27 sessões presenciais com quatro horas de duração, que tiveram início no dia 7 de outubro e terminaram a 9 de junho. Formalmente, contudo, pode afirmar-se que as suas atividades terminaram com duas sessões suplementares destinadas exclusivamente à apresentação dos projetos desenvolvidos pelos estagiários nas suas escolas. A orientação do seminário esteve a cargo de dois docentes do departamento de geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com experiência nos domínios da formação e da educação geográfica, os quais também já tinham assegurado a docência de algumas das disciplinas da componente de formação geral em ciências da educação (v. g.: as metodologias de ensino e as didáticas específicas). Durante o período observado, nenhum deles acumulou o trabalho no seminário com a coordenação do estágio pedagógico, uma opção que ficou a dever-se a critérios internos de gestão do serviço docente da instituição formadora e traduziu uma prática diversa da levada a cabo em anos anteriores.

A estrutura e a organização do *Seminário de Didática da Geografia* foram explicitadas a todos os estagiários no decurso de uma sessão prévia e de caráter relativamente informal, que decorreu no dia 30 de setembro ⁽¹⁹⁹⁾. Esta antecedeu a primeira sessão de trabalho efetivo (7 de outubro) na qual lhes foi facultado um documento institucional contendo todos os elementos de caracterização desta componente da formação (Anexo II, Doc. 3). Neste instrumento programático

(199) Importa referir que no período que mediou entre a sessão de apresentação do *Estágio Pedagógico* (ocorrida a 2 de setembro) e este lançamento oficial das atividades do *Seminário de Didática*, os estagiários estiveram envolvidos em múltiplas reuniões de trabalho com os seus orientadores pedagógicos, nas quais abordaram questões relativas à estratégia de operacionalização da sua prática letiva, tendo em vista incrementar e dar coerência às orientações provenientes, quer do responsável pelo estágio, quer dos docentes do seminário. Face às distintas abordagens quanto ao modo de conceber as práticas de educação geográfica, não foi de estranhar que desde cedo comessem a manifestar-se algumas inquietações e dúvidas relativamente à forma de compatibilizar as exigências formuladas pelo conjunto dos formadores, problema que se foi adensando com o tempo. Por se entender que a manifestação destes pensamentos decorreu sobretudo da forma e do conteúdo do discurso produzido pelos responsáveis pelo seminário ao longo de toda a formação, remeteu-se a análise do conteúdo específico desta sessão de trabalho apenas para o próximo capítulo e em conjunto com a que, com o mesmo fim, foi destinada aos orientadores pedagógicos (realizada a 16 do mesmo mês – vd. a nota n.º 16). Nele se aprofundarão os aspetos relacionados com a caracterização do processo de formação e se terá em atenção o trabalho desenvolvido durante todas as sessões desta componente do estágio.

encontram-se mencionadas as competências a desenvolver, os conteúdos a abordar e os elementos da avaliação, completados com uma bibliografia de referência e a apresentação do cronograma de todas as sessões. A identificação do objeto particular do seminário é feita através do enunciado da sua principal finalidade, que os autores do documento inscreveram num tópico designado por *conteúdos*:

«O seminário de Didática da Geografia tem por finalidade, por um lado, apoiar a prática letiva desenvolvida nos núcleos de estágio, nas suas diferentes vertentes e, por outro lado, promover a inovação na educação geográfica, nomeadamente através da conceptualização, operacionalização, implementação e avaliação de experiências educativas, que se constituam como itinerários de aprendizagem inovadoras.»

Para além da definição deste objeto, o documento contém o enunciado das cinco competências que os estagiários deveriam desenvolver ao longo do percurso formativo. No seu conjunto, julga-se que estas se podem reagrupar em três grandes categorias. A primeira, que clarifica o *sentido* e o *papel formativo* que os responsáveis pelo seminário atribuíram à *educação geográfica*:

«Pesquisar, selecionar e organizar informação sobre problemas sociais e ambientais e transformar a mesma em conhecimento mobilizável pelos alunos.» (competência iii)

A segunda, que contribui para elucidar os objetivos específicos do seminário mediante a explicitação das *metodologias de trabalho* que os estagiários seriam levados a incrementar:

«Conceber, desenvolver, operacionalizar e implementar projetos no domínio da educação geográfica, tendo atenção que os resultados alcançados dependem do quadro teórico e metodológico de referência, e das estratégias adotadas» (competência i)

«Perspetivar a investigação como um método de ensino e de aprendizagem da geografia» (competência ii)

«Desenvolver aptidões no domínio da avaliação dos projetos de ensino-aprendizagem da geografia» (competência v)

A terceira, que alude ao *modelo pedagógico* prescrito pelos formadores e remete para a aplicação de uma estratégia que, no final, conduziu os estagiários a montar e a testar um dispositivo didático-pedagógico relativamente padronizado ⁽²⁰⁰⁾:

«Mobilizar as ideias prévias dos alunos no desenho de experiências de aprendizagem de conteúdos, conceitos e técnicas geográficas» (competência iv)

A análise do conjunto das cinco competências mencionadas permite desde já apresentar algumas conclusões, quer no que respeita à natureza das práticas de educação geográfica que os formadores privilegiaram, quer no que concerne à filosofia de

(200) Refira-se que este modelo pedagógico foi aplicado por todos os estagiários, em todos os núcleos de estágio, independentemente dos contextos, dos constrangimentos de natureza organizacional ou dos regulamentos próprios de cada escola.

formação que pretenderam imprimir ao *Seminário de Didática*. Globalmente, é possível realçar a existência de alguma coerência epistemológica ao nível dos pressupostos que guiaram esta componente da formação: primeiro, ao admitir-se que o objeto da educação geográfica se situa no campo do estudo sistémico das inter-relações entre a sociedade e o ambiente; segundo, ao assumir-se que a educação geográfica pressupõe a aplicação de metodologias de resolução de problemas como forma de assegurar a ligação entre a escola e o quotidiano experiencial dos alunos; terceiro, ao defender-se que o aprofundamento da relação entre a teoria e a prática passa por um processo formativo fundado nos princípios da investigação-ação. Tratou-se, em suma, de montar um dispositivo de formação assente no incremento de uma *metodologia de projeto*, que os estagiários deveriam potenciar através duma atuação simbiótica em dois domínios centrais para a sua ação como professores:

- No espaço público da sala de aula — em resultado do incremento de um processo de ensino e aprendizagem que permitisse o desenvolvimento de projetos escolares de índole geográfica, decorrentes do levantamento das ideias prévias dos alunos, da identificação dos seus interesses e da compreensão do modo como estes entendem a realidade;
- No espaço privado da sua autoformação — em resultado de um trabalho de fundamentação teórica daqueles projetos, que dadas as suas exigências de clarificação conceptual e de operacionalização didática, conferisse aos estagiários a oportunidade de montar um processo reflexivo, de se instituírem como sujeitos e autores da sua própria formação.

De facto, a metodologia de projeto constitui uma das vias para o sucesso do processo de integração dos saberes em que se consubstancia a principal finalidade da educação geográfica. Permite também justificar a manutenção da geografia em matrizes curriculares vocacionadas para o desenvolvimento de competências, ou ainda demonstrar como a disciplina constitui o terreno propício à aplicação de modelos didático-pedagógicos de inspiração construtivista. Mas para além destes aspetos, que dão conta de um seminário de didática coerente sob o ponto de vista do paradigma educacional em que se posicionou, importa analisar igualmente o seu modelo organizativo.

No que respeita à organização do processo formativo, os responsáveis pelo seminário previram a realização de sessões teóricas, práticas e teórico-práticas, nas

quais os formadores se propuseram abordar um leque diversificado de *conteúdos*, subdivididos em dois grandes grupos:

«os que se encontram relacionados com as diferentes etapas de conceção, operacionalização, implementação e avaliação de projetos curriculares no âmbito da educação geográfica, e das experiências de aprendizagem a desenvolver em sala de aula;»

«os que se prendem com os problemas levantados pela prática educativa desenvolvida em estágio, onde se incluem, entre outros, os modelos de gestão da sala de aula, as estratégias de diferenciação pedagógica, os valores da educação geográfica, as diferentes abordagens da indisciplina. Na realidade, os conteúdos só serão fixados definitivamente após a consulta dos alunos, para responder às suas necessidades de formação.»

A natureza deste modelo organizativo torna-se mais evidente quando se analisam a distribuição global das sessões de trabalho e a sua correspondência com as distintas fases do processo formativo a que o seminário pretendeu dar resposta. Por um lado, pode afirmar-se que aqueles dois grupos de conteúdos refletiram, na prática, a divisão das tarefas entre os dois docentes responsáveis pelo seminário, apesar de a calendarização das sessões a seu cargo aparentar um padrão algo aleatório. Por outro lado, deve frisar-se que o modelo de gestão do tempo da formação teve por objetivo primordial assegurar as condições de supervisão do processo de conceção e aplicação do modelo pedagógico proposto ao grupo de estágio.

O cronograma do seminário previu a existência de três fases de trabalho, nas quais os estagiários tiveram de apresentar produtos de natureza diversa e submeter-se a procedimentos de avaliação específicos ⁽²⁰¹⁾. A repartição das sessões por cada uma dessas fases traduz o encadeamento próprio de uma metodologia de projeto, idealizada pelos formadores como base para o desenvolvimento de um percurso de investigação-ação que, como se disse, permitiria aos estagiários consolidar os procedimentos de operacionalização de um modelo de intervenção didática pré-definido e constituir-se enquanto estratégia primordial do seu processo de formação. Neste contexto, as sessões do seminário foram organizadas do seguinte modo:

- *Conceção teórica do projeto* (11 sessões, entre 7 de outubro e 16 de dezembro) — período durante o qual os estagiários tiveram de decidir sobre o tema do seu projeto de intervenção e, nesse âmbito, conceber um problema de investigação no campo específico da geografia; a sua elaboração implicou o

(201) Para a classificação da componente de *Seminário de Didática* (com um peso de 20% na classificação global do 5.º ano da licenciatura em Ensino da Geografia) foram ponderadas as avaliações obtidas nos trabalhos que os estagiários tiveram de apresentar no final de cada uma das fases que adiante se descrevem: conceção científica do projeto (30%); didactização do projeto (30%); implementação do projeto (30%); avaliação da experiência educativa (10%).

desenho de um esquema conceptual e a construção de um *corpus* teórico destinados, respetivamente, a clarificar a inteligibilidade geográfica do projeto e a fundamentar a sua racionalidade científica;

- *Operacionalização do projeto* (7 sessões, entre 6 de janeiro e 17 de março) — período em que os estagiários delinearam o processo de ensino e aprendizagem adequado à transposição didática do projeto desenhado na fase anterior; esta planificação implicou a definição de objetivos, de grelhas conceptuais, de competências e de estratégias, consonantes com o conteúdo geográfico do projeto e ajustadas ao desenvolvimento de um modelo pedagógico de índole construtivista, cujo faseamento e estrutura resultaram da utilização de uma matriz uniformizada, definida previamente pelos formadores; esta fase contemplou ainda a possibilidade de se verificar a readaptação do conteúdo do projeto inicialmente traçado, de molde a assegurar a sua compatibilização com informação entretanto recolhida pelos estagiários junto dos seus alunos;
- *Implementação do projeto* (9 sessões, entre 7 de abril e 9 de junho) — etapa destinada à aplicação do projeto didático no contexto da sala de aula; a sua calendarização coincidiu em grande parte com as atividades do 3.º período letivo; integrou a realização de duas sessões destinadas à apresentação e avaliação dos projetos no seio do grupo de trabalho, a que se somaram as duas sessões suplementares para divulgação pública das versões finais dos projetos (espaços abertos aos orientadores pedagógicos e a outros estudantes da licenciatura em Ensino da Geografia).

Este faseamento parece confirmar que o funcionamento do *Seminário de Didática* se orientou, como antes se referiu, para a supervisão do processo de desenvolvimento dos projetos didáticos elaborados pelos estagiários, tarefa que coube sobretudo a um dos dois formadores responsáveis por esta componente da formação. Sob o ponto de vista dos conteúdos abordados nessas sessões, pode dizer-se que ali se debateram tanto questões de natureza teórica e conceptual (v. g., a sistematização do conceito de *competência*, o estudo dos pressupostos essenciais das abordagens construtivistas, a análise das orientações curriculares dos programas do ensino básico), como problemas de âmbito estritamente prático, decorrentes de necessidades suscitadas pelo trabalho de construção dos projetos (v. g., a definição de estratégias tendentes ao levantamento das

ideias prévias dos alunos, o estabelecimento de níveis de desempenho conceptual e respetivos instrumentos de avaliação, a elaboração das planificações da prática letiva).

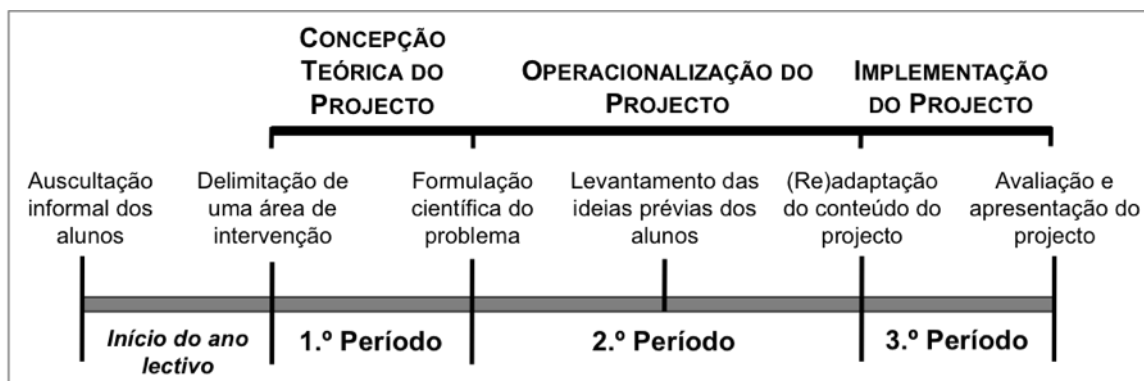


Fig. 6.2 – Faseamento das atividades do Seminário de Didática ⁽²⁰²⁾

No entanto, apesar da diversidade dos temas propostos e das referências utilizadas, importa salientar que a abordagem privilegiada pelo formador no tratamento daqueles conteúdos não teve em vista promover o confronto entre *corpus* teóricos distintos, ou discutir concepções didáticas alternativas, mas dotar os estagiários das ferramentas conceptuais e instrumentais que lhes permitissem desenvolver um processo de ensino e aprendizagem consentâneo com o modelo pedagógico que lhes foi imposto (fig. 6.2).

Mas em cada uma das fases representadas na figura 6.2 ocorreram também sessões cuja dinamização esteve a cargo do segundo formador responsável pelas atividades do seminário. Atendendo aos termos do respetivo documento orientador, a escolha dos temas a abordar deveria ter resultado de uma negociação com os estagiários, a fim de *responder às suas necessidades de formação*. Na realidade, porém, como não se verificou a aplicação de qualquer instrumento formal destinado a esse levantamento, é possível depreender que os temas efetivamente trabalhados possam ter tido origem em escolhas prévias do próprio formador — seguramente fundamentadas em experiências anteriores com outros grupos de estagiários — e corresponderam no essencial às propostas enumeradas no tópico relativo à organização do seminário.

(202) O esquema aqui apresentado pretende resumir a orgânica global do *Seminário de Didática* tal como este foi apresentado aos estagiários. Nele se associa informação de duas fontes: 1) a que se encontra inscrita no documento programático distribuído aos intervenientes; 2) a que foi obtida no decurso das entrevistas, a propósito da identificação das tarefas que aqueles tiveram de desenvolver para a conclusão do projeto do seminário, objeto central para a sua avaliação final. A combinação destes dados parece confirmar que a estrutura da matriz organizativa desta componente da formação foi pensada, no essencial, como estratégia de acompanhamento à consecução daquele projeto.

Assim, as sessões cobriram uma pluralidade de domínios das ciências da educação, embora tivesse sido clara a intenção de propor soluções para alguns dos problemas que mais preocupam os jovens docentes. Estes conteúdos abarcaram, entre outros: a avaliação do posicionamento pedagógico dos professores e sua relação com os distintos estádios de desenvolvimento profissional; a apresentação de estratégias tendentes ao incremento de posturas mais assertivas; o reconhecimento de situações tipificadas de indisciplina e a discussão de orientações para a sua resolução, área onde foi igualmente trabalhada a utilização de testes sociométricos; a análise dos programas de disciplinas congéneres da geografia, integradas nos planos curriculares ministrados pelas escolas em alternativa ao ensino regular (v. g.: o ensino recorrente para adultos).

No final desta análise preliminar, centrada no modo de funcionamento do *Seminário de Didática* e realizada exclusivamente com base na matéria inscrita no documento em que os seus responsáveis explicitaram os objetivos, os conteúdos, a organização e o cronograma desta componente da formação, pode concluir-se pela existência de uma consonância entre as finalidades e a metodologia traçada para as alcançar. No entanto, se essa informação for cruzada quer com o conteúdo de outros documentos distribuídos ao longo das sessões, quer com os dados que nestas foram recolhidos através da observação direta, torna-se lícito formular outras conclusões, sobretudo no que concerne às ligações que se estabeleceram entre o seminário e o estágio pedagógico ⁽²⁰³⁾.

Em primeiro lugar, julga-se ser possível afirmar que da apreciação do conjunto das atividades levadas a cabo pelos dois formadores intervenientes no seminário resultou a imagem de um espaço de formação que se desenrolou sem um plano de estudos formal. Se tal opção não pode, *a priori*, considerar-se estranha à lógica de funcionamento deste tipo de modalidade de ensino, ela denotou neste caso algumas peculiaridades, em resultado do modo como os formadores desenvolveram o que, de facto, aparentaram ser dois programas de formação independentes: um para apoio ao desenvolvimento dos projetos de intervenção didática, o outro para refletir sobre questões educativas de âmbito geral. Dois percursos formativos que decorreram de

(203) Por agora apresentam-se somente alguns dos sinais que pareceram revelar, quer o modo como os responsáveis pelo *Seminário de Didática* articularam o seu trabalho ao longo das sessões, quer a forma como asseguraram a harmonização entre os vários conteúdos ali tratados e as atividades que, paralelamente, decorriam no espaço de formação do *Estágio Pedagógico*. No próximo capítulo proceder-se-á ao aprofundamento desta análise, cruzando esta informação com os dados recolhidos através das entrevistas aos estagiários.

forma descontinuada, suspendendo-se em função do calendário das sessões, e sem a instauração de pontes, ou de ligações tangíveis: circunstância que deu azo à percepção de um dispositivo de formação desprovido de um fio condutor inteligível. Embora se possa admitir que essa inteligibilidade existiu ao nível do trabalho individual dos formadores — isto é, considerando apenas a filosofia e os objetivos específicos que cada um definiu para as sessões que teve a seu cargo — não pode manter-se o mesmo tipo de apreciação após a observação da sequência completa do seminário. Em suma, verificou-se que o roteiro de acompanhamento do projeto de intervenção didática foi sendo periodicamente entrecortado pelo debate de temas de carácter geral, sem que aos destinatários fossem explicitadas as razões dessa inclusão e a sua conexão com os conteúdos já abordados⁽²⁰⁴⁾.

Em segundo lugar, crê-se que os problemas de articulação das atividades no seio do seminário contribuíram para potenciar as suas dificuldades de harmonização com o trabalho específico do *Estágio Pedagógico*⁽²⁰⁵⁾. Desde logo porque este se traduziu na introdução de uma outra racionalidade, de uma terceira variante na regulação da ação dos estagiários, que tornou mais ambígua e, por isso, também mais difícil de apreender, quais os pressupostos e objetivos subjacentes à metodologia aplicada na formação, quais as expectativas e exigências dos vários formadores relativamente à operacionalização do processo de ensino e aprendizagem. De facto, a obrigação de executar uma dada sequência pedagógica num quadro temporal pré-definido (fig. 6.2), requereu dos estagiários alguma criatividade, no sentido do ajustamento curricular e

(204) Tratou-se aqui, não tanto de um problema de ajustamento entre conteúdos programáticos que teriam, necessariamente, de ser distintos em função dos objetivos específicos definidos para este *Seminário de Didática*, mas principalmente de uma deficiente articulação entre os discursos e a estratégia dos dois formadores envolvidos. Considerando a reduzida experiência dos destinatários da formação inicial e a diversidade das solicitações a que estão sujeitos no período de estágio, teria sido de evitar que o seminário pudesse constituir fator suplementar de perturbação, mais do que de orientação. Por isso, não se encontrou justificação para as ruturas temáticas que se foram verificando ao longo das sessões de trabalho: por exemplo, iniciando a discussão sobre o conteúdo científico dos projetos, mas interrompendo-a com o intuito de debater o significado de um professor assertivo, para logo retornar ao projeto a fim de proceder à sistematização das estratégias destinadas ao levantamento das ideias prévias dos alunos, que se suspende a propósito da apresentação de casos de indisciplina.

(205) Mas as dificuldades sentidas na articulação entre estas duas componentes da formação foram também muito reforçadas pelo discurso assumido pelos formadores responsáveis pelo seminário, bem patente logo na sessão de apresentação do respetivo programa, quando um deles começa por referir perante os estagiários que «*trabalho de seminário é trabalho de seminário, trabalho de estágio é trabalho de estágio!*», para a seguir concluir que «*se conseguirem compatibilizar o trabalho de seminário com o estágio, então tanto melhor!*». No próximo capítulo, proceder-se-á a uma análise mais aprofundada dos efeitos desta conceção sobre o modo como os estagiários avaliaram o conjunto das atividades desenvolvidas no último ano da licenciatura.

metodológico das suas planificações de longo prazo ao calendário do seminário e à exigência de aplicar em sala de aula um determinado modelo pedagógico. Tarefa nem sempre fácil, por ser elevada a probabilidade de a gestão anual dos programas da disciplina, decidida ao nível de cada núcleo de estágio, se revelar incompatível com aquela calendarização: ora pela necessidade de deslocar para o último período letivo o tratamento dos conteúdos programáticos que constituíram o objeto central dos projetos de intervenção didática; ora pela circunstância de a decisão final sobre os temas a trabalhar com os alunos em sala de aula estar dependente dos resultados obtidos com o levantamento das suas ideias prévias (o que levou alguns estagiários a ter de reformular os seus projetos de intervenção e a refazer a respetiva fundamentação científica).

Os problemas suscitados revelam somente parte das dificuldades que os intervenientes tiveram de vencer no decurso do *Seminário de Didática*. A sua origem decorre tanto do modelo organizativo adotado, como do papel formativo que os responsáveis por esta componente da formação decidiram atribuir-lhe, tendo em conta que a sua realização devia ocorrer no estágio final de um programa de formação inicial de professores. Como se referiu, por agora restringiu-se a apresentação dos dados aos aspetos de natureza organizacional suscitados pela análise de conteúdo do documento que condensou o programa do seminário, complementados quando necessário com a informação recolhida diretamente ao longo das suas sessões.

Globalmente, entende-se que esta primeira avaliação permitiu dar conta da existência de alguns disfuncionamentos que dificultaram a articulação entre as atividades do *Seminário de Didática* e do *Estágio Pedagógico*, situação geradora de alguma conflitualidade de ordem conceptual (entre dois espaços de formação que deveriam ter funcionado em estreita complementaridade), que se afigurou determinante para o modo como os estagiários avaliaram o contributo do tempo do estágio para a mudança das suas práticas. Para tal podem ter concorrido duas ordens de razões:

- O seminário atuou principalmente como um espaço dirigido para a testagem, em cada núcleo de estágio, de um modelo pedagógico pré-estruturado, assente na conceção e na operacionalização de um sem número de tarefas padronizadas, que muitos estagiários tenderam a assumir como um exercício de aplicação didática;
- O seminário não se revelou um espaço vocacionado para o estabelecimento de uma ponte entre a teoria e a prática, nem uma oportunidade para os estagiários

procederem à reflexão partilhada sobre o sentido das suas práticas, como das diferentes soluções que encontraram para a resolução do mesmo tipo de problemas.

Quando observada no seu conjunto, pode pois afirmar-se que a estratégia de atuação continuada ao longo do *Seminário de Didática* implicou uma rutura relativamente ao papel que, por norma, lhe foi atribuído no âmbito dos programas de formação inicial de professores. O seminário não se assumiu como um lugar de apoio às atividades do estágio pedagógico, como um tempo propício à criação de uma dinâmica de formação em alternância, que assegurasse o vai e vem entre a teoria e a prática. Por um lado, essa lacuna certamente que dificultou o processo de consolidação teórica, que teria permitido aos estagiários captar a relevância dos quadros conceptuais trabalhados nas fases anteriores da formação em ciências da educação. Por outro lado, prejudicou a criação de um ambiente de trabalho colaborativo, no qual os estagiários pudessem confrontar as suas experiências em sala de aula, identificar e discutir a origem de problemas comuns, perceber a influência dos contextos de escola sobre as suas tomadas de decisão, esboçar estratégias e propostas de resolução construídas na base de uma efetiva formação experiencial⁽²⁰⁶⁾.

Mas esta alteração do papel do *Seminário de Didática* teve igualmente algum impacto no modo como os diferentes intervenientes no processo de formação encararam a sua passagem pelo *Estágio Pedagógico* e foram induzidos a moldar as suas ações no sentido de conformarem as suas práticas às solicitações dos formadores: primeiro, levando os estagiários e os seus orientadores pedagógicos a redefinirem a sua estratégia global de atuação naquele período; depois, condicionando a sua perceção relativamente à função daquelas componentes da formação e motivando a expressão de algumas críticas no que respeita ao seu funcionamento e organização.

(206) Utiliza-se aqui o conceito de *formação experiencial* nos termos propostos por Josso (1991: 198), que a define como a ação consciente do sujeito que efetua uma aprendizagem — em termos do desenvolvimento de competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas — no contexto de uma atividade concreta e segundo registos diferenciados, que o colocam em interação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural. Por seu turno, a mobilização dessas competências implica não apenas a integração do saber-fazer e do conhecimento, mas também a sua subordinação a uma significação e orientação contextualizadas por uma história de vida. Esta abordagem será aprofundada no decurso do último capítulo, no qual se procederá à leitura dos dados à luz do quadro teórico apresentado, nomeadamente, no capítulo 4 da Parte I.

2. ESBOÇO BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO

Sem a pretensão de apresentar neste espaço uma biografia detalhada dos sete sujeitos de investigação que contribuíram decisivamente para a realização deste trabalho, entendeu-se, todavia, que neste primeiro capítulo de apresentação de resultados se deveria começar por salientar os tempos e os espaços a que cada um deles atribuiu maior relevância para a construção da sua história e percurso de vida ⁽²⁰⁷⁾. Histórias únicas e ricas de experiências, onde a escola e a geografia nem sempre ocuparam um lugar central, bem pelo contrário. Não obstante, trata-se de vidas em que a decisão de *ser professor* marcou o início de um roteiro — ainda algo indefinido nalguns casos — que emerge como a via para um novo porto de abrigo. Uma solução em que se acredita, um caminho que se pretende seguir com perseverança, depois de muitas deambulações, hesitações e, não raro, desilusões.

2.1 OS ESTAGIÁRIOS

CARLOS

Tem 34 anos e começou a trabalhar logo aos 16, talvez em consequência de um percurso escolar que, de acordo com as suas próprias palavras, não se podia considerar brilhante. Um caminho que se revelaria pouco linear, cheio de derivas, que iniciou sob a influência do pai, na altura um trabalhador conceituado nos estaleiros navais de Lisboa, na Rocha do Conde de Óbidos. A influência e o respeito de que o pai dispunha na empresa, fruto de mais de quarenta anos de serviço, associados a uma passagem pela escola sem saber muito bem porquê e para quê, tornaram aliciante a proposta que aquele formulou no sentido de que Carlos tivesse um trabalho em tempo de férias. Nada de muito especializado: dar apoio administrativo ao departamento de pessoal dos estaleiros, durante cerca de um mês, no máximo dois.

Depois, aquele trabalho de férias acabaria por se estender por mais quatro anos. Por lá ficou até aos 20. É que, afinal, até gostava do que fazia. Mas, naqueles finais da década de oitenta, continuou sempre a estudar, à noite, pois ainda não tinha concluído o

(207) A construção destas breves narrativas não seguiu qualquer padrão pré-definido, razão pela qual são também muito desiguais na extensão, muito diferentes no que respeita ao número e à natureza dos detalhes expostos: os dados biográficos são apresentados de acordo com a sequência seguida por cada sujeito ao longo do relato efetuado na primeira fase das entrevistas; também o seu conteúdo se encontra limitado ao que cada um decidiu *a priori* referir; a adjetivação da narrativa, quando existe, reproduz e/ou emerge do próprio discurso dos entrevistados; todos os nomes aqui mencionados são, naturalmente, fictícios (Carlos, Cristina, Helena e Pedro, os estagiários; Duarte, Gustavo e Natália, os orientadores pedagógicos).

8.º ano de escolaridade. Assim, ao longo daqueles quatro anos, acabaria por terminar o 11.º ano do ensino secundário. Nessa altura, saiu do setor em que se encontrava, para frequentar um curso de formação profissional na área da serralharia mecânica, ministrado na Lisnave, mais precisamente nas instalações da Margueira, em Almada. Completados os três meses de formação de natureza teórica, foi transferido para a unidade de construção e reparação naval propriamente dita, por onde andou durante cerca de mais seis meses. Não era nada do que gostava de fazer, pois tratava-se de trabalhos violentíssimos, muito duros, aos quais nunca se adaptou: parece que não estava talhado para a vida de operário.

Entretanto, a frequência dos cursos noturnos contribuiu para que passasse a encarar as atividades escolares de um modo mais diligente. Talvez também porque lhe foi possível conviver com um outro tipo de pessoas, mais velhas, mais experientes, um grupo que qualifica de muito bom, no seio do qual se desenvolvia um salutar espírito de competição pelas melhores notas. Aos 21 anos, viu-se como um homem mais maduro que começou a levar a escola a sério. Mas, todavia, sem nunca pensar em dar o salto para o ensino superior. De facto, pretendia, na altura, completar apenas o ensino secundário. E as coisas até não lhe corriam mal: obteve classificações francamente positivas; começou a acreditar mais nas suas próprias qualidades. Com empenho, acabaria por terminar o 12.º ano de escolaridade aos 23 anos.

É nesse momento que lhe surge a oportunidade de trabalhar numa das empresas que assegurava as ligações fluviais entre o Barreiro e Lisboa, na qual já se encontrava um irmão. Ali esteve durante mais de dez anos. Os estudos foram interrompidos ao longo dos primeiros quatro, até aos 27 anos. Sente, então, que a sua vida deu uma grande volta — tão ampla que a qualifica como o fim da sua adolescência — coincidente com o desmembramento do seu grupo de amigos de infância, aqueles com quem se dava bem, com quem passeava, com quem ia para ali e para acolá.

Natural de um meio pequeno — uma aldeia inserida numa área rural dos arredores de Lisboa — cedo se habituou a relações humanas mais próximas, mais fortes, mas igualmente mais fechadas. E, depois, o grupo de que fazia parte deixou de ter vinte anos: as coisas mudaram muito. Cada um começou a seguir o seu caminho. Uns casaram, outros saíram para outras paragens. Carlos sentiu-se então um pouco perdido no tempo: limitava-se a trabalhar; estava cingido ao percurso de casa para o trabalho e deste, de novo, para casa. Olhou para trás e projetou o filme da sua vida desde os 16 anos: uma sucessão de dias em que saía de casa, com o pai, para Lisboa, regressando a

casa à tarde e indo para a escola à noite. Como refere, *aquilo* acabaria por ter influência na sua maneira de ser.

É neste contexto e já com 27 anos de idade, que toma a decisão de concorrer ao ensino superior. Contava com as boas classificações obtidas no ensino secundário, mas teria de realizar os exames nacionais, mais precisamente as provas específicas. Após quatro anos de ausência, sentia-se desfasado. Contactou a sua professora de geografia do ensino secundário, que o recebeu de braços abertos, disponibilizando-lhe todo o apoio. Sentia-se a romper com o percurso típico das pessoas com quem sempre tinha convivido, em seu entender, pouco dadas à vida académica. Foi buscar os livros, voltou a estudar, solitariamente, e tentou a realização das provas: apesar de ter passado nos exames, as classificações obtidas não lhe permitiram obter nota mínima de ingresso. Como na época trabalhava por turnos, tinha grandes dificuldades em conciliar horários, nomeadamente, quando estes lhe ocupavam o fim de semana. Com muito esforço e dedicação, lá conseguiu frequentar algumas das aulas ministradas pela sua amiga professora, sempre à noite. Em 1998, nova tentativa: desta feita acabaria por conseguir ingressar na licenciatura em Geografia, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

O primeiro ano de frequência do curso foi difícil, nas suas próprias palavras foi mesmo um choque tremendo. Primeiro, porque teve de se bater para que lhe fosse concedido um horário de trabalhador-estudante, coisa que na empresa onde trabalhava era encarada quase como uma anormalidade, mais ainda quando requerida para frequentar o ensino superior. Sente que foi, nesse aspeto, um pioneiro, alguém que desbravou caminho para os que viriam depois a solicitar o mesmo tipo de regalias. Depois, porque na universidade se viu envolvido num ambiente que lhe era estranho. Embora residisse numa aldeia próximo de Lisboa, compreendeu que estava mais distante da grande cidade do que alguma vez poderia ter imaginado. Num ano letivo inteiro só conseguiu ir à faculdade durante pouco mais de duas semanas. Por isso, resolveu sair, sem intenção de voltar, simplesmente porque entendeu que nunca iria ser capaz de ali andar e alcançar os seus objetivos: *aquilo* não era para ele.

O interregno desse ano inicial confrontou-o com um dilema: ou se voltava a inscrever, apenas em algumas cadeiras, ou desistia definitivamente. O diálogo com a família levaram-no a seguir pela primeira via. É assim que no ano letivo de 1999-2000 se reinscreve na universidade — em apenas quatro cadeiras do 1.º ano — embora já sem estatuto de trabalhador-estudante, o qual, confessou, perante a desistência do ano

anterior não teve coragem de voltar a pedir. Decisão que se revelou sensata: completou todas as cadeiras em que se inscreveu. Em 2000-2001, acabaria por terminar o 1.º ano da licenciatura e a partir daí, nas suas palavras, foi sempre a andar. Com o sucesso educativo, vieram a integração na instituição, a criação de laços mais profundos com os colegas — os mesmos que consigo deram entrada no estágio pedagógico no ano letivo de 2004-2005 — a sensação de pertença a uma comunidade bem diferente daquela onde tinha as suas raízes.

E porquê a opção por uma licenciatura em geografia? Apenas porque no ensino secundário sempre foi um bom aluno na disciplina, mesmo no tempo em que não era muito aplicado nos estudos. Também porque sabia da existência de outras variantes dentro da geografia — o urbanismo, o planeamento — e, principalmente, pela possibilidade de frequentar uma via de ensino, a única que lhe permitiria conjugar o gosto pela ciência com uma aspiração ainda mais profunda: *ser professor*. Algo que sentiu como um ímpeto, sobretudo a partir do momento em que concluiu o ensino secundário. Na verdade, mais do que a geografia, é essa vontade de transmitir o saber que Carlos sente como uma vocação, como algo de eminentemente subjetivo e indefinível: o gosto no contacto com os outros, com os alunos; o prazer em partilhar o saber, em transmitir aos outros aquilo que sabe.

CRISTINA

Jovem natural de uma das Regiões Autónomas, o gosto de Cristina pela geografia consolidou-se aquando da frequência do ensino secundário, mais precisamente no 10.º ano. Foi aí que decidiu qual a via por onde iria prosseguir os seus estudos no ensino superior. O contacto com um amigo, aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, permitiu-lhe tomar conhecimento com o plano de estudo da licenciatura em Geografia, nas suas múltiplas variantes. Tomou então a decisão de optar pela variante de *física* (a área porque se sentia mais atraída), desígnio que cumpriu quando concluiu o 12.º ano e deu entrada na universidade, preenchendo a única vaga disponível para o contingente especial destinado à região autónoma onde residia. Terminou a licenciatura — *Geografia e Planeamento Regional - Variante de Física* — e regressou a casa.

A tarefa de encontrar trabalho não se afigurou fácil, referindo com mágoa que lhe fecharam muitas portas. Encontrando-se num meio relativamente pequeno e detentora de uma formação algo específica, as ofertas de emprego disponíveis eram escassas: alguns postos, poucos, em departamentos de ambiente das secretarias regionais, ou das

câmaras municipais, para os quais era difícil entrar. Ao fim de um tempo conseguiu colocação numa autarquia local, numa posição que acabaria por ocupar apenas num curto período, em consequência da sua própria decisão de sair e de concorrer ao ensino. À primeira tentativa, ficou logo colocada numa escola da região e com um horário completo: sete turmas do 7.º ano de escolaridade e o cargo de diretor de turma.

Entrou numa realidade sobre a qual, afirma sem hesitar, não sabia nada de nada: nem uma linha de pedagogia, nem o que era um currículo, nem como era a vida e o modo de funcionamento de um estabelecimento de ensino, nem quais as dificuldades que sentiria em gerir a disciplina numa sala de aula. E, principalmente, tudo iria acontecer numa escola situada em área urbana considerada problemática. Confessa que teve grandes problemas. Em jeito de balanço, realça o seu desconhecimento sobre algumas estratégias que, hoje, lhe teriam permitido tratar daqueles problemas de um modo muito diferente. Apesar de tudo, volta a concorrer por um segundo ano e, de novo, tem a sorte de obter um horário pleno. Desta vez, porém, numa escola onde era a única professora de geografia. A experiência anterior permitiu-lhe encarar com mais confiança o exercício da docência, sobretudo ao nível da gestão do comportamento dos alunos. No terceiro ano de atividade como professora, coube-lhe trabalhar numa escola profissional: um contexto muito diverso, nomeadamente, pela idade dos alunos (alguns com mais de 25 anos de idade), pelo modo como encaravam as finalidades da escola, enfim, pelo reduzido número de alunos por turma. E, finalmente, quando se preparava para um quarto ano de atividade no ensino, veio o desemprego.

A pausa a que se viu forçada e a sua avaliação do que tinha sido a experiência profissional dos anos anteriores, levaram-na a tomar consciência de que a sua vocação estaria mesmo no *ensino*. Regressa a Lisboa, com muito custo, a fim de se reinscrever na licenciatura em Geografia, agora na via de ensino. As cadeiras já antes realizadas permitiram-lhe obter muitas equivalências, pelo que teve apenas de frequentar as que integravam o plano de estudo que habilitava para o exercício da docência. Percurso que se viu obrigada a completar em dois anos, com início em 2002-2003, e que culminou com a entrada no estágio pedagógico em 2004-2005.

A sua preferência pela geografia resultou, sobretudo, da influência do pai. Na verdade, embora afirme que sempre sentiu pela disciplina uma grande apetência, foi o facto de acompanhar o pai — projetista de profissão — pelo campo e de manusear os mapas e as plantas que este utilizava no trabalho, que lhe permitiram cimentar esse gosto. Depois, essas idas ao campo foram um pretexto para, com o pai e os irmãos,

aprender a localizar pontos no mapa, a observar a paisagem, a identificar marcos de referência, a apreciar os aspetos físicos do espaço. Infelizmente, dos seus professores dos ensinos básico e secundário não guarda quaisquer memórias, nem tão pouco um exemplo de uma prática que se lhe afigure relevante incorporar no seu perfil de desempenho.

HELENA

Tem 31 anos e nasceu em Lisboa, embora reconheça que as suas verdadeiras origens estão, como as do resto da família, na região centro. Considera que a sua vida foi decisivamente marcada pela perda, aos 11 anos, do pai e do avô, vítimas de um trágico acidente de viação. Com a irmã, também professora, frequentou uma pequena escola primária numa aldeia a cerca de 20 km de Abrantes. Terminado o primeiro ciclo, foi para um colégio religioso onde, em regime de internato, permaneceu até concluir o 9.º ano de escolaridade. Nova mudança para uma residência de estudantes, a fim de frequentar o *Liceu*, ainda em Abrantes. Nessa época ficou sozinha, uma vez que a mãe se viu forçada a deslocar-se para Lisboa por motivos profissionais. Completa o ensino secundário já na capital e ingressa na licenciatura em antropologia ministrada pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

Escolha, de que hoje se arrepende, muito motivada pelas conversas com companheiras da residência onde esteve instalada, que tinham a disciplina de antropologia como opção no ensino secundário e que a levaram a construir uma imagem muito positiva daquela área do saber. Acabada a licenciatura viu-se confrontada com a instabilidade do mercado de trabalho e com a reduzida oferta de emprego para especialistas naquele domínio. Hoje, considera que foi uma decisão infantil e muito fruto de um certo comodismo da sua parte. Estava cansada, havia sido, também ela, vítima de um acidente grave e era a oportunidade de vir viver com a mãe, de ter alguma estabilidade emocional. A este respeito refere, com algum humor, que fez um percurso inverso do habitual, pois veio para casa da mãe na altura em que outros aproveitam para sair.

A falta de saídas profissionais, mas também de recursos económicos que lhe permitissem embarcar em projetos de investigação e de aprofundamento académico, transformaram o exercício da docência na única saída possível, numa época em que existiam muitas vagas disponíveis, muitas possibilidades de colocação, ainda que quase

sempre fora de Lisboa. Volta a sair de casa, dando início a um percurso de cerca de dez anos por onde passou por muitos sítios, principalmente no Alentejo e no Algarve.

No quadro das habilitações para o exercício da docência, definido pelo Ministério da Educação nos anos 90, os detentores de uma licenciatura em antropologia tinham habilitação própria e/ou suficiente para exercer funções num leque relativamente amplo de disciplinas e de graus de ensino. Helena soube aproveitar essas oportunidades: começou por ensinar geografia no 3.º ciclo, até que o preenchimento dos quadros das escolas a fizeram voltar-se para o 2.º ciclo, onde lecionou no grupo de história e português; mas passou igualmente pelo ensino recorrente de adultos, em turmas onde todos os alunos tinham idade superior à sua. Embora rico de experiências, o caminho percorrido levou-a a tomar consciência da instabilidade e precariedade da sua situação profissional, ainda reforçada pela perspectiva remota de o Ministério algum dia a poder vir a chamar para fazer a profissionalização em serviço.

Neste contexto, pareceu-lhe que a decisão mais sensata seria voltar a estudar, com o intuito de obter uma segunda licenciatura. Durante três anos tentou a entrada através do contingente de vagas supranumerárias, reservadas para os já licenciados, mas cedo percebeu que as poucas vagas existentes já tinham destinatário. Optou, assim, por voltar a fazer os exames nacionais do 12.º ano para acesso ao ensino superior. Durante um ano estudou afincadamente e realizou a prova como aluna externa, no mesmo *Liceu* de Abrantes que tinha frequentado anos antes. Teve sucesso e foi colocada na licenciatura em Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Decidiu frequentar o curso de geografia talvez porque foi esta a primeira disciplina que teve oportunidade de lecionar dez anos antes. Em todo o caso, Helena não esconde que o seu gosto pela geografia é o resultado de um processo que se foi desenvolvendo gradualmente: mais uma das suas escolhas pragmáticas. De facto, mais do que na geografia, a sua verdadeira paixão está no ensino, pois é nele que sente estar a sua vocação, é através dele que se sente realizada como pessoa. O estágio pedagógico, que passou a frequentar a partir de 2004-2005, constituiu mais um elemento num percurso rico de vivências, a que Helena acabou de acrescentar a experiência de ser mãe.

PEDRO

É um jovem de 22 anos, natural do Alentejo, que teve um percurso escolar sem retenções, facto que lhe permitiu ingressar na universidade logo aos 18 anos. A sua

opção pela frequência da licenciatura em geografia culmina um processo de tomada de decisão ao longo do qual teve de gerir múltiplas influências e opiniões, como é aliás normal com os jovens em vias de terminar o ensino secundário.

Começa por confessar que a geografia foi sempre uma segunda via, dada a sua preferência pelas ciências da comunicação. Todavia, como tencionava deslocar-se apenas para Lisboa e as suas notas de candidatura não eram muito elevadas, viu-se confrontado com a impossibilidade de concretizar a inscrição nos cursos de ciências da comunicação, ou de comunicação social, ministrados na Universidade Técnica. A licenciatura em Geografia era a sua terceira escolha. Considera, hoje, ter sido uma opção acertada, também muito reforçada pela avaliação que lhe foram fazendo diversos amigos, alunos daqueles cursos, em relatos que entende denotarem algum arrependimento.

Uma vez assegurada a entrada na licenciatura em Geografia, houve necessidade de proceder a outras escolhas, nomeadamente, entre as variantes de natureza mais científica, dirigidas para o planeamento, e a variante de ensino. A sua decisão final acabou por ser determinada pela apreciação das potencialidades do mercado de trabalho. Contrariando as opiniões de muitos colegas, para os quais o mercado no *ensino* se encontraria praticamente fechado, Pedro acabaria por se decidir por essa variante. Por um lado, porque se foi apercebendo que as dificuldades em encontrar emprego eram igualmente sentidas pelos licenciados nas variantes dirigidas para o ordenamento do território. Por outro lado, porque a via de ensino lhe permitiria frequentar uma licenciatura cujo plano de estudo já contemplava a realização de um estágio profissional.

Uma resolução que se manteve algo balanceada durante um certo período, pois no exercício da docência Pedro afirma apreciar sobretudo a interação professor-aluno, enquanto na geografia sente forte atração pelos conteúdos relacionados com o estudo dos aspetos físicos da paisagem, área em que se inserem a maioria das cadeiras da componente de formação científica que frequentou ao longo do curso.

Contudo, parece ser possível encontrar no percurso escolar de Pedro parte das motivações que lhe permitem, atualmente, justificar porque decidiu ser professor de geografia. Em primeiro lugar, refere que sempre gostou da disciplina, em resultado do papel desempenhado pelos professores que teve ao longo do ensino básico e do ensino secundário. Em segundo lugar, recorda a atração que desde cedo sentiu pelos mapas, sobretudo a partir do momento em que, com 11 anos, lhe ofereceram um atlas. Contou,

a este respeito, como se entretinha a tomar nota dos nomes dos diferentes países e procurava, depois, nomear as respetivas capitais. Para Pedro, é na cartografia e na prática de jogos de localização que é possível encontrar a origem do seu interesse pela geografia.

2.2 OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

DUARTE

Tem um percurso de vida muito rico de experiencias, nas quais o ensino não foi uma primeira escolha. Em 1982, por falta de motivação para acabar o ensino secundário, mas também pela reduzida oferta de emprego, resolveu alistar-se como voluntário na marinha, ainda antes de concluir o 12.º ano de escolaridade. Tratou-se de uma opção que, na altura, considerou interessante, já que lhe dava a oportunidade de terminar, em três anos, um curso de eletrónica equiparado ao que então ministrava o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa. Como contrapartida, a obrigatoriedade de firmar com a instituição militar um contrato de oito anos, um contributo a que se viu forçado, por troca com a formação técnica e as habilitações recebidas. No entanto, rapidamente percebeu que a vida nas forças armadas não era para si, nomeadamente, por nunca ter sido capaz de assumir um espírito militarista.

Foi assim que decidiu voltar à escola para acabar o ensino secundário. Passou a frequentar as aulas do ensino noturno com o propósito de concorrer a uma universidade e de ali tirar um curso de matemática, ou de geografia, disciplinas que qualifica como as suas duas grandes *paixões* de sempre. Tentativa gorada num primeiro ano, para a matemática, mas coroada de êxito no ano letivo de 1985-1986, para a geografia. Ainda hoje refere que entrou em geografia um pouco por acaso, uma vez que continua a não conseguir favorecer esta disciplina em detrimento da matemática. A necessidade de cumprir o contrato firmado com a marinha tornava muito difícil o acompanhamento das atividades letivas na universidade, que teve de interromper, em 1989, quando foi mobilizado para os Açores, posto onde esteve durante três anos. Na altura ainda conseguiu concluir algumas cadeiras, quase por correspondência, tendo para o efeito realizado uns trabalhos sobre o arquipélago e deslocando-se a Lisboa para fazer os exames de frequência.

Findo o contrato, regressou definitivamente ao continente e dedicou-se por inteiro ao estudo, tendo terminado o curso em 1994, com a conclusão do seminário e do estágio pedagógico do 5.º ano da via de ensino. Esta não foi, contudo, uma primeira opção, uma

vez que em 1986, quando deu entrada na licenciatura em Geografia, a *via de ensino* ainda não existia nas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas. Na verdade, começou por frequentar a variante de *Ordenamento, Planeamento Regional e Local*. Mas a reformulação dos planos de estudo das licenciaturas, entretanto ocorrida, permitiram-lhe optar pela carreira de professor. Uma escolha que Duarte reforçou em consequência da experiência de exercício da docência nos Açores, com um horário letivo de dez horas em geografia, disciplina para a qual a conclusão do 3.º ano do curso lhe conferia já habilitação suficiente.

Teve então a oportunidade de ensinar nos 1.º e 2.º anos dos cursos complementares noturnos. Nas suas próprias palavras, mais pela novidade da experiência do que por uma efetiva vocação para a vida docente: para «*ver como é que isto é!*» e para ocupar o tempo à noite. Gostou da atividade, achou-a gratificante e, por isso, decidiu-se a enveredar por essa via aquando do regresso ao continente. Terminado o estágio, passou os seis anos seguintes trabalhando em várias escolas da Área Metropolitana de Lisboa, tendo-se fixado, a partir do ano letivo de 2001-2002, na escola onde ainda se encontrava em 2004-2005.

Procurou ao longo dos anos manter uma postura interveniente e participativa na vida da escola: através da dinamização de projetos de âmbito europeu; envolvendo-se em programas de gestão flexível do currículo; atuando como formador na área do estudo acompanhado; sendo coautor de um dos programas de geografia do ensino secundário. Para além destas ações, diretamente ligadas ao funcionamento do sistema educativo, procurou ainda aprofundar a sua formação científica, tendo para o efeito concluído, em 1999, um curso de mestrado na área da geografia humana.

O seu envolvimento em processos de formação de professores teve início, precisamente, no decurso da frequência do curso de mestrado. Uma vez que o seu plano de estudo previa, numa componente de pós-graduação em educação e desenvolvimento regional, a existência de alguns módulos ligados à didática, foi-lhe possível acreditar-se como formador junto do *Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores* e, depois, desempenhar essas funções em cursos oferecidos por uma instituição de ensino superior privado. Este trajeto profissional acabaria por fundamentar a proposta de criação, na sua escola, de um núcleo de estágio ligado à formação inicial de professores de geografia.

De facto, Duarte chama a atenção para a circunstância de, na prática, nunca ter deixado de manter laços fortes com a universidade, como a conclusão do mestrado

testemunha. Ao longo desse trajeto acabou por aprofundar as relações com os docentes que, naquela instituição, estavam diretamente envolvidos na dinamização dos programas de formação inicial da licenciatura em geografia. A ideia de criar um novo núcleo de estágio na região de Lisboa, sobretudo em Almada, começou a germinar no ano letivo de 2003-2004. Todavia, apesar do interesse manifestado pelos responsáveis da instituição formadora, acabaria por se verificar uma deficiente comunicação entre a escola e as estruturas regionais do Ministério da Educação — a quem cabe diferir esse tipo de pedidos — pelo que a constituição do referido núcleo não se concretizou nesse ano.

Mantendo-se o seu interesse pessoal pela iniciativa, preparou nova candidatura para o ano letivo seguinte, a qual viria a ser aceite. Não obstante todo o seu percurso como formador, o ano letivo de 2004-2005 constituiu, para Duarte, a primeira experiência como orientador pedagógico. A este propósito, é muito interessante a forma como este docente lê a influência que a sua vida de militar teve sobre os seus desempenhos como professor e como formador: o gosto pela organização; o fomento da autonomia e da capacidade de tomar decisões; a preocupação de que os *sistemas* funcionem com eficácia e em tempo oportuno.

Não lhe é fácil elencar as motivações que o levaram a optar pela geografia. Considera mesmo que lhe é impossível apresentá-las de modo racional. Esteve sempre muito dividido entre a matemática e a geografia, pelo que foram estas as únicas opções que contemplou na candidatura à universidade. Afirma que nunca se submeteu a qualquer processo de orientação profissional, nem conversou com psicólogos. Por isso, desconhece a raiz daquela paixão. Reconhece, contudo, que a ida para a marinha poderá constituir um indício do seu gosto pela geografia. Mas também recorda que já em criança apreciava tudo quanto tivesse alguma ligação com os países, as bandeiras, as capitais e, sobretudo, com os mapas, que comprava sob a forma de atlas, sempre que tinha a oportunidade ou os recursos. A exemplo de outros sujeitos, não atribuiu à escola e aos antigos professores qualquer papel no desenho desta preferência, nem tão pouco se recorda dos conteúdos de geografia que através deles aprendeu.

GUSTAVO

Concluiu o ensino secundário à noite, porque de dia necessitava de trabalhar. Não tinha grandes ambições académicas: pretendia somente terminar o 12.º ano e encontrar um emprego perto da área de residência, talvez numa indústria, numa loja, numa

oficina, quem sabe. Acontece, porém, que no decurso de uma aula da disciplina de Introdução à Política fixou um comentário do professor que, a propósito das profissões com futuro em Portugal, se referia às carências de pessoal docente que, na época, existiam em muitas escolas, nomeadamente, ao nível do ensino da geografia. Como esta era uma das disciplinas de que mais gostava, em conjunto com a biologia e a geologia, entendeu que o exercício da docência poderia ser o caminho certo para o seu desenvolvimento profissional.

Terminado o 12.º ano com o elenco de disciplinas necessário para uma candidatura à licenciatura em Geografia, ingressa na Universidade de Lisboa no ano letivo de 1983-1984. Concluirá o curso no prazo de quatro anos, ou seja, em 1987. Globalmente, o plano de estudo confirmou as suas melhores expectativas, cimentando o seu gosto pela disciplina. Como refere, apreciou a abrangência dos temas, a possibilidade que lhe deram de compreender o mundo — sempre teve curiosidade em conhecer *coisas* novas, em contactar com o exotismo —, de apreender o que nos rodeia, de poder aceder ao diferente.

Dado que na altura ainda não se encontravam em funcionamento os ramos educacionais, a licenciatura que obteve foi de base exclusivamente científica. No entanto, logo encontrou colocação numa escola situada na sua área de residência. Confirmando as perspectivas enunciadas pelo seu antigo professor, foi o primeiro licenciado em geografia a dar aulas da disciplina nessa escola, a mesma onde ainda hoje é professor. Antes, os lugares eram usualmente ocupados por docentes oriundos da área da história, da antropologia e da economia. Gustavo chega mesmo a salientar que, na sua escola, «*toda a gente dava geografia!*». A condição de primeiro geógrafo encarregado do ensino da disciplina, conferiu-lhe o estatuto necessário para justificar a aquisição, pela escola, dos recursos didáticos — sobretudo instrumentos cartográficos — considerados mínimos para desenvolver com os alunos uma educação geográfica com alguma credibilidade e relevância conceptual.

Mas a sua habilitação para a docência estava ainda incompleta, uma vez que não possuía qualquer certificação de índole profissional. A oportunidade de a obter surgiu no ano letivo de 1988-1989, quando a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, abriu o ramo educacional, facultando também aos licenciados mais recentes a possibilidade de frequentarem um curso de profissionalização em serviço. Concluiu a formação educacional e o estágio pedagógico no biénio 1988-1990, situação que

permitiu a Gustavo entrar, logo no ano letivo seguinte, para os quadros da escola onde já trabalhava.

Os dezasseis anos de experiência como professor permitem-lhe fazer um balanço muito positivo da atividade que escolheu como carreira profissional: ela é, na verdade, a profissão de que realmente gosta. Nela aprecia o contacto e a interação com os alunos, a possibilidade que lhe é dada de conduzir outrem através de um processo de aprendizagem, de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir e pensar e, sendo geógrafo, a oportunidade de mostrar aos jovens o mundo em toda a sua diversidade de culturas e modos de vida. Mas, tal como outros, não encontra na ação dos seus professores de geografia as causas que possam justificar o seu apreço pela disciplina.

Os seus primeiros passos na atividade de formador ocorreram em 1993 e resultaram da necessidade de dar resposta a uma solicitação da escola. Fora de qualquer estrutura formal montada para o efeito, foi-lhe pedido que, na sua qualidade de delegado do grupo disciplinar de geografia, acompanhasse a atividade letiva de uma colega a quem eram apontadas sérias dificuldades de gestão da relação pedagógica e diagnosticadas algumas limitações no domínio da didática. Neste quadro, procedeu à observação de aulas, à supervisão global das práticas, tendo finalmente preparado um relatório que apresentou ao Conselho Pedagógico da escola. Tendo apreciado o desempenho da função, foi com agrado que respondeu positivamente ao convite que lhe foi formulado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa para a criação de um núcleo local de estágio.

Na realidade, tratou-se antes de mais de corresponder à iniciativa de duas alunas da variante de ensino da licenciatura em Geografia, residentes na área de influência da escola de Gustavo, as quais pediram à instituição formadora permissão para sondar as escolas da zona acerca da possibilidade de numa delas ser criado um núcleo de estágio. A experiência anterior de Gustavo, o facto de ter sido aluno na mesma instituição de ensino superior e a circunstância de ali o conhecerem relativamente bem, tornaram a proposta aliciante e facilitaram a comunicação com os responsáveis pelo programa de formação. Estabelecidos os indispensáveis contactos entre a escola, a instituição formadora e as estruturas do Ministério da Educação, procedeu-se à formalização do protocolo de criação do núcleo de estágio no qual Gustavo desempenha a função de orientador pedagógico desde 1995.

NATÁLIA

Para esta professora, a vida desenrola-se como um turbilhão. Natália teve, de acordo com as suas próprias palavras, um percurso escolar «*muito atribulado*», pois passou por diversas escolas do continente e de um antigo território ultramarino. Porque o pai trabalhava para uma companhia aérea, começou por frequentar o ensino primário em Angola. Veio para Portugal e manteve-se durante seis meses num colégio privado situado na margem sul do Tejo. Deslocou-se então para Lisboa onde, durante igual período, completou parte do 2.º ciclo. Depois, iniciou a frequência do 3.º ciclo numa nova escola, agora no Alentejo. Entretanto, retornou à capital para dar entrada noutro estabelecimento de ensino privado, mas recusou-se a ir às aulas por considerar o modelo pedagógico muito desfasado face ao que tinha experimentado antes. Foi numa escola de Setúbal que entrou para o 10.º ano do ensino secundário, inscrevendo-se na antiga área de planeamento e urbanismo. Mais tarde, regressou de novo a Lisboa, onde acabou por concluir o 12.º ano de escolaridade, sem mais mudanças.

Embora a sua primeira preferência fosse para a economia, foi o contacto com as disciplinas de cartografia e de geografia humana, que constituíam o tronco comum da área de estudos que frequentou no ensino secundário, o fator determinante da sua decisão de seguir uma carreira como geógrafa. Na verdade, Natália afirma ter terminado o 12.º ano apaixonada pela geografia. Muito por influência do professor da disciplina de cartografia temática — um engenheiro geógrafo — que punha os alunos «*a fazer coisas!*». Em finais da década de 80, quando deu entrada na Universidade de Lisboa, nem sequer ponderou a hipótese de se candidatar à via de ensino da licenciatura em Geografia, tendo assinalado como primeira escolha a opção pela variante humana do curso de *Geografia – Planeamento Regional*. Hoje, alude com ironia aos comentários de alguns dos seus amigos que, incrédulos com a sua resolução de terminar um curso aparentemente sem grande utilidade, lhe perguntavam: «*estás lá a fazer o quê?*».

No decurso da licenciatura aproveitou todas as oportunidades que lhe foram surgindo para adquirir formação noutras áreas do saber, nomeadamente em história e arqueologia, outra das suas grandes paixões. Concluída a licenciatura, Natália decidiu não aproveitar a ajuda que o pai se propôs dar-lhe com o intuito de facilitar a sua colocação profissional, pois considerou que poderia alcançar esse objetivo por mérito próprio. É neste período de alguma incerteza que o exercício da docência se começa a afirmar como uma possibilidade a ter em conta no traçado do seu percurso de vida.

Aliás, a sua primeira experiência como professora surgiu quando, ainda aluna da licenciatura, foi convidada por um membro de um Conselho Diretivo de uma escola — amigo da família — para ali dar umas aulas de geografia, área onde nos anos 90 ainda se continuavam a registar grandes carências de pessoal docente. Porque guardou boas recordações dessa breve passagem pelo ensino, mas também porque não conseguiu encontrar qualquer colocação no seu campo de especialização, acabou por encarar aquela via como a solução para os seus problemas. Como em tudo na sua vida, desde o primeiro momento que se envolveu profundamente na atividade das escolas por onde foi passando. E foram muitas.

Enquanto desenvolvia a sua carreira como docente, aproveitou para frequentar mais alguns cursos de pós-graduação em domínios diversos. Ao fim de dois anos de prática letiva ininterrupta decidiu voltar à universidade, a fim de frequentar, embora sem avaliação, as aulas correspondentes à variante de geografia física da licenciatura que já detinha: entendeu, na altura, que lhe faltavam bases científicas sólidas para ensinar aos seus alunos os conceitos fundamentais desse campo da ciência geográfica. Continuou a sua atividade como professora, mas sem nunca conseguir assegurar a entrada num programa de profissionalização em serviço, condição necessária para garantir um vínculo perene com os quadros de pessoal docente das escolas.

Na sequência da criação pelo Ministério da Educação dos chamados *Quadros de Zona Pedagógica*, Natália conseguiu ser colocada numa escola da região de Coimbra, da qual pediu destacamento por razões de ordem familiar. Novo concurso, desta vez para o Algarve, com a segurança de poder frequentar um programa de profissionalização. Mas, tendo solicitado novo destacamento para Lisboa, acabaria por ultrapassar o limite de faltas às sessões de formação do primeiro ano — ministradas numa instituição do sul do país — facto que acarretou a sua reprovação. Consegue no ano seguinte obter colocação no programa de formação organizado pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Porque já tinha mais de seis anos de tempo de serviço docente completo foi-lhe possível concluir a formação em apenas um ano, isto é, com dispensa da frequência do estágio pedagógico do 2.º ano. Finalmente, no ano letivo de 2001-2002 deu entrada definitiva para o quadro de pessoal de uma escola situada nos subúrbios da capital, onde a existência de um núcleo de estágio acabaria por ditar o seu envolvimento no desempenho das funções de orientador pedagógico da formação inicial de professores de geografia.

CAPÍTULO 7

Formação Inicial de Professores de Geografia: o Discurso dos Estagiários e dos Orientadores Pedagógicos

No capítulo anterior procedeu-se à análise dos dados documentais que permitiram caracterizar o dispositivo de formação ministrado por uma instituição de ensino superior público no ano letivo de 2004-2005, no âmbito do estágio pedagógico do quinto ano da licenciatura em Ensino da Geografia. Ele correspondeu ao estágio final de um processo de formação inicial de professores, obrigatório não apenas para a certificação das qualificações que habilitam para o exercício da docência, mas também crucial para o desenvolvimento de competências profissionais que assegurem um desempenho adaptado à complexidade dos contextos educativos e capaz de se ajustar às suas mudanças.

De acordo com a estrutura do plano de estudos daquela licenciatura, o quinto ano constituiu um período durante o qual se pretenderam articular duas componentes de formação distintas: uma delas vocacionada para o acompanhamento e supervisão das práticas que se desenrolaram no contexto real das escolas e que os atores da formação apreenderam e designaram como o *estágio* propriamente dito; a outra, idealizada como um espaço de balanço e de questionamento das atividades levadas a cabo naqueles núcleos, que se concretizou sob a forma de sessões presenciais realizadas na instituição responsável pela formação e que os vários intervenientes identificaram como o *seminário*.

Procurou-se que a caracterização efetuada não assumisse um formato meramente descritivo dos regulamentos, dos programas e dos mecanismos de avaliação daquelas componentes da formação, de que resultasse somente um retrato acrítico do seu modo de funcionamento, mas que ela permitisse formular um juízo acerca das condições pré-

estabelecidas para o desenrolar da globalidade do processo formativo. Estratégia que passou, em primeiro lugar, por realçar as suas potencialidades e a coerência dos seus princípios orientadores e, em segundo lugar, por alertar para os riscos de alguns disfuncionamentos, decorrentes da forma como na instituição formadora se anteviu a articulação entre o *estágio* e o *seminário* e se perspetivou a sua função no contexto do derradeiro ano da formação inicial.

Tendo em conta que as apreciações e os julgamentos efetuados resultaram, no essencial, da análise de documentos de cariz institucional e de dados recolhidos aquando da observação direta das sessões de lançamento do programa de formação, também o seu teor refletiu o trabalho de interpretação do investigador e acomodou alguns elementos de inferência, que se têm por justificados à luz do quadro epistemológico em que se desenvolveu o processo investigativo. Concluída essa fase, importa que a análise passe a incorporar os dados provenientes das entrevistas, isto é, a informação emergente do discurso dos sujeitos de investigação, pois esta permite dar conta, por um lado, da imagem que a formação deixou junto dos seus destinatários, por outro lado, da avaliação que estes fizeram relativamente aos seus efeitos. Tal constitui o propósito do presente capítulo.

Atendendo ao cariz pouco estruturado das entrevistas, pode afirmar-se que cada uma representa um objeto único: porque não foi possível ao investigador assegurar que elas decorressem em condições idênticas para todos os sujeitos, em consequência do crescente afeiçoamento e entrosamento com o processo de aplicação dos guiões; porque na sua realização se criaram situações de interação e de empatia que se revelaram irrepetíveis, não só de um sujeito para outro, mas inclusive entre os dois registos efetuados com o mesmo entrevistado. Assim, cada estagiário e orientador pedagógico deu azo a uma exploração diferenciada dos tópicos sobre os quais foi questionado, pois foram muito desiguais as suas disponibilidade e capacidade para expor o seu pensamento acerca dos temas lançados.

1. ANÁLISE DOS DADOS

O conjunto das duas entrevistas realizadas a cada sujeito foi tratado como um caso; decisão que podendo dar origem a uma análise com um pendor mais descritivo e linear do conteúdo das várias categorias, se considerou ser compensada pela possibilidade de atenuar a tendência para atomizar e fragmentar os dados (por efeito do próprio processo de categorização), preservando assim o caráter holístico das entrevistas

e permitindo mostrar as sinergias entre as suas diversas partes (Cohen, Manion e Morrison, 2011). A demonstração dos resultados faz-se segundo a ordem dos domínios categoriais previamente definidos e de acordo com os dois grupos de sujeitos de investigação considerados (Quadros 5.1, 5.2 e 5.3, do capítulo 5).

Na sua apresentação mantiveram-se as designações das categorias que foram adotadas para a elaboração dos guiões, embora a análise do conteúdo dos discursos produzidos pelos estagiários e pelos orientadores pedagógicos reflita necessariamente a dualidade dos papéis e das funções que uns e outros assumiram ao longo do processo de formação. Por isso, optou-se por dividir o presente capítulo em duas partes, nas quais se agruparam os resultados das entrevistas em função daqueles grupos. Todos os passos e resultados da análise de conteúdo são fundamentados através da reprodução de excertos do discurso dos sujeitos de investigação, obtidos a partir da montagem dos textos das transcrições das duas entrevistas que aqueles concederam (vd. Anexos III, IV e V); todos os trechos foram trabalhados com o intuito de os depurar dos traços típicos da oralidade, uma operação que pretendeu aumentar a sua inteligibilidade sem deturpar o conteúdo dos pontos de vista expressos.

1.1 OS ESTAGIÁRIOS

1.1.1 CARLOS

Para este jovem docente, a passagem pelo estágio constituiu um período marcante da sua vida, uma época que dificilmente esquecerá. Carlos deu entrada no estágio pedagógico com grandes expectativas, mas finalizou-o com um sentimento de profunda amargura. Uma evolução que não encontrou expressão similar no discurso produzido pelos restantes estagiários; um desalento originado por uma deficiente estratégia de gestão do processo de formação e de supervisão (no qual nunca se sentiu integrado), certamente por razões que não lhe podem ser imputadas por inteiro. Uma formação que Carlos descreve como muito penosa, ao ponto de exprimir assim o que sentiu quando a terminou: «a partir daquele dia em que eu não estava mais sob a alçada de ninguém, em que eu não tinha que dar mais contas a ninguém, em que eu não tinha mais responsabilidades perante aquela pessoa, foi quando eu gritei *o grito do Ipiranga*, ou seja, “agora chega! Acabou!”».

Pode talvez afirmar-se que os laços e o gosto que Carlos assume pela geografia se alicerçam numa concepção clássica da disciplina, segundo a qual esta se define como uma ciência de charneira, cujo objeto se desenvolve em torno do estudo da inter-relações entre os fenómenos físicos e humanos.

«A geografia está muito relacionada aos aspetos da Terra, da superfície terrestre e uma coisa que me fascina, de facto, são esses aspetos físicos e humanos, embora mais os físicos; gosto mais da geografia física do que da geografia humana. Se calhar aqui também sou influenciado um pouco pela paisagem onde moro há muitos anos, se calhar também é por isso...»

Todavia, concorda que essa concepção está de algum modo ligada a uma geografia do passado, que contrapõe a uma tendência mais atual que tende a privilegiar uma disciplina mais atenta e preocupada com o debate das grandes problemáticas sociais e económicas que afetam o mundo de hoje, nas quais inclui desde os problemas relacionados com a crise ambiental até aos processos de globalização.

«A geografia de que estamos a falar hoje, não é a mesma geografia de há trinta ou quarenta anos atrás. Essa foi uma lavagem de cérebro que nós levamos ao longo do curso, porque, de facto, a geografia hoje tem outras preocupações que não tinha no passado; a geografia hoje é uma geografia muito virada para questões ambientais, para questões cívicas, questões da paz, questões da globalização, enfim uma série de coisas que há alguns anos atrás a geografia não tinha essas preocupações, questões sociais. Eu acho que a geografia hoje teve de passar por esta adaptação às novas realidades, porque, senão corria o risco também de se ver ultrapassada por outras ciências.»

Como se referirá adiante, somente numa fase ulterior da entrevista é que Carlos acabará por reconhecer como sua a definição apresentada, admitindo então tratar-se de uma concepção algo tradicional aquela que remete a disciplina para a análise das distribuições dos traços físicos e humanos do nosso planeta. No entanto, as suas referências e exemplos remetem sobretudo para os aspetos morfológicos da superfície terrestre — os rios, as montanhas, os vales, etc. — e não tanto para os padrões e processos humanos, circunstância a que não será estranho o interesse que nele desperta o estudo dos fenómenos associados ao campo da geografia física.

No que respeita aos contributos e influências que pôde identificar como importantes para a construção dessas concepções, o entrevistado não hesita em afirmar que a frequência da licenciatura em geografia foi um tempo de desconstrução das definições que trazia desde os tempos de escola. Contudo, este percurso passou essencialmente pela demonstração de que está em curso uma rutura paradigmática face a uma geografia mais antiga e socialmente menos relevante, que aos olhos de Carlos

corresponde liminarmente à corrente possibilista associada ao estudo da paisagem. A percepção dessa mudança não é em todo o caso acompanhada por uma consciência apurada acerca dos marcadores epistemológicos que permitem distinguir as diversas correntes de pensamento geográfico.

«Eu essa questão do *realismo* eu nunca cheguei muito a entender essa questão do *realismo*, porque, de facto, acho aquilo tão complicado, que eu nunca me debrucei, de facto, sobre essa corrente. A *humanista*, posso-lhe dizer que, de facto, já estou mais por dentro, porque até fiz um trabalho o ano passado, de Seminário, sobre essa questão Uma geografia muito virada mais para as questões sociais. Agora o *realismo*, de facto, não tenho uma resposta para lhe dar!»

Desconhecimento compensado pela recuperação da ideia de que a geografia é uma disciplina *una*, ocupando uma posição de *charneira*. Noção que Carlos afirma ter sido apontada, não apenas como uma perspectiva válida num contexto em que é difícil demarcar as fronteiras e o objeto de estudo das várias ciências, mas como uma *mais-valia* da geografia face às restantes disciplinas.

«Olhe, o que dá unidade, no fundo, à disciplina, é o facto de ela poder ser considerada uma ciência de “charneira”, ou seja, o facto de conseguir várias interligações com outras ciências, poderá ser uma *mais-valia* para a geografia. O facto de muitas vezes a geografia ser, no fundo, transversal a outras ciências, acaba por ter conhecimentos que outras ciências se calhar não têm e isso acaba por ser uma *mais-valia* para a geografia.»

Conceção que assumirá relevância aquando da explanação das ideias de Carlos no que respeita ao objeto da educação geográfica, mas que não atenua as suas dificuldades ao nível da identificação dos conceitos estruturantes do saber geográfico. Nesse aspeto, Carlos mostra-se capaz de elencar alguns dos conceitos que considera fundamentais para a geografia — *espaço, território, região, localização* — mas denota alguma incapacidade em os enquadrar sob o ponto de vista epistemológico, ou em os clarificar quanto ao seu conteúdo. Na verdade, parte dos problemas sentidos na tarefa de identificar o objeto de estudo da disciplina são atribuídos ao trabalho dos próprios geógrafos académicos.

«E é isso que eu acho que não dá unidade à nossa ciência! A tal especificidade que eu acho que não existe. Eu custa-me dizer isto, mas de facto eu acho que não existe qualquer coisa de específico que nos possa distinguir de outras ciências... se calhar os nossos académicos teriam de mostrar outra postura perante a nossa ciência, se calhar os nossos professores podem ser muito bons investigadores — que não ponho em causa — mas depois pecam por ficar por ali e a ciência geográfica acaba por ser preterida em relação a outras ciências.»

Para Carlos, é possível contornar estas ambiguidades de natureza conceptual e epistemológica, por intermédio de um elemento-chave de afirmação da geografia, que lhe advém, afinal, da metodologia específica do trabalho do geógrafo, corporizada na sua principal ferramenta de pesquisa: a capacidade de observar.

«Deve ser o nosso principal método. Depois, tem aquelas etapas — observação, interpretação — tudo isso. A observação é uma característica nossa. Como há pouco, quando falou em especificidade, se calhar aí nós conseguimos, de facto, ter alguma especificidade em relação às outras...; por natureza, o geógrafo é um observador.»

Apesar do retrato efetuado, Carlos atribui à frequência da licenciatura em geografia um papel relevante no processo que lhe permitiu reconstruir a imagem da disciplina que trazia dos tempos em que foi aluno dos ensinos básico e secundário. Uma imagem que, não obstante o seu carácter epistemologicamente algo difuso, permite apreender as bases em que o sujeito fundamenta a sua conceção da geografia escolar e as suas próprias práticas como professor. Uma imagem que este professor se esforça por realçar aos seus alunos, a exemplo aliás do que sucede com a generalidade dos docentes no ativo.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Carlos entende que a geografia escolar não pode fundar-se na simples transposição dos conteúdos da geografia académica. Mas, curiosamente, quando procede ao enunciado preliminar do objeto da educação geográfica acaba por propor uma definição assente num roteiro epistemológico de cariz semelhante ao que utilizou antes.

«Foi a definição que eu dei aos meus alunos no 7.º ano: a geografia como ciência que estuda a distribuição espacial dos fenómenos físicos e humanos que ocorrem à superfície terrestre. Físicos — montanhas, rios, vales — e humanos. Isto foi o que eu tentei incutir neles — indústrias, cidades, migrações —, esta é a minha definição! É aquela que eu adoto! Porque os alunos quando perguntam “o que é a geografia?”, é a ciência que estuda a distribuição dos fenómenos físicos e humanos.»

Uma definição adotada *hoje*, num contexto que o próprio professor afirma ser marcado por grandes diferenças relativamente à geografia escolar do passado. Esta é tida por mais científica que a atual, porque mais centrada nos conteúdos, nas definições; mais aprofundada na explicação da teoria, em clara oposição a uma disciplina que considera, no presente, mais “leve” e vocacionada para o desenvolvimento de competências, menos centrada no ensino e na aprendizagem da geografia *per se*. A este respeito, importa chamar a atenção para o facto de Carlos apresentar aos seus alunos uma definição do objeto da geografia em que são evidentes alguns dos traços mais tradicionais do ensino da disciplina — o carácter descritivo, a enumeração factual, etc. — e, ao mesmo tempo, pretender que essa conceção sirva de sustentáculo a uma educação geográfica orientada para a problematização da realidade, para a compreensão dos grandes temas sociais da atualidade.

«A imagem que eu estou a fazer passar aos alunos é a de uma geografia virada para aquilo que eu penso: virada para as questões ambientais e sociais. São esses dois aspetos, para além de outros, que eu acho fundamental no sucesso da geografia. As questões que dizem respeito à degradação do meio natural, aos conflitos armados... e que passam, obviamente, pela tal componente cívica, de formação cívica dos alunos. Eu acho que passa por aí! É isso que eu estou a tentar transmitir: os problemas sociais e ambientais.»

Os conceitos em torno dos quais se desenvolveu o conhecimento geográfico, que constituem o seu cimento conceptual e são, também por isso, nucleares para a educação geográfica (v. g. *escala*, *distância*, *localização*), surgem algo desvalorizados no discurso do professor: a *escala* porque os alunos podem recorrer à internet e recolher informação respeitante às distâncias entre pontos situados na superfície terrestre; a *distância* porque estas se têm vindo a encurtar. Ou seja, num caso por efeito da ação de um recurso educativo; no outro, por mudança no modo como se processa a sua leitura social.

«O conceito de escala já não tem o mesmo significado que tinha há alguns anos atrás. Porque os alunos hoje quando querem saber qual é a distância, por exemplo, daqui de Almada a Lisboa, eles vão à *internet*, ou agarram num mapa, ou agarram num mapa de estradas e estão os quilómetros. Eles não precisam de estar a converter escalas gráficas em escalas numéricas, está a ver? Nesse sentido as coisas perderam significado.»

As finalidades e os objetivos gerais da educação geográfica parecem ter assimilado aquelas que são, igualmente, as grandes metas da educação em geral: a centragem no desenvolvimento de competências, o papel a desempenhar em prol da formação cívica, a promoção de um outro quadro de valores, de novas atitudes e comportamentos, de uma consciência aberta a uma cidadania mais participante e ativa, dimensões que Carlos designa por competências para a vida em sociedade.

«Mas aquilo que eu penso da educação geográfica é que a educação geográfica passa por essas questões essenciais, que é formar o aluno do ponto de vista do civismo, do comportamento, das atitudes. Porque de facto a geografia, hoje, não pode apenas cometer-se aos seus conteúdos, deve ter a sua componente geográfica de formação cívica dos alunos. A educação geográfica passa por aí. Não é tanto nós transmitirmos os conteúdos. Mas é, de facto, dotar os alunos de uma série de competências essenciais, para que possam ter atitudes, valores e comportamentos na sociedade.»

Em consonância com esta abordagem é notória a sua clarividência no que respeita à necessidade de alterar o perfil de desempenho dos professores, pelo incremento de práticas assentes noutros tipos de modelos pedagógicos, que Carlos explicitamente assume deverem ser centrados no aluno. Entende que as competências surgiram na educação como uma tentativa de romper com as abordagens mais tradicionais. São encaradas como um recurso (de natureza pouco clara) que pode traduzir-se num comportamento, numa atitude, num saber, aplicados a situações novas e que servem para resolver problemas, numa lógica que ultrapassa o saber-fazer repetitivo e rotineiro.

Neste sentido, a noção de competência e a sua adoção como motor dos processos de ensino e aprendizagem, marca claramente a afirmação de uma nova forma de conceber a educação e o seu papel social.

«O que se pretende com as competências é, no fundo, ultrapassar uma certa conceção do que é o ensino tradicional, ou seja, não interessa tanto a informação que é aplicada aos alunos, mas que eles mobilizem o conhecimento. No fundo, é o aluno ser dotado de um recurso, pode ser um comportamento, uma atitude, um valor, para o utilizar numa situação específica, ou em situações variadas, sobretudo aquelas que constituem às vezes um problema.»

Uma conceção que assume ter sido veiculada pela universidade, no âmbito de uma pedagogia construtivista, que considera discrepante face à realidade das escolas. Contudo, importa salientar que Carlos concebe o construtivismo essencialmente como um modelo pedagógico que se opõe a uma conceção tradicional — associada a um método de ensino transmissivo — e não como uma construção teórica que remete para um processo de construção do conhecimento.

«O construtivismo é, entrando outra vez a cassette atrás, o professor ser um coordenador das aprendizagens. Ou seja, os alunos irem à descoberta das situações sem ser o professor a dar-lhes a matéria, de uma forma expositiva, transmissiva. Portanto, é no fundo o oposto daquilo que é um professor transmissivo.»

Na fase inicial do estágio, o sujeito tomou o programa da disciplina como o conjunto das diretivas do Ministério da Educação, um objeto de contornos um tanto difusos e imprecisos, que existe como um dado *a priori*, mas cuja utilidade é claramente relativizada. Não é de estranhar, por isso, que Carlos tivesse revelado alguma dificuldade em sistematizar, ou enunciar, alguns dos conteúdos dos programas em vigor para o 3.º ciclo do ensino básico. Todavia, aquando da realização da segunda entrevista, muitas das posições que Carlos anteriormente assumiu com grande convicção, nomeadamente, no que concerne a conceção sobre o que significa *ser professor*, pareçam agora ter sido substituídas por afirmações mais indefinidas, mais ambíguas no seu sentido e, em alguns casos, até contraditórias com o discurso expresso inicialmente. Facto que se torna evidente no momento em que o sujeito refere ter entrado para o estágio sem qualquer ideia acerca do papel a desempenhar pelo professor na atualidade.

«Não tinha ideia nenhuma! A ideia que eu tenho é dos outros professores que foram sendo meus professores ao longo dos anos? Porque é como eu lhe digo: ainda há poucos dias alguém me dizia que, de facto, quando nós viemos para estágio nós somos mandados às feras! Quer dizer, nós somos de tal forma mandados às feras, “agora é contigo!”. E, de facto, é verdade!»

Embora as questões relativas ao processo de supervisão e de avaliação do estágio sejam abordadas num tópico específico, não pode deixar de se chamar a atenção para a

circunstância de todas as posições expressas por Carlos no decurso da segunda entrevista estarem profundamente condicionadas pela forma como o estagiário qualifica o modo como decorreu o seu processo de formação. Um fator transversal e onnipresente que orienta o seu discurso no sentido da desvalorização de todo e qualquer contributo que o estágio pudesse ter tido na construção do seu perfil de desempenho, na consolidação das suas perspetivas acerca do papel que cabe ao professor interpretar. Note-se, por exemplo, o ênfase e a importância que Carlos agora atribui à influência dos docentes com quem contactou ao longo dos anos, um referencial de práticas omitido inicialmente.

Em linha com as posições que assume quando concluído o estágio, afirma que o estágio não teve qualquer influência na alteração, ou consolidação, das suas perspetivas acerca da educação geográfica. Bem pelo contrário, entende que somente no final do 3.º período letivo — quando teve oportunidade de incrementar o modelo de planificação associado ao projeto de intervenção delineado para o seminário — é que conseguiu dar expressão a formas de atuação consentâneas com a abordagem construtivista que apoia. Dificuldades que são, de novo, imputadas à ação do orientador pedagógico, que teria tentado impor ao estagiário um modelo pedagógico com o qual este discordava. No entanto, percebe-se que Carlos não consegue exprimir com exatidão os fundamentos dessa abordagem, mencionando somente que esta, embora afastando-se dos princípios orientadores do construtivismo, não poderia ser considerada como transmissiva.

«Não me revejo naquela forma de dar aulas! Não acho que seja uma forma construtivista de dar aulas! Também não acho que seja uma forma de centrar as aprendizagens nos alunos! Eu, sinceramente, não consigo caracterizar de uma forma clara aquele modelo, não consigo! O que eu posso dizer é que não é tanto transmissivo! Portanto, também não é construtivista, mas também não é transmissivo! Eu não encontro, de facto, um modelo para caracterizar aquela forma de dar aulas.»

Terminado o estágio, o sujeito continua a considerar que a educação em geral e a educação geográfica em particular têm como principal finalidade contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos. Carlos mantém a definição proposta aquando da primeira entrevista: as competências são encaradas como um saber de natureza relativamente indefinida, que servem aos alunos para resolver problemas.

Para Carlos, o papel da educação geográfica na educação para a cidadania decorre do objetivos anteriormente mencionados, ou seja, adquire expressão no modo como o ensino da disciplina é capaz, ou não, de desenvolver nos alunos comportamentos socialmente pró-ativos, sinónimo do seu empenhamento para com as grandes causas. A

palavra-chave utilizada pelo docente alude a um processo por meio do qual a educação geográfica se deve preocupar em *incutir* aqueles valores. A sua operacionalização pode fazer-se através do estudo de um leque diversificado de fenómenos usualmente contemplados pelos programas de ensino da disciplina: por exemplo, chamando a atenção para os problemas da segregação, da xenofobia e do racismo; alertando para a necessidade de preservar o ambiente; introduzindo os alunos na análise de temas situados na esfera do ordenamento do território (noção que, como se referiu, traduz um certo abandono de uma geografia como ciência que estuda a organização do espaço).

«É, no fundo, dotar os alunos de competências para que eles possam ter uma postura de comportamento perante a sociedade. Eu quando falo de postura falo de uma postura coerente, uma postura boa perante a sociedade, ao nível do comportamento, das atitudes, saberem que é preciso preservar o ambiente, saberem que devemos respeitar as diferenças entre os povos, entre os colegas, entre os amigos, passa por aí!»

Curiosamente, sente que a escola de hoje não se distingue muito da que frequentou como aluno, dez anos antes, pois considera que ainda se mantém a tendência para um ensino de cariz essencialmente transmissivo. Esta percepção acentua a discrepância face ao discurso que, na formação, lhe tentaram passar na universidade, e torna mais evidentes os problemas de aplicabilidade das suas próprias perspetivas, ou quanto muito das teorias que afirma perflhar.

«A escola hoje não é muito diferente da escola que eu tive há dez anos, ou quinze anos atrás! Não há assim muitas diferenças! Porque nós quando chegamos às escolas, o que é que nós vemos...!? Estive afastado da escola, mas agora, como professor, os métodos utilizados são os mesmos, as coisas não mudaram; o posicionamento é a parte expositiva, transmissiva! Portanto, digo que não encontro diferenças entre aquilo que se ensinava à quinze anos e o que se ensina hoje! O percurso que nós temos na faculdade, foi-nos incutido o tal espírito de tentar mudar as situações. Nós estamos a ser formados com perspetivas diferentes, de facto, estamos! O pior é depois, na prática, aplicá-las!»

Reconhece, assim, que na universidade foi submetido a um esforço de inculcação, que encara com benevolência dada a sua identificação com o conteúdo da mensagem e das orientações que ali lhe foram transmitidas. Esta posição acaba por acentuar a sua sensação de que a escola, embora tenha mudado no campo dos conteúdos do ensino, não mudou na forma nem nos métodos, que entende já não servem perante a complexificação dos contextos, dos alunos e dos problemas com que a escola de hoje tem de lidar.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

Carlos encarou o estágio pedagógico como o período em que lhe foi dada, pela primeira vez, oportunidade de contactar com a realidade da escola, como um tempo de

integração profissional e de aquisição das ferramentas necessárias para poder resolver os problemas com que, está convicto, vai ser confrontado. Em suma, como um período de desenvolvimento da sua profissionalidade docente e de aprofundamento das ligações entre a teoria e a prática, através das quais espera colmatar as deficiências que sente possuir ao nível da didática específica da disciplina.

«Em termos pessoais, espero que esta formação sirva para eu, realmente, encontrar aqui uma profissão com que me identifique! Em termos profissionais, eu espero conseguir vir a ser um professor capaz de desempenhar as minhas funções, de uma forma que eu consiga fazer com que os alunos fiquem a saber alguma coisa. Espero que me dê as bases essenciais, porque nós estamos num período de construção de muitas coisas, em que tudo é novo para nós, em que nós vivemos de incertezas... É o que eu espero: as ferramentas necessárias para que eu possa desempenhar as minhas funções.»

Afinal, Carlos esperava obter do estágio a experiência, a capacidade para ultrapassar obstáculos e constrangimentos, as competências que lhe permitiriam encontrar um caminho seguro no quadro de desempenho de uma profissão na qual se sentia ainda à deriva e com alguma dificuldade em gerir o conjunto dos fatores de ordem humana e material que, referiu, condicionam a atuação de um professor. Mas, principalmente, esperava no final sentir-se apto a corporizar a figura de um professor capaz de realizar tudo quanto, então, não se sentia ainda habilitado para fazer, isto é, dar corpo à filosofia de ensino que preconiza.

Para tanto, antevia como central o papel a assumir pelo seu orientador pedagógico. Apreendeu de forma muito positiva a sua atuação, pois viu nele a pessoa em quem podia confiar para partilhar as suas perspetivas, para o ajudar a pôr em prática as experiências pedagógicas em que acreditava, em suma, para o auxiliar a estabelecer a ponte entre o que aprendeu na universidade — o saber teórico de que dispõe — e a realidade da escola, o terreno que afirmava ainda desconhecer. Sentiu uma grande sintonia entre as exigências que, ao nível do desempenho docente, lhe foram colocadas pela universidade e pela escola, muito por via da sintonia de valores que julgava existir entre o seu orientador pedagógico e os responsáveis da instituição formadora (v. g. o privilegiar das abordagens construtivistas, o processo de ensino e aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências).

«É dinâmico, ativo, é uma pessoa que não está parada no tempo! O que eu posso dizer é que, felizmente, parece ser um orientador que vai de encontro àquilo que se pretende na faculdade. Mas, de facto, em termos de formação, há aqui proximidades muito estreitas entre o orientador, entre aquilo que nós fazemos com o orientador e aquilo que nós fazemos na faculdade. Isso há...!»

Todavia, também não deixa de reconhecer que existem diferenças de perspetiva (de índole científica e pedagógica) entre os formadores responsáveis pelo estágio e pelo seminário, na instituição formadora. Estas parecem-lhe claras, embora não seja capaz de sistematizar a sua natureza e conteúdo; sob o ponto de vista conceptual afigura-se-lhe que elas se materializam em discursos, em posturas, em estatutos, que apreende simplesmente como “distintos”.

«Há ali diferenças claras! Em termos de metodologias, de perspetivas... Costumo dizer que a Prof.ª “-” não existe! Porque é diferente, no sentido de que é uma pessoa que eu comparo a uma professora do secundário e não tanto a uma professora universitária. O Prof. “-” é uma pessoa que complica a vida ao aluno, no bom sentido da palavra, claro! O Prof. “-” é uma pessoa extraordinária também, sem dúvida, que também é mais benevolente. Eu diria que dos três o Prof. “-” é a pessoa mais exigente, mas também aquela que tem mais capacidade de liderança, de levar por diante certos projetos.»

Em contrapartida, identifica muito facilmente os papéis que devem assumir os vários formadores envolvidos no processo — orientador pedagógico e responsáveis pelo estágio e pelo seminário — não antevendo qualquer possibilidade de conflito na sua atuação; considera que foi capaz de identificar a respetiva área de influência, condição que julga suficiente para que não se verifique aí uma sobreposição. Uma dimensão fundamental para se perceber a forma como, no início do estágio, Carlos perceciona a estratégia de acompanhamento e de supervisão que os distintos formadores vão seguir e quais os produtos sobre os quais irá incidir a sua avaliação. De todos espera uma postura pautada não apenas pela exigência, mas também pela capacidade de diálogo e de negociação.

«Como eu disse há pouco, o Seminário, neste momento, está em estreita ligação com o que nós estamos a fazer no Estágio, porque estamos a abordar um problema que vai ser depois tratado com os alunos, em Seminário. Portanto, nesse aspeto, o nosso trabalho de Estágio está em ligação estreita com aquilo que nós estamos a fazer no Seminário, e as coisas estão no bom caminho! Embora no início não estivessem, confesso!»

Entendeu que a articulação entre as duas componentes da formação adveio, primeiro, da postura do seu orientador pedagógico; depois, da possibilidade de adaptar, às necessidades e às exigências dos dois espaços formativos, o conteúdo da problemática delineada para orientar especificamente a aplicação do modelo pedagógico que iria testar para avaliação do seminário. Este foi um elemento que se afigurou clarificador do conjunto das atividades.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O primeiro aspeto que Carlos realça neste domínio é a falta de um contacto precoce com a realidade das escolas no período que antecedeu o estágio pedagógico. No

que respeita à formação geral que frequentou anteriormente, distingue claramente as unidades curriculares a que atribui relevância — ora porque relacionadas com as metodologias e as didáticas, ora porque relacionadas com as abordagens construtivistas que valoriza — das que encara como eminentemente acessórias, nalguns casos irrelevantes (v. g. a sociologia e o desenvolvimento curricular), cujos conteúdos tende a desvalorizar de modo algo radical, mesmo nos casos em que o aparente disfuncionamento dessas unidades curriculares se possa ter ficado a dever a causas circunstanciais e, de certa forma, imponderáveis.

«Há disciplinas que são mais importantes que outras, de facto! Eu costumo dizer que há umas que são, passe a expressão, para encher “chouriços”! O Desenvolvimento Curricular, aquilo correu extremamente mal! Não foi comigo, foi no geral! Era uma disciplina onde nós poderíamos ter de facto aprendido algumas coisas fundamentais. Tive outra disciplina, Sociologia da Educação, que foi uma disciplina tão densa em matéria e com um défice de extrair dali qualquer coisa que nos fosse importante...! Eu diria que as disciplinas, se calhar mais interessantes, que eu tive do ponto de vista da formação, foi a Psicologia da Educação, virada para as questões construtivistas, e a Metodologia obviamente! E Didática também!»

Nesse sentido, mostra-se convicto de que a formação recebida no campo das didáticas constitui uma mais-valia segura, que lhe permitirá integrar-se profissionalmente sem grandes dificuldades.

«A minha formação não alterou só a minha forma de ver o que é que é “ser professor”, alterou também na minha própria maneira de ser! A formação de facto alterou-me de um ponto de vista pessoal e também profissional, sem dúvida nenhuma! Cheguei à conclusão duma coisa: é que, de facto, ser professor é mais difícil hoje do que era no passado! E porquê!? Porque assim como temos diferentes alunos e diferentes realidades escolares, também acho que os alunos neste momento são piores do que eram no passado.»

Nesta fase precoce, julga-se importante chamar a atenção para o efeito que Carlos sente que a formação já recebida produziu na alteração do seu modo de pensar a educação, as escolas e os alunos e, não menos relevante, no impacto que esta teve na construção da pessoa em que o estagiário sente que se tornou. Uma avaliação que, convém recordar, ocorre no início do estágio pedagógico e, por isso, será fundamental confrontar com os pontos de vista que o estagiário manifestará quando aquele terminar. Na verdade, no seu balanço final é notória a dissonâncias, mais do que o consenso, acerca da aplicabilidade da formação recebida. A este respeito Carlos dá o exemplo do modo como se viu forçado a aplicar metodologias de avaliação das aprendizagens dos alunos que desconhecia, ou com as quais não concordava, problema que refere ter sucedido também no que concerne à forma de conceber e construir os instrumentos de planificação da prática letiva.

«Os critérios de avaliação que são utilizados aqui... não foi essa a forma que eu aprendi na faculdade. E, depois, quando nós chegamos às escolas somos confrontados com uma realidade totalmente diferente! Há aqui discrepâncias com as ideias que nós trazemos da faculdade, com aquilo que nos transmitem! Até nas planificações que nós fizemos aqui, foi completamente diferente daquilo que nós aprendemos na faculdade! Foi quase partir do zero, entende!? É neste sentido que há discrepâncias entre as ideias que nós trazemos de lá e aquilo que depois... não é que nos queiram ensinar, é que é imposto!»

Globalmente, as considerações que o estagiário faz sobre a relevância da formação recebida em fases anteriores da formação, sobretudo no campo das ciências da educação, alertam para uma forte discrepância entre os conteúdos ali trabalhados e as necessidades que, depois, são sentidas pelos sujeitos a partir do momento em que chegam ao terreno das escolas. E são múltiplos os exemplos que Carlos sugere, ainda que alguns deles acabem por contradizer a avaliação que produziu na fase inicial do estágio (este aspeto será desenvolvido mais tarde): a unidade curricular sobre avaliação, na qual aprendeu a construir planificações, a definir critérios para construir e classificar testes, mas que não pôde utilizar no estágio por que não foram aceites; a unidade curricular de didática, onde lhe teriam ensinado um sem número de métodos e técnicas que também não lhe foi possível incrementar no estágio. Na verdade, Carlos refere-se a teorias em que tudo parece simples, mas que a tentativa de aplicar à realidade revela em toda a sua complexidade, facto que amplia a impressão de uma teoria que não corresponde à realidade.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

Para Carlos o processo de formação correspondente ao estágio pedagógico é marcado pelo que se julga dever apelidar, sem qualquer hesitação, de um *antes* e um *depois*. Um antes de expectativas, de esperanças expressas de forma entusiástica, ao qual se contrapõe um depois no qual ressalta, pelo menos, um profundo desalento.

«De facto, eu não tenho nada de bom para contar deste estágio! Dececionou-me esta última fase do curso, as pessoas. E o conteúdo também, obviamente! Porque nós quando chegamos à escola, a realidade não tem nada a ver com aquilo que foi dado na faculdade! Não tem nada a ver! Há uma discrepância entre aquilo que é ensinado na faculdade e depois os métodos que são utilizados na escola!»

A formação termina, assim, num quadro de nítido mal-estar e de degradação das relações entre os intervenientes, para além de deixar bem evidentes a pressão que esta representou para o próprio estagiário, envolvido num trajeto que aos seus olhos se revelou traumático. Apesar disso, pode afirmar-se que o gosto pela geografia e a intenção de prosseguir com o exercício da atividade docente se mantêm em Carlos tão seguros como antes, não obstante sentir, no final, que as aprendizagens que a formação

lhe proporcionou se revelaram, em alguns aspetos, insuficientes ou desadequadas face às necessidades.

«É evidente que aprendemos sempre alguma coisa. Mas esperava sair do estágio com outra dinâmica, com outras aprendizagens, outra forma de estar! E há coisas que eu sei que vou partir do zero! Há coisas que eu se calhar não aprendi, que devia ter aprendido! Não foi culpa minha! De facto, não me quero responsabilizar por nada do que me tenha corrido mal, porque eu procurei sempre, sempre, dar o meu melhor! Mas é assim...!»

Na sequência desta apreciação preliminar, o estagiário ensaia um discurso mais objetivo e concreto, no qual acaba por radicalizar um pouco mais as suas posições: 1) reduzindo a função da formação a um processo de certificação burocrática, que não contribuiu efetivamente para o desenvolvimento de novas competências; 2) limitando o impacto do estágio ao nível do seu poder enquanto fator de transformação das práticas; 3) condenando a tentativa de lhe imporem formas de atuação com as quais não se identifica, cuja avaliação surge permanentemente filtrada, quiçá toldada, pelos juízos que formula relativamente ao estilo de supervisão a que foi submetido.

«O que é que o estágio me deu? O que o estágio me deu foi a conclusão da licenciatura! Eu não lhe vou dizer que não aprendi coisas com o estágio! Aprendi, com certeza! Mas aprendi à minha conta! Porque a forma como o estágio foi orientado, eu não gostei. O que é que eles tentaram? Não me tentaram ensinar, tentaram-me impor formas de trabalhar! Quando nós estamos sob a alçada de outra pessoa e quando nós dependemos de uma nota para passar, nós muitas vezes acomodamo-nos àquilo que nos dão! E foi isso que aconteceu! Muitas vezes impunham-me certas coisas que, se calhar, eu não estava de acordo. Até há de pensar que eu estou a dar uma grande tônica à parte da minha orientação! Porque eu não consigo desligar o estágio da pessoa que me orientou! Não consigo!»

Contudo, importa frisar que apesar da profunda insatisfação e do ressentimento para com o estágio, Carlos não nega o contributo da universidade para o desenvolvimento das suas competências, tanto de índole científica como didático-pedagógico, que parecem constituir-se como uma espécie de lastro a que o estagiário espera recorrer, no futuro, para prosseguir autonomamente a sua construção como professor. Na escola, a atividade que considerou mais enriquecedora resultou da oportunidade de ali aplicar o modelo pedagógico proposto no seminário e de assumir, como professor, a postura com a qual realmente se identifica. Todavia, a rutura didática que a abordagem privilegiada no 3.º período significou relativamente à dos dois anteriores, acabou por realçar o conflito entre lógicas que Carlos apreendeu como antagónicas, e chamou a atenção para a deficiente articulação conceptual entre o *estágio* e o *seminário* e para a aparente dissonância entre as duas conceções de educação geográfica neles valorizadas.

«Mesmo que nós tivéssemos uma iniciativa do ponto de vista da educação geográfica, havia sempre a supervisão de outras pessoas, entende...? E muitas vezes, o que eu não compreendo é que por mais vontade que nós às vezes tivéssemos de fazer uma coisa, quando ia para as mãos de outra pessoa, aquilo às vezes ficava em nada...!»

E é neste contexto que a pessoa do orientador pedagógico surgiu aos olhos do estagiário como uma espécie de força de bloqueio, um fator de desmotivação, que pelo seu estilo acabou por cortar qualquer capacidade de iniciativa que o sujeito em formação pudesse ter ensejo de evidenciar. Por outras palavras, para Carlos o orientador pedagógico afirmou-se como o único detentor da chave para o seu sucesso, mas dada a estratégia de atuação que resolveu corporizar, redundou na principal fonte para o seu fracasso.

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

No início do período do estágio pedagógico e apesar de alguns mal-entendidos, a perceção de Carlos sobre a natureza do processo de supervisão e acompanhamento das práticas restringe-se quer às suas próprias expectativas sobre o papel que estaria reservado para aquela componente da formação, quer ao modo como anteviu a operacionalização da avaliação que iria ser efetuada nos espaços do estágio e do seminário, sendo que, para si, estavam claramente demarcados os papéis e o tipo de intervenção que os vários responsáveis iriam ter na apreciação do seu desempenho.

«No início do ano gerou-se ali uma confusão, porque um dizia uma coisa, o outro dizia outra e, às tantas, ninguém se entendia! Eu entendo-me porque cada um tem o seu papel lá! O papel do Prof. “-” é orientar, de facto, o Seminário; o Prof. “-”, orienta-nos o Estágio. Mas são os tais papéis diferentes que nós estamos a falar! O Prof. “-” vai-nos valorizar por aquilo que nós estamos a fazer no Seminário e não por aquilo que nós estamos a fazer no Estágio! O Prof. “-” vai-nos valorizar pela consulta dos dossiers, pela assistência às aulas, neste caso, não é o Prof. “-” que nos vem assistir às aulas, nem consultar os dossiers! Embora o possa fazer...! Mas, de facto, há aqui papéis diferenciados.»

Afirma conhecer o instrumento de avaliação do estágio, mas apenas ao nível dos indicadores que o compõem. Desconhece, portanto, os critérios a que vai obedecer a sua aplicação e confirma que, pelo menos nesta fase inicial, nunca lhe foi dada a oportunidade para os debater, nem dinamizada pelo seu orientador qualquer iniciativa nesse sentido. Tal como foi salientado a propósito da apreciação do impacto da formação sobre a transformação das práticas do estagiário, este aparente desconhecimento acabaria por produzir os seus efeitos ao longo do processo de supervisão e acompanhamento, como também na imagem que Carlos construiu de todo o percurso formativo. A este respeito importa registar que a imagem muito positiva que o estagiário tinha relativamente ao seu orientador pedagógico é, no final do estágio,

radicalmente substituída por uma outra, na qual são as próprias qualidades humanas daquele responsável que são postas em causa.

«Eu costumo dizer que eu tive um bocado de azar! Tive azar, de facto! Tive de facto azar com a pessoa que me orientou o Estágio. Portanto, eu neste momento posso-lhe dizer que estou de relações cortadas com o ex-orientador, com o meu ex-orientador. Porque, de facto, não tem razão de ser tudo aquilo... tudo o que eu... não fui só eu! Não é...!? Fui eu e a minha colega, mas eu estou aqui a falar apenas por mim, fomos de facto massacrados com formas de agir, que eu não estava habituado, sabe!? Eu não fui habituado a certo tipo de atitudes...!»

Um quadro de relações humanas que o estagiário associa a meras estratégias pessoais tendentes ao exercício do poder, ou pensadas com o propósito de retirar benefícios em termos da gestão do serviço distribuído nas escolas (v. g. aproveitar a possibilidade, concedida aos orientadores pedagógicos, de usufruir de uma redução da componente letiva dos seus horários); modelos de vida muito diferentes dos que o estagiário diz perfilhar e, para si, simbólicos da forma de estar de um grupo (vd. os professores) ao qual afirma não querer pertencer ⁽²⁰⁸⁾. Mas Carlos vai mais longe e refere, agora, que esses sintomas foram também sentidos por colegas seus integrados noutros núcleos de estágio.

De facto, no contexto de um processo formativo marcado por uma forte crispação, o estagiário chama ainda a atenção para o ambiente de grande competição que se viveu no seio do grupo de estagiários, sintomático de uma postura que aparentou negar o valor da partilha no processo de construção da profissionalidade. Competição que os diferentes responsáveis pelo processo de formação não souberam solucionar e que, por isso, se transformou numa quase inevitabilidade, a que Carlos se refere de forma muito crua e sentida. Uma falta de cooperação e de comunicação decorrentes igualmente do receio de expor situações passíveis de se refletirem negativamente na avaliação das práticas. Por isso, sente que, por cobardia, ou por receio de represálias, não denunciou factos do seu conhecimento, muito embora admita que, no seu caso, essa contenção não evitou que fosse de igual modo penalizado.

«A gente só começámos a partilhar as coisas no final, que é quando já está tudo descontraído, quando a pressão já não existe e aí nós libertamo-nos! Nós ao longo destes meses não partilhámos muito as ideias. Tirando agora esta última fase, em que as pessoas,

(208) Importa recordar que de acordo com o esboço biográfico apresentado no capítulo anterior, Carlos se define a si próprio como uma pessoa simples, quíça nalguns pontos, até um pouco ingénua. Esses traços de personalidade, de que se orgulha, são reafirmados nesta segunda entrevista, servindo precisamente para destacar o seu afastamento relativamente aos atores contra quem passou a sentir um forte antagonismo: *«eu, como sou uma pessoa simples... porque eu, acima de tudo, sou uma pessoa simples e senti-me de tal forma injustiçado e... ver certas coisas que, de facto, são contra o meu feitio.»*

como digo, já estavam libertas, já não estavam sobre pressão e aí já não tinham, se calhar, nada a perder. Porque o que é facto é que nós enquanto andamos no estágio temos sempre medo das represálias, a gente não quer estar a dizer mal. Parece que está tudo bem, quando não está! Porquê!? Porque depois temos medo de ser prejudicados, no final...!»

Na apreciação do trabalho do seu orientador pedagógico, que acaba por generalizar à atuação de todo o grupo, Carlos começa por questionar as competências para o exercício da função, principalmente, ao mencionar que os formadores parecem não ter em conta a necessidade de conferir aos estagiários — por natureza docentes ainda num estágio incipiente de formação — o tempo e o espaço para crescerem como pessoas e como profissionais, o que implicaria no seu ponto de vista alguma flexibilidade e tolerância face às eventuais lacunas que os jovens docentes pudessem manifestar nas fases iniciais daquele processo. Qualidades que, segundo Carlos, o seu orientador não teve a capacidade ou a vontade de demonstrar.

«Porque nós viemos sem experiência nenhuma! Uns desenrascam-se melhor do que outros, mas o que é certo é que nós somos autenticamente mandados e agora desenrasquem-se! As pessoas que estão à frente não têm essa consciência que, de facto, nós somos novos naquilo que estamos a fazer. Eu penso que deviam de ser um bocadinho mais benevolentes, na forma como avaliam! E isso não acontece. Parece que quando chegamos, parece que já temos que saber tudo! Quando entramos parece que já temos que saber tudo! A forma de às vezes as pessoas em vez de ajudarem, às vezes ainda estão a prejudicar mais ainda! Eu senti isso um pouco comigo...»

Carlos pôde ter tentado contornar essa situação ensaiando uma estratégia de mimetização das práticas do seu orientador. Para tanto, procurou reproduzir numa das aulas objeto de observação o modelo pedagógico que julgou transparecer da atuação do formador: a decisão revelou-se inútil pois foi-lhe dito que não teria sido bem sucedido. Em todo o caso, o estagiário não apreendeu as razões do insucesso, reafirmando ter conseguido reproduzir o modelo que tinha observado.

Importa a este respeito relativizar as posições assumidas pelo estagiário e chamar a atenção para os seguintes aspetos: este nunca menciona explicitamente o facto de o orientador lhe impor a aplicação do seu modelo, nem se mostra capaz de enunciar as suas características; a decisão de reproduzir a atuação do formador parte da iniciativa do estagiário e tem em vista, sobretudo, “agradar” ao próprio orientador. Perante o esforço da mudança, a comunicação de um fracasso de que não se compreendem os fundamentos, acaba por acentuar a descrença relativamente a um processo de natureza desconhecida — em que consiste, ou para que serve o estágio? — que, em consequência, passa a adquirir um caráter arbitrário e persecutório, que Carlos só consegue justificar como uma consequência da degradação das relações entre os intervenientes, nunca como resultado das lacunas e insuficiências das suas práticas.

Situação que uma leitura superficial do instrumento de avaliação e a ausência de debate acerca do sentido dos seus parâmetros e critérios de aplicação, ajudou a potenciar, e que a discrepância entre as orientações pedagógicas privilegiadas no âmbito do seminário e do estágio aprofundaram.

«Eu acho que é sobretudo uma estratégia de adaptação! Porque esses tais conflitos e, muitas vezes, contradições, o que é que isso provoca muitas vezes nas pessoas!? A pessoa chega a uma altura em que já não sabe muito bem para onde é que fica o Norte e para onde é que fica o Sul. De facto, houve muitas situações em que nos diziam uma coisa aqui e depois no Seminário diziam outra, e depois houve ocasiões em que diziam outra. Havia aqui uma salganhada de situações. Então como é que nós entendemos? Como é que nós não saíamos daquele seminário? Havia pessoas que chegavam a casa com a cabeça em “água”! Quer dizer: não há sintonia, mesmo entre as próprias pessoas da faculdade...! Porque o que eles decidiam muitas vezes numa aula, depois não transmitiam ao outro...!»

Para Carlos, a dissonância entre o estágio e o seminário foram muito difíceis de gerir, principalmente porque os sentiu como espaços de onde emanavam orientações e estratégias de supervisão, cujos objetivos lhe pareceram ser divergentes quanto à sua natureza. Em comum apenas o propósito de contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos. Mas seguindo por vias diferentes. Do lado do seminário, através de uma metodologia de projeto, que secundariza os conteúdos programáticos e os recursos instituídos. Do lado do estágio, uma abordagem que pugna por uma visão da educação geográfica igualmente integradora, mas condicionada ao cumprimento dos conteúdos programáticos, das planificações de longo e de médio prazo. Mais do que a diversidade das propostas didático-pedagógicas, Carlos teve dificuldade em apreender a sua complementaridade ⁽²⁰⁹⁾ e, por isso, tendeu para encarar como incongruente uma didática que assumia a necessidade de cumprir com os programas disciplinares, mas que tenha também em vista o desenvolvimento de competências através do incremento de uma lógica de projeto.

«Eu vou-lhe dizer uma coisa! Por um lado, havia de facto um enfoque importante a dar aos conteúdos que tinham que ser dados. Mas, de facto, também havia a preocupação em centrar o ensino em competências. Quando foi o projeto, mais uma vez nos deparámos com o problema de o orientador querer que nós déssemos também a matéria do manual, conteúdos do manual! Ora, quando na faculdade nos diziam “Não! O manual aqui é para esquecer!”, entende? A pessoa em casa estava cismada, porque já não davam a questão da mobilidade, não dava a questão da diversidade cultural, não dava a questão das áreas de fixação humana, que não foram dadas devido ao projeto que teve de ser desenvolvido.»

(209) No próximo capítulo ter-se-á oportunidade de debater esta conceção, segundo a qual, uma abordagem moderna da educação geográfica pressupõe, entre outros aspetos, que se assuma a desvalorização do programa da disciplina, como um dos elementos essenciais de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Esta convivência difícil acabaria por potenciar o conflito relacional entre o estagiário e o seu orientador pedagógico, pessoa que Carlos considera responsável pela tentativa de o obrigar a assumir uma visão mais tradicional da educação geográfica e pelo desperdício e inutilidade de todo o trabalho que o estagiário estava a desenvolver no sentido de cumprir com as orientações do seminário. No final da sua segunda entrevista, Carlos não hesitou em caracterizar a globalidade do estágio pedagógico com recurso a uma adjetivação que só pode justificar-se em virtude das marcas profundas que a sua frequência deixou na pessoa que as proferiu:

«Eu cada vez que tinha de vir para estas reuniões, à 3.^a e à 6.^a feira, eu parecia que vinha para o calvário! Uma pessoa que vai ser professor tenha este sentimento!... Eu quando entrava o portão daquela escola, eu parecia que ia entrar num presídio, ou numa coisa qualquer! Não sei... não tenho explicação!».

Uma qualificação que tendo a sua génese na degradação das relações pessoais com o orientador pedagógico, acaba, por um lado, por ser reforçada aquando da atribuição da sua classificação do estágio e, por outro lado, por se estender a todas as componentes e elementos que intervieram no processo de formação. Elas são a causa próxima da perceção muito negativa que Carlos construiu acerca da estratégia seguida com o intuito de acompanhar e supervisionar o seu trabalho.

«Porque quando vinha para aqui para as reuniões, nem tudo conseguia ser tratado naquela hora e meia, e sabe qual era a minha maior angústia? Era eu ir ter que ir para fim de semana e estar dependente das correções que ele me fazia, depois, mandar por *e.mail*. Porque eu passei muitos fins de semana desassossegado: quando é que será que ele manda aquilo? Porque ele muitas vezes dizia para fazer certas coisas e depois eu podia não ter capacidade de resolução na altura. Porque o manual onde estava o mapa podia estar aqui, ou podia não ter em casa. Enfim, uma série de situações que causaram um grande mal-estar! As reuniões eram essencialmente para ver as atividades que nós íamos fazer com os alunos na semana seguinte. Ou passado quinze dias! O espaço de liberdade que eu encontrei!? Fiz sobretudo o que me mandaram fazer! [Entrevistador: houve coisas que gostaria de ter feito e não fez?] Com certeza! Tudo o que nós fizéssemos tinha de passar pelo orientador. Muitas vezes, o que orientador fazia era adulterar completamente aquilo que fazíamos! Portanto, a capacidade de liberdade da pessoa é praticamente nula.»

Apesar da sua extensão, entende-se que o excerto apresentado constitui uma súmula credível do modo como Carlos percecionou e avaliou o processo de formação em que esteve envolvido no estágio. Além disso, eles permitem destacar alguns aspetos cruciais, não apenas relativamente à natureza da estratégia de supervisão seguida no núcleo de estágio, mas também acerca da postura adotada pelo seu responsável. A forma como Carlos encarou o processo de conduziu à sua classificação final na componente de formação do estágio é, naturalmente, indissociável do modo como o estagiário entendeu o respetivo funcionamento. Desde logo, quando afirma não atribuir

credibilidade à avaliação a que foi submetido, dado desconhecer os critérios implícitos na aplicação dos seus instrumentos, facto que certamente reforça a sensação de arbitrariedade já antes apontada.

Refere que a sua autoavaliação nunca foi tida em conta, da mesma forma que o seu orientador nunca procedeu à discussão prévia das propostas de avaliação que tencionava apresentar nas reuniões de coordenação realizadas na instituição formadora, facto que Carlos designa por política de facto consumado. Na verdade, sentiu que a sua classificação final ficou decidida aquando da primeira avaliação intermédia, uma vez que a nota e os níveis que lhe foram então atribuídos (com uma função ainda formativa) dificilmente dariam margem ou possibilidade de progressão — para um nível consentâneo com o modo como qualifica o seu desempenho — até ao final do estágio.

Neste contexto, o estagiário contestou a tentativa de desresponsabilização do seu orientador pedagógico na atribuição da notação final, remetendo-a assim para uma decisão do coordenador do estágio: por um lado, por entender, como se referiu, que a sua classificação foi decidida prematuramente e num momento em que só o orientador pedagógico detinha dados suficientes para a propor; por outro lado, por considerar que este desde cedo procurou minimizar o seu trabalho ou, quanto muito, nunca lhe apontou qualquer traço positivo. Omissão que acresce a outras e justifica o facto de o estagiário afirmar que nunca lhe foram verdadeiramente apontados quais os aspetos do seu desempenho que exigiriam trabalho mais aprofundado.

«O orientador nunca valorizou os meus aspetos positivos! Nunca teve a capacidade, numa aula assistida, de dizer assim: “Tu estiveste mal ali, ali e ali, mas olha, ali estiveste bem! Ali naquele ponto estiveste bem!”. Porque ele assistiu a vinte aulas minhas e ele nunca teve a coragem, mesmo aquelas aulas que eu sentia que tinham corrido bem. Sabe o que é que ele dizia? “Ah, foi uma aula normal!...”. Uma aula normal? Depois, eu tive azar também naquelas aulas assistidas, mas isso terá sido o contributo de uma série de situações negativas que se foram acumulando, porque a verdade é que as coisas quando correm mal, correm mal e, depois, parece que nada corre bem!»

Um conjunto de impressões que levam Carlos a reafirmar que o estágio contribuiu muito pouco para a sua formação. Uma sensação de inutilidade que, todavia, o estagiário não considera suficientemente forte para o fazer afastar da profissão que decidiu abraçar dez anos antes.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

Aquando do seu primeiro contacto com a realidade da escola, Carlos refere-se de modo algo enfático às profundas diferenças ao nível da preparação didático-pedagógica

e de domínio de alguns recursos educativos, que tem como certas entre os estagiários e a generalidade dos docentes.

Eu acho que nesse aspeto nós, jovens professores, saímos beneficiados em relação aos professores do passado. Eu posso-lhe dizer que às vezes estou ali na sala dos diretores de turma e vejo pessoas que não sabem trabalhar com o *Word*, ou com o *Excel*. No fundo isso também passa pela formação que nós tivemos na faculdade e pelo empenho pessoal de cada um, porque a gente às vezes quando não sabe as coisas também tentamos aprender por nós próprios e acho que nesse aspeto estamos um bocadinho distantes de certos professores.»

Mas uma análise um pouco mais fina levam-no a confessar que parte dessas diferenças residem, afinal, no desfasamento existente entre os modelos propostos pela instituições académicas e as condições vigentes nas escolas para a sua implementação. Uma discrepância que acaba por realçar o conteúdo eminentemente teórico do saber dos formadores sediados nas instituições de ensino superior, por vezes alheados dos constrangimentos organizacionais vividos nos estabelecimentos dos ensino básico, estes quiçá mais relevantes que o desconhecimento que os professores aqui possam manifestar relativamente à introdução de práticas tidas por inovadoras.

«É o que a gente normalmente costuma dizer: “muita teoria, muita teoria, mas depois na realidade as coisas não são bem assim...!”. É que, de facto, há o tal desfasamento entre aquilo que é dado às vezes nas universidades e a realidade das próprias escolas! Por muita vontade que às vezes haja da nossa parte em implementar certas metodologias, as coisas não funcionam. Nesse aspeto, há aqui um desfasamento ainda entre a produção académica e a produção escolar!»

No estágio inicial de realização do estágio pedagógico, a integração das diretivas de trabalho propostas pela universidade e pela escola ocorre principalmente ao nível da planificação do processo de ensino e aprendizagem, cuja construção tende a subordinar-se mais às necessidades do trabalho a desenvolver no âmbito do seminário e do estágio, do que à gestão pedagógica preconizada pela escola; esta mantém os seus próprios planos de longo e médio prazo e introduz diversas alterações ao plano anual de atividades, que não são incorporadas pelo estagiário. Tal parece causar em Carlos algum mal-estar e incomodidade, constituindo um elemento suplementar de questionamento da articulação entre o seminário e o estágio. Por outras palavras, esta parece ser passível de alcançar somente quando os estagiários optam por planificar a sua prática exclusivamente em função das necessidades da formação, relegando para plano secundário a sua integração na atividades do departamento curricular a que formalmente pertencem. Carlos admite sem ambiguidade que se viu obrigado a manipular as planificações, inclusive numa direção com a qual não está inteiramente de acordo.

«Acho que as coisas não deviam passar por aí! E sabe porquê? Porque de facto isto deturpa um bocado a realidade das coisas! Se o tema do clima estava programado para ser dado e já

não é dado, falando de uma forma muito sincera, poderão ser os alunos, de facto, quem vai pagar com a fatura, também é um bocado isto. Mas repare que nós estamos numa situação ingrata, porque no fundo também temos que procurar adaptar um tema àquilo que nós damos na Universidade...! Está a perceber...?»

No entanto, a justificação para a não adoção, pelo estagiário, dos instrumentos de regulação produzidos pela escola, decorre da sua valorização de uma abordagem tradicional à educação geográfica, marcada por uma separação dos conteúdos da geografia física e da geografia humana, naturalmente incompatível com a abordagem mais integradora preconizada quer pelo estágio quer pelo seminário. Contudo, importa referir que entre os vários intervenientes a constatação destas diferenças não foi motivo suficientemente forte para promover um debate de natureza conceptual entre os docentes do núcleo de estágio e os restantes elementos da área disciplinar de geografia. Na verdade, a interação entre os seus elementos é praticamente nula, revelando, na opinião de Carlos um quase alheamento dos professores da escola relativamente às atividades do núcleo de estágio.

«Nós aqui funcionamos um pouco assim, para ser claro e óbvio. Temos o nosso orientador e temos os estagiários! Não há uma convergência de opiniões. Não! Eles sabem o que nós fazemos, mas se calhar não sabemos aquilo que eles fazem! Que é diferente! Não há interação! Não há interação! Eu sei o que é que o orientador adota e o que é que a minha colega adota, e eles sabem o que é que eu adoto...! Mas em relação aos restantes elementos não, não há essa interação...!»

A exemplo das situações vividas nos restantes domínios em que decorreu o processo de formação, também as relações com o grupo disciplinar acabariam por ser vistas como um fator que acentuou as dificuldades que Carlos sentiu em harmonizar o que lhe pareceram as distintas lógicas de funcionamento do seminário e do estágio. E, uma vez mais, o seu orientador pedagógico surgiu como uma espécie de porta-voz das posições de cariz tradicional que, em seu entender, provinham dos restantes elementos do grupo disciplinar e que este tentou impor, sem ter em atenção as incompatibilidades que essas abordagens criariam com o incremento do modelo pedagógico sugerido pelo seminário.

1.1.2 CRISTINA

Entrou para o estágio com fortes convicções acerca do que significa *ser professor* e de quais as estratégias mais adequadas para romper com o que define como um ensino muito tradicional da geografia. Termina a formação com uma visão muito crítica sobre a atuação dos vários intervenientes no processo formativo, sobretudo devido à falta de articulação que, em seu entender, se registou entre os vários espaços em que se

desenrolou o estágio pedagógico. Deficiências que não conseguiram abalar as suas crenças, já que conseguiu encontrar na formação os argumentos necessários para confirmar e sustentar as motivações que a levaram a optar pela docência, bem evidentes no relato de um episódio acontecido com um aluno seu, no primeiro ano de atividade como professora: «era um aluno que teve um problema de saúde muito grave e o miúdo deixou de andar, deixou de falar. Mas o aluno era como se existisse na aula e eu telefonava para a mãe, a mãe ia á escola falar comigo, eu telefonava para saber dele. No 3.º período telefona-me a médica, e diz: “Olhe! Inconscientemente, você está sendo um bom motivo para o Nuno. Ele já anda! Anda muito devagar, mas ele quer ir à escola!”. E o miúdo quando começou a andar a primeira coisa foi, “Quero ir ter com a minha professora de geografia! Quero ir para uma aula de geografia!”. Inconscientemente, consegui que o aluno fosse à minha aula. Foi o melhor que me podia ter acontecido e me motivou ainda mais para eu querer seguir este caminho!»

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Como se referiu no esboço biográfico desta estagiária, a sua ligação à geografia nasceu de experiências com a utilização, em família, de alguns recursos típicos do trabalho dos geógrafos. Ainda que a formulação utilizada não o exprima explicitamente, pressente-se que Cristina assume a geografia como uma ciência de síntese, cujo objeto corresponde ao estudo de diversos fenómenos, de natureza distinta, e tem por finalidade compreender o que existe, porque existe e como vai evoluir. Uma síntese que, apesar de dificultar a definição do objeto da disciplina, lhe oferece em contrapartida a possibilidade de escolher uma multiplicidade de caminhos, de abordar um leque variado de temas; tarefa facilitada pela sua aptidão para mobilizar os saberes produzidos por outras ciências e, principalmente, pela sua capacidade para identificar as respetivas inter-relações.

««Geografia é conhecer um bocadinho de cada tema, podermos conhecer e interpretar um bocadinho de cada assunto, ligado ao passado e ao presente. E podermos interpretar essas coisas, podermos ligá-las, podermos tentar saber “porquê?”, como é que acontecem,... se são assuntos da atualidade, porque é que aconteceu. Portanto, a geografia é tudo, é um todo, que podemos analisar vários fenómenos e vários assuntos e relacioná-los...! Também podemos relacionar com a história, também podemos relacionar com a física, não é...!? É o que eu digo às vezes, que somos uns especialistas, um bocadinho de cada!»

O geógrafo transforma-se numa espécie de generalista do social, dedicado à prática de uma ciência presente em todas as dimensões da vida e que, por isso, se considera plena de atualidade. A sua importância cresceu acompanhando o

desenvolvimento dos fenómenos e dos processos complexos gerados, por exemplo, em consequência da globalização. Nesse sentido, a função social da geografia decorre da visão singular que esta propõe ao nível do estudo dos problemas que mais afetam as sociedades contemporâneas (v. g. a análise das questões demográficas). A disciplina confere aos cidadãos a possibilidade de tomar consciência do espaço social a que pertencem, como se a geografia permitisse compreender o que somos e porque somos, através do reflexo do fazemos e como fazemos.

Cristina aponta sem hesitação aqueles que são, para si, os conceitos tradicionais da disciplina: *localização*, *escala* e *distância*. No entanto, a noção de *espaço* não surge de imediato, pois é assumida apenas quando colocada pelo investigador. Apesar disso, a estagiária mostra-se capaz de refletir acerca dos múltiplos sentidos que aquele conceito pode assumir, referindo-se ao seu carácter polissémico (por via das distintas definições e formas que lhe podem ser atribuídas) e aos diferentes usos que permite: nesta perspetiva, o *espaço* é uso e perceção, tanto quanto representação.

«Podemos ver o *espaço* em várias escalas: a nível local, a nível nacional, regional, mundial. Ou então, o *espaço percebido*, o espaço de *identidade*, mas o *espaço de identidade* é... depende...! Depende daquilo que nós queremos usar...! Não é...!? Por exemplo, eu no meu Seminário, o meu espaço era um *espaço de representação*...! Depende do estudo, ou depende daquilo que nós pretendemos e, portanto, definimos o nosso espaço.»

Tendo em conta o percurso inicial de Cristina (que inicialmente obteve a sua licenciatura em geografia no ramo de geografia física), pode facilmente concluir-se que o seu percurso na universidade começou por acentuar a dicotomia entre os campos da geografia física e da geografia humana, desde logo porque nos trabalhos que realizou ao longo daquela primeira experiência não teve oportunidade de proceder à enquadramento humano dos fenómenos físicos; problema a que não será estranha, como se referiu no caso de Carlos, a crescente especialização da investigação científica levada a cabo pelos geógrafos integrados naqueles grupos.

A visão integradora da geografia, que Cristina valoriza e assume como sua, contraria esta experiência académica e, por isso, deve ser outra a sua génese. A estagiária remete-a para uma dimensão metodológica que, porventura, permite inferir que aquela conceção é relativamente recente no pensamento do sujeito, uma vez que decorre do seu trajeto na formação e é contextualizada pelo exercício da docência.

«Eu fiquei sempre com a ideia que havia mesmo entre os professores, da própria Faculdade, há uma distinção! Professores de física, a gente tem aquela ideia que são mais metódicos, tem que se fazer o trabalho, é feito assim, assim, assim! Enquanto que na geografia humana os professores relacionavam-se mais e “vai-se fazendo”! Os professores de física fazem menos a ponte com a parte humana...! Isso já foi há alguns anos...! E essa

distinção continua a haver, eu acho...! Se quer que eu lhe diga, agora que eu voltei para a faculdade, foi dada maior importância à parte das correntes geográficas. Tinha realmente pouco conhecimento dentro dessa área, mas foi a partir do ano passado que passei a ouvir mais e a saber mais sobre algumas correntes geográficas.»

A individualização da geografia relativamente às restantes ciências tem origem no seu objeto e no seu método, na sua capacidade para encontrar resposta para questões básicas — v. g. *o quê?*, *como?* e *porquê?* — que a disciplina redefine em termos de *onde existe?*, *porque existe?*, *que características possui?* e *como se distribui?*. Afigura-se, assim, que Cristina acaba por recorrer aos argumentos tradicionais, que tendem a sobrevalorizar a dimensão locativa da disciplina, com o intuito de realçar a sua especificidade. Uma opção que se reflete, de forma clara, no modo como a estagiária define o próprio objeto da educação geográfica, embora a esse propósito acabe por introduzir novos elementos epistemológicos.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A memória que Cristina guarda da geografia escolar que experienciou nos seus tempos de aluna dos ensinos básico e secundário, corresponde à imagem de uma disciplina descritiva, alicerçada na transmissão de nomenclaturas e de definições, características que lhe permitem qualificá-la como uma geografia objetiva. Uma forma de educação geográfica generalista, na qual os conteúdos são apresentados segundo uma sequência que traduz a divisão tradicional entre os domínios do físico e do humano e social, estruturados em função de uma estrutura curricular muito compartimentada (v. g. análise de mapas, demografia, formas de relevo, estudo da paisagem). A componente descritiva é igualmente associada quer a uma abordagem corológica (muito limitada à localização de cidades e de países), destituída de uma perspetiva problematizadora da realidade, quer a uma prática docente na qual se reproduzia o conteúdo do manual escolar.

«Mapas, ler a paisagem, ver as formas de relevo, localizar países, saber as capitais... depois tinha a parte do 9.º ano, que era nós sabermos dentro da população a taxa de natalidade, a mortalidade e sabermos os fatores... Era à base das definições e a apostar muito na localização “o que é que está ali?”, e não haver aquela preocupação do “porquê?”, não é...!? “Porque é que se localiza ali?”... e aquelas ideias dos manuais! As próprias imagens dos livros, algumas eram apelativas, outras não, aquela ideia também do professor de andar sempre também com o globo...!»

Por oposição a esta imagem, a conceção de educação geográfica que Cristina valoriza, liga-se diretamente à sua definição do objeto da geografia e estrutura-se em torno dos seguintes vetores: 1) desenvolvimento de competências; 2) capacidade de inter-relacionar fenómenos de natureza diversa; 3) capacidade de utilização de técnica e

métodos geográficos; 4) compreensão das causas e das consequências das distribuições. Trata-se, nas suas palavras, de dar expressão educativa a uma geografia socialmente útil. O desenvolvimento da capacidade de formular questões geograficamente relevantes permite definir o objeto da educação geográfica e enunciar os princípios didáticos tendentes à sua operacionalização; um conjunto articulado que deve contribuir para que os alunos aprendam a *pensar o espaço*.

«É o que nós falamos de desenvolver as competências e fazer com que o aluno seja um cidadão geograficamente competente. É muito que o aluno seja capaz de saber “pensar o espaço”! Saber “pensar o espaço” é dar uma geografia virada para o Mundo! É saber interpretar o espaço, saber usar o espaço... estar próximo da realidade dos alunos. Como eu disse o espaço tem várias escalas... é consoante a proximidade do aluno, a vivência deles..., o sentido... o espaço a vivência deles aqui no espaço a nível local.»

Neste quadro, entende que a relevância da educação geográfica pressupõe a integração da disciplina em projetos interdisciplinares, uma vez que, ao nível da escola, a geografia deixou de ter um carácter excecional, pois todas as componentes da matriz curricular têm atualmente de contribuir para o desenvolvimento das competências transversais que estruturam o currículo do ensino básico.

«Há sempre aquela ideia de que há as disciplinas que estão mais vocacionadas para a cidadania. E a geografia é uma destas disciplinas, que entendem que está mais ligada, que talvez consiga trabalhar melhor com os alunos esta formação, mas na minha opinião deveriam ser todas. Não o que é que distingue [a geografia] do resto...!? Podem ter algo em comum daí haver as tais competências transversais? Talvez a metodologia...!»

Para Cristina as relações entre a geografia académica e a geografia escolar resultam somente dos saberes de natureza científica e pedagógica que os professores têm de possuir para o exercício da docência. Cabe ao professor apropriar-se dessas bases científicas e transformá-las em formas de atuação didática. O trabalho do professor é visto como uma missão que adquire o sentido de um dever para cumprir. O desempenho pressupõe um *dom*, uma capacidade quase inata, que parece sobrepor-se a tudo o resto. Para a estagiária, a docência deixa sempre uma sensação agradável e a vontade de retornar: não se pode ser professor, se não se gostar de ser professor; ser professor é ajudar outrem a descobrir e a construir um caminho.

«A pessoa tem que gostar mesmo desta profissão! Tem que dedicar-se, chega a casa cansada mas no dia a seguir eu gosto de estar numa sala de aulas, eu gosto de estar com os meus alunos. E isto acho que é criar...! Posso até “chumbar” o Estágio, não ter assim ótimos resultados, mas eu sinto que quero transmitir aos meus alunos qualquer coisa de útil, que vou fazer através da geografia...! O professor acaba por ter que sentir que tem o *dom* — entre aspas — e que tem que se dedicar, tem que gostar! É porque chegar aqui, para mim, foi um grande desafio [transparece alguma comoção na sua voz] eu nunca pensei chegar, porque eu acho que é melhor profissão do mundo! A minha mensagem pode não chegar a todos, mas há de chegar a alguns, pelo menos...!»

Uma vez que Cristina assume o trabalho do professor a um nível intuitivo, não lhe é fácil sistematizar as práticas que fazem um bom desempenho. Do mesmo modo que lhe é difícil individualizar as competências específicas que transformam um *bom professor* num *bom professor de geografia*. Entende, primeiro, que o professor deve ser alguém a quem os alunos podem tomar como um amigo. Sob o ponto de vista didático-pedagógico, destaca a importância de levar os alunos para fora da sala de aula, uma postura que é coerente com o propósito de promover o contacto com a realidade e com o papel que atribui ao incremento de estratégias como o trabalho de campo.

Cristina considera que a principal fonte de inspiração para a sua conceção do que significa *ser professor* encontra-se na sua família e na formação que lhe proporcionaram, ao permitir-lhe tornar-se na pessoa que ela é. Desvaloriza, assim, a influência da escola e dos professores com quem teve a oportunidade de contactar, apresentando como exceção a sua antiga professora do primeiro ciclo, de quem reteve como traço fundamental o facto de a ver mais como “amiga” do que como “exigente”. Esta ausência de referenciais estende-se aos seus pares e aos formadores que intervieram no seu processo de formação inicial, ainda que alguns deles tenham sido responsáveis por lhe ter ensinado as técnicas e as estratégias que mais valoriza na sua atuação didática. Como se a formação inicial tivesse servido apenas para validar o conteúdo do perfil de desempenho que, intuitivamente, sempre considerou o mais adequado. Adiante, quando forem analisados os efeitos do estágio sobre a transformação das suas conceções, se verá como Cristina reforça esta posição sem qualquer ambiguidade.

«No meu primeiro ano que eu lecionei, eu tenho consciência que fiz coisas incorretas. Mas eu tive determinadas atitudes intuitivas! Fiz determinadas atividades e agi em determinadas situações com os alunos, que há pouco tempo vim a confirmar isto. Neste meu primeiro ano, não tinha lógica estarem fechados dentro de uma sala de aula a olharem para os mapas e vamos sair, e a minha delegada de disciplina estava sempre a travar. E agora, passados estes anos, vim a confirmar aquilo que eu fiz! Foi da minha formação pessoal...! Mas acho que teve muita também a educação familiar! No meu 1.º ciclo marcou-me a professora primária, era muito nossa amiga...!»

A estagiária entende o programa da disciplina de geografia como o enunciado oficial das metas que sintetizam os desígnios do Estado e do sistema educativo. Por seu turno, as orientações curriculares são encaradas como o conjunto dos temas que servem de pretexto ao desenvolvimento das competências. Estas são definidas como capacidades, ou habilidades, que o aluno constrói a partir da abordagem de alguns conteúdos, por exemplo da geografia, e também através do uso continuado de

determinadas técnicas. Globalmente, contudo, as competências constituem um saber-fazer que se desenvolve no quadro de um processo centrado no aluno e que implica uma rutura com as práticas instituídas e o abandono dos recursos educativos tidos por tradicionais (v. g. o manual escolar).

A frequência do estágio pedagógico permitiu a Cristina consolidar teoricamente as suas perspetivas sobre a educação em geral e a educação geográfica em particular, não obstante persistirem alguns elementos contraditórios. O construtivismo, conceção situada no núcleo duro do discurso pedagógico produzido pelos responsáveis do seminário, é definido pela estagiária como um processo a partir do qual o aluno constrói algo sob as orientações do professor. Ele conduz os indivíduos ao desenvolvimento de competências e, dentro destas, à clarificação de distintos níveis de desempenho. Em termos gerais, no entanto, Cristina continua a concebê-las como um exemplo de saber-fazer, o que constitui uma noção mais restrita do que o conceito de literacia enunciado no currículo do 3.º ciclo do ensino básico.

«Construtivismo vem de construção! Construção, construir qualquer coisa! Construir o quê? Os alunos é que iam construindo o seu processo de ensino e aprendizagem, iam também adquirindo competências. De acordo com a metodologia utilizada, deve ser o aluno a construir as várias etapas, orientado pelo professor, que não é aquele professor expositivo, é um facilitador e não propriamente um orador! Estão a construir, são eles que devem construir. É este o método utilizado no construtivismo. É esse método de pesquisa! E são eles que chegam lá! As competências específicas, nesse caso a geografia, todos os alunos têm que desenvolver! Agora, há níveis de desempenho diferentes.»

Este excerto, que reflete o âmbito dos exemplos que Cristina utilizou para ilustrar e fundamentar o seu posicionamento teórico, põe em evidência o modo como a estagiária integrou a noção de construtivismo, o processo de desenvolvimento de competências e a definição de níveis de desempenho. Todavia, as competências ligam-se a processos cognitivos mais complexos, porque associados à identificação de causas, ou à explicação de consequências, estes apenas ao alcance de alguns alunos. Relativamente à postura que o professor deve assumir e ao papel que o programa da disciplina desempenha na planificação do processo de ensino e aprendizagem, mantêm-se as posições manifestadas por Cristina no início do estágio pedagógico. De facto, a estagiária reforça a ideia de que o programa é apenas um instrumento, um recurso para o desenvolvimento de competências, sendo que os conteúdos nele inscritos constituem meros pretextos, desprovidos de valor enquanto tal — porque não são vinculativos — se e quando reduzidos a uma dimensão estritamente factual.

«O programa devia ser um instrumento para desenvolver competências, ou uma ferramenta para desenvolver as competências! O facto de não conseguir, ou não “dar” Migrações, e ter

desenvolvido aquelas competências com os alunos, é muito mais importante do que propriamente estar preocupada em ter que dar aquela matéria que está no programa! O que é que é importante? É dar a matéria, ou é desenvolver competências? Ou é usar a matéria para desenvolver as competências?»

Esta análise do contexto e da situação que vivenciou ao longo do período do estágio permitiram a Cristina consolidar a sua concepção sobre o que deve ser o professor de geografia e, ao mesmo tempo, estabelecer o contraste com a experiência da geografia escolar praticada nos tempos em que foi aluna dos ensinos básico e unificado. É a descrição de uma concepção de educação geográfica através da qual a estagiária procura individualizar as características com as quais pretende romper — o ensino factual e dirigido para a memorização, a ausência de problematização, o determinismo associado à obrigatoriedade de cumprir o programa — e, dessa forma, demonstrar também porque é que a sua postura deve ser considerada inovadora.

«Era uma geografia de memorização! De memorização, de manuais, textos, textos, textos, textos, muitos poucas imagens...! Não havia aquela preocupação de hoje em dia, “Como é que vocês veem isto? Como é que é na vossa região? Será que isto acontece...?”, não falávamos dos contrastes do desenvolvimento, “Então, mas vocês veem algum problema assim mais aqui...?”. Hoje eu acho que há a preocupação do professor de geografia, de os alunos terem várias ideias daquilo que se está a passar no meio deles e á volta...!»

Para Cristina, as pontes entre a geografia, a educação geográfica e a educação para a cidadania, são fruto da tradição, do hábito, das circunstâncias, condições que justificam a posição que a disciplina desempenha no currículo. Nesse sentido, a abordagem que Cristina privilegia remete para as ligações da geografia com os campos da educação ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável, para além, naturalmente, das questões relacionadas com a justiça social. Vertentes a propósito das quais a educação geográfica deve orientar-se para o estudo do *real*, concebido como um objeto que se estrutura em função dos problemas do dia a dia que são suscitados pelos interesses dos alunos.

«Eu sou uma das pessoas que era a favor que existisse mesmo uma área ligada à educação ambiental, porque é uma área que todos os professores podiam trabalhar perfeitamente e que os alunos, no geral, até se interessam e que é aí que podemos ir buscar exemplos do nosso dia a dia, da região onde nós habitamos, doutras regiões e que normalmente os alunos se interessam... e aí até podemos entrar mesmo das questões ambientais, das injustiças que os alunos... por exemplo, aqui ao longo do Tejo que tem algumas áreas mais poluídas, “mas porque é que isto acontece?”, e eles realmente respondem.»

Em suma, a educação geográfica contribui para a educação para a cidadania uma que permite desenvolver nos futuros cidadãos o sentido de pertença a uma comunidade, cuja vida se rege por determinadas leis e pela assunção de valores comuns, que a geografia promove através de projetos que, ao mesmo tempo, permitem formular

problemas, discutir soluções, logo, conduzir os alunos a assumir uma atitude mais participativa.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

As expectativas que Cristina exprime relativamente ao estágio são desde muito cedo condicionadas pela percepção de que lhe poderia ser difícil compatibilizar as orientações a que teria de submeter a sua atuação na escola, com as exigências do seminário dinamizado pela instituição de ensino superior. Dificuldades que sente resultarem de conceções muito distintas, por exemplo, ao nível da planificação do processo de ensino e aprendizagem e da utilização dos recursos educativos. Diferenças que emergem da dicotomia entre as filosofias de educação preconizadas pelos dois espaços onde a formação acontece. A solução passou por, conscientemente, omitir nos relatos efetuados no seminário algumas das opções didáticas que incrementou na escola por indicação do seu orientador pedagógico.

«Às vezes, podemos ter que trabalhar um bocadinho como a escola costuma trabalhar...! Porque o orientador também gosta...! [Entrevistador: e lá na faculdade gostam?] Não! Por isso, é que isto tem sido uma guerra terrível. Realmente, é porque o nosso orientador também não tem culpa, também foram muitos anos a trabalhar assim...! Lá para a faculdade, naquele contexto, eles tinham pesquisado, cada um deles, ou ela tinha dado alguma documentação, ou eles próprios no Centro de Recursos. Estavam a tratar, a utilizar um áudio-visual, a desenvolver as tais competências! Estavam a desenvolver técnicas...!»

Entende-se que este aspeto é determinante para se perceber quer o modo como Cristina irá atuar ao longo do estágio, quer as expectativas que criou relativamente à forma como este iria decorrer. A planificação da prática letiva constitui uma das áreas em que a estagiária antevê a necessidade de proceder a uma maior adaptação. Em termos gerais, entende que o trabalho na escola (vd. para o estágio) continua a desenvolver-se em função dos conteúdos, enquanto as planificações a apresentar para o seminário devem privilegiar as competências.

«As planificações que estou a fazer aqui para a escola vão ser diferentes das planificações que eu vou pôr no meu *dossier* individual para ir para a faculdade...! A própria planificação que eu estou fazendo a médio prazo, é diferente da planificação que fazem aqui a médio prazo! A estrutura do médio prazo está dividida... qual é o núcleo conceptual, qual é o problema que eu vou tratar, as questões chave, os conceitos-chave, os objetivos gerais, os terminais, quais é são as experiências educativas, os recursos, a avaliação. [Entrevistador: o que a Rita para a Universidade diz que vai fazer no médio prazo é diferente do que a Rita aqui vai fazer no médio prazo?] Sim! Porque eu vou trabalhar por competências e o que está aqui a médio prazo não é trabalhar por competências.»

Curiosamente, esta dualidade não se afigura problemática porque suscite dúvidas sob o ponto de vista dos princípios e da natureza, mas tão somente porque se traduz numa duplicação do trabalho exigido ao estagiário. Parece, assim, que as decisões que

orientam o trabalho da estagiária são determinadas mais pelo pragmatismo do que pela reflexão.

«Encaro como uma dupla carga de trabalhos, que podia ser mais facilitado...! E que não vem ajudar ao estagiário...! Porque depois vai depender de cada estagiário, o continuar a trabalhar assim, ou não continuar a trabalhar assim, porque o professor facilmente se corrompe...! E depois acabamos por ter o dossier que vai para a faculdade, o dossier que fica no nosso núcleo de estágio e depois o dossier do grupo de geografia...! E isto é uma mistura...! E cada um tem uma ideia diferente...!»

Os problemas de articulação entre o seminário e o estágio, que Cristina identifica como cruciais na fase inicial da formação em escola, resultam em grande medida da dificuldade em compatibilizar o calendário de aplicação do modelo pedagógico proposto no seminário, com o cronograma do conjunto das atividades a realizar para o estágio e, em particular, com os instrumentos de planificação que têm de ser apresentados para ambas as componentes. A indefinição dos termos em que esta relação se coloca decorre da forma como irá verificar-se o processo de transposição de uma metodologia ensaiada no 4.º ano da licenciatura, no âmbito de uma cadeira orientada precisamente pelo docente a quem cabe, neste ano, a responsabilidade de coordenar o seminário. Um modelo pedagógico cuja fase derradeira de operacionalização na escola tem obrigatoriamente que acontecer no último período de atividade letiva, não obstante a sua preparação tivesse lugar, no seminário, durante todo o ano ⁽²¹⁰⁾.

«O que nós fizemos o ano passado, vamos tentar fazer em três meses...! Que é a conceptualização do problema, que é a parte científica. E depois vamos aplicá-la num projeto escolar! Eu, por acaso já fiz, já temos mais ou menos a ideia do que é que se trata... já levantámos o nosso problema, a nossa questão de partida, quais são as questões que vamos colocar, ainda não seleccionámos bem os conceitos. E depois, claro, vamos tentar conjugar esta parte desse projeto de investigação nossa e tentar operacionalizar num projeto escolar.»

É que para além do diagnóstico dos problemas motivados pela dificuldade em aplicar o modelo pedagógico do seminário à totalidade das unidades didáticas do programa de geografia, surge naturalmente a questão de quais os critérios que devem presidir ao julgamento sobre quais os projetos que podem ser considerados, ou não, válidos para o estagiário trabalhar com os seus alunos.

«Na minha perspetiva aquilo é um método de trabalho, aquilo é como se trabalha em projeto...! Simplesmente! E, depois, é aplicar na escola! Eu acho que basicamente é uma técnica! Que nós trabalhámos o ano passado durante o ano todo, através de um tema que nós é que escolhemos...! E agora temos outro tema...!»

(210) Recorde-se a dinâmica de funcionamento e o cronograma do Seminário de Didática, bem como a estrutura e o faseamento do modelo pedagógico que ali foi proposto, ambos descritos no capítulo anterior.

Assim, as expectativas que Cristina manifesta para com o processo de formação do estágio surgem de forma muito elucidativa:

«É de muito trabalho, muito trabalho e dedicação e de arregaçar as mangas e mãos à obra, que não vais parar nem um minuto e tens que ser criativa e tens de criar situações de motivação... e aplicar o método prescrito e depois, na prática! Agora eu tenho estado muito preocupada mesmo em relação àquilo que eu tenho feito aqui, depois, como é que vai ser avaliado...!?!»

Dada a sua experiência anterior como docente, Cristina mostra-se mais preocupada com a sua integração na equipa de trabalho e no ambiente local (v. g. que papel assumir, qual a postura do orientador pedagógico, como estabelecer laços de cooperação com a colega de estágio colocada no mesmo núcleo, a inserção numa nova área de residência), do que com a dinâmica de funcionamento da escola e os seus regulamentos; a sua motivação é grande também por via do interesse manifestado pelos colegas da área disciplinar em conhecerem o seu método de trabalho.

«O balanço é bom! Podia ter sido melhor, porque eu e a minha colega de estágio não havia uma grande cumplicidade! Em relação ao orientador a relação também foi boa, a orientação foi boa, apesar de eu achar que, por vezes, eu era um bocadinho esquecida, talvez pelo facto de já ter lecionado. Mesmo os meus materiais e alguma orientação que eu tive foram um bocadinho superficiais. A relação Estágio-Seminário foi muito difícil e complicada! Foi muito complicado conciliar o Estágio com o Seminário! No geral, foi bom! Não vou dizer que foi *Muito Bom*, mas foi *Bom*!»

Terminado o estágio pedagógico, o balanço que Cristina faz do conjunto do processo formativo é globalmente positivo. No entanto, não deixa de colocar um sem número de questões pertinentes que, pelo seu conteúdo, se resolveu tratar a propósito de outros domínios desta análise. Entende-se ter algum significativo o facto de serem frequentemente mencionados os problemas de articulação entre o seminário e o estágio, um aspeto que, como se verá, está presente em quase todas as apreciações que a estagiária formula acerca do processo de formação.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Embora o conceito de competência seja central no processo de implementação do modelo pedagógico proposto no âmbito do seminário, Cristina afirma sem hesitação que este não foi suficientemente trabalhado pelas unidades curriculares da componente de formação geral em ciências da educação, com exceção da cadeira de metodologia, na qual os alunos tiveram oportunidade de conceber um plano de intervenção didática com uma estrutura semelhante à que viriam a aplicar no âmbito do seminário.

«Houve um trabalho ao longo do semestre em que nós planificámos dez aulas, em que nós construímos um *Caderno do Aluno*, com as várias atividades e construímos a

conceptualização do problema e até aos objetivos terminais, onde incluíam as competências específicas.»

Este trabalho, focado nos aspetos de operacionalização de um modelo pedagógico, serve de pretexto para a estagiária chamar a atenção para o desfasamento que existe entre os saberes teóricos adquiridos na universidade e a possibilidade destes serem aplicados no contexto real das escolas. Tal como Carlos, também Cristina alerta para a importância de no decurso da formação inicial ser dada oportunidade aos estagiários de contactarem, mais precocemente, com a realidade duma escola. Na sua opinião essa seria uma estratégia que os ajudaria a antecipar os problemas com que irão ser confrontados e a traçar as linhas de ação tendentes à sua resolução (v. g. a propósito dos casos de indisciplina).

Sob o ponto de vista do conteúdo, a formação recebida anteriormente é qualificada como demasiado abstrata e sem aplicação prática, sem ligação à realidade (vd. nas unidades que habitualmente constituem os planos de estudo em ciências da educação: o desenvolvimento curricular, a psicologia, etc.). Os alunos são, em seu entender, literalmente integrados num meio de que desconhecem os modos de funcionamento, as exigências e os constrangimentos.

«Se há uns anos atrás, digamos pelos menos um ou dois anos atrás, o aluno já tivesse tido contacto com as escolas, pelo menos um trabalho por cada disciplina e ir à escola, ver a realidade, estar em contacto com os alunos... acho que ajudaria muito!... E não chegar depois aqui e parece que é despejado aqui dentro e, agora, tem que resolver tudo ao mesmo tempo. É a indisciplina, as planificações... é muito giro, mas nós não estamos assim tão bem preparados! Há aqui um desfasamento.»

Um desfasamento que se acentua ao nível do trabalho a desenvolver pelo estagiário com os seus alunos em sala de aula e decorre sobretudo dos diferentes tipos de abordagem que, aos seus olhos, são valorizadas pela componente de seminário e pelo estágio. A exemplo de Carlos, também Cristina admite ter sido necessário adotar uma estratégia adaptativa que não a penalizasse aquando da avaliação a que vai ser submetida pelos responsáveis por aqueles espaços da formação. Uma decisão que lhe parece ser inevitável logo no início do estágio e que, como se referiu antes, condicionou as suas expectativas relativamente ao modo como iria decorrer o conjunto do processo formativo. No período que antecedeu a frequência do estágio, a preparação para a aplicação do modelo pedagógico de inspiração construtivista limitou-se, segundo Cristina, a algumas iniciativas de âmbito limitado, como a organização de uma mesa redonda, referindo que, no seu caso, a frequência da cadeira de didática se revelou inútil face à natureza do trabalho que tem de realizar para o estágio.

«A Metodologia da Educação, Avaliação, foram muito importantes! Didática, que para mim não foi nada... é uma cadeira útil, mas como foi dada, como foi transmitida aos alunos, não foi útil! Porque o que eu fiz em Didática foi saber os “Manuais” desde o século XIX, qual foi a evolução dos livros de geografia, para mim não foi nada útil!... A não ser só um ponto, mas isto foi uma vez, uma ida à escola...! Porque é a que eu acho que devia ser mais regularizada»

Cristina é capaz de enunciar algumas das cadeiras que frequentou na componente de formação geral em ciências da educação, mas tem dificuldade em referir os temas que ali foram abordados. Todavia, não nega o seu contributo para a construção dos saberes que o professor deve possuir para exercer a sua atividade. Esta informação algo difusa, não lhe permitem encontrar o fio condutor do processo formativo, com exceção de uma cadeira de epistemologia, que considerou muito importante porque lhe permitiu apreender os contextos de desenvolvimento das correntes de pensamento geográfico. Cristina preconiza, portanto, uma maior articulação entre algumas das cadeiras que compõem o plano de estudos da formação geral em ciências da educação, passível de se alcançar, por exemplo, atribuindo a responsabilidade da sua docência a um mesmo professor.

«Tratava-se muito de dizer “têm que fazer assim! Planificar assim...! A avaliação é feita assim...!”. E depois eu vou lecionar, estou ali perante aquela turma com “x” alunos... como é que eu faço...!? Acho que deviam-nos alertar para a realidade das escolas. No ano passado, o fio condutor que eu vi eram só em duas disciplinas! Avaliação e Metodologia. Porque nós depois adaptámos o tema que nós estávamos a tratar no trabalho em Metodologia, tratámos em Avaliação e desenvolvemos e construímos testes, fichas e várias fichas de observação, com base neste tema que estávamos a desenvolver em Metodologia. Talvez a teoria curricular, que toda a gente acha uma grande “seca”. A maior parte deles [os formadores] dizem “É bom vocês saberem...”, porque depois chegamos a uma escola e “o que é o currículo?”. Sociologia da Educação? É a tal coisa, não houve! Psicologia, que é uma cadeira importantíssima, acho que não houve ali ligação...!»

É muito relevante, nas suas palavras, a ausência de nexos mais fortes entre a teoria e a prática, apesar de não lhe ser difícil reconhecer a importância do tratamento teórico de algumas das matérias trabalhadas antes do estágio. Na verdade, o fio condutor percebido, ou não, ao longo da formação manifesta-se muito dependente da aplicabilidade dos conteúdos que ali foram ministrados. Para Cristina, como para muitos estagiários, é muito importante que aquilo que tiveram de aprender tenha aplicação e concorra para a concretização das práticas que lhes estão a ser exigidas (v. g. seminário e no estágio), tanto no plano da sua conceção global, como no dos instrumentos e recursos educativos.

No final do estágio pedagógico, as palavras de Cristina alertam, de facto, para essa centragem da formação nos aspetos estritamente operacionais do desempenho docente. Uma postura que realça a importância atribuída à construção de documentos formais em detrimento dos aspetos ligados com a gestão da relação pedagógica na sala de aula (aqueles que a estagiária tem por mais relevantes), mas que, de qualquer modo, não estariam muito longe do que o sujeito esperava encontrar.

«A formação que acabei por adquirir ao longo do estágio, foi mais em termos técnicos de planificação de aulas e de técnicas de metodologia. Porque, o ter que lidar com os alunos, aquela expectativa de entrar numa sala de aulas... isto foi tudo muito bom, também por estar mais à vontade! Não tive assim muitas barreiras para ultrapassar e foi acessível e as expectativas foram aquilo que eu estava à espera. O estágio era muito à parte, “Fazer! Fazer! Fazer!...”, e eu tinha que cumprir isto e depois, então, conseguir mesmo a formação pedagógica que eu pretendia. Eu já estava preparada para isto...»

Neste sentido, o estágio também não teve em conta as suas próprias ideias prévias, o que de certo modo contradiz o modelo pedagógico que os estagiários foram induzidos a aplicar na sua prática. Cristina não hesita em afirmar que, em algumas circunstâncias, a sua ação acabou por contradizer as suas próprias perspetivas acerca do que deveria ser trabalhado com os seus alunos.

«Porque eu conseguia fazer muito mais antes do Estágio, do que no Estágio! Porque não é só “Fazer! Fazer!...”, desculpe estar sempre a bater na mesma tecla, mas é que eu fiquei traumatizada! Porque eu depois comecei a ver as coisas a evoluir, a evoluir... é para fazer! Quer dizer, acabei por dar assim um jeitinho à minha maneira, mas os meus alunos estão a gostar tanto de estar a trabalhar no projeto, aquilo que eles estão a desenvolver, a pesquisar, acho que está a ser muito mais importante para eles... porque é que eu hei de estar preocupada em acabar já o projeto e a seguir começar a dar as Migrações, porque eles já vão entrar nas Atividades Económicas...!? Percebe...!? E eu ia acelerar o projeto, porque quer queiramos, quer não, eu sou aluna *estagiária*...! Mas sinto que não houve uma grande preocupação com a parte de haver um melhor relacionamento com os alunos, estar mais atenta a algumas questões deles...»

Por estes motivos, não é de estranhar que Cristina desvalorize a influência do estágio, ou da globalidade da formação, na reconstrução das suas conceções sobre o que é *ser professor*. Desde logo, em resultado de um processo formativo que a ensinou sobretudo a dominar as metodologias e as técnicas. Aquilo que a estagiária entendia dever ser um professor já se encontrava incorporado no seu pensamento. Alguns desses traços contrariavam as práticas instituídas, num tempo em que sentiu a desvalorização, pela escola, dos professores a que a organização escolar não atribuía qualquer estatuto e que, por isso, eram vistos como precursores da rutura com a ordem estabelecida.

«Em termos técnicos, eu admito que tinha muitas lacunas, lógico...! O planificar, ou organizar um teste, ou uma ficha! Por exemplo, fazer aquelas grelhas, matrizes de

correção... não sabia...! Mesmo como gerir a aula, a maneira como expunha, também modifiquei um bocadinho...! Aquela maneira de colocarmos sempre questões aos alunos, o trabalhar muito mais em grupo, também... é a maneira de dar a aula! Por isso é que eu lhe digo, é mais na parte técnica...! [Entrevistador: Mas em relação ao que a Rita pensa hoje que deve *ser um professor*?] Eu já pensava antes! Nada! Nem uma vírgula! Mas algumas coisas que eu já li, depois, constatei que realmente foram coisas que eu já pensei e que nunca tinha lido em lado nenhum! Portanto, não foi aquela formação que me deram, “Você tem que pensar assim, porque você é professor, tem que fazer isto!”. Não! Eu antes de ser professora, já fiz!»

Neste perfil sobressai a imagem de um professor que procura aceder aos alunos pelos afetos e pelo carinho, um educador pelo exemplo, alguém que promove as aprendizagens através do questionamento, que conduz os alunos na busca do «porquê?» das coisas. Mas, no entanto, Cristina considera que este alargamento das suas perspetivas se ficou a dever mais ao seu processo de reconstrução como geógrafa — desenvolvido ao longo do caminho que percorreu para concluir a licenciatura em Ensino da Geografia — e à incorporação dos saberes ligados à geografia humana, do que a um efeito mensurável resultante da frequência do estágio, do qual recebeu sobretudo o domínio das técnicas e das metodologias necessárias para dar forma àquelas conceções.

«Aquilo que nos tentaram transmitir mesmo na faculdade — não foi no Estágio...! — é que um professor de geografia é aquele que permite que os alunos vejam o Mundo que os rodeia, tentem interpretar alguns problemas sociais, alguns problemas ambientais e tentem compreender e fazer perguntas, “*Porquê?*”, desenvolver as tais questões geográficas, que é muito importante para um professor de geografia desenvolver com os alunos: “*Onde?*”, “*Porquê?*”, “*Como?*”...! [Entrevistador: a Rita já possuía, digamos assim, uma imagem do que é «ser professor». E foi essa imagem que não foi tocada?] Não, não foi! Porque essa imagem não foi tocada e eu continuo a pensar da mesma maneira!»

Apesar da importância que atribuiu ao modelo pedagógico testado no âmbito da atividade do seminário — por o considerar coerente com as perspetivas que entende serem relevantes para o incremento da educação geográfica — Cristina acredita que é difícil continuar a aplicá-lo nas condições usuais de funcionamento das escolas. Curiosamente, os obstáculos que identifica não emergem tanto do contexto organizacional (v. g. a carga horária e o número de turmas usualmente atribuídos aos professores no ativo), mas principalmente da dificuldade em demonstrar a validade pedagógica de metodologias de ensino e aprendizagem que possam significar a introdução de práticas inovadoras, ou de rutura com a ordem vigente.

Pelo impacto que teve no desenrolar de toda a atividade do estágio pedagógico, o processo de aplicação do modelo pedagógico proposto no âmbito do seminário constitui elemento fundamental para se avaliar, globalmente, dos efeitos da formação sobre a mudança das práticas. Embora Cristina lhe atribua grande relevância, importa debater a forma como se processou a sua articulação com a planificação geral da prática letiva,

que a estagiária teve de prever para a totalidade da componente do estágio, pois ela permite entender até que ponto são reais as dificuldades anteriormente apontadas ⁽²¹¹⁾.

Globalmente, é de salientar o facto de a estagiária se ter visto forçada, *a posteriori*, a afeiçoar o seu problema (delineado na primeira fase do processo assinalada na fig. 6.2) aos interesses manifestados pelos alunos, uma decisão que se antevia como previsível e permite chamar a atenção para as inconsistências do cronograma que foi lhe imposto de um modo normalizado. Uma tarefa que resultou do desfasamento entre o momento em que os estagiários tiveram de proceder à apresentação e fundamentação científica do problema e a altura em que efetuaram o levantamento das ideias prévias dos seus alunos; uma opção que naturalmente conduziu a uma manipulação benigna desses mesmos interesses.

«Eu quando orientei para o tema Ambiente e Sociedade, foi porque é um tema que eu me fui apercebendo de que falavam muito, mesmo porque também têm a Reserva Natural. Daí ter ido buscar mais este tema e de maneira que eu fiz o levantamento. Portanto, eu quando fui buscar o tema, já foi mais ou menos com a ideia daquilo que eu já tinha ouvido dos miúdos, de uma forma informal, daquilo que eles falavam. Mudei depois do levantamento das ideias-prévias. [Entrevistador: quando vocês estavam — ao nível do Seminário — numa outra fase, de desenho do *Projeto Escolar*?] Sim, sim...! [Entrevistador: e aí reformula, ou afeiçoa, o seu projeto?] Isso mesmo...!? Porque eles tiveram uns minutos para verem o filme [final do 2.º período], registaram aquilo que iam vendo e fomos fazendo. E a maioria disse “Oh, Setora! Não aparece o “-”! Então, mas o “-” é importantíssimo aqui para a região! Eles esqueceram-se da *Ponte*, esqueceram-se do resto e a conversa foi toda direccionada para a localização do “-”, se estava perto da *Reserva*, se não estava, as consequências positivas que trouxe aqui para “-” e eles muito mais interessados, daí eu ter mudado. E depois eu disse: “Não!... Eu vou ter que fazer outra vez um levantamento das ideias, vou ter que fazer outra maneira...!”»

Apesar da sua extensão, este excerto, montado a partir do discurso de Cristina, resume a sequência que foi seguida para a implementação do modelo pedagógico do seminário. Uma tarefa que começou por conduzir ao desenho de um projeto relativamente alheado dos interesses dos alunos e que, por imperativo do próprio modelo, se foi obrigado a reformular a fim de poder ficar consonante com aqueles interesses. A circunstância de Cristina não ter sentido a necessidade de alterar as suas planificações de longo e de médio prazo, leva a crer que o modelo pedagógico acabou por ser valorizado essencialmente na sua dimensão metodológica — uma vez que a estagiária destaca a transformação dos seus métodos de trabalho aquando do ensino de

(211) No decurso da entrevista realizada no final do estágio pedagógico, Cristina descreve com grande detalhe todo o processo de implementação do modelo pedagógico aqui mencionado. Dada a impossibilidade de descrever aqui todos esses passos, coincidentes aliás com os já apresentados no capítulo anterior, limita-se esta análise apenas ao levantamento dos aspetos que, a partir das dúvidas formuladas pelo sujeito, permitem apreciar da aplicabilidade do próprio modelo e ajuizar da razoabilidade das normas que foram impostas a todos os estagiários.

outros temas do programa de geografia — e não tanto na perspectiva da alteração dos esquemas conceptuais que, em princípio, deveriam traduzir uma outra organização e sequência dos conteúdos disciplinares, motivada por uma abordagem orientada pelos princípios da resolução de problemas.

«Em relação às planificações não tivemos que alterar nada! Quando fizemos a médio prazo, a longo prazo, já tínhamos previsto isso porque nós já sabíamos que tínhamos que fazer pelo menos uma *saída de campo*...! E tínhamos que pôr isso a médio prazo e a longo prazo e mesmo no Plano Anual de Atividades...! O processo, a metodologia eu não vou dizer que era igual, que não é! Foi diferente! Acaba por ser diferente. Agora, a metodologia claro que não é igual, mas também em parte, nas outras aulas, eu tentei um bocadinho ir ao encontro de... já é um esforço, já vale qualquer coisa...! Mas, fazer aquela sequência toda!? Não! Isso não! E eu acho que não é impossível, mas é um bocadinho difícil trabalhar assim, depois, no ensino a ritmo de cruzeiro...!»

Uma decisão a que, provavelmente, não foi estranha a postura do seu orientador pedagógico. Como se referirá adiante, este manteve-se deliberadamente afastado do acompanhamento das atividades ligadas diretamente à implementação da metodologia proposta pelo seminário. Ora um sintoma de que a encarou como um elemento exterior ao estágio, ora uma estratégia tendente a assegurar a demarcação da sua área de influência relativamente ao seminário. Também por isso, Cristina sentiu no final do processo de formação que o estágio não lhe concedeu total liberdade de atuação.

«Não senti assim muita liberdade. Eu não vou dizer que me disseram, “Você não faz assim!...”, mas à partida quando se diz que “Ainda estás aqui...!? Porque eu já estou dando o não sei quê...” e, depois, era a minha colega, “Porque eu já vou entrar para as Atividades Económicas!”. Nisso, senti que não tinha assim muita liberdade! Era nesse sentido, não quer dizer que me “apontaram o dedo”. É a tal coisa, quando somos estagiários...! Era um constrangimento pela necessidade de cumprir o programa. Era mais por estar condicionada e isso não me dava tanta liberdade de desenvolver trabalhos.»

No seu discurso, Cristina exalta o facto dessa sensação de menor liberdade de atuação se ter ficado a dever à constante pressão que sentiu tendo em vista o cumprimento do programa. Isto é, uma falta de liberdade que, *a priori*, não se refletiu tanto na escolha das estratégias que decidiu utilizar, mas que por incidir no domínio dos conteúdos acabou indiretamente por condicionar as suas opções metodológicas. Apesar destes constrangimentos, a frequência do estágio teve impacto na vida desta estagiária e no modo como esta antevê o futuro da sua atuação como docente.

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

Na fase inicial do período do estágio a Cristina sente-se apoiada pelo seu orientador pedagógico, que qualifica como uma pessoa aberta e interessada, que procura obter informação que lhe permita compreender, por exemplo, qual a natureza do modelo pedagógico que o seminário quer ver testado pelos estagiários e que tipo de estratégias

estes devem adotar em conformidade. Apesar disso, contudo, o discurso da estagiária deixa transparecer alguma solidão, uma vez que as decisões importantes têm de ser construídas e tomadas por si sem um apoio significativo no domínio conceptual.

«O nosso orientador até é muito flexível e até é uma pessoa disposta a querer saber, porque é tudo muito novo, digamos assim, é que nós chegamos aqui e pergunta mesmo: “então, mas como é que é? Como é que vocês fazem? Como é que vocês fazem o levantamento das ideias prévias? Mas digam-me lá., como é que vocês fazem esses objetivos terminais... identificar através da experiência educativa, para desenvolver a tal competência...?”. E é uma pessoa que quis mesmo saber!»

Em virtude da heterogeneidade das conceções privilegiadas pelos formadores responsáveis pelo seminário e pelo estágio, Cristina sente-se capaz de identificar os seus estilos de supervisão, alguns conflitos de interesses mais ou menos latentes e, nesse contexto, quais os aspetos que cada um irá valorizar aquando da avaliação do seu trabalho. Uma perceção que a estagiária afirma ser partilhada por todos os seus colegas.

«Quem é que nos vai orientar no estágio...!? No seminário!... Mas quem é vai avaliar o Estágio...? As pessoas são diferentes! Vamos trabalhar o dossier, vamos fazer o dossier, as planificações das aulas, as experiências educativas, como aprendemos e fizemos num trabalho em Metodologia da Educação! Pronto...! O que é diferente da metodologia de educação que o professor “-” privilegia! E agora como é que vai ser...? Será que ele vai valorizar este nosso trabalho que temos feito assim...!? E depois é “Vou trabalhar como o professor “-”, como tenho visto dossiers que me têm sido apresentados até agora, ou vou...!?”... ou vamos trabalhar com a metodologia que trabalhámos em Metodologia da Educação com o professor “-”? Eu já decidi...! Vai ficar ao critério do professor “-”!»

Para a resolução destas dúvidas o papel do orientador pedagógico é relativamente secundarizado. É alguém que pretendeu perceber *a priori* a natureza das tarefas que os seus estagiários tinham de realizar, mas que resolveu não interferir naquele processo. Reservou para si a função de integrar os jovens docentes na lógica de funcionamento da escola, inteirando-os acerca dos procedimentos burocráticos a seguir, das suas obrigações perante as estruturas de direção administrativa e pedagógica, assumindo um papel de regulador da prática e da relação pedagógica, mas sem interferência ao nível da sua conceção e filosofia. Na opinião de Cristina, é alguém que, antes de mais, pretende assegurar que os estagiários *cumprem* as orientações superiores, sem grandes sobressaltos e incidentes e de acordo com os parâmetros constantes do instrumento de avaliação.

«Quando chegámos cá, ele preocupou-se muito em saber como é que é, como é que não é, como é que vocês fazem o levantamento das ideias prévias... sem dúvida, isso para nós ajudou-nos imenso...! É uma pessoa muito flexível, nesse sentido, e a orientação dele em termos burocráticos aqui da própria escola. Alerta-nos também para muitas coisas, preocupa-se muito, mesmo quando está a assistir às aulas, a nossa gestão da aula, a nossa relação com os alunos, ajuda-nos nesse sentido...! Porque na parte da planificação aula a aula nós orientamo-nos bem...! A gente apresentou e ele concorda! Eu acho que também se não tivesse lógica nenhuma, acho que teria alguma coisa a dizer.»

Globalmente, o início do estágio parece ter sido marcado por uma certa confusão entre os papéis assumidos pelos diferentes formadores. Esta, por sua vez, contribuiu para aumentar a angústia de ter de corresponder a distintos responsáveis, com tendência para assumir papéis que os próprios estagiários percebem como contraditórios.

«Porque no primeiro dia que eu fui lá à faculdade, que foi dia 30 de setembro, eu cheguei a casa com a cabeça “assim” [no sentido de cabeça cheia], eu fiquei tão baralhada que eu só dizia assim, “Bem!... Calma! O professor “-” disse para nós trabalharmos assim...”, mas como é que é!? Quem é que nos vai avaliar...!? É o professor “-”, eu que tive Didática com o professor “-”, não tem nada a ver...! E isso está assim muito confuso...! Realmente o orientador ajuda-nos muito aqui na escola, está é em sintonia mas é com o professor de estágio pedagógico e não com o professor de seminário...! Mas agora, o engraçado é que o professor de seminário, que não tem ligação nenhuma com o estágio pedagógico, anda-nos a dizer, “Não se esqueçam da metodologia que a gente fez o ano passado!”»

O quadro que Cristina acaba por traçar, aliás recorrente no seu discurso, resume as suas principais preocupações nesta fase inicial do estágio; elas resultam da sua perceção de que podem vir a coexistir diferentes níveis de responsabilidade e de influência no processo de atribuição da classificação final, ou da avaliação no seu conjunto. Não é de estranhar que a sua atuação balance: a quem agradar? Fazendo o quê? Que tipo de práticas privilegiar? Em que contextos, ou situações? Quem é responsável pela supervisão e quais as suas funções? Dúvidas que se reforçam quando a estagiária compreende que os vários intervenientes tomam decisões que são também o reflexo das suas próprias perspetivas acerca da educação geográfica.

No que respeita ao instrumento de avaliação do estágio, a estagiária afirma conhecer os parâmetros que o estruturam, embora as suas impressões denotem que existe alguma confusão entre este e o conteúdo do regulamento de estágio. Inicialmente, procedeu apenas de uma leitura descritiva, de reconhecimento do conteúdo e do tipo de indicadores, que lhe permitiu ficar com uma imagem clara daquilo que se espera de um professor em formação. Não se verificou, contudo, qualquer momento tendente a refletir sobre as implicações da filosofia subjacente ao instrumento de avaliação, pelo que as suas preocupações são, nesta fase, de índole operacional (v. g. a organização da informação a colocar no *dossier* de estágio, ou a elaboração dos relatórios de reflexão sobre os desempenhos).

«Nós estivemos a ler assim na diagonal! Tanto que só há uma semana é que percebemos que o *dossier* é individual, mesmo que haja coisas em comum...! Mas deu-nos os parâmetros de avaliação!... Discutir se achávamos bem, o que é que achávamos... isso não...! E na faculdade também não! Eu já comecei a fazer uma reflexão das atividades que eu realizei com os alunos! Como é que estou a fazer, o que é que fiz, se resultou, se não resultou e o que é que deveria fazer para melhorar...! Porque quando nós nos reunimos o professor também pergunta, o que é que nós achamos sobre as atividades que temos estado a fazer com os alunos e o que é que achamos do modo como fizemos, é isso...!»

O balanço final que Cristina faz do processo de supervisão dá a entender que este foi muito condicionado pela decisão do seu orientador pedagógico em acompanhar mais de perto a atividade da colega integrada no mesmo núcleo de estágio, pelo facto desta não ter qualquer experiência de exercício da docência. Cristina sentiu-se assim um pouco preterida, uma perspetiva que influenciou não só a sua perceção relativamente ao modo como decorreu a formação, mas também a forma como geriu as suas expectativas no que respeita ao que poderia esperar, ou vir a alcançar com o estágio. Neste contexto, sente que fez o que lhe foi exigido. Como se referiu anteriormente, a estagiária sentiu em alguns momentos que a sua atuação estaria em contradição com as suas próprias conceções educativas.

«Olhe, [o seminário] valoriza o facto de desenvolvermos competências, como é que vamos desenvolver essas competências e a maneira como nós estruturamos a aula e o método que nós utilizamos; eu acho que, por exemplo, aqui na escola, foi muito “Ah! Deixa ver essa ficha!”, se está bem feita, se não está, “Conseguiste dar a aula toda...!?” , “Planificaste, conseguiste realmente, fazer com os miúdos...!” , em noventa minutos... e as planificações... entregas os materiais, mostras os materiais todos, dizes sempre o que vais fazer, eu vejo se está bem ou se está mal, se tem algum erro, ou não...!»

Considera-se que muitos dos problemas anteriormente levantados acabaram por ser potenciados pela deficiente articulação entre as atividades do estágio e do seminário, um tema sobre o qual Cristina de detém longamente, uma vez concluído o processo de formação. Através das suas afirmações constata-se principalmente que a estagiária veio a confirmar as dúvidas e os receios que colocou no início do estágio: quer no que respeita ao relacionamento entre os intervenientes, quer no que concerne à dificuldade em definir os respetivos papéis e níveis de decisão. A eles se refere nos seguintes termos: «Ah! Isso foi uma grande “*dor-de-cabeça*”!»

As filosofias discrepantes que desde muito cedo percebeu existirem entre os dois espaços de formação levaram-na: por um lado, a apreender a função do estágio e as suas exigências, logo, a não se sentir pressionada por ele; por outro lado, a perceber os objetivos do seminário sem saber como os concretizar, situação que se traduziu num aumento da pressão sobre o seu trabalho. No interface deste sistema complexo, havia ainda que contar com a posição do orientador pedagógico, cujo espaço de influência se poderia sobrepor aos anteriores, ainda que Cristina se fosse gradualmente apercebendo das suas dificuldades em se integrar na lógica de funcionamento do seminário.

«O Estágio, para mim, era uma cadeira completamente à parte! Com o [seminário], tive a preocupação de desenvolver aquelas dez aulas! Eu entendo o objetivo, de desenvolver este método connosco e, depois, nós aplicarmos aqui na escola. Foi complicado, porque nós não sabíamos como é que havíamos de fazer! Nós chegávamos a Seminário e aquilo era uma confusão “*desgraçada*”! Chegávamos aqui à escola, era quase tipo um desabafo, que não

tínhamos percebido nada da aula anterior! Se houve essa preocupação de articular as duas cadeiras, foi mais pelo facto de termos que desenvolver o projeto nas nossas salas de aula! Mesmo os próprios professores não se entendiam! E nós que estamos ali no meio, queremos ter uma orientação, ao menos uma coisa, umas aulas estáveis, não conseguimos!»

Um processo de formação no qual estiveram envolvidos quatro docentes que, para os estagiários, poderiam em abstrato vir a ter influência na sua avaliação final. Quatro docentes imbuídos das suas próprias concepções sobre o que deve ser o professor de geografia e a educação geográfica. Quatro docentes com perspectivas distintas sobre o papel social da escola. Quatro professores cuja atuação conduziu ao relativizar das exigências que eles próprios colocaram aos estagiários e, ao mesmo tempo, à desconfiança face ao conjunto do processo de acompanhamento e de avaliação. Principalmente, quando se percebe que a articulação entre o seminário e o estágio foi uma simples aparência que disfarçou mal a desarticulação que os estagiários pressentiam existir entre os seus responsáveis, o que se refletiu na operacionalização de vertentes cruciais do processo formativo (v. g. acompanhamento e supervisão, avaliação, efeitos da observação de aulas).

«Eles davam a entender que tinham! Mas, para aquilo que a gente via, e é nas ações que se vê muitas coisa, eu acho que não! Em gabinete, não sei. (...) Porque nós estávamos ali no meio, estávamos tipo “bolas de *ping-pong*”, a nível emocional, foi terrível! (...) O próprio orientador, “Vocês é que sabem!”. Nós quando era para o projeto estávamos a trabalhar sozinhas. Afinal, é para orientar o Estágio, ou não é!? (...) O orientador expunha as suas coisas, as suas ideias, levava o nosso empenho, transmitia o que é que se estava a passar, porque depois não nos dizia se, por exemplo, as reuniões tinham corrido bem. (...) Ele veio cá naquele dia [referência à aula observada], mais para confirmar aquilo que o meu orientador disse, de mim e da minha colega, e a nota que tinha atribuído na nossa avaliação. (...) Uma coisa que eu também acho impensável, como é que o professor em noventa minutos me dizer, “Olhe!”, é uma aluna de quinze, dezasseis, dezassete...! Eu acho que há um trabalho ao longo do ano, não é em noventa minutos! Aquela aula correu bem, porque foi muito bem programada! Eu conseguia fazer uma aula diferente daquelas e eu conseguia estar com os miúdos e fazer uma aula improvisada...! Portanto, foi mesmo um confirmar, mas ao mesmo tempo é um bocado contraditório... confirmar em noventa minutos!?»

Palavras que questionam a credibilidade de todo um processo de formação. Primeiro, em consequência da possível aleatoriedade da avaliação do desempenho, que apesar das insuficiências do acompanhamento, de juízos de valor que podem não corresponder à realidade (porque condicionados pelas circunstâncias, pelos contextos, pela inspiração) tem a pretensão de confirmar uma imagem genérica da prática do estagiário e de resumir a riqueza e a diversidade dos seus desempenhos, apenas a partir da observação de um evento isolado. Segundo, em resultado das lacunas de ordem conceptual manifestadas pelo orientador pedagógico, que o impediram de acompanhar as atividades dinamizadas por iniciativa do seminário.

«Tinha que haver ali uma complementaridade. Mesmo o orientador, tinha que estar obrigatoriamente a par daquilo que estávamos a fazer, ou vice-versa...! Ou então ao contrário e ver a realidade que é ainda nas escolas e nas orientações...! Como é que é a realidade dos núcleos de estágio em que eles estão inseridos [os estagiários]. Será que o orientador vai conseguir orientar...!? O meu projeto, aqui na escola, não tivemos orientação nenhuma...! Quer dizer, ele [o orientador] nem nos via os documentos, não via nada...! Passava por ali...!»

Adivinha-se, contudo, que na opinião de Cristina esse afastamento não ficou a dever-se apenas a uma menor preparação de ordem conceptual, mas a um afastamento deliberado, por não se aceitarem completamente as virtualidades do modelo testado. Neste contexto, o orientador pedagógico foi visto sobretudo como um «fiscalizador». Uma postura que contribuiu para que Cristina não sentisse da sua parte uma grande cumplicidade de objetivos. Este mal-estar latente pode justificar uma certa depreciação do papel do orientador, mesmo em domínios de atuação que no início do estágio tinham merecido alguns elogios (vd. a integração da estagiária na vida e no funcionamento da escola).

«Ele estava preocupado nas suas aulas, em querer “dar” matéria, porque eu já vou aqui! Eu acabo isto e isso está despachado... [Entrevistador: Como é que Rita acha que ele assumiu a função de orientação?] Foi de fiscalização! Parecia que estava ali a tomar conta, para ver se eu não saía... porque, “Tens que fazer isto!... Tens que construir mais matéria!...”. Uma das críticas que me fez foi o facto de eu não fazer transparências, de não mostrar aos alunos. Portanto, o papel que teve foi mais aquele orientador tradicional, que se tem no Estágio, que é para orientar o trabalho de “Têm que fazer!... Têm que fazer fichas!... Têm que fazer esses trabalhos!...”»

Para Cristina, os juízos emitidos pelo seu orientador pedagógico reforçaram a sua convicção de que o trabalho de projeto em que tanto se empenhou constituíram para ele um universo paralelo, no qual se permitiu conceder total liberdade de ação ao estagiário, por contraponto às tarefas que este teria de levar a cabo no “seu meio”, perante as quais assumiu um papel mais condicionador. Uma postura que Cristina associa a uma certa subserviência da escola face à instituição formadora, particularmente quando o que está em causa é a proposta de introdução de abordagens mais inovadoras e tradutoras de alguma rutura paradigmática. Nesse aspeto, as boas relações e a cumplicidade existentes entre o orientador pedagógico e o responsável pela coordenação do estágio, podem ter servido como escudo defensivo face à necessidade de também supervisionar o desenvolvimento de práticas que não se dominam sob o ponto de vista conceptual.

Relativamente ao processo de atribuição da classificação final do estágio pedagógico, Cristina entende que na componente de seminário se tratou simplesmente de aplicar um procedimento mecânico resultante da ponderação dos trabalhos

apresentados ao longo das várias fases de desenvolvimento do projeto ⁽²¹²⁾. No que respeita à avaliação do estágio, entende que nesta deveriam ter sido contempladas outras dimensões da atuação dos estagiários na escola (v. g. a relação com a comunidade e os progressos alcançados pelos alunos) e, nesse sentido, deveriam também ter sido incorporadas as apreciações de outros atores. Critica principalmente o que lhe pareceu ser a excessiva centragem da avaliação produzida pelo orientador pedagógico nos aspetos relacionados com a gestão da aula e o saber-fazer em sentido restrito.

«Discutimos em Seminário uma “coisa” que era de Estágio! A gente acaba por fazer aquela divisão, mas depois aquilo foi tudo uma “mistura”...! Porque se nós estávamos a tentar pelo menos um método diferente, alguns daqueles parâmetros não eram compatíveis com aquilo que estávamos a desenvolver nas aulas...! Porque havia lá alguns como, por exemplo, o de «Diversificar as Estratégias», a tal que eu fui criticada, “Não fizeste muitas transparências!...”, a tal coisa, “Não diversificaste, não fizeste muitos materiais...!”. Ora através desse método, é o aluno é que faz os materiais, não sou eu que faço! E então aí como é que eu vou avaliar o estagiário...!?»

Cristina manifesta assim algumas críticas no que respeita à desadequação dos parâmetros inscritos no instrumento de avaliação às características do trabalho desenvolvido no âmbito do seminário, num ano em que este interferiu e influenciou diretamente a atuação dos estagiários na escola. Problema reforçado pela ausência de debate em torno do significado daqueles parâmetros e por uma deficiente fundamentação, por parte dos avaliadores, no que respeita ao conteúdo da avaliação por si efetuada.

«Em relação, por exemplo, aos meus dossiers, o professor “-” diz que estão muito direcionados para o professor...! Fui eu que fiz os trabalhos para mim! Eu fiz os trabalhos para mim!?... [expressão de ironia] Quer dizer, eu desenvolvi esses trabalhos com eles! Até não tenho ali muita coisa, porque foram eles é que pesquisaram, porque foram eles é que fizeram...!? Eu não percebi! Eu disse “Oh professor! Mas eu não percebo muito bem...!”, “Ah! Não foi muito direcionado para os alunos!”... e eu gostava que ele me dissesse porquê...! Talvez agora se o vir, me possa dizer...! Eu fiz muitos materiais... mas eu tentei não fazer muita coisa... não sei...!?»

Note-se como Cristina exprime a sua incredulidade ao referir que tentou «não fazer muita coisa», pois pensou ser essa a postura que esperavam dela no seminário e, ao mesmo tempo, se lhe afigura que essa atitude a penalizou em termos da sua avaliação no estágio. A estagiária traduz, assim, a sua dificuldade em compreender o conteúdo dos juízos de valor formulados pelos avaliadores, ou mais precisamente a ambiguidade do significado dos seus discursos, facto que se reflete na sua incapacidade em apreender o sentido global de toda a avaliação (v. g. quando não reconhece na avaliação

(212) A correspondência entre estas ponderações e as fases de desenvolvimento do projeto de intervenção foram apresentadas no capítulo 6.

quantitativa o reflexo da avaliação qualitativa expressa nos argumentos produzidos pelos avaliadores: «acho que o facto de eu ter tido um valor a mais é porque havia alguma diferença!? Diferença em quê, se a diferença não está aqui escrita...!?»). Uma percepção que se acentua quando a estagiária procede à apreciação das práticas do seu orientador pedagógico para em seguida as comparar com o que seria a sua própria ação em idênticas circunstâncias.

«Eu estou a pensar nas aulas do meu orientador e eu nunca fazia as minhas aulas assim!... Porque, para já, são turmas do 7.º ano, são muito mexidas e as aulas do meu orientador são totalmente expositivas!... E é de sublinhar no livro e segue o livro tal e tal...! Acabamos por o meu orientador estar mais próximo da faculdade, não é...!? Quer queiramos, quer não, é a pessoa de geografia... dos colegas [referindo-se aos do grupo da escola] que está mais próxima, ainda ouve falar em qualquer coisa, ainda tenta mas uma coisa é na teoria, outra coisa é na prática...! E na prática estamos nós agora! E mesmo com os outros colegas que queiram mudar, não é igual também à do meu tempo, mas também não é parecido agora e... não é aquela rigidez... que eu lembro-me que no meu tempo havia.»

Cristina avalia a evolução das práticas atuais dos professores de geografia pela imagem que reteve das do seu orientador pedagógico, pessoa na qual reconhece existir um esforço e uma preocupação em introduzir mudanças que, não obstante, se mantêm inconsequentes por lhe faltarem os saberes que permitem fazer a transposição da teoria para a prática, aquela que a estagiária entende já dominar.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

Fruto do trabalho desenvolvido pelo seu orientador pedagógico, Cristina sente-se integrada na escola onde está sediado o seu núcleo de estágio. Por isso, na fase inicial do processo formativo não se deteve na análise do tipo de relações que se estabelecem entre a instituição formadora e a escola. Em contrapartida a sua atenção centrou-se nos constrangimentos que, eventualmente, poderiam impedir o desenvolvimento do seu trabalho, especialmente no que concerne a necessidade de dinamizar um sem número de atividades que poderiam colidir com os regulamentos internos (v. g. no âmbito da aplicação do modelo pedagógico do seminário, a sugestão de dinamizar duas visitas de estudo à mesma área e com o mesmo grupo de alunos). Como sente que esse problema não se coloca, a estagiária acaba por salientar o interesse manifestado pelos seus colegas da área disciplinar de geografia em conhecer a natureza e as estratégias de operacionalização do modelo pedagógico que irá ser testado na escola.

«Não nos têm criado qualquer tipo de obstáculo, porque foi como eu já lhe disse, a gente veio com um método diferente que nunca tinham trabalhado até agora aqui na escola, e os professores estão mesmo interessados. Pode-se dizer que há um ou outro... mas o próprio delegado do grupo gosta muito de ver, tanto que nós já sugerimos fazer uma ação de formação dentro deste processo de ensino-aprendizagem. Os nossos colegas de geografia

também estão interessados e o nosso orientador sempre muito interessado. Temos até bons materiais, trabalhamos muito com imagens, com projetor *multimedia*.»

No final do estágio pedagógico confirmou-se que Cristina não sentiu necessidade de alterar as planificações elaboradas, pois estas incorporaram a ambiguidade relativa à introdução da componente do projeto do seminário. Foram igualmente mantidas os planos de longo e de médio prazo construídos tanto pelos estagiários como pelo conjunto dos membros da área disciplinar de geografia. Em certa medida, tal opção revela até que ponto a metodologia de projeto aplicada por imposição do seminário foi assumida como um anexo a um processo de ensino e aprendizagem que manteve a sua configuração inicial. Assim, não se pode estranhar que Cristina considere muito distintas as filosofias de educação perfilhadas pela escola e pela universidade.

«São dois mundos à parte...! Na faculdade estão mais ligados talvez à parte teórica, à parte científica. E aqui é outra realidade, o professor aqui ainda se preocupa muito em que os alunos... agarra-se muito ao manual...! Que hoje um aluno dizia-me assim, “Oh Setora! A Setora não usou o manual, para o ano a outra Setora é que vai usar o manual! E eu disse “Tu achas que não... que nós não falámos aquilo tudo que estava no manual...!? Eles não estarem assim agarrados ao livro, para eles parecia um problema. A geografia acaba por estar nas escolas ainda muito agarrada àquilo que se lê nos manuais e a Universidade não tem... Eu acho que há um desfasamento... sem dúvida!»

Curiosamente, a estagiária associa a primeira ao trabalho desenvolvido no estágio e a segunda ao projeto dinamizado sob iniciativa do seminário. Distinção a que não é alheia a perceção segundo a qual a universidade (vd. o seminário) se deteve principalmente sobre o domínio teórico e/ou científico, enquanto a escola (vd. o estágio) tendeu a privilegiar a dimensão prática do desempenho. Por seu turno, a desvalorização que no seu discurso se sente em relação ao estatuto da escola na formação, pode explicar-se precisamente pelo facto de o estágio ter em sua opinião privilegiado uma educação geográfica de cariz factual, orientada para o cumprimento do programa e para a utilização do manual escolar, opções que, como antes se referiu, Cristina não se abstém de contestar com veemência.

1.1.3 HELENA

A sua experiência de vida, o facto de possuir uma outra licenciatura e a circunstância de já ter exercido a docência por um período relativamente longo, permitiram a Helena encarar a entrada no estágio pedagógico com uma segurança e um à-vontade que não estariam ao alcance de muitos dos seus colegas. Por isso, não são de estranhar as posições muito fundamentadas que assume relativamente à maioria dos aspetos que vão enformar a sua atuação, não apenas como professora de geografia, mas

também como estagiária. Um percurso de vida à luz do qual construiu uma leitura pessoal sobre os constrangimentos e os contextos em que se viu forçada a desenvolver a sua ação. Uma visão que lhe permitiu avaliar e, ao mesmo tempo, sentir com especial acuidade as pressões a que um estagiário está sujeito, bem expressas na seguinte afirmação: «Por isso, digo: o estagiário não é livre de fazer coisa nenhuma. Foi difícil para mim, tive situações humilhantes, tive que engolir alguns sapos — em linguagem popular — sou uma pessoa bastante pacífica, tentei levar as coisas com bastante tranquilidade, porque se fosse de outra forma as coisas não seriam tão simples assim...!»

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Helena não esconde a dificuldade em apresentar uma definição do que é a geografia, por considerar que o objeto de estudo da disciplina é simultaneamente vasto e indefinido. Para si a geografia distingue-se pela especificidade do seu olhar sobre a realidade que nos rodeia, pelo modo próprio como problematiza um objeto que partilha com outras ciências. Nesse sentido, a disciplina distingue-se pelo método e pelas questões que coloca, nelas sobressaindo o interesse pela localização dos fenómenos e das coisas; possui um carácter interdisciplinar e de síntese, traços que decorrem das abordagens que privilegia.

«Eu não sei bem responder...! A geografia estuda tanta coisa, o objeto da geografia é tão vasto, se calhar, é o método que é diferente...! A forma como nós olhamos para as coisas, obviamente que realmente é localizar os fenómenos no espaço. Eu acho que a geografia está numa espécie de charneira das outras disciplinas! O objeto, se calhar, é o objeto de várias disciplinas, o que fazemos é que é diferente. Agora o que é que é a geografia, não lhe vou responder a essa questão, porque pode parecer estranho, mas passados estes cinco anos, eu não sei o que é a geografia...!»

A posição de charneira constrói-se através da individualização duma vertente humana e de uma vertente física, que constituem subsistemas alicerçados no espaço e no território. A noção de espaço, contudo, permanece algo abstrata e, por isso, Helena considera mais relevante o conceito de lugar, pois entende que este possui um sentido próprio que lhe advém da possibilidade de poder ser apropriado por intermédio do sentimento de pertença, atributo que o espaço não evidencia. Infere-se, assim, que para si o espaço configura sobretudo o suporte onde os fenómenos geográficos acontecem.

«Nós estudamos as coisas, os factos, os fenómenos e não nos limitamos a descrevê-los. Tentamos interpretá-los, tentamos inter-relacioná-los. Eu falava do facto de ter duas vertentes: a humana e a física! Mas, em termos de alicerces, acho que o espaço, o território. Isso é uma discussão que eu adoro! A questão do espaço, do território, do lugar. Para mim o espaço é uma coisa mais abstrata; o lugar tem sentido, tem sentido próprio. O lugar

oferece-nos sentimentos de apropriação, de pertença: há uma ligação estreita com aquele lugar! O espaço é uma coisa mais abstrata, tem um sentido mais lato.»

A propósito da sua dificuldade em apresentar ideias muito sistematizadas e concretas sobre o que é, afinal, a geografia, Helena refere que os docentes da universidade nunca se preocuparam em dar definições nesse campo, mas apenas em abrir perspectivas, em promover a reflexão. Foram-lhe apresentados vários modos de fazer geografia, várias abordagens científicas, embora sempre pautadas pela ideia da geografia como ciência de charneira, independentemente do campo em que se situasse maioritariamente a sua atividade científica. A clivagem entre as geografias física e humana sempre lhe apareceram muito claras. Contudo, sob o ponto de vista epistemológico, Helena posiciona a primeira num campo que designa por possibilista e a segunda como aberta a abordagens mais diversificadas.

«Várias geografias! Sempre várias geografias! É aquela questão da verdade e das verdades e das várias perspectivas e dos vários olhares. Não tenho ideia que me tenham “incutido” uma ideia de que só há aquele caminho. É sempre a geografia como um elo, como uma charneira das outras disciplinas, isto em termos de posição da ciência, mas depois dentro da própria geografia há várias formas de fazer geografia...! Eu acho que os professores da parte da geografia humana, estão mais virados para essa diversidade. Na geografia física, acho que pelos conteúdos, acho que há mais aquela linha diria possibilista. E acho que na própria faculdade há muito essa clivagem! Há aí essa clivagem, apesar de tentarem fazer uma articulação das duas componentes.»

Helena também não esconde a empatia para com um dos ramos da disciplina, fator que acaba por condicionar a sua perceção global do contexto de produção do conhecimento geográfico. No entanto, chama a atenção para o que lhe pareceu ser, ao longo dos últimos anos de frequência da licenciatura, um maior esforço de articulação entre os domínios do humano e do físico, facto para o qual não será estranha a circunstância de se verificar aí uma mudança sensível no objeto e no âmbito das unidades curriculares ministradas (nas quais se passa a notar a preponderância das que são orientadas para o ensino). Em termos gerais, contudo, parece haver dificuldades em identificar o fio condutor epistemológico da geografia.

Helena retém da geografia escolar a imagem que resultou da frequência dos ensinios básico e secundário, que associa a uma disciplina estruturada em torno da divisão tradicional dos conteúdos e dos temas do currículo. Só a passagem pela universidade lhe permitiu compreender a existência de uma geografia dedicada ao estudo dos problemas sociais. Embora também abordados por outras ciências, entende que a geografia consegue imprimir ao estudo desses temas um cunho próprio, decorrente da sua capacidade para os enquadrar num território, a marca da sua

individualidade. Confirma aqui a sua preferência conceptual pelo conceito de território em detrimento da noção de espaço, que tem por mais abstrata.

«Eu tinha aquela noção “a geografia era!” aquilo que eu tinha aprendido no 12.º ano: era a história da geografia, depois, demos a agricultura, as atividades económicas, isso tem a ver com o programa da altura, não é...!? Eu tinha uma noção de uma geografia vista como a descrição da Terra. Não tinha noção nenhuma que a geografia iria tocar em pontos que eu, se calhar, achava que era do âmbito da sociologia, ou da antropologia, como agora percebo que, de facto, eu posso estudar problemas urbanos, que eu se calhar acharia que isso seria do âmbito da sociologia. Então, o que distingue a geografia das outras tem a ver com o estarem ligadas a um território! Não digo espaço, digo território. Portanto, tem a ver com essa questão de estar sempre relacionada, tem de estar sempre presente num território! Acho que cada disciplina tem sempre um enfoque, no nosso caso o espaço...»

A sua imagem de que a geografia correspondia a uma ciência de cariz descritivo foi alterada não apenas por influência da universidade, mas desde logo quando teve de iniciar o seu percurso como docente, altura em que lhe foi dado perceber que a geografia escolar poderia ser muito diferente da que tinha experimentado como aluna.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A educação geográfica é definida em termos que a tornam um sinónimo de educação para cidadania. Nesse sentido, a educação geográfica e o seu conteúdo parecem ser indissociáveis do seu papel social. O modo como se alcançam estes objetivos pressupõe o incremento de estratégias que permitam ligar a geografia à realidade (a partir da análise de exemplos, de artigos, de notícias, etc.) e com recurso a debates, a jogos e simulações, entre outros. Os instrumentos tradicionais da geografia (vd. os mapas) são encarados sobretudo como ferramentas, como um pretexto para a discussão e o debate de temas mais abrangentes, como formas de induzir a reflexão e o questionamento, competências que a educação geográfica promove.

«Vou enveredar mais por um caminho da cidadania, do ser cidadão, do civismo, porque educar geograficamente acho que tem a ver com incutir nos miúdos valores. Há que levá-los a pensar que existem outras culturas, que existem diferenças e que para eles as respeitarem e para levá-los nesse sentido. Agora, o educar geograficamente é tentar levar os miúdos a conseguir ser bons cidadãos, a conseguir respeitar as diferenças — primeiro perceber que elas existem — para depois poderem respeitá-las. É mais nesse sentido...!»

Os conteúdos tradicionais que usualmente estruturam o currículo de geografia, de que Helena aponta o exemplo das migrações, servem tal como os instrumentos anteriormente mencionados, como pretextos para o desenvolvimento da consciência social a que antes se aludiu. Neste aspeto, trata-se de uma outra forma de afirmar uma conceção segundo a qual os programas são apenas um meio através do qual se podem desenvolver as mais diversas competências. Neste campo, Helena apresenta múltiplos

exemplos desta geografia orientada para o desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos.

Em termos dos conceitos nucleares para a educação geográfica, nota-se em Helena alguma atrapalhação em os elencar, ou identificar, principalmente dadas as suas dificuldades em separar, ou distinguir, os conceitos das competências que a educação geográfica pode desenvolver através deles. As únicas referências dizem então respeito às noções de *localização* e de *escala* que, não obstante, são mencionados na qualidade de instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem, não enquanto conceitos estruturantes do conhecimento geográfico, logo também da educação geográfica.

«Eu acho que é saber-ser, aqui não é um conceito, é mais uma competência...! A cidadania, a inter-relação, a própria solidariedade... deixe-me pensar, a paz... porque não...!? De facto, estes não são especificamente geográficos, são transversais! Mas em termos de conceitos geográficos penso em localização; até a própria localização nos pode levar a estas questões, por exemplo, das migrações... estou um bocado condicionada, porque entretanto estou a pensar nos conteúdos que estão programados. Mas só que de repente não me estão a ocorrer outros! Só que me lembrei de um conceito: é a questão da escala! É um conceito especificamente geográfico, enfim...!? Também é utilizado, por exemplo, pela matemática, mas é “mais nosso”, digamos assim, e pode contribuir para a educação geográfica!»

Helena considera que as relações entre a geografia universitária e a geografia escolar são marcadas pela clivagem entre os interesses e os objetivos dos atores intervenientes (v. g. os professores), mas também pela sobrançeria e desconfiança com que se encaram mutuamente. Em parte, entende que esse afastamento resulta do modo como um lado e o outro valorizam os “saberes” produzidos por si mesmos, embora lhe pareça que, socialmente, o saber académico (oriundo da universidade) merece sempre maior destaque e valorização. De qualquer modo, a estagiária considera que nem sempre o facto de se saber muito é sinónimo de uma correta atuação pedagógica.

Eu acho que é, às vezes, também é mais uma vez uma clivagem, muitas vezes estão de costas voltadas, o saber académico e o saber escolar, e é difícil fazer esta transposição! Estão um bocado de costas voltadas! Por um lado, temos o saber académico, é o saber supersumo, não é...!? E, depois, o saber escolar um bocadinho inferior...! Por exemplo, há colegas com excelentes médias, capacitados em termos de conceitos, na física e na humana, mas depois têm uma dificuldade imensa em transpor esse saber aos alunos. Não há a geografia académica e a geografia escolar! A meu ver é assim: há uma geografia! Os temas são os mesmos! O objeto é o mesmo, depois a forma de trabalhar é que é diferente!»

De acordo com este objeto da educação geográfica, o exercício da docência implica uma conceção do que é *ser professor* situada muito para além do simples ato de instruir e de transmitir conhecimento. Para Helena, ensinar significa assumir muitos outros papéis e funções. Uma conceção que se liga a uma outra visão da escola e do seu papel social, de molde a que esta não se cinja ao seu estatuto de instituição de ensino,

mas valorize outras valências, outros saberes e outras modalidades de aprendizagem. Posição que Helena justifica face à alteração dos contextos sociais e familiares, que provocaram uma transferência dos papéis anteriormente desempenhados pela família, para a esfera da escola e, por essa via, para os professores.

«Eu costumo dizer e logo nas minhas apresentações: “eu sou a vossa professora de geografia e...!”, mas eu sou mais do que isso! Porque *ser professora* é ser polivalente! Não estou ali para transmitir conhecimentos. Eu tenho também uma vertente que me permite levá-los a aprender conhecimentos, mas eu sou mais do que isso! Aquela ideia do professor que expõe a matéria, que transmite os conhecimentos e “ponto”, aquela barreira que existia, penso que hoje em dia não existe tanto... ou melhor, verifico que ainda existe muita gente que acha que o professor é isso: é transmitir conhecimentos! Muitas vezes a escola é um emprego: eu chego lá, eu dou as minhas aulas, assino o livro de ponto, como prova de que dei a aula e vou para a minha casa e fecho assim que saio o portão para fora, acabou.»

Na qualidade de professora de geografia, a sua ação deverá assumir como finalidade *educar* os seus alunos geograficamente. Atendendo às posições postas em evidência anteriormente, considera que a sua atuação pressupõe que o programa oficial da disciplina não pode ser encarado como um fim em si mesmo, dado constituir um meio através do qual se promove o desenvolvimento de competências. Estas são definidas como capacidades nos domínios do saber-fazer, do saber-ser e do saber, definido de uma forma muito ampla, nele se incluindo uma dimensão cognitiva e atitudinal.

«Capacidades a nível de saber-fazer, de saber-ser e do saber. Talvez, acho que sim! Acho que é isto! Obviamente que aqui entramos no domínio cognitivo e no domínio das atitudes! Consigo compreender a questão das competências, consigo perceber perfeitamente a adaptação ao programa, digamos assim. Não acho que o programa deixou fazer sentido! É relevante! O programa continua a existir, ao serviço das competências! As temáticas existem. Há a questão da flexibilidade. Nós vamos seleccionar os problemas e os conceitos, mas temos que ter por base conteúdos.»

A aparente secundarização do programa da disciplina como instrumento de regulação do processo de ensino e da prática do professor, decalca afinal a postura e os pontos de vista expressos pelo responsável do seminário. Posições quase sempre expressas num discurso que não esconde a persistência de dúvidas mal esclarecidas, que Helena considera extensíveis à generalidade dos seus colegas. Manifesta-se a este nível um acumular de questões ainda sem resposta, potenciadas pelo facto de a estagiária não saber com clareza o que fazer com os conteúdos programáticos, que aos seus olhos surgem, por vezes, como uma espécie de incomodidade com a qual o professor tem forçosamente de lidar.

«Na minha perspetiva e assumindo a minha perspetiva, porque eu penso que, se calhar,... eu não posso estar a pensar pelos outros, tudo bem... mas perante aquilo que... estou a pensar nos meus colegas de Seminário. Há muita confusão...! Na minha perspetiva, uma

coisa não invalida a outra e as coisas estão interligadas...! Pode não ter [o programa] aqueles conteúdos que no método tradicional existiam, mas quando falamos de temáticas e quando falamos de conceitos, nós temos sempre, de forma transversal ou como quisermos, os conteúdos. Os conteúdos estão lá! Podem não estar explícitos, mas estão...!»

Em certa medida, o discurso de Helena deixa transparecer, depois, que pode existir uma certa analogia entre *objetivos* e *competências*, ficando por explicar se esta equivalência se fica a dever apenas a uma simples mudança de designação, ou se traduz também uma alteração de hierarquia.

«Eu estou a dizer que o programa existe, as competências estão ao serviço dos conteúdos, porque repare, as orientações curriculares, quando surgem as temáticas e as sub-temáticas, lembram um pouco as antigas unidades e subunidades, as experiências educativas. Lá estou eu a adaptar as novas designações às designações do método tradicional! É o melhor caminho, o mais fácil...! Depois, as experiências educativas talvez sejam as antigas atividades, ou tarefas. Os objetivos deixam de existir, mas surgem as finalidades. Os objetivos como eram entendidos antigamente, agora pensa-se num estágio que a meu ver é, pelo menos em termos teóricos, melhor conseguido: que era o das competências.»

Em termos gerais, Helena considera que o estágio contribuiu pouco para a reconstrução das suas conceções sobre o sentido da educação geográfica. Relevante foi, em seu entender, a licenciatura no seu conjunto, por ter provocado uma rutura com a imagem que tinha de uma geografia de cariz descritivo, confirmada pela forma como exerceu os seus primeiros anos de docência. A universidade permitiu-lhe aceder a uma geografia que percebeu ser mais do que um saber atomizado, enciclopédico e excessivamente compartimentado.

«Eu depois que fiz este curso fiquei com uma ideia completamente diferente da geografia! Para mim, antes, a geografia era uma geografia descritiva. Tínhamos o manual e eu sabia muito pouco para além daquilo que lá estava. Decorava as coisas e pronto. E, agora, vejo a geografia e o seu âmbito na educação geográfica, mais no sentido da parte social, no âmbito do civismo, da cidadania, fomentar o espírito crítico, tentar olhar em redor. Mas voltando um bocadinho atrás, quando eu disse que via a geografia de forma diferente, não faço o marco pós-estágio, faço antes do estágio. Portanto, após toda a formação científica.»

O seu perfil de atuação no campo da educação geográfica liga-se diretamente com o conceito de construtivismo que Helena desenvolveu no decurso do processo de formação. Globalmente, a sua conceção assume o construtivismo mais como um modelo pedagógico, ou uma estratégia de intervenção didática: por um lado, porque as abordagens mais conceptuais estão ausentes do discurso do estágio e do seminário, durante os quais é privilegiado o lado mais pragmático e operacional da atuação didática; por outro lado, porque muitos dos autores e textos de referência que os estagiários trabalham provêm do campo da didática e nunca do campo das teorias da aprendizagem (Helena, a exemplo dos seus colegas, não aponta ou desconhece os

contributos de Piaget, ou de Vigotsky, para o estabelecimento das bases teóricas do construtivismo).

«Para mim o construtivismo é centrar nos alunos a aprendizagem, nós somos meros mediadores, centramo-nos no aluno. Mas, se formos à palavra mesmo, à questão epistemológica, o construtivismo para mim é construção, é ir construindo. E, nesse sentido, é ir construindo a partir do aluno. O aluno sabe sempre alguma coisa e a experiência deles no dia a dia a mim ensinou-me imensas coisas. Eu lembro-me que quando estava a dar a agricultura no Alentejo, eles sabiam muito mais que eu, que eu nem percebo nada de agricultura, só sabia o que estava nos livros. Se quer que diga, eu não sei muito bem o que é o construtivismo! Só sei quem são os autores e todas as teorias, ou seja, todas as leituras que tenho feito, aqueles que eu já foquei anteriormente: a Mérenne-Schoumaker, o Xouto González, o professor Cachinho cá em Portugal.»

Esta conceção é reforçada pela forma como Helena sintetiza os traços principais da metodologia de projeto, que se assume como a aplicação didática das fases que caracterizam o método científico (pesquisa, formulação de questões, aplicação de técnicas de recolha e de tratamento de dados).

«Pronto, para mim é claro o que é que é uma metodologia de trabalho de projeto: é um trabalho de projeto como nós fazemos no Seminário, toda aquela questão da *hipótese*, do *levantamento*, aquelas etapas...! A utilização do método científico. Para mim é isso! Ensinar aos miúdos, mas é óbvio que não é com um grau de profundidade que nós utilizamos. Mas é um bocado disso, eles irem e pesquisarem e eles criarem as questões e, depois, ensinar-lhes por exemplo as técnicas — como é que se faz uma entrevista, a parte dos instrumentos — para mim é isso o trabalho de projeto...! Agora, realmente, o construtivismo, o que é que será isso do construtivismo...!?»

Contrariamente ao que referiu anteriormente, Helena termina o estágio pedagógico com uma ideia clara acerca da distinção entre objetivos e competências. Os primeiros, remetem para uma dimensão de saber e, por isso, permitem definir metas a atingir (vd. *o aluno deve saber...*). As segundas, correspondem a destrezas que o aluno deve desenvolver e, por isso, remetem para uma dimensão de saber-fazer, em que o conhecimento adquire relevância se e quando ligado a uma prática (vd. *o aluno deve ser capaz de...*). Como noutros casos, também Helena acaba por assumir um conceito de competência com um âmbito muito mais restrito do que aquele que é proposto no currículo do ensino básico.

«Para mim competências são capacidades! Capacidades que significam um chapéu em termos de atitudes, em termos de conhecimentos e em termos da prática, do saber-fazer...destrezas! Para mim é claro que competências não são objetivos! Os objetivos são metas que se pretende atingir. Saber pregar um prego é uma competência e saber de que é que o prego é feito já é mais um objetivo! Mais um tipo de conhecimento. Eu percebo que objetivo é quando nós dizemos “o aluno deve saber distinguir clima de estado de tempo”. Enquanto que competência é diferente, ele tem que ter a capacidade, ele não deixa de ter esse conhecimento, também está englobado na competência, mas ele depois tem de saber como desenvolver na prática essa capacidade. Tanto que nós até dizemos que os objetivos, a gente vai atingi-los, e as competências vão ser desenvolvidas, agora no final de ciclo.»

Helena entende que o quadro em que se desenvolve a educação geográfica traduz só por si e de forma inequívoca o seu contributo para o desenvolvimento da educação para a cidadania, que conta com a participação do mesmo tipo de intervenientes e para o qual são definidos objetivos similares. Neste quadro, ser cidadão significa antes de mais ser pessoa, ser cidadão significa partilhar valores, ser cidadão significa saber negociar práticas e ações, um processo de construção por intermédio de uma educação para os valores, categoria mais elevada em que se inclui a educação geográfica.

«É ser pessoa! É ser pessoa no verdadeiro sentido da palavra, as pessoas não podem ser peões, ou seja, ser cidadão é ser-se pessoa, é ser, é saber estar, é saber relacionar-se com os outros, é saber agir e adaptar-se aos contextos. Cidadania é isso, é a pessoa saber estar em sociedade! É, portanto, educar, eu não estou a dizer “ensinar”! Eu acho que essas coisas não se ensinam! Mas, se calhar, até se podem ensinar através do próprio exemplo! Estava a pensar naquelas questões dos agentes socializadores, da família, da escola, depois o bairro, enfim, isso tudo vai contribuir para eu ser um bom cidadão! E aprendem-se como!? Negociando e aprendendo com os outros! E, nesse caso, educar para a cidadania é saber-ser e ao saber-ser estou a educar as pessoas que me rodeiam. Mais uma vertente social e, agora, pensei numa outra questão, por exemplo, a preservação no ambiente.»

A forma como Helena antevê a operacionalização deste desígnio passa pela identificação dos campos temáticos que tradicionalmente estruturam os programas de educação geográfica: o estudo da população, do povoamento, da mobilidade, das atividades económicas e do espaço urbano, o desenvolvimento e a sustentabilidade. Uma forma de validar o conteúdo tradicional da geografia e de justificar o seu contributo para o processo de socialização esclarecida que emerge do binómio educação geográfica – cidadania. Tal como muitos dos seus colegas, também Helena entende que aqueles temas, a educação geográfica e, por analogia, a geografia como ciência, não devem constituir um fim em si mesmos, mas apenas o meio para alcançar uma finalidade mais elevada e socialmente mais relevante.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

Face às suas conceções sobre a educação geográfica, o sentido da escola e o que significa ser professor, foram muitas as expectativas que Helena depositou no processo de formação em que esteve envolvida ao longo de toda a licenciatura e, naturalmente, também no contributo que a frequência do estágio pedagógico poderia trazer para o desenvolvimento das competências que dão corpo àquelas perspetivas.

Alguns dos seus receios na fase inicial do estágio prendem-se sobretudo com as dificuldades de ordem organizacional e burocrática que podem dificultar, ao nível da escola, o normal desenrolar das atividades que tinha previstas em obediência às orientações e filosofia preconizados pelos responsáveis da instituição formadora. Um

tópico que se liga diretamente ao modo como a estagiária antevê as relações entre a universidade e as escolas. Mas, para além destes constrangimentos, Helena sente com acuidade a posição de relativa fragilidade em que se encontra a pessoa do estagiário. De entre as forças em presença, a estagiária julga que ganhará a “escola”, pois esse é o contexto real, esse é o verdadeiro laboratório. Um conflito para o qual espera que a universidade manifeste alguma flexibilidade, embora no início do estágio ainda tenha muitas dúvidas relativamente ao tipo de soluções que vai adotar.

«São dois pólos, duas forças e se calhar vai é ganhar a escola e não a Universidade! Porque aqui é o terreno, é aqui o laboratório, como eu dizia há bocado. É aqui que as coisas funcionam! E, portanto, terá com certeza que ser por aqui que as coisas terão que ir. Será a força maior! E mais uma vez se vai verificar a tal clivagem...! Vamos esperar e vamos ver, mas se à partida os formadores perceberem eu acho que se contorna a situação...! Não sei! Isto agora ainda é muito cedo, estou aqui a pensar alto...!»

No que respeita à articulação entre os espaços do seminário e do estágio, Helena considera que, a exemplo da prática seguida nos estágios pedagógicos dinamizados noutras instituições formadoras, o seminário deveria servir para apoiar ou complementar as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio em escola. No entanto, percebe que a situação que irá viver será algo diferente. Sobretudo porque entende que os intervenientes valorizam perspetivas distintas, desde logo sob o ponto de vista teórico e, por isso, também ao nível das opções didático-pedagógicas: 1) o responsável pelo seminário que preconiza a adoção de uma abordagem construtivista e valoriza os aspetos de conceptualização e de fundamentação teórica das práticas; 2) o responsável pelo estágio que associa a uma “outra” visão — que não consegue identificar ou qualificar — e que tende a valorizar os aspetos de operacionalização das práticas.

«É complicado porque atrás de determinada cadeira existem pessoas! E estamos a falar de duas pessoas diferentes! O que se fala — é que nós temos contacto com outros estagiários antigos e orientadores — uma questão que toda a gente sabe é a seguinte: as perspetivas destes dois formadores, são diferentes. O Prof. “-” o construtivismo e o Prof. “-” ainda não sei qual é propriamente a perspetiva, mas é outra, é uma alternativa...! E isto é complicado!... É essa a tensão que vê no Seminário...! Porque o Prof. “-” tem uma maior preocupação pelas atividades que se passam dentro da sala de aula, com a prática; se calhar é em termos operacionais que as coisas são diferentes. E o Prof. “-” considera importantes essas atividades, mas acha que para o cumprimento dessas atividades tem de haver também um desenvolvimento teórico.»

Por isso, Helena não hesita em afirmar que as “coisas” não funcionam o que, naturalmente, contribui para o estado de ansiedade e para a tensão que se vive entre os estagiários. A fim de contornar estas condições emergentes, a estagiária delineou com clareza as tarefas que, no início do estágio pedagógico, entendeu adequadas para compatibilizar a sua atuação no seminário e no estágio.

«É complicado conciliar, mas parece-me que mesmo em termos de relacionamento, ao longo destes anos, talvez não haja diálogo no sentido “estrito”, da palavra!? E em termos de personalidades, se calhar as coisas não funcionam! E isto reflete-se nos alunos e na tensão que se está a viver ali! Acho que as pessoas não estão a conseguir distinguir as pessoas, enfim!»

Helena demonstra ter ideias claras relativamente aos papéis a assumir pelos vários formadores envolvidos no estágio pedagógico: do seu orientador pedagógico e do coordenador do estágio espera receber orientações nos campos da pedagogia, planificação e da construção e utilização de recursos educativos, em suma dos diversos aspetos da prática; do responsável pelo seminário espera receber estímulos ao nível da reflexão, da conceção teórica e da fundamentação das práticas. expectativas que se ligam diretamente às áreas e espaços de intervenção daqueles atores. No que concerne especificamente a atuação do orientador pedagógico, antevê que a sua ação se deverá restringir à observação da atuação na sala de aula, com reduzida influência na análise das fases de aplicação do modelo pedagógico do seminário e na respetiva fundamentação teórica.

«Eu penso que o orientador pedagógico avalia o desenvolvimento na sala de aula. Portanto, estamos a falar de coisas concretas, objetivos didático-operacionais, ou experiências educativas. O Prof. “-”, conforme já tinha referido, por aquilo que me é dito, também esta parte das atividades, dos objetivos didático-operacionais, experiências educativas, isto na parte do Estágio! O Prof. “-” vai avaliar, sem dúvida, a conceptualização, a conceção do projeto, a transposição didática. Significa que temos 60% para a parte da conceptualização do projeto e da transposição didática e ficamos com 30% para a aplicação, ou no fundo, aquilo que estamos a falar que é esperado dos dois elementos formadores e ficamos com 10% para o balanço final individual.»

Terminado o estágio pedagógico, as impressões que Helena entendeu por bem destacar foram as seguintes: 1) foi um processo muito trabalhoso; 2) exigiu da sua parte um esforço suplementar, em virtude da atividade do núcleo de estágio ter ficado dependente do seu poder de liderança e da sua capacidade de iniciativa; 3) constituiu uma desilusão, quer pela falta de diálogo entre os responsáveis pelo seminário e pelo estágio, quer pelo tipo de relações interpessoais que se geraram e que, apesar das aparências, nunca conseguiram ultrapassar um nível exclusivamente profissional.

«Eu tinha ideia que o ano de estágio era um ano trabalhoso, mas não pensei que fosse tanto! Se calhar também teve a ver com o colega que tive no núcleo, havia pouca dinâmica! Acho que as coisas concentraram-se muito em mim. Depois, acho que o orientador também confiava muito em mim, acabava por não tomar decisões sem mim, quer dizer, a dada altura eu senti-me mesmo um elemento essencial. Eu estou um bocado desiludida com isto tudo. Tudo corria bem, mas eu agora no final do estágio pergunto-me se tudo correu bem, ou se foi simplesmente uma farsa ao longo de todo o ano, percebe...? Se calhar, eu pensava que tinha sido uma relação de amizade e, se calhar, não foi! Foi uma relação profissional!»

Devido à sua longa experiência como docente, Helena confessa que as suas expectativas iniciais eram baixas; não nega que o estágio lhe possibilitou algumas aprendizagens, embora não lhes atribua grande significado.

«Não acho que tenha aprendido assim demasiado com o estágio, muito sinceramente! Se calhar, para quem tivesse pela primeira vez no sistema aprendeu-se alguma coisa. Em relação às pedagógicas, claro que a experiência do dia a dia é completamente diferente! Eu tenho a certeza que também aprendi bastantes coisas. Da forma como era até agora e as pessoas aprendem é assim, no dia a dia, pela experiência. Se a formação foi um grande contributo? Não acho que tenha sido assim um contributo por aí além. Porque eu acho que é mais fácil uma pessoa que está de novo numa situação, do que uma pessoa que vive no sistema durante determinado tempo.»

Em suma, considera que a frequência do estágio pedagógico pode ser importante para os mais jovens, ou seja, para os que nunca tiveram qualquer contacto com o ensino: porque menos condicionados pelos vícios, as representações e as crenças construídas em resultado do exercício da docência. Para estes, mais do que para si própria, o estágio pode constituir um tempo de rutura, como de gestão de conflitos interiores com as suas conceções prévias.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Helena considerou que as componentes da formação de professores se mostraram adequadas às suas necessidades e podem ter um contributo válido para a inovação. Refere a este propósito que as cadeiras de índole pedagógica serviram para alargar a suas perspetivas. Neste campo, valorizou especialmente a cadeira de didática, pois esta lhe permitiu elucidar o *como?* e o *porquê?* das opções didáticas ao dispor do professor. Não deixou de alertar também para a necessidade de os formadores envolvidos no processo atuarem com os estagiários de modo coerente com o conteúdo dos seus discursos e dos modelos pedagógicos que preconizam (em contraponto ao dito «faz o que eu digo, não faças o que eu faço»).

«As cadeiras pedagógicas, acho que ajudaram muito...! Por exemplo, nós tínhamos uma cadeira que era Psicologia da Educação, que nos ensinava a entender as várias fases, das operações concretas e isso, do Piaget...! A Didática que eu entendo conseguiu muito bem explicar esta questão da didática da geografia. Pôs-nos a pensar...! O professor não pode querer que nós façamos com os alunos, uma coisa que ele não faz connosco! Um professor que quer inculcar uns determinados valores no aluno, ele tem que agir como tal!»

No entanto, do conjunto da formação recebida no período que antecedeu a entrada no estágio pedagógico, importa destacar a frequência das cadeiras de «Metodologias» e de «Didática», pois foi nelas que aprendeu a configurar e a aplicar o modelo pedagógico que irá, de novo, testar no âmbito do seminário e do estágio. Em termos do seu posicionamento educativo e em consonância com as suas posições sobre o que significa

ser professor, a estagiária transporta para o estágio ideias claras acerca dos princípios construtivistas à luz dos quais vai delinear a sua atuação: o aluno não é um vazio de saber e de conhecimento, pelo que cabe ao professor identificar e aceder a esses saberes, tidos como o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de ensino têm em vista sistematizar e classificar os saberes do conjunto dos alunos de uma turma, dada a impossibilidade de aceder aos saberes individuais. Esta categorização supõe a aplicação de uma metodologia faseada, cujos contornos correspondem ao modelo pedagógico proposto pelo seminário.

Nele se destaca o processo tendente ao levantamento das ideias prévias dos alunos, uma sequência em tudo idêntica à adotada por outros estagiários e que, por isso, se julga extensível a todo o grupo de trabalho. Uma normalização que Helena, curiosamente, qualifica como uma abordagem individualizada, porque assente em escolhas distintas das dos seus colegas estagiários. Contudo, é a própria estagiária a reconhecer que todos foram, *a priori*, condicionados pelo modelo e pelo formato já utilizado e treinado no decurso da cadeira de «Metodologia», ministrada antes pelo docente responsável pela coordenação do seminário.

Em consonância com as expectativas que tinha no início da formação, Helena considera que, no conjunto, os conteúdos trabalhados nas unidades curriculares da formação geral em ciências da educação foram importantes principalmente para os seus colegas mais jovens e com menor experiência. Helena entende que existiram grandes contradições, não obstante sentir dificuldades em clarificar em que consistiu a sua linha de orientação global. No conjunto da formação científica e pedagógica sentiu principalmente a dicotomia entre a geografia física e a geografia humana, embora a atribua a diferenças metodológicas e não a variantes de natureza epistemológica. No que respeita aos conteúdos ministrados nas restantes componentes da formação geral, a memória de Helena revela apenas uma imagem muito fugaz. Contudo, o facto de lhe ter atribuído uma grande relevância para o seu processo de formação, pode confirmar que esta resultou do contributo das disciplinas de didática e de metodologia, ambas a cargo de docentes do próprio departamento de geografia. Exceção para as unidades curriculares de âmbito mais geral, cujos conteúdos considerou insignificantes, chegando a qualificar como inútil a cadeira de psicologia.

«Desenvolvimento Curricular guardo muito pouco; praticamente não houve aulas e fomos nós à descoberta de um Projeto Curricular de Escola e Projeto Educativo, foi mais um trabalho de investigação. Da professora de Psicologia da Educação, ela era mesmo psicóloga, foi interessante mas, pronto, ela também ia muito para os estádios da criança e

pronto, mais uma linha de psicologia. E a Sociologia da Educação ela era uma senhora brasileira... eu praticamente também não fui às aulas, a práticas fui a todas e ela ia muito na linha do pós-modernismo. Portanto, eu acho que também tiveram um peso muito insignificante, não desvalorizando, em relação ao todo. E não acho que tenham vindo assim trazer grandes contributos, ou vir balançar as cabeças.»

Nos aspetos mais operacionais e gerais da intervenção didática, Helena sente que a formação lhe deu muito poucas ferramentas de atuação. Por isso, entende que as suas aprendizagens resultaram da observação e da sua capacidade para aprender através da experiência e da ação dos seus pares.

«Por exemplo, um plano de aula nunca ninguém me tinha ensinado a fazer. Fi-lo aqui baseada nos outros, que eu vi como é que tinham feito anteriormente. Eu acho que faltou um bocado essa componente prática, em termos de instrumentos. Porque, por exemplo, eu sei que o Prof. “-”, na Didática, ele ensina até como é que se utiliza um retroprojektor, onde é que se deve colocar... faltou um bocadinho essa componente. Há medida que me lembro, parece que não aprendemos nada, direi eu...! Mas eu acho que foi mais a nível teórico e conceber uns projetos.»

Parece ter sido diferente a abordagem adotada pela formação na área da didática específica, uma vez que o relato de Helena remete para um tratamento mais conceptual dos respetivos conteúdos. Todavia, o trabalho realizado baseou-se essencialmente na análise de uma coletânea de textos dos autores apontados como referências ao nível da teorização do modelo pedagógico que seria posteriormente testado.

«Eu só me vem à cabeça é nomes de autores...! Vem-me a Schoumaker, vem-me o Xouto, percebe...!? Eu acho que a Didática foi mais demonstrar toda aquela parte da educação geográfica, como ensinar os alunos a ser cidadãos competentes. E era nesse sentido, nós tínhamos a *sebenta* e analisávamos textos. Mas na Didática nós já fizemos um trabalho...! Mas agora, por acaso, estou um bocadinho confusa! Metodologia tínhamos a conceção teórica, mais também no sentido de um projeto, uma investigação científica, conceção científica e depois a aplicação.»

Para o efeito, a estagiária refere que se procedeu ao ensaio do referido modelo, nomeadamente, através da definição e operacionalização dos elementos que o estruturam (vd. as questões-chave, os objetivos terminais, a rede conceptual, o núcleo conceptual, etc.). Esta sequência teve em vista proceder ao treino de um modelo que, como se viu, viria a ser aplicado *a posteriori* nos espaços do seminário e do estágio, ainda que essa possibilidade nunca tivesse sido referida aos futuros estagiários.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

A avaliação do impacto da formação sobre as práticas começa ainda numa fase muito precoce do processo formativo, por exemplo, quando Helena se começa a aperceber das dificuldades que vai sentir para aplicar o modelo pedagógico proposto no âmbito do seminário. A complexidade da metodologia e dos instrumentos solicitados

pelos responsáveis do seminário tornam a sua aplicação pouco viável na totalidade das unidades didáticas que o estagiário tem de lecionar ao longo do ano letivo, mas aqui sob o acompanhamento e supervisão dos responsáveis pela componente do estágio.

«A questão é que no Estágio aquilo que é pedido é talvez mais em termos de atividades, mais em termos de atividades/experiências educativas, os recursos, no fundo é a operacionalização! Portanto, estamos a falar basicamente de recursos e experiências educativas! E no Seminário é pedido isso, com certeza, mas com um enquadramento teórico! Por exemplo, nós no Seminário vamos fazer a tal conceção do projeto em termos científicos e, depois, a transposição didática e depois a aplicação. No Estágio, e a tensão parte daí, porque em termos humanos, não é possível...! Porque nós estamos a fazer uma planificação a longo prazo que é só esta questão temática; depois a planificação a médio prazo que exigiria — para ser feito como foi feito em Metodologia — uma fundamentação científica do tema que escolhemos... agora como é que isto era possível na prática...!?»

Para além destes aspetos, que remetem para a estrutura e a organização do conjunto do processo de formação, o discurso de Helena chama igualmente a atenção para importância de se analisar as relações entre teoria e prática à luz da relevância do trabalho solicitado. Curiosamente, esta suscita uma dicotomia entre, por um lado, a relevância que decorre da reflexão que a tarefa exige ao nível da conceção e, por outro lado, a irrelevância que emerge da dificuldade em generalizar a sua aplicação. Se e quando conjugadas, estas perspetivas condicionam o modo como o sujeito avalia o conjunto do processo formativo, principalmente porque a sua relevância passa a estar dependente da exequibilidade do próprio modelo.

«Eu acho que a metodologia certa é esta que nos está a ser exigida no Seminário, sem dúvida! Eu acho é que não é possível de ser aplicada na realidade! Tendo em conta o trabalho todo que temos, num ano de estágio! Só isso! É relevante, mas é ao ponto que seja exequível! Portanto, eu acho possível a seleção de conceitos e acho que é importante; acho que é importante as questões chave; acho que é muito importante o problema e o esquema conceptual. O objetivo geral...! O objetivo terminal...! Isso é possível de ser feito. Se nós vamos falar de objetivos gerais e operacionais, ou de experiências educativas, temos que ter um enquadramento teórico por trás, uma conceptualização. Agora, a parte da justificação científica do tema, não faz sentido nenhum fazer!»

Por outras palavras, a exequibilidade das práticas que são solicitadas aos estagiários passa a constituir um parâmetro de validação da teoria. Assim, não admira que Helena acabe por relativizar o esforço de aplicação de todas as fases do modelo pedagógico, avaliando-as em permanência, selecionando e simplificando os respetivos procedimentos. Um processo que poderá justificar o não cumprimento de algumas dessas fases, por exemplo, nos casos em que estas são aplicadas de modo intuitivo. Importante é constatar como Helena se sente capaz de identificar, logo no início do estágio, os instrumentos e os elementos formais do modelo que lhe parecem mais ou menos relevantes de acordo com aqueles princípios. Uma manifestação sintomática da

sua capacidade em distinguir o essencial do acessório no processo de transposição da teoria para a prática. De facto, logo que terminada a formação a estagiária não hesita em afirmar que o modelo pedagógico proposto não se adapta à realidade na qual o professor se vê obrigado a desenvolver a sua atividade. E, por isso, também não se coíbe de fazer um juízo crítico acerca dos resultados obtidos com a frequência do estágio pedagógico: «não acho que tenha aprendido assim demasiado com o estágio!».

Não obstante, Helena qualifica como positivo o aprofundamento dos saberes teóricos no domínio da pedagogia; a disciplina que o estágio lhe impôs, obrigando-a a ser mais metódica no seu trabalho; o ter-lhe permitido desenvolver competências no que respeita à utilização das novas tecnologias. Mas, como se referiu antes, considera que em termos práticos a progressão foi reduzida, pois o que aprendeu não ultrapassou a experiência profissional anterior à frequência do estágio. Em alguns aspetos, entende mesmo que se verificou um retrocesso, uma vez que a necessidade de cumprir com as obrigações institucionais e de índole burocrática inerentes ao estágio, lhe retiraram tempo para aprofundar a relação com os alunos, um recuo face às suas práticas anteriores.

«Passei talvez a ser um bocadinho mais metódica, porque tinha aqueles prazos todos e precisava de também ser bastante assim. Agora em termos de aulas e de prática, propriamente dita, eu não mudei a minha maneira de estar, não houve grandes alterações. Depois, tive aquela questão da sociabilidade com os miúdos, aquela relação social extra-aula, isso perde-se um bocado. Porque, realmente, todo o tempo que a gente tinha era para trabalho. É mau dizer isto, mas é uma realidade: nós vivemos o estágio em função de nós, do professor, e não em função dos alunos. Porque, está bem que fazemos imensas atividades, tudo direccionado para os alunos, mas na realidade onde é que nós estamos centrados? Em nós, na nossa avaliação.»

Sob o ponto de vista do desenvolvimento de novas competências ou da inovação metodológica, Helena refere que no estágio se limitou a confirmar a aplicação do modelo pedagógico já testado na unidade curricular de «Metodologias». Um modelo que reconhece através dos seus elementos estruturais (vd. a definição de objetivos terminais, de objetivos operacionais e gerais, de uma rede conceptual). Uma visão estritamente operacional, que Helena completa com a memória de referências a modelos de origem australiana e espanhola (este último assim designado em virtude da nacionalidade do autor que foi apresentado como seu mentor), que distingue simplesmente através da forma como são construídas as planificações da prática pedagógica, indicadas as atividades de aprendizagem e os *outcomes* (noção que Helena entende como uma aproximação à pedagogia por objetivos).

«E mesmo no Seminário, não acho que tenhamos aprendido nada de novo. Acho que foi simplesmente aplicar aquilo que se tinha aprendido em Metodologia. Agora, está bem que surgiu aquele novo sistema que o professor falou, aquele modelo australiano, aquele que nós aplicámos...! Mas eu não acho que seja tão diferente do espanhol. Agora, aquela primeira parte, dos mapas cognitivos, da rede, tudo se manteve, toda aquela conceção científica. Onde houve as diferenças foi depois lá na questão dos *outcomes* e as atividades. Eu por mim até considereei um pouco uma aproximação àquela questão antiga dos objetivos gerais e objetivos específicos do nosso sistema. A questão de ter aprendido algo de novo, ou ter sido continuidade, ou reforço... eu acho que foi reforço.»

Em todo o caso, Helena assume que “esta” teoria constitui a base da sua própria prática e está convicta de que a aplica de forma coerente, aceitando sem hesitação os pressupostos em que estas se alicerça.

«Quando estou a dar uma aula, se estou a aproveitar essa teoria? Eu acho que sim...! Claro que sim, porque se, por exemplo, nós aprendemos que a geografia é uma ciência centrada nos problemas, deve ser real, próxima dos alunos, essas coisas todas, eu tento sempre ir nessa linha. Eu, por acaso, não estou muito preocupada com os conteúdos naquele sentido... claro que os conteúdos são importantes! Não estou preocupada em dar o manual, é uma base, apesar deste ano até não o termos utilizado muitas vezes. Eu acho que a teoria não foi assim em vão! Não foi tipo “agora vamos aqui...”, passe a expressão, “despejar” uma quantidade de matéria que ficou ali arrumada, mas duma maneira ou de outra vou sempre utilizar conhecimentos que aprendi lá.»

Terminado o estágio pedagógico, a forma como Helena exprime as suas posições relativamente a muitos dos aspetos que enformam o seu desempenho como docente — v. g. o sentido da geografia e da educação geográfica, as bases teóricas do modelo pedagógico construtivista, o perfil de atuação do professor — demonstra a consolidação do seu pensamento e constitui um indicador do impacto que a formação teve sobre as suas práticas. Embora a sua reação a este respeito seja algo ambivalente, uma vez que o seu balanço inicial revelou alguma desvalorização dos efeitos da formação, parece ser possível identificar, à medida que os seu discurso se torna mais reflexivo, vários elementos que clarificam essa posição. Em termos gerais, eles podem ser encontrados na relação que Helena estabelece com os instrumentos de regulação do ensino da geografia, no modo como problematiza e redefine o significado da expressão “*dar o programa*”. Um discurso em que a estagiária fala de si por intermédio da análise que faz da ação dos seus pares.

«Eu acho que o programa também não é para deitar fora! Deve ser o suporte para o desenvolvimento das competências! Porque também para conseguir que os alunos desenvolvam determinada competência, eu tenho que servir-me do programa e utilizar até conteúdos do programa. Serve-me como instrumento para desenvolver essas competências. Mas, muitas vezes nas escolas ainda se ouve falar da necessidade de dar o programa. Na realidade, as pessoas continuam a “dar o programa”! Tal e qual, dar, cumprir as temáticas, o manual. Eu não concordo! Utilizam o manual como seja o programa! Os professores também acham que competências são objetivos. Também há uma diferença entre competências e experiências educativas e atividades e eu esforço-me por tentar perceber as diferenças, mas as pessoas não se esforçam...!»

Helena sente que persiste a ideia de que o programa é um instrumento que deve ser encarado de forma dogmática, daí a necessidade que se tem por imperiosa de o cumprir. Sente da parte dos seus pares que persiste uma associação unívoca entre o conteúdo dos manuais escolares e o dos programas, como se ambos se confundissem e fossem reflexo um do outro. Sente que a pressão que é exercida pelo professor no sentido do cumprimento dos conteúdos programáticos tem origem quer na organização escolar, quer nas reações e comportamentos dos pares, quer ainda na pressão social exercida pelos encarregados de educação. Sente que os professores se limitaram a adaptar a antiga terminologia dos objetivos à nomenclatura das competências, sem compreender que essa mudança não tinha apenas uma raiz vocabular, mas impunha ruturas com os modelos de conceção da prática. Sente que existe uma espécie de conflito entre a ideia de cumprir o programa, como objetivo central da ação do professor, e a prática de uma metodologia de projeto.

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

Helena entende que sendo o seminário um espaço que devia estar vocacionado para o acompanhamento do estágio, a sua coordenação deveria ser atribuída ao mesmo responsável. A situação com que o grupo de trabalho foi confrontado inicialmente nunca foi apresentada formalmente aos estagiários, do mesmo modo que os esclarecimentos prestados pelos intervenientes foram tidos por insuficientes. O que alimentou a sua ansiedade e acentuou o caráter ambíguo, abstrato e não raro contraditório, das orientações fornecidas pelos vários responsáveis pelo processo de formação.

«Obviamente que o «Seminário» é e deverá ser um acompanhamento do «Estágio»! Porque o Seminário é o acompanhamento daquilo que se está a passar no Estágio! Penso que é isso que se pretende! E aqui, ou se estabelecia muito bem aquilo que se pretende. Por exemplo, houve aquela reunião inicial, no dia 2 de setembro, em que o Prof. “-” em algumas palavras tentou transmitir aquilo que pretendia, mas para mim não é suficiente! Se calhar, para mim e para os meus colegas...!? Era importante assentar-se ideias e dizer-se “Para o Seminário é assim...!”, visto que não há a tal situação ideal.»

Uma tensão que acabou por aprofundar a discrepância entre a função do seminário e do estágio, entre os papéis dos seus atores, entre os seus posicionamentos científicos, ambos potenciados por diferenças de personalidade, que Helena, como outros estagiários, perceberam como um fator que aumentou a indefinição relativamente aos objetivos da avaliação das práticas e à natureza dos produtos que ali seriam mais valorizados.

«É aí que está a tensão! Porque repare uma coisa, quem é que nos dá a nota no Estágio? É a orientadora, tudo bem...! Mas ela tem um supervisor, portanto, ela levará uma proposta que o professor, eventualmente, aceitará ou não...! Baseado em quê? Num *dossier*...! Atenção, que esse *dossier* o que é que tem? A parte final, digamos a parte dos objetivos didático-operacionais, ou seja, as experiências educativas, ou seja, terá o plano aula a aula, e terá depois os recursos, o material mesmo! Por outro lado, temos o Seminário. Mas, por exemplo, o Prof. “-” está muito envolvido e vai ter acesso a esses *dossiers* e vai ter uma palavra a dar...! Porque ele vai perceber, “Então, porque é que vocês fazem assim, foi assim que eu vos ensinei, é esta a metodologia que devem utilizar... para mim fazem assim e porque é que ele não faz...?”. Se calhar, ele não está a perceber que não é possível termos tempo...! Porque nós temos outra parte que é a preparação das aulas, porque estamos em estágio é preciso utilizar recursos diversificados e tentar fazer o melhor que conseguamos.»

A tensão decorrente desta indefinição sobre «o que fazer?», «como fazer?» e «quando fazer?», acentuou-se dada a possibilidade de o responsável pelo seminário vir a ter acesso ao *dossier* de estágio, facto que lhe permitiria confirmar a não aplicação do modelo pedagógico à totalidade das unidades didáticas lecionadas. Uma decisão que, todavia, aquele responsável não teria ainda confirmado no início do processo formativo e reforçou, por um lado, a ambiguidade dos papéis assumidos pelos formadores/avaliadores, por outro lado, as dúvidas relativas ao processo de atribuição da classificação final, principalmente pelo receio de que aquele responsável pudesse assumir uma maior intervenção na construção da avaliação de todo o estágio. Possibilidade que, só por si, justificaria a necessidade de uma maior articulação entre aquelas duas componentes da formação.

Helena concebe que o acompanhamento e a supervisão do seu orientador pedagógico se deverão centrar nos parâmetros relacionados exclusivamente com a prática pedagógica. Tal posição mostra-se coerente com a estrutura do instrumento de avaliação que a estagiária entende, após uma análise superficial efetuada no início do estágio, direcionada precisamente para aqueles aspetos.

«O instrumento de avaliação foi discutido, mas em termos de núcleo de estágio. Ele foi-nos distribuído, fizemos uma leitura prévia e, depois, tirámos as nossas conclusões...! Agora se foi esmiuçado, o sentido não! Alguns pontos principais sim...! Não foi de uma forma exaustiva. Eu achei que aquilo que é avaliado no Estágio é a atuação do estagiário na sala de aula, principalmente...! Depois, há um peso mínimo para a relação com os colegas e há um peso também mínimo para a parte da conceptualização. Eu acho que o orientador vai exatamente avaliar mais essa questão, a minha maneira de estar na sala de aula! É no fundo o meu papel em todas as referências da sala de aula! Não digo que ele descuide toda esta parte da conceção, desses tais objetivos, ou das experiências.»

No final do processo, Helena confessa que realizou muitas atividades dirigidas para os alunos, mas motivadas principalmente pela existência de um processo de avaliação do seu próprio desempenho. Como se a estagiária fosse levada a alterar a sua postura como professora, mas num sentido diverso daquele com que ela se identifica e que, por isso, qualifica como menos adequado. Assim, não se estranha que a estagiária

refira, a propósito da única aula objeto de observação pelo responsável pela coordenação do estágio, não ter sido a sua melhor prestação.

«Num ano de estágio a gente faz coisas muito diferentes. Eu já disse que até nem por isso, porque já tinha feito antes, não fiz nada de diferente. Eu antes conhecia os meus alunos mais interiormente e agora não. A tal relação em que é uma relação mesmo professor-aluno, eu este ano não fui isso! Porque em termos de professora, em termos estritos, como professora, se calhar não. Mas é aquela parte que eu quero dizer, outras funções. Quer dizer, eu na sala de aula era igual. Obviamente quando o Prof. “-” veio cá, não fui eu! Acho que das minhas aulas, para mim, até foi das piores, porque eu acho que aí eu não fui... não fui eu, com certeza que não fui...!»

Um ângulo de análise que remete para as expectativas que os formadores constroem acerca da postura dos sujeitos em formação. Do estagiário espera-se pontualidade, assiduidade, trabalho árduo e elevada capacidade de realização, facetas que emergem mais de uma componente estritamente formal do que da essência e do sentido do exercício da docência. Desse modo, o estágio não se afirma como um tempo propício à reflexão, por não disponibilizar o tempo necessário para a reflexão.

«Um estagiário tem que ser cem por cento, tem que se portar muito bem, tem que ser assíduo, pontual, tem de trabalhar muito, mostrar muitos papéis, muitos planos de aula, muitas coisas e nós sabemos que na vida real as coisas não funcionam assim! E às vezes, para mim, não interessa tanto planos de aula, se calhar interessa mais aquilo que se faz na realidade, do que aquilo que fica escrito para ser arquivado! É claro que um estagiário tem que fazer tudo “direitinho”: é isso que se espera de um estagiário! Eu acho que o estágio é um bocadinho isso, nós estamos sempre a trabalhar para mostrar ao outro, porque vamos ser avaliados.»

Se no início do estágio Helena já foi capaz de exprimir algumas dúvidas acerca da articulação deste com o seminário, findo o processo de formação elas tornaram-se ainda mais evidentes, justificando que a atuação da estagiária obedecesse a um único critério: agradar. Contudo, mais do que essa falta de articulação, aquilo que para Helena mereceu maior crítica, foi a falta de capacidade de diálogo que os seus responsáveis manifestaram. Em jeito de balanço, a estagiária procede ao contraponto entre o que considera ter sido a articulação que existiu e a que deveria ter existido.

«Vamos lá a ver, eu a primeira resposta que ia dizer é “Não houve!”. Não houve diálogo, não havia diálogo entre os dois, a ideia que me passa é que não havia diálogo entre os professores. Foi uma articulação necessária...! Eu acho que não foi aquilo que seria pretendido. Eu pensava que o seminário era tipo um espaço de acompanhamento, de debate, de discussão dos problemas que vinham do Estágio! E havia ali em conjunto uma troca de experiências, troca de sugestões, nesse sentido! E não foi nada disso! Aquilo podia ser perfeitamente uma cadeira autónoma. Mas, por outro lado, foi um bocado ao contrário: o estágio é que serviu de apoio ao seminário! Por isso, em termos de articulação, pode ter havido, mas é a tal articulação forçada, não como eu achava que devia ser.»

A necessidade de aplicar o modelo pedagógico nas condições descritas levam Helena a introduzir a noção de articulação necessária, isto é, uma articulação forçada

pelas circunstâncias e decorrente exclusivamente da ação dos estagiários, obrigados a gerir orientações e critérios de avaliação distintos: dada a valorização, no estágio da *forma* e no seminário da *teoria*. Mas uma articulação dificultada também pelo facto de as propostas do seminário não terem aplicabilidade aos contextos reais. Helena confirma, assim, a existência de duas lógicas antagónicas.

Ao contrário do que teria sido desejável, a articulação entre o seminário e o estágio foi vista não como um dado intrínseco, porque resultante das práticas incrementadas naqueles espaços de formação, mas como uma mera consequência da possibilidade de aplicar no contexto do estágio a metodologia e uma parte do trabalho solicitado no âmbito do seminário. Para além disso, a tarefa de reflexão e de conceptualização científica também ali exigido, foi encarada como um contributo para o aprofundamento dos conhecimentos do estagiário em determinados domínios. A articulação parece ter existido, afinal, somente em função do pragmatismo do estagiário e da possibilidade, quiçá aleatória, de aplicar os instrumentos e os recursos construídos em contextos mais diversificados.

«Acho que há diferenças, até porque eu acho que o professor do Seminário está um bocado desfasado do que é a realidade da escola. Acho que o professor às vezes não tem a noção do que é viver aqui...! Para o Prof. “-” não interessa se nós demos o programa todo, ou não demos, interessa realmente aquela parte do trabalho de projeto. Mas depois, na prática, quando chega à reunião do departamento, a pessoa tem que escrever lá “Dei conteúdo tal e tal e tal, não dei tal e tal, por isto ou por aquilo”, que é uma preocupação. Porque a gente também tem que ver que lá no Seminário há aquela parte toda da conceção teórica, mas ele também avaliaria com certeza a nossa postura e a nossa forma de estar na sala de aula. Toda aquela questão que está lá nos instrumentos de avaliação...! O Prof. “-” ele iria valorizar toda aquela conceção teórica que estivesse por trás, o Prof. “-” vai mais pela forma, aquilo que vê que está lá.»

A exemplo dos seus colegas estagiários, Helena seguiu os mesmos passos e fases de implementação do modelo pedagógico, delineadas pelos responsáveis do seminário, e aplicou-as também de acordo com o cronograma previamente decidido. E, tal como outros, sentiu algumas das incongruências daqueles procedimentos, não tanto em resultado do seu conteúdo e objetivos, mas em consequência das inconsistências do seu calendário de aplicação. Todavia, Helena foi capaz e as encarar como um pretexto para o professor adquirir mais informação e desenvolver uma prática mais segura.

Sob o ponto de vista da definição das estratégias, não nega que pelo facto destas terem sido delineadas *a priori* se correu o risco de se revelarem, depois, pouco adequadas aos interesses dos alunos. Um aspeto que reforça o carácter mecânico e instrumental da estratégia adotada pelo formador responsável pelo seminário. No seu caso, a aplicação do modelo não causou grandes sobressaltos, o que lhe permite

considerar que teve uma “sorte” que, infelizmente, outros estagiários não sentiram. Um problema que, de facto, se poderia colocar logo a partir da fase de levantamento das ideias-prévias dos alunos, pois só a “sorte” permitiria que estas estivessem em consonância — ainda que parcialmente — com o problema e a fundamentação científica delineados numa fase muito anterior.

«Eles foram mesmo para a questão dos desportos náuticos e a questão dos motores e isso foi bom para nós, porque nós como já tínhamos selecionado a atividade turística e eles, de certo modo, foram para essa questão do lazer, do desporto náutico e é a tal preocupação ambientalista. Imagine que nós tínhamos pesquisado o máximo sobre o turismo e imagine que eles iam para a parte das minas. Tinha que fazer um projeto científico sobre essa atividade no meio. Mas para os outros colegas, pronto, podiam fazer *a posteriori*, não é...!? Mas se eles fizessem *a posteriori* não corriam esse risco, poupavam tempo. Eu realmente também tive a sorte de ele ir na linha do que eu tinha pensado. Agora, no caso dos meus colegas realmente põe-se a questão se faria sentido fazer o levantamento inicialmente e, depois, então consoante o problema que fossem os alunos a encontrar e depois então a pessoa fosse estudá-lo, pronto... está bem, não digo que não!»

O processo de implementação e desenvolvimento do modelo pedagógico do seminário constitui um exemplo daquilo que Helena diz que foi forçada a fazer, apenas com o intuito de proceder à formalização de uma dada atuação como professora, mas com plena consciência de que essas opções não surtiriam qualquer efeito. Esta constatação foi um bom pretexto para a estagiária proceder a uma avaliação global do papel assumido, ou desempenhado, pelos vários intervenientes no processo de formação, ainda que alguns dos pontos assinalados tenham sido mencionados desde o início do estágio pedagógico.

«Acho que o coordenador do estágio devia ser um bocadinho mais próximo. Eu acho que uma aula assistida não avalia um aluno, não é uma aula que vai permitir ao professor “-”, principalmente no meu caso e mais um ou dois que estávamos na tal turma, o professor não nos conhecia...! Penso que o professor na sua função de coordenador devia vir a mais aulas, mas também compreendo que tem muito trabalho. E não é os *dossiers* também! Os *dossiers* é escrito...! Eu até posso ter muito jeito e ter aquilo muito bonito, ou posso ter alguém que me faça aquilo em computador e ter até muito jeito e ser muito criativa. Devia estar mais presente na realidade dos núcleos...! O professor “-” não pode pensar que o que se está a passar na realidade do Estágio é aquilo que o orientador leva às reuniões às quintas-feiras, uma vez por mês. Se estivesse mais próximo iria perceber e não havia estas coisas que surgiram no fim.»

A prepotência da postura do responsável pelo seminário, cuja falta de flexibilidade nas exigências que colocou aos estagiários, apenas reforçou a sensação de alheamento face à realidade da escola e à margem de manobra do estagiário no seio de uma organização onde não lhe é reconhecido qualquer estatuto: o responsável do seminário não sabe o que é ser estagiário e desconhece as reais condições das escolas.

«O professor “-” manteve-se fiel no seu papel, como eu já disse este ano estava muito exigente. Mas acho que se manteve como professor, mas acho que também falhou naquele

sentido de não dialogar mais e não ser mais flexível, “Eu quero! E eu...” e aquela arrogância, mesmo agora que já tínhamos a nota e o professor ainda a exigir. Ele tem sorte é a turma que somos muito divididos e, se calhar, muito competitivos e no fundo, até somos unidos. Acho que ele como professor, sim senhor, esteve bem...! Mas faltou-lhe alguma flexibilidade, tolerância, ser um bocadinho mais paciente, tentar compreender. Ele não percebe o que é ser estagiário, não conseguia perceber que nós não estávamos a fazer uma cadeira normal, que estávamos a ser pressionados.»

No que concerne as relações com o seu orientador pedagógico, reconhece que foram mantidas relações muito cordiais, por vezes de companheirismo, favorecidas por uma experiência profissional relativamente próxima. De qualquer modo, salienta que essa proximidade não a impediu de considerar que o papel do orientador é, de facto, o de “orientador”, de líder, de “chefe”, um estatuto que lhe permite fazer prevalecer os seus pontos de vista acerca do modo como “deve ser feito” (os orientadores pensam que são os donos da verdade). Assim, limitou-se a acatar as opiniões do “chefe”, apesar de no seu caso admitir que graças ao seu poder e capacidade de argumentação, os pontos de vista adotados pela orientadora eram, afinal, os seus.

«Nós realmente não tínhamos uma relação muito orientador - estagiária, era um bocadinho mais de companheirismo. Penso que nunca me viu assim como uma estagiária normal, parece-me um pouco evidente porque o orientador tem doze anos de serviço e eu tenho dez, em termos de experiências, não é uma pessoa que tivesse muito mais experiência. Eu acho que um orientador é sempre um orientador. É sempre um chefe, é sempre um líder...! E independentemente desse companheirismo, de qualquer forma, ele era sempre o meu chefe! E acho que um orientador às vezes pensam sempre que são donos da verdade e que sabem fazer bem e, normalmente, as opiniões acabavam por prevalecer as do orientador. Se calhar, até eram as minhas, mas o orientador tinha que ter a sensação que ele era o chefe e que ele é que decidia, nem que fosse nas pequeninas coisas.»

Helena construiu igualmente uma imagem sobre a forma como decorreram as atividades noutros núcleos de estágio e sobre o seu modelo de acompanhamento e supervisão. Uma imagem baseada em informações com origem em fontes difusas, muito condicionadas pelo que cada estagiário diz que acontece no seu núcleo e não fundadas no que realmente é a sua prática. Como não existiram momentos nos quais foi dada aos estagiários a oportunidade de expor aos seus pares a sua própria prática, toda a informação a esse nível é muito determinada pelas imagens que, eventualmente, se querem fazer passar; situação válida tanto para os estagiários entre si, como para a relação entre os orientadores pedagógicos e o coordenador do estágio.

«Há muitos boatos! Mas que há diferenças, há! Porque... há critérios, mas os critérios nós sabemos que são sempre contornáveis. Por exemplo, havia situações concretas, tipo entregar uma determinada planificação antes, ou os *dossiers* em “X” tempo e eu sei de casos que não foi assim, que as pessoas entregaram *a posteriori*, ou até casos ao contrário, atenção...! Diziam que havia orientadores que eram super exigentes nas entregas, mas que havia outros que nem era assim, que os *dossiers* foram entregues uma semana depois. Por exemplo, as reflexões críticas, nós fazíamos assim nos cadernos, os outros colegas faziam no próprio plano de aula.»

Estas impressões interferem diretamente com o modo como decorreu o processo de avaliação. Como Helena salienta, a discussão do instrumento de avaliação e dos respetivos indicadores não foi feita formal e sistematicamente no início da formação. Este foi, contudo, disponibilizado aos estagiários com a indicação de que deviam proceder à sua leitura atenta, a fim de identificarem quaisquer dúvidas que a sua formulação pudesse suscitar. Helena confessa que não o fez. Por isso, a leitura do instrumento de avaliação foi feita apenas por ocasião da elaboração do primeiro relatório de autoavaliação; nessa ocasião os estagiários integrados no núcleo procederam a uma leitura interpretativa de todos os indicadores, sobretudo porque a avaliação de um deles se afigurou problemática.

Nesse sentido, o instrumento de avaliação adquiriu algum significado apenas a partir do momento em que foi aplicado como elemento de controlo da prática. Helena tem a noção de que o instrumento valoriza mais a componente de concretização do que os elementos mais formais, que a estagiária qualifica como teóricos. Reconhece esta tendência como positiva, pois entende que o verdadeiro professor se reconhece naquilo que faz efetivamente dentro da sala de aula (um aspeto que reforça a sua própria conceção do que deve ser um professor).

«Acho bem, porque dão menos peso à parte teórica e eu acho que sim, porque na realidade, o que é que é ser professor...!? É aqui dentro [referindo-se ao espaço sala de aula] para os miúdos. Por isso, eu acho muito bem que o peso seja... são penso que 10 indicadores aí dentro desse parâmetro. Está bem que é importante aquela parte de, por exemplo, de irmos gradualmente, tentando educarmo-nos e aprendermos mais em termos científicos. Ou, por exemplo, a sociabilidade dentro da escola, dentro do núcleo, isso é tudo muito importante, sim senhora, mas o que é que conta, o que é que é ser professor...!? É isso tudo, mas isso também é ser “ser humano”. Para mim, ser professor é aqui dentro, aqui com os miúdos...!»

Helena sente que o seu trabalho seguiu uma margem ou processo de progressão contínuo, mas a classificação final que começou por ser proposta traduzir-se-ia por uma regressão face aos momentos de avaliação intermédia que a antecederam (autoavaliação de dezembro e avaliação intermédia de janeiro/fevereiro). A ausência de definição de um perfil e atuação global, traduzível num nível de desempenho, depois transformado numa dada classificação, é tanto mais sentida quando a estagiária demonstra um conhecimento, uma noção clara sobre o perfil de desempenho em que a sua prática encaixou, ou deveria encaixar; daí a importância do reconhecimento do trabalho efetuado e consciência do seu próprio perfil de desempenho. Sob o ponto de vista do processo, os estagiários só elaboraram um verdadeiro relatório de autoavaliação no primeiro momento efetuado em dezembro, uma vez que na avaliação final se limitaram

a preencher a grelha com os indicadores, que depois confrontaram com documento idêntico preenchido pelo seu orientador pedagógico. Ficaram registados em ata as discrepâncias, bem como as justificações que as partes entenderam por bem apresentar a esse respeito. Helena parece desconhecer por completo os procedimentos e o processo de aferição dos critérios que levaram à seriação e hierarquização dos estagiários para atribuição das respetivas classificações finais. Globalmente a estagiária concorda com o instrumento de avaliação, sentindo que ele se adequa ao processo de avaliação das práticas.

«Não acho que a pessoa seja livre. Houve partilha e tudo o mais, mas sem dúvida que eu sempre fui a estagiária. Isto em relação, quer ao orientador, quer à Escola, quer em todo o lado. Acho que a pessoa não é livre, de maneira nenhuma. Em nada...! Aliás, já acabou o estágio e as coisas continuam exatamente iguais. Continuamos a ter o chefe que é o nosso orientador na mesma. [Entrevistador: Portanto, a Helena acha que ainda não é um parceiro?] Não! Eu acho que só quando sair desta escola e for, para o ano, para uma vida nova, é que eu vou ser eu outra vez...! Este ano serei estagiária até final. Os estagiários não são livres! E até mesmo os funcionários, é sempre estagiário, sempre! Têm um rótulo!»

Não obstante, Helena não esconde que ao longo de todo o processo de formação se sentiu sujeita a inúmeros constrangimentos, que afetaram as suas práticas, uma vez que não as pode delinear e aplicar em conformidade com as suas conceções. Por isso, Helena desabafa que o estágio não devia ser tempo de sofrimento, mas de integração.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

No início do estágio pedagógico, Helena identifica uma discrepância no modo como a universidade percebe a realidade das escolas, facto que se reflete na dificuldade em pôr em prática as teorias educativas que ali são preconizadas. Principalmente porque teve a sensação de que os seus conteúdos, ou não se adaptam, ou são desadequados à estrutura organizacional das escolas e ao seu modo de funcionamento. Refere a título de exemplo os obstáculos que lhe foram colocadas para a organização das visitas de estudo nos moldes previstos no modelo pedagógico proposto no seminário, dado estes colidirem quer com os regulamentos internos, quer com limitações impostas pela tutela.

«Aquela questão de uma primeira visita de estudo para o levantamento das ideias prévias, num determinado local, e depois uma segunda “revisita”, digamos assim, para confirmação das hipóteses... não sei!? Em termos teóricos acho ótimo! Acho que sim, que é excelente...! Mas na realidade não funciona, porque numa escola há uma série de obstáculos que não o permitem! Os próprios alunos não vão concordar, “Não faz sentido! Então, há tantas coisas giras para ir e agora vou aqui duas vezes. Os próprios docentes de outras disciplinas, não vão compreender e vão achar que é uma repetição. O Conselho Executivo não vai permitir...! Porque há umas turmas que saem mais, outras que saem menos. O Conselho Executivo também tem que gerir essas questões.»

Mas como sente que este tipo de barreiras não foi imposto apenas no seu caso, adivinha que ele constitui uma problema acrescido para o desenvolvimento das atividades dos núcleos de estágio. Para Helena é como se a universidade não tivesse em conta, ou desconhecesse, as formas de funcionamento dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, ou pior, não tivesse capacidade para interpretar os contextos reais em que os estagiários vão ter de desenvolver a sua atividade.

Em todo o caso, considera igualmente que ao nível das escolas não deixa de se fazer sentir alguma falta de abertura e de sensibilidade para com o incremento de novas metodologias de ensino e aprendizagem — por exemplo de inspiração construtivista —, por vezes também em virtude de algum desconhecimento relativamente a estas matérias e aos modos de atuação didáticos implícitos neste tipo de práticas. Neste quadro, pode verificar-se a inexequibilidade das propostas metodológicas oriundas da universidade. Razões a que acrescem a falta de atores formados e a incompreensão e dificuldade em identificar os pressupostos e os princípios que regem a aplicação, por exemplo, das metodologias de inspiração construtivista.

«Não estão familiarizados com esta questão do construtivismo, porque não tiveram formação nesse sentido! Portanto, não vão achar viável...! Isto é um exemplo prático de que a teoria é importante, mas que muitas vezes não é possível ser operacionalizada! A universidade olha para a escola muito um “laboratório” onde vão experienciar aquilo que investigam e, agora, estou a falar da componente pedagógica...! Muitas vezes, esse “laboratório” não terá, se calhar, os instrumentos que seriam necessários num “laboratório” para tornar possível toda essa teoria! E, muitas vezes, não existem esses instrumentos...! E esses instrumentos poderão ser recursos humanos, com formação, ou não. É também os recursos materiais e depois há burocracias. Por exemplo, eu quis levá-los lá fora para eles poderem observar alguns elementos da paisagem, o sentir, o cheirar, e só pude ir até ao portão da escola. Porque se eu sáísse do portão da escola eu tinha de pedir autorização aos encarregados de educação, eu tinha que obedecer a uma série de burocracia.»

Acresce ainda o facto de o estagiário ser encarado como uma espécie de professor de segunda categoria, cuja opinião e pontos de vista não são valorizados, nem tidos em conta, mas que em contrapartida é usado para desempenhar as funções, ou realizar as tarefas que têm de ser feitas, mas que poucos têm vontade de fazer.

«Mesmo agora que acabou o estágio, nós continuamos a ser os estagiários até ao fim...! O estagiário está aqui para trabalhar e está aqui para trabalhar para o núcleo, para a escola, para o departamento... nós é que fazemos tudo! Nós é que fazemos o plano anual de atividades, todas as atividades do departamento fomos nós que fizemos... Eu não acho nada legítimo! Acho que os professores “encostam-se”...! Estão ali os estagiários, eles que façam...! Eu fiz de tudo um pouco aqui nesta escola, de tudo e acho que há funções que não me competiam...! E acho que depois a opinião não é muito válida, mesmo nas reuniões, parece que até nem existe.»

Esta posição contraditória, leva Helena a afirmar que os estagiários são reconhecidos como uma espécie de categoria abstrata — os “*estagiários*” — e nem

sequer como pessoas merecedoras de ser identificadas pelo nome. Neste contexto, o estagiário é alguém que se resigna, precavendo-se de causar atritos que possam pôr em causa o seu sucesso. Helena entende, assim, que os estagiários constituem uma sombra que paira sobre a escola, para quem são apenas “eles”.

«Há mesmo um desrespeito pelos estagiários. Por exemplo, qualquer atividade que é preciso escalar, nós estamos lá! Estava ali no *placard* “Estagiários de Geografia”. E eu pensei, “se calhar és tu que estás picuinhas, estás cansada e tal”. Todos os professores estava lá o nome, não estava lá “Professor de Matemática”, “Professor de...”, porque é que não estavam lá os nossos nomes...! Agora houve uma reunião final do departamento e estava-se a discutir a questão dos noventa minutos ou quarenta e cinco. Mas era como se nós não existíssemos, ou seja, toda a gente estava a comentar uma coisa, depois diziam “pois eles...!”, “eles” éramos nós, os estagiários! E depois eu não sabia muito bem que decisão é que devia de tomar, porque aqui fazem de conta que nós não existimos.»

Esta aparente secundarização da figura dos estagiários, pode justificar algumas das resistências que Helena sente existirem nas escolas relativamente à renovação das práticas e, no seu caso, identifica-as como mais um fator que dificultou a articulação entre o seminário e o estágio. De novo, a questão parece colocar-se em relação à necessidade de cumprir com o programa da disciplina. Tais incompatibilidades, assinaladas, nomeadamente, pelo seu orientador de estágio, fazem-na ponderar o risco de ser sujeita a juízos de valor depreciativos sobre a sua prática, uma vez que no futuro esta pode ser avaliada negativamente em virtude de se constatar que, afinal, a estagiária não teria cumprido o programa como previsto.

Uma situação que, porventura, ajudou a consolidar a sua perceção de que o responsável pelo seminário está desfasado em relação à realidade da escola. Os requisitos que impôs aos estagiários obrigaram à gestão de lógicas de funcionamento distintas, que aumentaram a pressão sobre as atividades do estágio e sobre a avaliação global de práticas nem sempre consonantes quanto à sua natureza: as do seminário, orientadas pela metodologia de projeto e, por isso, voltadas para os processos e para a abordagem integrada dos conteúdos; as do estágio, orientadas por uma atuação mais convencional, menos dissonante com o espírito vivido na escola e, por isso, voltadas para os produtos e para a abordagem atomizada e sequencial dos conteúdos.

Não admira pois que Helena retenha a imagem segundo a qual a escola continua a atribuir um valor especial à matriz e ao saber disciplinar: por exemplo, quando subvaloriza os espaços curriculares não formais, mais favoráveis à integração dos saberes e ao desenvolvimento de competências. Helena parece ter sofrido para manter o equilíbrio entre forças adversas: a pressão para inovar, inerente ao *estágio pedagógico*; a necessidade de pactuar com as práticas instaladas, próprias da escola. Daí ter também

reconhecido que se empenhou em iniciativas que não foram bem sucedidas, do mesmo modo que teve de participar em ações com as quais não concordou.

1.1.4 PEDRO

Quando inicia a frequência do estágio pedagógico Pedro nunca experienciou a atividade docente. Conhece a escola apenas através da memória dos seus tempos de aluno, sobre os quais, afinal, ainda não passaram muitos anos. Desejou que o estágio o ajudasse a dar sentido às teorias que lhe quisessem inculcar e, para isso, esperou que ele lhe permitisse desenvolver as práticas que de começo não tinha. Termina-o satisfeito com a concretização de alguns dos objetivos que traçou, mas confessa que no seu desempenho como docente houve sempre algo de que sentiu a falta: «Eu tive professores que conversavam mais com os alunos. E mesmo aqui há colegas meus que conversam muito com os alunos e eu queria, mas não podia...! Porque não tinha tempo, tinha de estar sempre a trabalhar, a trabalhar, a trabalhar! Eu gostava de ter feito isso!»

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Para Pedro a geografia é uma disciplina muito abrangente, que trata de múltiplos aspetos e possui a capacidade de ligar o humano e o natural. Por isso, afigura-se-lhe difícil produzir uma definição, pois considera existirem muitas geografias distintas. Ainda que indiretamente, é através do relato de uma atividade realizada com os seus alunos e relacionada com a observação de uma paisagem, que se percebe a importância que o estagiário atribui aos sentidos na prática da geografia (a importância de ver, de sentir, de ouvir e de cheirar) e ao seu papel como ferramenta de reconhecimento da realidade. Nesse aspeto, pode talvez inferir-se que, numa primeira análise, Pedro recupera uma imagem tradicional da geografia como ciência construída a partir dos dados da observação direta.

«É uma ciência muito abrangente. Tanto foca os aspetos naturais, como os aspetos físicos. Eu acho que existem inúmeras definições e acho que foi por isso é que nós agora aqui na escola, decidimos não explicar o que é que é a geografia. Começámos logo pelas paisagens. Achámos que era um termo muito complicado, mas não fomos dar uma definição concreta aos alunos. Fomos tirar fotografias na escola e, depois, voltámos para a sala de aula e os alunos tinham que escrever no caderno o que viram, o que sentiram, o que cheiraram, o que ouviram. A geografia tem uma componente que as outras ciências não têm, acho eu, que é toca numa ciência e noutra, e essa inter-relação das ciências, eu acho que é importante! E é o facto de a preocupação principal da geografia é *onde?*, é localizar os fenómenos, os problemas. A localização, a espacialização dos fenómenos, o mapa. Eu acho que o mapa é um importante instrumento de trabalho do geógrafo.»

A fonte inspiradora destas concepções surge no discurso de Pedro de forma algo indefinida, embora remeta para alguns dos professores com quem contactou ao longo da

licenciatura. Docentes a quem o estagiário atribui um posicionamento epistemológico inequívoco, não como resultado de uma categorização racionalizada sob o ponto de vista paradigmático, mas apenas como fruto das impressões que aqueles lhe deixaram através das suas práticas de ensino. Um grupo suficientemente rico e diversificado para Pedro reter da geografia praticada na universidade a imagem de uma grande heterogeneidade, reforçada pela existência de distintas áreas de trabalho, decorrentes do processo de especialização da investigação científica e que acrescentaram complexidade à já tradicional divisão entre os ramos da geografia física e da geografia humana. Docentes que Pedro qualifica como estruturalistas, dada a preocupação constante com o *porquê?* das coisas, ou como realistas porque mais preocupados com os processos, os contextos e a realidade multifacetada, do que com a explicação (v. g. em que circunstâncias acontece e não tanto porque acontece).

«Eu mesmo ontem disse é só um discurso! Quer dizer, não há uma verdade única, é tudo verdades! E, por acaso, ele nunca diz “Não!” a um aluno! Eu penso que é pós-*estruturalismo*, penso que é isso, não há um discurso, não há uma verdade, há várias! Têm é que ser fundamentadas bem! E acho que o Prof. “-”, acho que vai por aí, ele quase nunca diz “Não!”, pergunta é *porquê?*! Com a Prof.^a “-”, o *realismo*, deu para ver que existem determinados fenómenos que acontecem em determinados contextos e o que interessa é o processo! Não é explicar tanto as causas dos fenómenos, mas o processo, em que contexto é que aquilo aconteceu.»

Neste quadro, será interessante analisar em que medida a percepção que o estagiário tem de uma dada prática da geografia como ciência, se associa *per se* a uma prática de educação geográfica. As certezas que Pedro aparenta ter relativamente à caracterização de algumas correntes de pensamento geográfico e à sua convivência durante a licenciatura, levam-no, naturalmente, a afirmar que é difícil identificar um fio condutor epistemológico na geografia que lhe foi transmitida nos anos que antecederam a sua entrada no estágio pedagógico. No entanto, a fim de realçar o caráter plural da geografia de hoje, face ao cariz unitarista da geografia do passado, Pedro não tem dúvidas em designar as práticas dos geógrafos portugueses da década de 90 do séc. XX como possibilistas.

«Talvez haja. Se fosse há dez anos atrás, se calhar havia! Que era o *possibilismo*, aquela parte da descrição e isso tudo... dez, ou talvez há mais. Agora eu penso que não há tanto, eu penso que não há tanto fio condutor.»

Muitas das ideias que Pedro expõe parecem ter sido construídas durante a frequência de uma unidade curricular de epistemologia, obrigatória para todos os alunos que optaram pela licenciatura em ensino. Reconhece a sua importância para o exercício

da docência, sobretudo por permitir aos futuros professores situar as matérias que vão ensinar numa determinada linha de pensamento geográfico.

«Quando estamos a seleccionar a matéria que vamos dar podemos contextualizar a matéria nalguma corrente, ou em várias. E isso pode ser um bem adquirido...! Nós temos, por exemplo, a “paisagem”! Os *possibilistas* é uma coisa, depois, os *realistas*, é outra...! Quer dizer, é um bocado confuso tudo isto para o ensino, para o 3.º ciclo, ou para o ensino secundário, é um bocado difícil! Mas eu acho que pelo menos aprendemos alguma coisa! Apesar de ser assim um bocado comparar com história das correntes. O curso de geografia é um bocado à parte dos outros cursos! Enquanto os outros cursos na faculdade é estar a ler textos e isso tudo, nós não...! Era fazer trabalho prático, trabalho de campo e essa parte eu gosto da geografia! A epistemologia era mais estar a ler e isso tudo!»

Embora admita que esse objetivo é difícil de alcançar dada a natureza do próprio estudo da epistemologia da geografia (usualmente designada por “correntes”), subentende-se nas palavras de Pedro que este encarou a unidade curricular em causa como um corpo estranho no plano de estudos da licenciatura, principalmente devido ao modelo pedagógico utilizado, mais livresco e menos prático do que o habitual. Nesse sentido, Pedro explica de forma muito clara a fundamentação para a introdução desta adaptação curricular.

«Porque temos que seguir uma corrente no trabalho de investigação em Seminário. Na investigação temos que partir de uma “questão de partida”, arranjar conceitos, e depois tínhamos que ter a fundamentação teórica. E para isso chegávamos ao trabalho e depois há certos conceitos que dão para uma corrente e não dão para outra, e nós tínhamos que enquadrar, de acordo com o tema, tínhamos de enquadrar o trabalho numa corrente geográfica...! [Entrevistador: Na disciplina de epistemologia, que se tem por obrigatória para quem vai para o ensino, tenta-se fazer alguma ponte com o ensino, ou com a própria educação geográfica?] O ano passado falámos do ensino da geografia na escola. O meu tema era uma frase do Prof. Jorge Gaspar, “A geografia continuava a mesma, ou se tinha mudado e se a geografia era útil para a sociedade?”»

O ensino da epistemologia serviu, assim, para contextualizar um trabalho de natureza teórica e que a sua necessidade advém da aparente incomensurabilidade dos conceitos geográficos. Uma posição discutível caso se entenda que os conceitos estruturantes da disciplina são independentes da linha de pensamento predominante, não obstante cada corrente impor formas de leitura, ou abordagens distintas para a sua interpretação.

Como se referiu antes, Pedro não identifica de imediato qualquer fio condutor nas práticas e no discurso da geografia académica, nem tão pouco ao nível dos campos da geografia física e da geografia humana. Admite, no entanto, que ele pode existir no âmbito de algumas áreas de trabalho mais especializadas, nomeadamente, naquelas que promovem as ligações da disciplina com o planeamento, um domínio que se afirma

como um cimento de cariz mais social e que começa a ser uma abordagem valorizada tanto pelos geógrafos humanos, como pelos físicos.

«Na componente humana não há tanto! Há é entre os vários departamentos! De urbanismo, rege-se mais por uma, planeamento outra, física outra. E depois como as pessoas também são diferentes, têm maneiras de pensar diferentes, isso também influencia...! [Entrevistador: As correntes de pensamento geográfico estão mais condicionadas pelas áreas de estudo?] Eu penso que sim! Aliás, até no departamento de física existem professores que fazem física pura ainda e há outros que ligam mais a física já ao ordenamento! Fazer agora geografia física também tem um fator social, que é fazer a ponte entre a geografia física e o ordenamento e o planeamento. E há professores que já fazem isso!»

Contudo, este fio condutor ainda um pouco indefinido permitiu a Pedro descobrir uma geografia mais voltada para o social, para as questões do ordenamento, do ambiente, por oposição a uma geografia que conhecia da escola, que lhe parecia alheada desses problemas, ou melhor, incapaz de demonstrar ou estabelecer as pontes entre as várias facetas da realidade. Nas suas palavras, a frequência da universidade deu coerência às peças de um *puzzle* e contribuiu, por um lado, para que Pedro reforçasse a sua própria conceção da geografia como ciência e, por outro lado, forneceu argumentos que consolidaram a imagem retrógrada da geografia escolar.

«Quando cheguei à Universidade a geografia era a ponte entre a parte humana e a parte física. Eu acho que não tinha essa ideia de que se fazia tanto, o ordenamento, que já faz a ponte entre a parte física e a parte humana. Eu achava que as coisas estavam separadas! [Entrevistador: a Universidade contribuiu para juntar as várias peças! É isso?] Sim! Sim! A refletir sobre certos problemas! Que se calhar lá não refletia, tipo problemas sociais, problemas sobre o ambiente, sobre o ordenamento. Lembro-me quando andava no secundário houve umas cheias no Alentejo e agora já consigo perceber mais ou menos porque é que houve essas cheias! Foi por causa da intervenção humana. Agora uma pessoa já consegue refletir sobre estes problemas assim com um espírito mais crítico.»

Os conteúdos e as unidades curriculares que frequentou na universidade serviram para consolidar a sua imagem de uma geografia integrada e integradora, por oposição com a que lhe foi transmitida na escola, marcada pela forte separação entre os conceitos e os processos da geografia física e da geografia humana. Um traço que contradiz a conceção da geografia como ciência de síntese e de charneira que, na escola, os professores tanto se esforçam por acentuar.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

O modo como Pedro encara a educação geográfica antevê-se na sua leitura epistemológica da geografia escolar do passado. Nessa perspetiva, o estagiário considera que a prática letiva pode refletir uma dada corrente de pensamento geográfico, ou seja, um dado posicionamento epistemológico; uma conclusão a que

chegou durante a frequência da unidade curricular de epistemologia, cujo responsável procurou demonstrar as inter-relações entre aqueles dois campos. Mas, tal como já tinha feito a propósito da caracterização da geografia académica, Pedro qualifica a geografia escolar dos anos 80 do séc. XX de *possibilista* (vd. os conteúdos apresentados de forma muito estruturada, com uma clara separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana).

«Para aí nos anos 80 a geografia era uma geografia *possibilista*, a ensinada na escola. Começava-se... acho que se começava pelo meio natural, ia-se para a parte humana, tipo como o meio natural havia a possibilidade de condicionar os aspetos humanos. Falou-se nisso em epistemologia. Agora não! Agora é dado de outra maneira! Agora é por temas, os temas podem ser dados, podem ser orientados, ou não...!»

A conceção que começou a construir na universidade traduziu uma rutura com a sua experiência anterior. É a partir dela que Pedro começa a delinear a sua visão do que deve ser um professor de geografia e a justificar a alteração do papel social da escola. Concebe que o docente deve atuar como um mediador da informação e dos saberes prévios dos alunos, deve facilitar o acesso e a interpretação da mensagem difundida por fontes de informação que não se circunscrevem à escola. A maior consciência social e o conhecimento dos problemas que afetam os jovens, constitui fundamento para que o objeto da educação geográfica se defina em função do diagnóstico e da resolução dessas questões.

«Agora a geografia que é dada não é em livros, há muita coisa dada na televisão. E o papel do professor não é tanto dizer uma coisa, do que se diz na televisão, porque eles veem. Se calhar, até gostam mais de estar a ver na televisão, do que na sala de aula. Descodificar certos termos que aparecem na televisão, ou certas notícias que aparecem; *porque é* que aconteceu! É mais discutir esses problemas que as pessoas têm, que os alunos têm. Eu acho que a geografia é cada vez mais social. Porque alguns leem jornais, veem televisão e podem ver as notícias, mas podem não as perceber.»

Educar geograficamente significa, assim, contribuir para formar cidadãos providos de espírito crítico, cidadãos com capacidade para pensar sobre o espaço e para agir sobre ele numa lógica de resolução de problemas. Quando aplicada à educação geográfica, a expressão *pensar o espaço* traduz essencialmente um processo de reflexão acerca das soluções para os problemas que afetam um dado contexto territorial. Por seu turno, a consecução desse objetivo supõe abordagens multifacetadas que, entre outros aspetos, valorizem o uso de diferentes escalas de análise. Todavia, Pedro considera que o *espaço* é, em si mesmo, um conceito abstrato, que sente dificuldade em definir, dada a possibilidade de existirem diversos tipos de espaço (v. g. físico, social).

Educar geograficamente eu acho que é a geografia poder contribuir para tornar as pessoas com espírito crítico sobre as coisas, torná-las cidadãos, saberem pensar o espaço e a agir

sobre ele. Pensar o espaço significa que há um problema qualquer numa determinada região e é pensar sobre quais eram as melhores soluções, ou quais eram as piores. É uma abordagem mais global? Também pode ser concreta, não sei bem...! O *espaço* é um termo muito abstrato...! Não sei dar uma definição concreta de *espaço*! Existem vários espaços: espaço físico, espaço social. É uma expressão que se usa muito...!»

As hesitações sentidas a propósito da definição do conceito de espaço aprofundam-se quando se solicita a Pedro que identifique alguns dos conceitos estruturantes da educação geográfica. Neste caso, o estagiário retorna ao enunciado do objeto e das finalidades da geografia escolar.

«Conceitos-chave...? Tornar as pessoas cidadãos. Ia dizer outra vez a *pensar o espaço*, mas...! Queria utilizar outra, a refletir criticamente sobre os problemas que há! Como? Na prática, eu acho que isso se pode fazer, em vez de estar preocupado em dar a matéria, estar preocupado com os temas que se têm, é tipo utilizar os temas para adquirir as competências...! Nas aulas pode-se ajudar a educar geograficamente, ajudando os alunos a ter um espírito crítico para pensar sobre as coisas. Se uma pessoa estiver ali a dar matéria e os alunos estão ali quietos a ouvir, eu acho que eles não conseguem adquirir essa competência... desenvolver! Agora, se as aulas forem mais ativas, eu penso que eles conseguem desenvolver a competência...!»

A atuação do professor faz-se em função de temas que, aparentemente, constituem uma forma de ultrapassar as abordagens tradicionais em que o desempenho docente se focaliza na transmissão do saber. Para Pedro é como se o ensino centrado no debate de temas diversos não tivesse que atender, ou não fosse condicionado pela natureza dos conteúdos que estruturam e dão inteligibilidade aos próprios temas. Se assim fosse, o desenvolvimento de competências emergiria como um processo abstrato, desligado de uma realidade concreta que tem de ser concretizada e contextualizada. Finalmente, Pedro considera que um processo centrado no aluno permite aceder mais facilmente ao pensamento dos alunos e, dessa forma, dá ao professor a possibilidade de gerir com maior eficácia a informação que apoia a estruturação desse pensamento.

«Tudo depende. Há alunos que conseguem, através das aulas expositivas, que também conseguem ter espírito crítico! Mas se calhar torna-se mais difícil, porque se a gente põe os alunos a falar, talvez seja mais fácil compreender o que é que eu digo! Perceber melhor o que é que eles estão a pensar!»

O contributo da universidade para a consolidação destas perspetivas não resultou certamente das práticas dos docentes das unidades curriculares que frequentou, pois nem todas pareceram privilegiar metodologias ativas (vd. o trabalho de campo), embora admita que em Didática e em Metodologias, ambas vocacionadas para o ensino, tal aconteceu.

[Entrevistador: Isso significa uma discrepância, entre aquilo que se pretende que vocês façam e aquilo que se faz?] Eu penso que sim! Não tenho a certeza, mas penso que sim! É do tipo “faz o que eu digo, não faças o que eu faço!”. Em algumas cadeiras sim...! Em

Didática e em Metodologias, o professor não era tanto preocupado em dar matéria. Quer dizer, dava-a, mas nós praticávamos mais... nas outras, se calhar, não tanto...!»

No que concerne às relações entre a geografia académica e a geografia escolar, Pedro entende que são globalmente compatíveis e qualitativamente semelhantes, sendo a geografia escolar uma simplificação da ciência académica. Ou seja, os conteúdos são comuns, diferindo apenas a forma de os abordar e trabalhar. O seu discurso deixa antever que, globalmente, Pedro não reconhece grandes diferenças entre os dois pólos de produção do saber geográfico. Em termos gerais, a geografia académica deu-lhe a formação científica, ensinou-lhe os conteúdos que, hoje, têm de ensinar aos seus alunos, o mesmo acontecendo com a componente metodológica, na qual refere explicitamente o trabalho de campo. Não obstante, parece-lhe que esta relação é, simultaneamente, descendente e ascendente e, para o demonstrar, menciona o facto de ter estudado na universidade — ainda que de forma mais detalhada — temas e conteúdos que já tinha abordado no ensino secundário.

«Podem ser comparadas, a maneira de dar é que é diferente! É simplificar, fazer a transposição didática, agora o nível exigido é que deve ser outro. Há poucas diferenças. A geografia pode-se dar em qualquer idade, agora a maneira de dar é que é outra! Nós temos que também ter em atenção o nível cognitivo das pessoas...! [a geografia da universidade] Explicou-nos a matéria, *paisagem, população*...! Eu já tinha tido geografia no secundário, alguma matéria era igual, só que mais aprofundado. [Entrevistador: é uma diferença qualitativa, é isso?] Sim! Dá-nos mais bagagem, percebemos melhor as coisas, se não também não fazia sentido nós também irmos para a faculdade...!»

Mas a imagem que Pedro construiu da geografia escolar funda-se igualmente na lembrança da atuação dos seus professores. Ou seja, de práticas pedagógicas que acentuaram a visão de uma disciplina desprovida de qualquer problemática, o que só não constituiu um obstáculo ao desenvolvimento do seu interesse pela geografia, porque foi mais forte o seu gosto natural pelos conteúdos da disciplina.

«As minhas aulas foram muito expositivas! O professor passava no quadro, apenas nos limitávamos a escrever o que estava no quadro e depois tínhamos trabalhos de casa. Agora pode ser diferente. O aluno torna-se mais ativo e está a participar na construção da aprendizagem... e nós não era tanto...! Eu sempre gostei dos temas de geografia!... Se calhar também foi por causa disso! Agora é assim: há alunos que não gostavam nada de geografia! Se calhar, se as aulas fossem diferentes... se calhar gostavam!»

A partir das palavras anteriores é possível apreender a natureza do modelo pedagógico que Pedro considera como o mais adequado, quer para assegurar a motivação dos alunos, quer para aumentar o seu gosto pela disciplina. Curiosamente, contudo, o sujeito não deixa de considerar que as metodologias centradas no professor podem continuar a ser uma alternativa, ora porque os seus alunos podem demonstrar

falta de empenho no trabalho em grupo, ora porque é inviável a realização quotidiana deste tipo de atividades. O conteúdo do modelo pedagógico que Pedro qualifica como *expositivo* é, naturalmente, indissociável do elenco das estratégias que viu serem aplicadas pelos seus professores do ensino básico e secundário.

«O que é que é para mim uma aula expositiva? Para mim é o professor estar a desbobinar matéria, ou a escrever no quadro, e o aluno está a passar e pronto... ou manda fazer uma ficha, sozinho... acaba a ficha, começa a dar matéria, corrige a ficha. Para mim, uma aula expositiva é uma aula em que o aluno é praticamente passivo: o professor está ali, ensina e o aluno aprende. Quer dizer, não sabemos se ele aprende!? O aluno está ali a ouvi-lo, só para decorar a matéria.»

A este modelo que encara o aluno como sujeito passivo Pedro contrapõe a sua intenção de dar corpo a um professor que assume como função nuclear ajudar o aluno a tornar-se pessoa, contribuir para que este adquira a capacidade de resolver problemas. Pedro justifica esta mudança por duas ordens de razões: primeiro, porque muitos alunos irão abandonar a escola antes de concluídos os ciclos da escolaridade obrigatória e, por isso, é indispensável muni-los de algumas ferramentas que lhes possibilitem a integração na vida ativa; segundo, porque a atividade profissional dos pais e encarregados de educação, ao dificultar o seu envolvimento no processo educativo, a que se associa o facto dos alunos passarem períodos cada vez mais longos na escola, implica o aprofundamento da sua função socializadora.

«[A função do professor] é ajudar os alunos a tornar-se pessoas, a desenvolver certas capacidades, mais do que ensinar temas. É torná-los responsáveis, conscientes, porque cada vez mais os pais estão mais ausentes, nos trabalhos, e eles têm mais tempo na escola e os professores têm um papel social muito importante na vida dos alunos. Os saberes podem servir como pano de fundo para desenvolver competências. É bom que eles saibam alguma coisa! Mas é aprender a pesquisar, porque as coisas existem. Quer dizer, [o saber] é relevante! Mas agora acho que perdeu uma certa importância, porque antigamente estudava-se para decorar os rios e isso não é importante para o futuro!»

Para Pedro existe, assim, uma clara simbiose entre as funções a desempenhar pelo professor e pela escola. No entanto, sente que não são evidentes, na escola atual, diferenças significativas relativamente à escola que frequentou como aluno, principalmente ao nível da organização dos espaços e dos tempos (vd. os mesmos intervalos, o mesmo sistema de parcelamento do processo de ensino, a mesma matriz disciplinar).

«Eu penso que [a escola] não esteja muito diferente, nesse aspeto, que não esteja muito diferente. Eu não estou muito por dentro do modo de funcionamento da escola! Sei que agora há os projetos curriculares de escola, projeto educativo de escola e de turma. Mas a maior parte das escolas, sei que não faz isso! Algumas não fazem. [Entrevistador: Esta faz?] Não sei! Por acaso, não sei! Mas eu acho que em termos da escola, não mudou muito! Em termos da sala de aula, já está a mudar alguma coisa. Mas eu acho que a escola também

deve ter um papel muito importante na sociedade e cada vez mais, porque os alunos cada vez mais passam mais tempo na escola, estão o dia inteiro na escola! Como? Não sei...!»

Compreende-se que na fase inicial do estágio pedagógico — na qual Pedro, jovem sem experiência como docente, entrou pela primeira vez em contacto com a realidade de uma organização educativa — o sujeito tenha ideias claras acerca dos papéis sociais a desempenhar pelos agentes e pelas organizações educativas, mas lhe seja mais difícil concretizar a forma de operacionalizar essas concepções. Do mesmo modo que merece referência o facto de Pedro manifestar um grande desconhecimento — enquanto estagiário e professor — acerca da estrutura de funcionamento da organização onde está a exercer a sua função. Um aspeto que deve ser analisado em conjunto com outros passos da sua entrevista, nomeadamente, no que concerne os conteúdos trabalhados no âmbito da componente de formação geral em ciências da educação.

Numa primeira análise, Pedro afirma que não se consegue recordar de nenhum professor cuja prática pudesse ter servido de modelo para a sua própria atuação. No entanto, não deixa de ser curioso o facto de mencionar o caso de uma antiga docente da escola que frequentou — uma pessoa reservada e tímida — que, numa primeira fase, teria causado fraca impressão junto dos alunos, mas que mais tarde se revelou como a sua melhor professora.

«Lembro-me de uma aula. Sei que a professora começou assim muito calada, falando muito baixinho, chamava um a um, e nós “Meu Deus, que professora...!”, falava muito baixinho, assim com uma cara...! Depois, foi a melhor professora que nós tivemos no secundário. [Entrevistador: E quando diz “foi a melhor professora que tivemos!”, foi a melhor em que termos?] Agora não sei...! Foi a relação. Eu também espero procurar uma boa relação entre mim e os alunos! Criar uma empatia! Eu acho que é importante. Eu acho que é um dos aspetos importantes também na sala de aula.»

No caso de Pedro, entende-se que o exemplo por si escolhido tem um certo carácter premonitório. De facto, também ele é uma pessoa que se caracteriza a si mesma como tímida, hesitante, receosa de cometer erros, ou de exprimir pontos de vista que se revelem incorretos. Logo, a recordação de uma professora que, não obstante uma imagem de maior fragilidade, conseguiu construir uma boa relação com os alunos, dá azo a que Pedro encare com otimismo o processo de formação que tem pela frente. De certo modo, trata-se de uma mensagem inconsciente, produzida por alguém que, procurando justificar as suas próprias fraquezas e limites, entende que estes não constituem, só por si, obstáculos ao sucesso da sua prática.

O sentido que Pedro atribui ao conceito de competência resulta do debate realizado no âmbito da Didática a propósito das competências gerais inscritas no

currículo do ensino básico. Define-as como capacidades que os alunos desenvolvem, podendo revelar-se enquanto atitudes, ou traduzir-se em múltiplas categorias de saber (v. g. desde o saber-fazer até ao saber-ser). No entanto, Pedro mostra-se incapaz de estabelecer uma relação entre as competências e o programa da disciplina de geografia, que surge como uma entidade abstrata, ligada de forma difusa à existência de *temas de estudo*, que o estagiário concebe como categorias temáticas muito amplas. Apesar de identificar as designações desses temas, não é capaz de elencar os conteúdos que os estruturam. Todavia, reconhece que o desenvolvimento das competências se faz a partir de conteúdos pré-definidos. Considerando que os conteúdos estão num nível inferior ao dos temas, desconhece-se porém a sua origem. Pedro assume que o programa tem orientações a partir das quais o professor procede a escolhas, tanto mais que os temas podem ser dados aleatoriamente.

«As competências são capacidades que os alunos desenvolvem! Pode ser em termos de atitude, também pode ser em termos de saber, saber-ser, saber-fazer e ser! [Entrevistador: mas o tema nunca mais foi a florado?] Quer dizer, nós depois sempre falamos em competências: é desenvolver certas capacidades, atitudes e saberes. [Entrevistador: e qual é a relação que vocês estabelecem entre as competências e o programa?] Houve certas confusões logo na primeira aula, nisso! Eu acho que o Prof. “-” disse que o programa pode servir de pano de fundo para adquirir as competências. [Entrevistador: e existe esse programa?] Eu acho que sim! Naqueles seis temas que estão nas orientações curriculares! E através dos temas podem-se adquirir competências! É claro que umas competências se desenvolvem mais nuns temas do que noutros! [Entrevistador: são vocês que constroem o programa?] Sim...! Quer dizer, os temas é em traços gerais! Depois, num patamar mais abaixo e mais esmiuçado estão os conteúdos. A gente não pode esquecer os conteúdos!»

Terminado o estágio pedagógico pode afirmar-se que Pedro consolidou as suas conceções acerca do objeto da educação geográfica. Mantém que a disciplina se dirige para o estudo de problemas — de índole social e ambiental — e para o debate das respetivas soluções. Um processo que contribui para promover o espírito crítico, uma competência que o sujeito considera ser difícil de trabalhar com os alunos mais jovens. Por isso, Pedro complementa esta suas ideias introduzindo, agora, o conceito de *níveis de desempenho*; noção que, em seu entender, serve para representar a existência de diferentes patamares de consolidação dos saberes, nos quais é possível posicionar os alunos consoante o estágio em que se encontram no processo que conduz ao desenvolvimento das competências.

«[as competências] são saberes em uso que podem ser mobilizados para outras áreas. Se eles souberem fazer aqueles gráficos de barras aqui, eles sabem-nos fazer em Matemática e em Ciências. Eles adquiriram a competência *saber fazer gráficos* e sabiam-no mobilizar para as outras áreas. Se eles souberem *refletir* sobre determinado problema numa aula, sabem-no fazer noutra e noutra, analisando textos...! Através do programa nós podemos desenvolver competências. Há uma parte do programa em que tem que se aprender a construir gráficos. Aí consegue-se desenvolver a competência das técnicas gráficas. Outra

parte qualquer do programa em que se mande fazer um trabalho de grupo em *power-point*, ou pesquisar na *internet* informações, aí consegue-se a competência das TIC.»

As competências desenvolvem-se através de um processo de envolvimento dos alunos em experiências e em atividades diversificadas, que pela repetição permitem construir e consolidar saberes transferíveis e passíveis de uso noutros contextos. Uma abordagem que demonstra alguma evolução relativamente às posições que Pedro assumiu inicialmente, por exemplo, no que respeita ao papel do programa da disciplina como instrumento regulador do processo de ensino e aprendizagem.

Como se referiu, é através da noção de uma geografia escolar com um carácter muito abrangente que Pedro constrói a argumentação que usa para justificar o papel da educação geográfica na educação para a cidadania. Uma amplitude à qual acrescenta o cariz sintético e interdisciplinar que emerge da capacidade da disciplina para inter-relacionar saberes produzidos por outras ciências.

«O que é que a geografia tem a dar ao cidadão? [Entrevistador: que outras não tenham...?] Eventualmente...! É dar ao cidadão... é o facto que ser, se calhar, a ciência mais transversal! Consegue conjugar... a geografia é quase uma simbiose das outras ciências. Eu acho que isso é importante...!»

As ligação entre a educação geográfica e a educação para a cidadania ocorre por intermédio do estudo dos problemas do ordenamento do território, ao qual se junta o debate das questões ambientais, que Pedro antevê também como um meio de estabelecer a ponte entre a geografia física e a geografia humana. Uma perspetiva utilitarista que adquire expressão num processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e estruturado numa lógica de resolução de problemas.

«Ser cidadão é uma pessoa pensar sobre os problemas de forma crítica e consciente e agir sobre eles. A geografia da escola contribui para isso. Nós pomos os alunos a pensar nas aulas, a discutirem os vários pontos de vista, e acho que isso se pode traduzir no desenvolvimento dessa competência. Acho que é importante, porque cada pessoa tem um ponto de vista e deve, depois, quando tem esse ponto de vista, fundamentá-lo! Porque é que tem esse ponto de vista e discuti-lo. Eu acho que a geografia contribui. E, depois, o facto de integrar muita coisa, é muito abrangente.»

Pelas suas palavras, compreende-se que Pedro concebe que o papel da geografia para a cidadania reflete o seu próprio conceito acerca do que é *ser cidadão* e o facto deste ter subjacente o exercício de um direito e de um dever de participação esclarecida. A cidadania supõe uma atitude que decorre da capacidade de pensar criticamente sobre os problemas, de tomar consciência destes e de agir em conformidade. Assim, adquire sentido a definição que o sujeito dá aos objetos da geografia e da educação geográfica, tal como se justificam as práticas pedagógicas que propõe para os operacionalizar e para

desenvolver as competências que associa à ação de um cidadão (v. g. o trabalho de grupo, a organização de debates, os jogos e simulações).

«Fazer um jogo de papéis...! Ir com maior frequência à sala *multimedia*! Pesquisar na *internet*. Também é importante a construção de *power-points*! É uma das competências relacionada com as técnicas gráficas e também com as TIC! Acho que é importante eles aprenderem a fazer *power-points*, aprender a selecionar informação para aparecer nos trabalhos. Aprender a fazer trabalhos em grupo. É preciso insistir mais nos trabalhos em grupo dentro da sala de aula, nem que se perca mais tempo! Também as saídas de campo, porque os alunos estão a observar *in loco* os problemas. Estas estratégias podem ser aplicadas normalmente. Têm é de ser adaptadas a cada realidade, a cada turma!»

A análise global da sua atuação nas diferentes componentes do estágio pedagógico permitiram a Pedro consolidar as suas perspetivas acerca do modelo, das estratégias e dos recursos que, no futuro, julga dever continuar a desenvolver e a aplicar de acordo com a conceção de professor que construiu. Nelas se confirmam os pontos de vista que exprimiu no início do processo formativo.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

A reduzida experiência de Pedro como docente fazem-no reduzir as suas expectativas perante o estágio pedagógico à busca de soluções para as necessidades básicas sentidas por qualquer professor em início de carreira. Por outras palavras, espera que a formação contribua para o desenvolvimento das competências que estruturam o saber-fazer de um professor e traduzem a natureza do seu desempenho. No seu caso específico, as expectativas que criou prendem-se também com o desejo de contornar alguns traços de personalidade que antevê como obstáculos para o sucesso do seu desempenho como professor. É esta consciência de si que o levam a exprimir o anseio de que a formação o possa tornar numa pessoa diferente.

[Entrevistador: O que é que espera obter com a formação?] Prática! E aprender...! Prática em dar aulas! É mais nesse sentido, prática em dar aulas! Como fazer e como lecionar. Os meus objetivos era aprender mais! Mais e mais! Com os alunos também e com os professores! Um objetivo, uma meta a atingir: aprender a desenrascar-me mais! Ser mais desenrascado, não ser tão hesitante...! Eu sou às vezes um bocado hesitante...! Por agora é só isso! Eu penso mais nas coisas no momento! Nunca penso a longo prazo...!»

No que concerne aos papéis a desempenhar pelos diversos intervenientes no processo de formação, Pedro começa por desvalorizar a função do responsável pelo estágio, a quem atribui apenas o poder de alterar as propostas de avaliação e de classificação apresentadas pelo seu orientador pedagógico. Uma perceção que se consolidou em virtude de saber que aquele docente procederá à observação direta de apenas uma aula.

«O Prof. “-” só vem assistir a uma aula, por isso não temos contributo, não deve ser muito, porque ele só vem assistir a uma aula...!? [Entrevistador: mas vai ser uma pessoa determinante na vossa avaliação, ou não?] Não! Não! A pessoa determinante é o orientador! [Entrevistador: e quais são as suas expectativas em relação à atuação do orientador pedagógico?] Que me oriente a melhorar na prática letiva, a lecionar! O que o orientador faz nas reuniões é dizer, “estás muito agarrado à secretária, tens de te movimentar mais pela sala!”. As reuniões pós aulas assistidas, que é onde nós pomos os aspetos bons e os aspetos a melhorar, é aí que nós aprendemos! Eu acho que é isso mesmo que eu estava á espera que acontecesse nas reuniões! Que alguém com mais experiência nos ensinasse...!»

Certamente que a proximidade e o acompanhamento quotidiano constituem fatores que levam Pedro a valorizar a ação do orientador pedagógico e a manifestar grandes expectativas relativamente ao contributo deste para a melhoria do seu desempenho. Uma atuação que, em todo o caso, se mostra conforme com o tipo de apoio e aconselhamento que Pedro esperava receber de um docente mais experiente, que o estagiário — remetendo-se à sua posição de aluno — não consegue ainda encarar como um parceiro.

Dos responsáveis pela orientação dos trabalhos no âmbito do seminário, Pedro espera a continuação da atividade iniciada aquando da frequência da unidade curricular de Metodologia, embora deseje que, no estágio pedagógico, a atividade se revele mais *prática*. Como se referiu anteriormente o papel do coordenador do estágio é relativizado em consequência do reduzido número de observações que este deverá realizar. No entanto, adivinham-se já algumas preocupações e dúvidas relativamente ao modo como decorrerá a articulação das atividades a desenvolver, em simultâneo, nos espaços do seminário e do estágio.

«Este ano vai ser uma continuação do trabalho de Metodologia! Agora adaptado mais para a prática. Temos que operacionalizar o trabalho que fizemos o ano passado, a tal parte teórica. [Em relação ao coordenador do estágio] Quer dizer, tem um papel importante, mas só vê uma aula! Acho que ele tem reuniões depois com os nossos orientadores, à 5.ª feira, e aí se calhar tem! Porque ele, se calhar, diz aos orientadores o quê para os orientadores nos orientarem. [Entrevistador: essa dinâmica está clara para vocês?] Para mim não! Porque o que a gente está a ver é que o seminário e o estágio estão um bocado a chocar! Está tudo a preocupar-se com a avaliação...! O que é que a gente devia pôr no dossier...! Está um bocado a chocar. [Entrevistador: apenas no que diz respeito à avaliação?] Eu penso que sim! As pessoas estão preocupadas com a avaliação.»

Terminado o estágio pedagógico, Pedro considera que a formação recebida contribuiu pouco para aprofundar os seus saberes práticos e, desse modo, servir de contraponto à excessiva carga teórica da componente de formação geral em ciências da educação. Nesse sentido, encarou como positiva esta primeira experiência vivida no terreno concreto de atuação do professor, embora sentindo que muitas das questões e dúvidas que já tinha permaneceram sem resposta.

«É assim, acho que disse no início que em termos de formação nós temos muita coisa teórica; prática não tínhamos nenhuma! Aliás, nós nunca tínhamos observado escolas, nem nada disso...! Nós não tínhamos prática nenhuma! A formação em algumas coisas pode ter contribuído, mas se calhar muito poucas. O Estágio é importante! Ajudou imenso! Ensinou-nos muitas coisas, nomeadamente, na avaliação. [Entrevistador: aspetos que têm a ver mais com a Didática?] Também! Aspetos de natureza mais técnica, como planificar. [Entrevistador: tinha uma imagem do que é ser professor?] Tinha! [Entrevistador: e ela alterou-se?] Nós este ano no Estágio não sentimos muito essas diferenças porque no Estágio não tínhamos uma relação muito próxima com os alunos, mesmo que a gente quisesse. Estávamos mais preocupados connosco e os alunos ficaram para segundo plano.»

Mas, apesar do conteúdo destas impressões iniciais, não pode concluir-se de imediato que Pedro desvalorizou por completo as aprendizagens e as competências que desenvolveu durante o ano de estágio, uma vez que não hesita em apontar os aspetos em relação aos quais acredita que se verificou uma evolução das suas práticas.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No balanço genérico que Pedro efetua da formação que recebeu no período que antecedeu a entrada no estágio pedagógico ressalta a ideia de uma formação de cariz essencialmente teórico. Entende, por isso, que a formação deveria assegurar que os estagiários entrassem em contacto com as escolas ainda numa fase precoce do processo formativo. Porque a atuação do professor, ou a opção sobre um dado perfil de desempenho parecem-lhe decorrer de uma decisão tomada de modo instantâneo e intuitivo, mediante a análise de variáveis estritamente contextuais, quase nunca assentes na mobilização da teoria.

«A gente lá aprende muita teoria! E depois quando estamos na sala de aula acha que a gente vai-se lembrar da teoria? Aquilo é no momento. Vamo-nos lá lembrar de alguma teoria, como o efeito de Pigmaleão!? Talvez mais acompanhamento nas escolas, quando estamos a fazer o plano de formação. Ir mais às escolas, não é para dar aulas...! Eu lembro-me que só fui duas vezes: em Desenvolvimento Curricular — fomos recolher o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma — e em Metodologia, fazer o levantamento das ideias prévias. Mas mais nenhuma!»

Pedro retém o enunciado das componentes de formação que lhe foram ministradas (v. g. Psicologia, Desenvolvimento Curricular, Sociologia da Educação), embora sem guardar memória significativa dos temas e dos conteúdos ali abordados. Salienta apenas os trabalhos realizados no âmbito da unidade curricular de Psicologia (quer sobre a indisciplina e a cognição, quer sobre a violência na escola), cuja escolha resultou de um sorteio entre os alunos. Nalguns casos, verifica-se mesmo uma total desvalorização da utilidade daqueles saberes para a formação do docente: tal aconteceu quer com a unidade de Desenvolvimento Curricular em virtude de, na escola, não estar a trabalhar na elaboração de qualquer projeto curricular; quer com a unidade de Sociologia da

Educação, que recorda como muito teórica e confusa — baseada no enunciado sequencial de *teses* explicativas de realidades que se desconhecem — e dirigida a um grupo de estudantes provenientes igualmente dos ramos de formação educacional da Faculdade de Letras. Percebe-se, no entanto, que Pedro atribuiu especial importância às unidades de Didática e de Metodologias: porque foram asseguradas pelo mesmo docente e porque o seu conteúdo se liga diretamente às atividades a desenvolver no âmbito do seminário.

«Nós tivemos Psicologia da Educação, Desenvolvimento Curricular, Didática, Metodologia, Sociologia da Educação, Avaliação em Educação no primeiro ano de ensino. [Entrevistador: e dessas componentes todas que referiu, quais são aquelas a que atribui mais relevância?] Talvez a Didática e a Metodologia! Naquela parte do construtivismo talvez mais aí! Talvez porque as cadeiras foram seguidas, foram dois semestres seguidos com o mesmo professor! E vemos também que a maneira de dar aulas. Talvez uma das diferenças que nós tínhamos notado é que, se calhar, a escola transmissiva já não esteja a dar tanto resultado como devia dar! Talvez a escola construtivista adiante mais! E nós estamos a experimentar, não custa...!»

Mas não pode negar-se que essa relevância decorre igualmente do conteúdo intrínseco da mensagem pedagógica que ali foi difundida, sobretudo porque demonstrativa das virtualidades do construtivismo, conceção com que Pedro claramente se identifica.

«Essa parte construtivista! Ele [o formador] é a favor dos trabalhos de grupo, não das aulas expositivas. É uma maneira engraçada de dar aulas, de pôr os alunos a trabalhar! Eles em trabalhando, mostram-se mais interessados, motivados. Vendo que as escolas são mais heterogêneas, que cada vez há muitas disciplinas, em que eles têm de saber muita coisa, e que os alunos são praticamente passivos na sala de aula, torná-los ativos e fazerem parte do processo de aprendizagem, eu acho que é uma mais valia, para os alunos!»

Pedro não nega que a circunstância de o docente daquelas unidades curriculares ser também o responsável pela componente de seminário do estágio pedagógico, constituiu um fator suplementar de motivação que ele e os seus colegas tiveram em conta. Sobretudo por saberem que naquele espaço de formação teriam de aplicar um modelo de intervenção didática idêntico ao que ensaiaram.

Ao contrário do que aconteceu com a componente de formação científica, Pedro afirma reconhecer um fio condutor e alguma coerência na componente de formação geral em ciências da educação. No entanto, torna-se evidente que essa consonância advém mais da metodologia de ensino utilizada pelos docentes, do que dos conteúdos efetivamente tratados (vd. práticas alusivas, ou tidas por “construtivistas”). Um ponto de vista que Pedro parece comprovar quando questionado acerca do papel que a formação teórica pode desempenhar para a mudança das suas práticas.

«Quer dizer, a teoria é importante! Na volta, se eu não tivesse a teoria era expositivo! Podia fazer um ou outro trabalho de grupo. Nós tivemos muito contacto com o construtivismo, porque o professor está sempre a falar no construtivismo, e gostámos! Aí nesse aspeto a teoria foi importante, porque se não tínhamos contacto antes com a teoria e tivemos e vimos que era uma maneira interessante de dar as aulas! [Entrevistador: está-me a dizer que na vossa prática estão a adotar uma teoria que vos disseram que é adequada e de que vocês gostam?] Quer dizer que a gente ainda está a descobrir se é adequada, ou não...! Agora que começámos estamos a descobrir se é adequada! Até agora, estou a achar que é, mas... [expressão de dúvida possível]...!»

Na verdade, o discurso de Pedro parece confirmar que, em termos gerais, o construtivismo foi apresentado aos estagiários como uma coletânea de ideias cuja natureza se opõe ao método transmissivo, ou seja, como um modelo pedagógico que serve de paradigma aos processos de ensino centrados no aluno.

«Em Metodologia e Didática, foi mais na onda do construtivismo, tipo perceber quais são as diferenças entre a escola transmissiva e a escola construtivista e o que é que uma tem de bom e a outra também tem de bom. O construtivismo a parte negativa é que é difícil avaliar depois. Dar nota! E nós temos que dar! É mais difícil do que darmos para o transmissivo, em que chegava-se lá, fazia-se um teste, o aluno tinha aquela nota e pronto! O aluno respondia. Nós até estamos a pensar nem fazer testes e é um bocado mais difícil dar uma nota, porque uma pessoa depois tem de estar a avaliar outras coisas! [Entrevistador: o que é para vocês isso do construtivismo?] No construtivismo, acho que é o cognitivo contextual, ou é outro!? Nós é que chamamos construtivismo, porque são os alunos a construir a matéria! Constroem a aprendizagem! Nós chamamos construtivismo por causa disso!»

Esta mesma filosofia educativa mostra-se coerente com os pontos de vista expressos por Pedro noutros domínios, tal como se mencionou a propósito da sua abordagem ao conceito de competência e do modo como configura a existência de um programa da disciplina enquanto instrumento de regulação do processo de ensino e aprendizagem. Uma postura a que não será estranho o conteúdo da mensagem difundida pelos formadores que, nas palavras do estagiário, nunca lhe deram a conhecer tal documento.

«Tivemos acesso às orientações curriculares de geografia! O programa acho que nunca chegámos a ter acesso! Aquele livrinho “laranja”, as *Orientações Curriculares em Geografia*, tivemos acesso a isso e é a partir disso que nós estamos a reger as nossas planificações. Isto de dar o programa...!? Eu acho que os professores que dizem isso, são professores que estão mais preocupados em dar a matéria. [Entrevistador: onde é que ela existe?] Quer dizer, a matéria tem sempre de existir! Eu acho que o mais importante, não é uma pessoa “dar” tudo... [Entrevistador: mas dar o quê?] É melhor um aluno saber muito sobre uma coisa, do que saber pouco sobre muitas! É selecionado de acordo com as características da turma e o meio envolvente, é selecionar o que se acha mais pertinente.»

Esta indefinição, à luz da qual o programa da disciplina se tornou numa entidade quase imaterial, adquire sentido no quadro de um processo formativo em que o discurso dos formadores tende a apresentar aquele instrumento como algo de irrelevante, quiçá inexistente. Dessa forma, os conteúdos em torno dos quais Pedro estrutura o processo de ensino são decididos apenas em função dos saberes prévios dos alunos. Uma opção

didática que pode explicar a dificuldade deste estagiário, como as dos seus colegas, em enunciar os conceitos estruturantes do saber geográfico.

No final do processo formativo, Pedro parece alterar as impressões que tinha avançado na fase inicial, ao manifestar dificuldade em identificar qual o fio condutor das várias componentes da formação, especialmente no que respeita à formação geral em ciências da educação. Desta recorda principalmente o excesso de teoria e algumas falhas de natureza organizativa ⁽²¹³⁾. Guarda uma memória muito difusa dos temas ali trabalhados, uma vez que os conteúdos são recordados unicamente em função dos trabalhos que teve de apresentar para avaliação.

Adivinha-se, contudo, que estes se circunscreveram à estrutura temática tradicionalmente adotada pelas disciplinas nucleares dos planos de estudo das ciências da educação (vd. a Sociologia da Educação, o Desenvolvimento Curricular, etc.). Neste contexto, são difíceis de estabelecer as ligações entre a teoria e a prática, ou seja, o papel que a teoria pode desempenhar no processo de configuração da prática do professor. A este nível julga-se ser elucidativo o modo como foi decidida e orientada a elaboração de alguns dos instrumentos que sustentaram a aplicação do modelo pedagógico do seminário.

«Quando fizemos o trabalho, pensámos que iria ser igual ao que nós fizemos em Metodologias. Entretanto o professor deixou de seguir o modelo espanhol e passou a seguir o modelo inglês. [Entrevistador: o modelo espanhol...!?] Sim! De um autor...! E começou a seguir mais o modelo inglês que é o dos *outcomes*, das atividades, aquele em grelha e com os níveis de desempenho. Coisa de que nós ainda nunca tínhamos ouvido falar! O professor deu-nos aquilo que estava na *internet*, em vários *kits* que nós podíamos depois tirar. [Entrevistador: e o que distingue esse modelo do outro que já conheciam, do autor espanhol?] Os níveis de desempenho não fazem parte do outro modelo. São formas diferentes de planificar as coisas! Se calhar, só o que é diferente são os *outcomes*, que é o que os alunos devem aprender depois de terem realizado o trabalho.»

A proposta, precipitada e mecânica, de esquemas de desenvolvimento didático-pedagógico desacompanhados do respetivo enquadramento e fundamentação teóricos, levam Pedro a apreender como “modelos” o que são, no essencial, diferentes opções procedimentais tendentes a estruturar a planificação do processo de ensino e aprendizagem. Modelos que o estagiário consegue distinguir somente por intermédio

(213) Recorde-se que a licenciatura em Ensino da Geografia adotou um plano de estudos com uma estrutura distinta da dos Ramos de Formação Educacional ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Por esse motivo, alguns estagiários podem ter sido confrontados, em determinados anos letivos, com inconsistências na organização das cadeiras da componente de formação geral em ciências da educação, sobretudo quando a sua lecionação não coube a elementos do departamento de geografia, mas a docentes oriundos de outras unidades orgânicas daquela instituição de ensino superior.

dos elementos de operacionalização que neles são inseridos, embora sem um claro entendimento acerca do modo como estes condicionam a regulação do processo de ensino e aprendizagem (como se, por exemplo, a decisão de definir *outcomes* e níveis de desempenho devesse ser encarada como neutra, ou aleatória).

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

O impacto da formação na transformação das práticas do sujeito deve ser analisado por referência ao estágio de desenvolvimento profissional em que o estagiário se encontrava no início do processo formativo, dada a circunstância de, por um lado, ser o mais jovem dos estagiários inquiridos e, por outro lado, não ter na altura qualquer experiência de exercício da docência. Talvez por isso, Pedro teve alguma dificuldade em assumir uma postura pré-definida, ou em seguir um modelo pedagógico tipificado, de entre os que lhe foram apresentados teoricamente. Além disso, desde cedo reconheceu a dificuldade em adotar, ou tão-pouco imitar, as práticas de outros professores mais experientes, por constatar que as pessoas são, de facto, inimitáveis.

«[A propósito da sua primeira aula] Eu quando cheguei à aula acho que fiquei um bocado nervoso! A primeira vez que fiquei desse lado. Mas não sei, é de momento! Talvez a turma... se calhar, não fui eu mesmo! Numa turma e noutra não fui a mesma pessoa! Quer dizer, eu antes de ir ter a minha aula fui assistir às duas aulas do orientador pedagógico. Se calhar, houve partes em que eu tentei ser como ele, mas é um bocado difícil, porque se as pessoas são diferentes, é um bocado difícil. Depois, é melhor a gente tentar sermos *nós*, do que estar a querer adaptarmos outras pessoas.»

No início do estágio pedagógico, a adoção das orientações construtivistas levam Pedro a adotar um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos, cuja configuração é em tudo semelhante à que outros estagiários decidiram também seguir (v. g. instrumentos, estruturas, abordagens, questões, fórmulas) e que estes afirmam traduzirem o modelo pedagógico já testado na unidade curricular de Metodologia. Mas o modelo tido por adequado é, afinal, o único modelo que conhecem. O carácter artificial e técnico do modelo proposto traduz-se no facto de os estagiários decidirem aplicá-lo parcialmente, ou seja, somente na atividade a desenvolver no âmbito do seminário, reservando para mais tarde a decisão de o incrementarem também no espaço do estágio. Um facto que para além de reforçar o cariz mecanicista na forma como se encara a prática pedagógica, acentua a dicotomia entre as duas componentes da formação. A relevância do trabalho proposto no seminário, quando transposto para o estágio, resulta na sua adaptação e simplificação: menor detalhe científico, menor detalhe na

formalização dos procedimentos e na operacionalização; menor rigor na fundamentação.

«Ainda não está tudo decidido entre mim e a colega, mas para o trabalho de seminário vamos fazer uma coisa: aquelas justificações científicas, a classificação dos conceitos... para o trabalho de seminário vamos trabalhar mais, mas é só para aquela unidade didática! Para as outras não!... Porque se a gente vai fazer isso para todas, não dá tempo! Em vez de estarmos a classificar os conceitos, com aquela rigidez toda, escolhamos quais são os conceitos mais importantes! [Entrevistador: mas eu ainda não percebi muito bem o que é isso de classificar os conceitos? É elaborar uma grelha?] É! E aquilo tem seis parâmetros: o “fácil”, o “difícil” e o “muito difícil”! E depois é classificar se os conceitos são “fáceis”, segundo aqueles parâmetros, e depois aquilo dá uma média e vê-se se o conceito é “fácil”, ou “muito difícil”. [Entrevistador: e porque é que usam essa grelha?] Porque foi aquela que o professor nos deu! Na didática trabalhámos com essa!»

A inexistência de um elenco de conteúdos palpável que permitisse a Pedro antecipar decisões relativas ao percurso conceptual que deve orientar o processo de ensino e aprendizagem, levam-no a seguir pelo único caminho que conhece: o do modelo pedagógico aprendido no âmbito da Didática e cuja testagem no terreno constitui a tarefa central da atividade do seminário que integra o estágio pedagógico. Na verdade, tal modelo parece representar a única via de transposição didática que os estagiários se sentem seguros e determinados a aplicar.

«[Entrevistador: essa metodologia de identificação dos interesses dos alunos, ou das ideias prévias, como vocês a designam, foi-vos imposta?] Quer dizer, imposto, imposto, não foi! Quer dizer, foi sugerida entre aspas! Nós aprendemos a trabalhar dessa forma e não conseguimos trabalhar de outra maneira! Para planificar as aulas, para dar a matéria, para desenvolver as competências dos alunos. [Entrevistador: foi assim que foram moldados? É isso...!?] Sim! [Entrevistador: como é que perspectiva esse modelo em termos da sua atuação futura?] É um bocado complicado de fazer! São maneiras de dar aulas que nos ocupam muito tempo, porque nós temos em cada ano e em cada turma, de dar a matéria consoante os interesses dos alunos! Além da escola, temos outras coisas para fazer, não é só estar virado para a escola...!»

Não obstante a ausência de um sumário de conteúdos pré-definido, é interessante notar como os instrumentos utilizados para efetuar o levantamento das ideias-prévias dos alunos estão estruturados em torno de conteúdos que indiciam alguma especificidade (v. g. conhecimento de localidades, objeto de estudo da geografia, notícias sobre cidades). Tal como os seus colegas estagiários, Pedro parece alhear-se do facto de aquele processo ser delineado em função de um esquema conceptual previamente definido, no qual estão implícitos conteúdos, ou conceitos, selecionados pelo professor, que dão corpo a um programa disciplinar utilizado para enquadrar a prática e orientar o pensamento dos alunos. Um programa que não existe sob o ponto de vista formal, mas cujos efeitos se manifestam de facto. Uma metodologia de levantamento das ideias-prévias que seguiu passos e utilizou instrumentos de recolha de

informação, que Pedro e os seus colegas, se limitaram a reproduzir ou a escolher de entre uma relação pré-estabelecida.

No final do estágio Pedro confessa que gostou de trabalhar de acordo com o modelo pedagógico recomendado no seminário, embora referindo que o ambiente na sala de aula se revelou mais tumultuoso, o que não se estranha em contextos de aprendizagem baseados em atividades de grupo. Tendo a seu cargo a leção de turmas dos 7.º e do 9.º ano de escolaridade, admite que o sucesso da metodologia foi mais evidente neste último, apontando como fatores explicativos a maturidade dos alunos e o maior empenho na realização das atividades propostas. Assim, a possibilidade de trabalhar numa perspetiva construtivista constituiu uma das experiências mais relevantes que Pedro teve oportunidade de viver durante todo o estágio pedagógico. No âmbito da avaliação global do modelo pedagógico, as dificuldades sentidas constituíram apenas pequenos sobressaltos que não puseram em causa a sua validade. Mais importante é a perceção de que a metodologia não se afigura exequível nas condições vividas por um professor no pleno exercício das suas funções e ao qual tenha sido atribuída a totalidade da componente letiva.

«Porque fazer uma fundamentação científica é completamente diferente do que estar a dar aulas e a pensar nos alunos. Mas agora estar a fazer assim no papel um trabalho de 60 páginas...!? E eu tentei pesquisar. [Entrevistador: e qual foi a função que teve essa fundamentação científica] Para a gente aprender coisas sobre aquele tema! Porque nós íamos trabalhar um projeto, não íamos dar nada sobre os manuais, íamos estar a fazer um manual. E o manual era a fundamentação científica! [Entrevistador: mas aplicaram essa fundamentação científica com os alunos?] Porque depois, na didactização, simplificámos um pouco as coisas para os alunos...! [Entrevistador: e acha que a elaboração de qualquer projeto com os alunos pressupõe essa construção?] Se não fosse em ano de Estágio, se não tivéssemos de estar a fazer os relatórios, se só tivéssemos duas ou três turmas, poder-se-ia fazer...! Mas como o ensino está, é impensável fazer isso porque deixamos de ter vida!»

A normalização dos procedimentos e do domínio temático (vd. a *Água*) pareceu dar azo a diversas incongruências de natureza conceptual, principalmente no que respeita ao processo de levantamento das ideias-prévias dos alunos e à sua relação com a estrutura e o conteúdo do problema que os professores tiveram de delinear e fundamentar antes de concluído aquele procedimento. Problemas esses que, nalguns casos, correram o risco de se revelar sem significado para os alunos, porque distantes do seu contexto e quadro de vida.

«Escolhemos um problema da Albufeira do Castelo do Bode, a “qualidade da água” versus “o turismo”, para o 7.º ano. A Albufeira do Castelo do Bode não foi muito próximo da realidade dos alunos...! Mas nós sentimos uma pressão enorme do professor para escolhermos o tema. Então tivemos que o escolher! Se calhar, aqui para a minha turma do 7.º ano trabalharia as migrações, porque nós somos uma comunidade multicultural. [Entrevistador: porque é que não optaram por isso?] Porque já tínhamos começado a fazer

o trabalho, não íamos mudar tudo outra vez! Mas eles gostaram! Gostaram principalmente da saída de campo! Nós fizemos o levantamento das ideias prévias um bocado direcionado. Na visita de estudo, eles levantaram outros problemas. Falaram pouco da água! Falaram foi do desenvolvimento económico. Que se devia apostar no turismo; houve alguns que disseram que “a qualidade da água, que se devia apostar no turismo”, com uma vertente mais amiga do ambiente. Agora, a maioria foi para o desenvolvimento económico! Que não era bem esse o nosso problema...!»

A descrição de Pedro permite entender até que ponto os estagiários se esforçaram por levantar as ideias-prévias dos seus alunos com o intuito de as converter em problemas, nos quais o pronome *seus* toma um significado necessariamente bi-direcional. De facto, os alunos foram sobretudo levados a expor as suas ideias-prévias acerca das ideias-prévias dos seus docentes, num processo que, em condições extremas, poderia revelar-se profundamente manipulador das suas perceções.

«[Entrevistador: vocês desenharam um problema que tinha a ver com a problemática da água...] Com a qualidade da água! [Entrevistador: e constataram que as questões que os alunos mais colocaram não tinham a ver tanto com a problemática da água] Sim! Eles preocuparam-se com o desenvolvimento económico! [Entrevistador: e nesse contexto, adaptaram o vosso problema à visão dos alunos, ou não...?] Eu tentei falar também que devia de haver desenvolvimento económico, mas dado que a albufeira abastece três milhões de pessoas, transmiti-lhes uma preocupação com a água! Teve que ser assim! [Entrevistador: porque é que sente que teve que ser assim?] Se calhar, pressão do Seminário! Nós tínhamos uma apresentação, tínhamos que apresentar coisas! O meu orientador fez o mesmo projeto que nós, mas adaptou àquilo que os alunos queriam mesmo, porque não tinha aquela pressão...!? É o que eu penso!»

Quando se analisa a sequência de procedimentos seguidos pelo estagiário para a identificação dos saberes prévios dos alunos, percebe-se como a sua triagem final se processou em função do conteúdo da fundamentação científica elaborada *a priori*. Só após a realização da primeira saída de campo ao local objeto de estudo é que cada estagiário teve oportunidade de confirmar, ou não, a consonância da sua proposta com as ideias expressas pelos alunos. Afinal, estes poderiam sempre levantar questões que seria difícil incorporar na conceção teórica e conceptual já delineada. Um desfasamento que, legitimamente, põe em causa a necessidade de realizar essa tarefa quando ainda se desconhece o conteúdo dos problemas que os alunos vão colocar.

«Foi a apresentação de um documentário que falava do problema da Albufeira do Castelo do Bode. E depois houve um debate. Depois confirmámos em que pontos é que os alunos tocavam no nosso trabalho, no fundo, na fundamentação científica que já tínhamos feito. Na fundamentação científica só referimos o turismo, mas o filme focava outras atividades económicas. Só na saída de campo é que eles identificarem outras coisas. Por isso é que há pessoas que tiveram de reformular o trabalho todo! [Entrevistador: então para que é que serviu fazer o trabalho de fundamentação antes de saberem quais as ideias prévias dos alunos?] Quando agora estava a pensar nisso, eu pensei: pensávamos num tema, fazíamos o levantamento das ideias prévias e depois a fundamentação científica...!»

Note-se como Pedro acaba por admitir que teve de fazer um esforço no sentido de encaminhar os interesses dos alunos, moldando-os às suas próprias necessidades, por seu turno induzidas por fatores exógenos, principalmente a obrigatoriedade de apresentar produtos para avaliação. Finalmente, deve salientar-se que, para além do propósito de levar os estagiários e validar no terreno um modelo que estes já haviam ensaiado teoricamente, permanecem por esclarecer os motivos que conduziram o responsável pelo seminário a amarrar a aplicação do modelo pedagógico a um domínio temático que dificilmente se adaptaria aos contextos reais das escolas onde se encontravam sediados os vários núcleos de estágio.

No final e tendo em conta a forma como Pedro incorporou as matérias teóricas trabalhadas no período de formação anterior ao estágio pedagógico e o modo como os responsáveis pelo seminário conduziram todo o processo de aplicação do modelo de intervenção didática, não são de estranhar as fórmulas que o estagiário utiliza quer para caracterizar as metodologias de projeto, quer para as enquadrar nas abordagens de índole construtivista.

«É um trabalho engraçado! Porque há um maior envolvimento do professor, dado que é ele que o concebe e que faz! [Entrevistador: quando diz que “é ele que o concebe e que faz!”, é ele o professor?] Sim! Porque nós podemos ir à *internet* tirar *kits* que estão em inglês, mas temos de adaptar aquilo ao nosso projeto. Nós temos que planificar as atividades daquele projeto e é tudo feito por nós! As atividades foram todas pensadas por nós e os níveis de desempenho também. [Entrevistador: qual é o papel dos alunos? Em que momento é que os alunos entram?] Na realização! Na terceira fase! E nessa fase o professor tem apenas um papel de observador! [Entrevistador: mas quem é que define o problema?] Nós é que definimos o problema! [Entrevistador: definem o problema em conjunto com os alunos, ou apresentam-no?] Apresentamos! [Entrevistador: os alunos limitam-se a executar?] Comigo, foi assim! Acho que com a minha colega também. [Entrevistador: então como é que liga essa abordagem metodológica ao construtivismo?] Porque os alunos trabalham, podendo o professor na aula não fazer nada, mas dá muito trabalho. No construtivismo os professores não são transmissivos. Põem os alunos a trabalhar em grupo, os alunos analisam textos e se tiverem alguma dúvida é que chamam o professor; os que não tiverem dúvidas nenhuma, nem sequer precisam de chamar o professor! Eles vão construindo a matéria na aula!»

É curiosa a forma como Pedro encara benignamente a centragem na figura do professor de um processo que, na sua essência, se deveria centrar predominantemente no aluno. Algo que se pode justificar dada a circunstância de todo o trabalho de conceção e preparação da metodologia ter decorrido de um problema já desenvolvido pelo estagiário, do qual os alunos se mantiveram ausentes até à fase de desenvolvimento, na qual assumiram a figura de meros executantes. Para reforçar o seu potencial, Pedro recorre a uma formulação que passa pela negação de todos os traços que compõem a sua imagem do que é um professor transmissivo, cuja postura chega a

ser apresentada como estratégia de penalização para os alunos que se mostrem menos empenhados nas atividades da aula.

«Se bem que os meus alunos do 7.º ano mereciam uma aula dessas! Porque eles não aproveitam nada do que uma pessoa faz! [Entrevistador: sente isso?] Eu já lhes disse “você mereciam uma aula como eu tive!”: entravam no início da aula a passar coisas que o professor passava no quadro e terminavam no final, “que é para vocês aprenderem...!”. Eu tenho uma aluna minha que numa aula, disse: “Oh, professor, outra ficha!?”. Eles não querem trabalhar! Agora é que essa aluna está a trabalhar porque teve nível 2...!»

Ao longo do estágio pedagógico, Pedro teve acesso a informação crucial para a construção e consolidação dos seus saberes teórico-práticos. Um processo dificultado tanto pela agudização das contradições e incoerências do discurso dos responsáveis pelo processo formativo, como pela rigidez das estratégias que estes adotaram no seu acompanhamento. Assim, não admira que, nesta fase, o perfil de desempenho que Pedro compôs se revele mais ambíguo do que antes. A forma como concebe o percurso tendente ao desenvolvimento de competências e a sua interdependência com a aprendizagem dos conteúdos da disciplina constitui um bom exemplo dessa evolução.

«Através do programa nós podemos fazer muitas atividades de modo a que os alunos adquiram as competências. [Entrevistador: mas esse programa tem, ou não, conteúdos,?] Para mim tem! Os conteúdos estão subjacentes às competências. Para o Prof. “-” nós temos uma competência e através dessa competência podem-se dar determinados conteúdos. Ou também pode ser o contrário, nós temos os conteúdos e podemos desenvolver as competências! [Entrevistador: e qual foi a sua via?] Os conteúdos desenvolvem as competências! [Entrevistador: privilegiou a segunda hipótese?] É mais fácil! E nós temos um Departamento, temos de cumprir. E depois, pelo menos no Estágio, pelo que eu tenho notado, há departamentos mais rígidos, há outros menos rígidos.»

Ao contrário da sua posição anterior, Pedro não hesita em considerar o programa como uma estrutura de conteúdos pré-definida, que pode servir ora como um pretexto para o desenvolvimento das competências (um instrumento que se mobiliza apenas em função desse processo), ora como um efetivo motor da prática, por meio do qual as competências se desenvolvem como um efeito natural. Uma vez que Pedro também admite que o programa se estrutura em torno de conteúdos concretos, importa analisar — através da sua própria exemplificação — o modo como o estagiário entende poder trabalhar essa variável.

«Primeiro tinham [na escola] pensado dar o Relevô no 3.º período e nós não! Demos só a *qualidade da água* — temos de deixar isso em ata — porque demos a *qualidade da água* e demos o *turismo*, que é do 9.º ano! [Entrevistador: e nesse contexto o que pode significar “dar o programa”?] Eu sou da mesma opinião que o meu orientador: mais vale dar pouco e eles saberem muito sobre aquilo, do que dar muito e eles saberem pouco! Os programas são exaustivos... [Entrevistador: então para que é que servem os programas?] Pois não sei! É muito exaustivo o programa de geografia! [Entrevistador: mas não acha que se pode correr o risco de as competências se diluírem?] Sim!? Tanto que eu disse que me baseava mais nos conteúdos e por baixo estavam as competências.»

Percebe-se que, para Pedro, a via que significa uma menor vinculação ao programa pressupõe, não tanto um alheamento face ao currículo oficial, mas a decisão de não adotar acriticamente uma sequência de conteúdos pré-definida, tal como acontece, por exemplo, nos manuais escolares. Parece ser possível afirmar que o *programa* — entendido como uma listagem de conteúdos estruturantes de um saber disciplinar e que a norma instituída entende como vinculativo — continua a condicionar a forma como Pedro planifica a sua prática e decide sobre o conteúdo dos esquemas conceptuais que a orientam. Estes são, de facto, um dos meios que o estagiário tem ao seu dispor para demonstrar uma parcela relevante da sua capacidade de inovação. Mesmo a decisão de não trabalhar os conteúdos relacionados com o *relevo* de acordo com a planificação da escola, ou a opção de transferir o tema do *turismo* (usualmente abordado no 9.º ano), decorreram sobretudo dos imperativos do calendário de aplicação do modelo pedagógico do seminário.

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

Na fase inicial do estágio pedagógico, Pedro começa a antever — tal como outros estagiários — a conflitualidade que se vai gerar a propósito da necessidade de compatibilizar a sua ação no âmbito dos espaços de formação do seminário e do estágio. E, mais uma vez, essas dificuldades são potenciadas pela indefinição que parece existir ao nível da gestão do processo de avaliação das práticas.

«Há pessoas que têm sentido mais conflitos do que nós! O problema do seminário, que ontem foi visto é que há pessoas que entendem a linguagem que nós estamos a utilizar e outras não. Por acaso nós já tínhamos feito a classificação dos conceitos, assim nomeado na cabeça. Como a gente escolheu os conceitos — para fazer isso tínhamos de ter alguma coisa pensada — discutimos! Mas agora a classificação assim rígida, não tínhamos feito! Achávamos que não era pertinente para pôr num dossier...! Porque a gente vai mostrar o dossier ao Prof. “-”, que não está por dentro da matéria! Foi como um colega disse, ele na volta só vai corrigir o “português” e um dos critérios que ele se calhar vai seguir é os que têm e os que não têm...! Porque, se calhar, aquilo para ele não lhe diz nada!»

Para além do conflito entre o jogo dos possíveis que se desenrola de modo diferente no contexto do estágio e da atuação quotidiana do professor, Pedro chama a atenção para as disparidades que se podem fazer sentir no processo de acompanhamento levado a cabo pelos vários núcleos de estágio, dada a existência de distintas orientações e patamares de exigência, algumas delas discrepantes com a lógica do modelo proposto pelos responsáveis do seminário. Numa atitude pragmática, Pedro começa por salientar as questões de harmonização dos documentos que têm de ser construídos e disponibilizados para concluir a avaliação do seminário e do estágio.

«É assim! O trabalho de seminário é só uma unidade didática, o dossier para o estágio é o ano todo! [Entrevistador: que também inclui essa unidade didática?] Também! Mas ela fará parte do dossier de estágio. Por isso é que nós, em princípio, vamos fazer uma continuidade, ir só por um modelo...! [Entrevistador: mas as componentes desse trabalho de seminário, uma vez que é trabalhar uma unidade, também não tem que ter esses recursos: fichas, avaliação, etc.?] Tem! São os mesmos! O trabalho de seminário é uma parte do dossier. E, depois, nós para seminário temos que fazer depois uma coisa mais elaborada, porque estamos a ser avaliados para seminário! Porque se a gente vai fazer aquilo para todos os temas, não dá! Claro que aquela unidade didática que vamos trabalhar em seminário, vai ser mais elaborada, do ponto de vista científico...!»

O problema só pode ser entendido no quadro de uma avaliação do desempenho que se funda no acumular de evidências compiladas e montadas num dossier de estágio. Sem pôr em causa a necessidade de os sujeitos em formação construírem um instrumento que sintetize e demonstre a natureza das suas práticas, podem colocar-se diversas questões quer relativamente aos elementos que ele deve ou não incluir, quer no que respeita ao seu papel como recurso nuclear da avaliação do estágio pedagógico. Embora à primeira vista o trabalho de elaboração do dossier de estágio possa ser considerado como um problema menor no contexto da complexidade do conjunto do processo de formação do estágio pedagógico, o papel que ele assume na avaliação é sintomático da função que assumem algumas das tarefas que são solicitadas aos estagiários. A sua concretização não decorre da adoção de um critério de relevância assumido de uma forma racionalizada.

«Eu acho que o mais importante são as aulas! É a parte pedagógica! [Entrevistador: embora pareça, pelo que dizem, que num sítio e no outro exigem coisas diferentes!?] O problema está aí! Porque nós não sabemos o que é que havemos de pôr no dossier de estágio! E, depois, os professores têm maneiras diferentes de pensar! Porque é assim, eu estou mais preocupado com o estágio do que com o seminário, por um motivo: enquanto o estágio tem um peso enorme, o seminário não! [Entrevistador: e está claro porque é que essas coisas têm que ser feitas assim?] O ano passado o professor tinha-nos dito que a planificação em “T” era feita no caderno do professor e este ano diz que é no caderno do aluno! Depois, na última aula disse que não era necessário as finalidades e agora nesta aula já disse que era! Se o professor disser o que é que é necessário, tudo bem...! Agora o professor [referindo-se ao responsável pelo seminário] nunca diz! E quando um aluno diz uma novidade, o professor vai acrescentando e nem se acaba por saber, se é mesmo para pôr, ou se não é!»

Um instrumento que os estagiários reconhecem pode vir a ser analisado e apreciado por formadores que não partilham das mesmas conceções de educação geográfica, ou que valorizam elementos de operacionalização didática distintos. Para além de manifestar algum desconhecimento no que respeita à dinâmica de funcionamento do processo de formação, nomeadamente, ao nível das relações que se estabelecem entre os atores e do modo como estes conceberam a estratégia global de supervisão, parece ser também evidente que no núcleo de estágio não se procedeu, nesta

fase inicial do estágio pedagógico, a um debate aprofundado acerca da estrutura, do conteúdo e do sentido do instrumento de avaliação das práticas.

«[Entrevistador: vocês conhecem o instrumento de avaliação que vão usar no estágio?] Sim! São uma data de parâmetros. O orientador discutiu! Aliás, até disse-nos para ler bem. Realmente eu acho que está certo sermos avaliados depois por aqueles parâmetros; a gente tem que ter uma avaliação...! [Entrevistador: acha que aquele documento é coerente com uma dada filosofia educativa?] Não sei...! [Entrevistador: e já discutiram convosco os critérios que vão presidir à aplicação daquele instrumento?] Não! [Entrevistador: a minha questão é se vocês discutiram o sentido que pode ter cada um daqueles indicadores, o que é que eles significam?] Não, não discutimos...! Discutimos foi só os primeiros e acho que foi só no primeiro dia, assim por alto, quando o orientador nos entregou a grelha. Quer dizer, ela esteve-nos a mostrar o instrumento e esteve-nos a dizer quais eram aqueles 20...! E, depois, sei que vinha a nota: *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*! Mas acho que não disse para todos! Disse só, “aqui se tiveres *Insuficiente* é porque foste assim...”! Acho que não chegámos a discutir todos!»

Pedro afirma conhecer os parâmetros de avaliação — enquanto listagem de itens — mas não reconhece que a sua formulação e conteúdo refletem a adoção de uma dada filosofia educativa. Também não foi discutido o modo como podem dar origem a uma dada forma de ler, de interpretar e de apreender as práticas, nem os critérios que estão subjacentes a esse processo. Só na sequência da primeira observação direta de uma aula é que no núcleo de estágio houve ensejo para a realização de um exercício de aplicação do instrumento, pela mera correspondência dos indicadores a uma grelha de avaliação. Em suma, inicia-se um percurso de observação e análise de práticas, aciona-se um processo de supervisão, sem que os intervenientes discutam o seu significado e implicações.

Apesar de ter considerado como positiva a sua passagem pelo estágio pedagógico, nomeadamente, a possibilidade de ter experimentado a metodologia de projeto, Pedro entende que a lógica de funcionamento do próprio estágio e a forma como neste estão concebidos os processos de acompanhamento e supervisão, constituem fatores de dispersão da atividade do professor, forçando-o a dar demasiada importância a aspetos que, eventualmente, não seriam os mais relevantes. Um problema que acabou por ser potenciado pela forte dicotomia que existiu entre as atividades do estágio e do seminário.

«Porque nós tínhamos de estar a agradar a “Gregos” e a “Troianos”! Tínhamos o Estágio que era de uma maneira e tínhamos o Seminário» que era doutra. Porque eram dois trabalhos completamente díspares! A gente tem ouvido falar dos outros seminários e é completamente diferente...! Eu acho que devia de ser mais um trabalho de apoio em relação ao Estágio! Como fez a Prof.^a “-”, também ajuda. Porque nós não tínhamos ideia de alguma coisa, por exemplo, do ensino noturno. Um trabalho mais vocacionado mesmo para a escola, que não se desfasasse um bocado do Estágio!»

Ao propor um seminário de apoio ao estágio, Pedro alerta para a importância da formação prever a existência de um espaço orientado para a integração dos jovens

docentes na complexidade das organizações educativas e no quadro normativo que as rege. Um objetivo que esteve muito longe de ser concretizado, desde logo pela incongruência do faseamento e calendarização das atividades a realizar para o seminário e para o estágio.

«A não ser no 3.º período em que o trabalho de Seminário contribuiu para o Estágio, os dois trabalhos foram um para um lado e outro para o outro! Principalmente no 1.º período, o trabalho de Seminário» não contribuiu em nada para o Estágio...! Quer dizer, o trabalho também era por passos, mas não contribuiu em nada!»

Pedro caracteriza o estágio pedagógico como um período em que teve de se dedicar, quase exclusivamente, à elaboração de planificações da prática letiva e à conceção e construção de materiais educativos. Palavras através das quais se antevê um processo formativo estruturado em função de uma visão muito focada na dimensão técnica da atividade do professor, onde a *criatividade* se assume como critério de avaliação e de validação da qualidade da ação didático-pedagógica.

«Temos de fazer planificações antecipadas. É preciso muita criatividade também. [Entrevistador: está-me a dizer que “é preciso ser criativo!”]. Para si, isso ficou a significar o quê?] Não é estar sempre a bater na mesma tecla, das fichas! Acho que houve uma colega minha que demorou muito tempo a dar os paralelos: pôs umas cordas na sala de aula, para dar os meridianos. Isso também é demais...! [Entrevistador: mas acha que é esse tipo de criatividade que as pessoas que estão a orientar Estágio esperam de vós?] Eu acho que sim! Não sei...!? O Prof. “-” gosta muito de cartolinas e de tudo o que tem a ver com isso. [Entrevistador: olhando para essas coisas que vocês são induzidos a fazer — as cartolinas, as cordas penduradas, ou o que quer que seja — como é que avalia a utilidade dessas coisas para o ensino da disciplina?] Há certas coisas que são úteis como, por exemplo, colocar os alunos a ler jornais, a refletir sobre as notícias, acho que isso é importante! Agora, aquela parte dos meridianos com cordas, eu acho que isso não ajuda muito!»

Pelos exemplos referidos por Pedro pode concluir-se que a formação tende a passar, ainda que subliminarmente, a imagem de que o professor em formação tem de se assumir como um criativo, como uma espécie de fonte de inovação. No entanto, também se percebe que os atores no processo — os formadores, de um lado, e os sujeitos em formação, do outro — tendem a cingir a criatividade a uma dimensão muito restrita, aferindo-a mais pelo formato e pela configuração dos objetos didáticos *per se*, do que pela sua relevância enquanto dispositivos que suportam e dão inteligibilidade a uma dada abordagem conceptual.

«O que eu sinto é que o [coordenador do estágio] dá mais ênfase à prática e o [responsável pelo seminário] preocupa-se muito com a teoria! Na Didática, nós só tivemos teoria e fizemos um trabalho. Mas também era um trabalho teórico que era a planificação. Era parecido com este que nós estivemos a fazer para o Seminário! Pelo que tenho ouvido falar, o Prof. “-” insiste muito na utilização de certos materiais didáticos. Podiam-se tentar complementar as duas! O [responsável pelo seminário] puxa muitas coisas para o lado dele e pronto...! Não tem a noção da realidade das escolas!»

Pedro atribuiu grande importância ao papel desempenhado pelo seu orientador pedagógico, reconhecendo que a sua ação se revelou indispensável para a evolução do seu desempenho como professor. O orientador interveio ao nível da produção de materiais (contributo que o estagiário teve por crucial, dada a sua curta experiência letiva), estimulou positivamente as ações do estagiário e mostrou alguma flexibilidade na gestão dos calendários de entrega de alguns documentos.

«A mim ajudou-me muito! Eu comecei um bocado mal e ele ajudou-me, até na produção de materiais. Produção de materiais e força! Deu alento...! No início do ano íamos dizer assim: “vamos ter um trabalhão para Seminário!” e ele não acreditou muito. Não acreditou muito, no início, porque pensava que o trabalho era um bocado parecido com os do ano passado. Depois, é que se apercebeu mais a meio do ano que nós, afinal, íamos ter um trabalhão enorme! [Entrevistador: e como é que ele adaptou a sua prática a essa situação?] Por exemplo, nas férias da Páscoa dissemos que tínhamos que trabalhar para Seminário e não íamos trabalhar para o Estágio. E ele aceitou...! Foi mais assim...»

A avaliação do desempenho, por parte dos três principais intervenientes no processo formativo, foi encarada por Pedro segundo uma hierarquia resultante da forma como percecionou o seu contributo para o aperfeiçoamento das suas práticas.

«De cima para baixo, o coordenador do estágio, depois o orientador pedagógico, depois o responsável pelo seminário, estando o orientador próximo do responsável do estágio! [Entrevistador: de cima para baixo, isso quer dizer o quê?] A nível de desempenho, eu acho que o responsável do estágio esteve bem. Aliás, até teve muita paciência para mim: veio cá quatro vezes! Depois o orientador e depois o responsável do seminário, que não teve nenhuma noção do que é que nós estávamos a fazer em Estágio! [Entrevistador: essa hierarquia tem a ver com o melhor e o pior desempenho durante o estágio, é isso?] Sim!»

Pedro também não sentiu constrangimentos que o impedissem de realizar as atividades que delineou, ou de tomar as suas opções didáticas. As limitações que entretanto surgiram ficaram a dever-se ora à sua própria falta de criatividade, ora à dificuldade em dar resposta às tarefas e aos trabalhos que foram solicitados, nomeadamente pela instituição formadora.

«Não tenho muita criatividade e houve uma vez que eu fiz um *puzzle* do Mundo para os alunos organizarem e o orientador disse que sim...! Pelo menos nas escolhas tive liberdade para fazer...! Claro que há coisas que o orientador dizia que deviam estar mais pensadas. [Entrevistador: portanto, não sentiu impedimentos para fazer o que achou que devia fazer?] Isso não! Na faculdade, no início queríamos fazer o trabalho como no ano passado e o professor disse que era assim daquela maneira e queria que entregássemos assim! Com os níveis de desempenho, com aquela “grelhazinha”...!»

No que concerne ao processo de avaliação das práticas, Pedro começa por referir que não leu o instrumento de avaliação tal como o orientador lhe tinha solicitado no início do estágio. Contudo, ficou com a perceção de que a atribuição de uma notação de *Insuficiente* num determinado parâmetro significaria simplesmente a não existência de evidências de uma dada prática. Globalmente, Pedro chama a atenção para o que lhe

pareceu ser a desadequação de muitos dos parâmetros à natureza do trabalho solicitado no seminário. Aspeto a que acresce a sensação de que a aplicação do instrumento de avaliação se teria processado segundo critérios que variaram consoante os núcleos de estágio.

«E, depois, aquele instrumento em termos do que nós aprendemos em Seminário, parece que não se adequa muito uma coisa e a outra...! Relativamente ao 3.º período, não se adequam muito aqueles vinte parâmetros, ao que fizemos em Seminário. E depois também depende da interpretação dos orientadores...! Há orientadores que um aluno está no *Bom* e outro, que tem as mesmas capacidades, que está exatamente igual, mas em que o outro orientador, noutra escola, acha que está no *Suficiente*...!»

Uma percepção reforçada quando, uma vez concluído o processo, Pedro sentiu que a avaliação atribuída a alguns dos seus colegas contrariou, ou pelo menos não confirmou, a imagem de progressão e de melhoria do desempenho criadas pelo próprio avaliado. Facto que ocorreu com relativa frequência entre a avaliação qualitativa intermédia e a avaliação final, nas suas vertentes qualitativa e quantitativa. Uma impressão certamente potenciada por uma deficiente análise do conteúdo e do sentido do instrumento de avaliação. O estagiário tentou analisar o conjunto dos parâmetros aquando da discussão da sua avaliação intermédia. Confessa que lhe suscitou dúvidas, que ainda mantém, o sentido dos níveis de desempenho correspondentes ao *Insuficiente* e ao *Suficiente*.

«Fizemos aqui uma reunião em novembro e foi quando eu interiorizei mais o instrumento de avaliação. Mesmo assim não foi lá muito...! Apercebi-me de como é que a avaliação era feita! O que é que era *Insuficiente*, o que é que era *Suficiente*, o que é que era *Bom*, o que é que era *Muito Bom*! Em dezembro fizemos uma pré-avaliação. E então vimos indicador a indicador...! O instrumento dá mais peso à sala de aula, à prática na sala de aula, à produção de materiais... e ao controlo disciplinar, à fundamentação científica, à qualidade pedagógica: dá mais ênfase à prática...! Eu acho que o instrumento devia ser revisto...! Não tanto nos parâmetros, mas se calhar nos critérios de cada parâmetro!»

Pedro entende e aceita que o instrumento de avaliação dê destaque à dimensão prática do desempenho, com incidência especial na atuação concreta em sala de aula. O seu maior peso relativo pode justificar-se com a filosofia subjacente a todo o processo de formação. Nesse sentido, compreende-se a análise crítica que o estagiário efetua, por exemplo, relativamente à sua falta de criatividade, um dos indicadores de avaliação para que o seu orientador pediu mais atenção. Embora considere, como outros colegas seus, que o instrumento deve ser objeto de revisão, Pedro considera que essa atualização deve incidir principalmente sobre os descritores dos níveis de desempenho de cada parâmetro.

Quando confrontado com os resultados da sua avaliação e convidado a identificar os parâmetros que, em seu entender, mais teriam contribuído para o resultado final que obteve, Pedro não hesita em apontar o parâmetro relativo à *relação* com os colegas e com a escola como aquele onde teria sido mais desvalorizado. Uma apreciação que considera adequada dado aquele ter sido um dos aspetos menos conseguidos da sua prática. A este associa também os que se relacionam com a utilização das novas tecnologias e com a diversificação dos materiais e dos recursos educativos.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

O facto de sentir que detém informação atualizada sobre as novas tendências da didática específica, permite-lhe encarar com naturalidade o que para outros constitui ainda uma novidade e torna menos agudas as tarefas tendentes à implementação de metodologias alternativas. Tal reforça a sua imagem de que a generalidade dos professores está mais preocupada com a transmissão dos conteúdos (postura que qualifica de tradicional), o que contrasta com a sua maior centragem no desenvolvimento de competências.

A elaboração de planificações afigura-se como um dos domínios em que também se registam dissonâncias entre as conceções privilegiadas pelos estagiários e os modelos adotados pelo grupo disciplinar da escola. Uma diferença importante parece residir no papel que a avaliação diagnóstica pode desempenhar como instrumento de regulação e de definição das opções a considerar no desenho do processo de ensino e aprendizagem. Pedro entende que ela deve ter em vista o levantamento das ideias-prévias dos alunos, porquanto para os restantes professores ela serve para identificar os saberes curriculares e as competências que os alunos construíram anteriormente.

«Houve aqui uma palestra, dada por uma professora, sobre os planos curriculares de turma. É uma novidade para os outros professores, para nós não é tanto, porque nós já trazemos essa bagagem da Universidade...! E alguns professores estavam assim, “e como é que depois nós vamos dar a matéria?”. É muita coisa para eles adquirirem competências, mas eles estão mais preocupados com a matéria. Nós também estamos preocupados com a matéria, mas também estamos preocupados com outras coisas! Há professores que fazem testes de diagnóstico. Nós preferimos fazer o levantamento das ideias prévias. Há professores que fazem os testes diagnóstico baseados em conhecimentos e há outros que fazem baseados em competências.»

Embora seja destacado o carácter inovador do processo de levantamento das ideias-prévias dos alunos, não deixa de ser um facto que, como já se referiu, a estratégia exemplificada por Pedro é em tudo semelhante à que foi utilizada pelos estagiários integrados noutros núcleos de estágio. Face aos restantes professores do grupo

disciplinar os elementos de distinção das práticas relevam, em parte, das suas concepções acerca do sentido da educação geográfica; diferenças que, em muitos casos, para além de traduzirem escolhas de natureza metodológica, refletem igualmente a percepção da inexequibilidade dos esquemas conceptuais e dos procedimentos didáticos preconizados. Por isso, não deixa de ser importante notar que também Pedro pressente, não obstante o seu otimismo, as dificuldades que no futuro poderá sentir para aplicar o modelo pedagógico que advoga.

Sob o ponto de vista organizacional, os constrangimentos que o estagiário identifica prendem-se com as dificuldades em aplicar alguns dos procedimentos didáticos previstos no modelo, por estes colidirem com os regulamentos internos da escola (v. g. a organização de duas visitas de estudo com o mesmo destino, ainda que correspondendo a objetivos pedagógicos distintos).

«Porque temos o núcleo de estágio que é uma coisa à parte! [Entrevistador: que relações é que o núcleo de estágio estabelece com o resto do departamento?] Eu não posso dizer muito porque ainda só tive duas reuniões e correram muito bem...! Por exemplo, quando nós fizemos aquela planificação anual dos temas, todos disseram que a planificação estava boa! E gostaram...! [Entrevistador: deram apoio?] Deram! E também propusemos critérios de avaliação e a coordenadora do departamento também não pôs entraves. Nós até dissemos que não vamos fazer testes. As nossas aulas iam ser realizadas com base nos trabalhos de grupo, trabalhos de campo, e nós decidimos privilegiar esses elementos de avaliação.»

Percebe-se que a escola se mostra aberta e, sobretudo, desperta para o trabalho realizado pelo núcleo de estágio e para os contributos que os estagiários podem trazer aos membros da área disciplinar. Uma postura importante, num quadro em que algumas das práticas implícitas na aplicação do modelo traduzem ruturas com as dinâmicas instituídas (v. g. a possibilidade de não serem realizados testes de avaliação sumativa, ou a redução do seu peso relativo na avaliação final de cada período letivo).

Pedro termina o estágio pedagógico com uma visão clara das relações entre a universidade e a escola. Por um lado, no que respeita ao modo como os responsáveis da instituição formadora concebem a escola e a sua lógica de funcionamento; por outro lado, acerca da forma como esta encara a figura do estagiário e os seus esforços para introduzir alguma inovação nas práticas.

«O [coordenador do estágio] e a [docente corresponsável pelo seminário], têm mais contacto com a escola, sabem como é que é! Agora, o [responsável pelo seminário] não tem nenhuma. Acho que é teoria! Ele idealiza a escola de uma maneira que não existe! A escola não é assim...! Depois anda zangado connosco, por causa de nós não conseguirmos fazer o que ele quer. Ele pensava que nós chegávamos aqui e conseguíamos mudar a mentalidade dos professores todos. E não conseguimos! Eles é que tentam, se calhar, mudar a nossa! Porque é mais fácil nós adaptarmo-nos a eles, do que eles a nós.»

Uma coexistência difícil na qual se percebe que o estagiário é o elo mais fraco. De facto, Pedro parece aceitar como válida a possibilidade dos professores há muito instalados no terreno tentarem afeiçoar as posições e as perspetivas dos estagiários à realidade. Da parte do estagiário, tal pode significar uma desvalorização das práticas que na universidade se têm por inovadoras, dada a sua natureza eminentemente teórica e, não raro, dificilmente aplicável à realidade. De qualquer modo, é Pedro quem afirma não ter sentido por parte dos restantes colegas de departamento, ou da escola no seu conjunto, quaisquer pressões no sentido de o fazer mudar as suas conceções.

1.2 OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

1.2.1 DUARTE

Atendendo à sua experiência na formação contínua de professores e às atividades de colaboração que desenvolveu com o Ministério da Educação, não pode afirmar-se que a estreia de Duarte como orientador pedagógico tenha significado a entrada num universo completamente novo. Contudo, esta foi uma decisão que surgiu num momento em que consolidou uma visão muito crítica acerca da forma como os professores exercem a sua atividade. A postura pouco profissional, a acomodação das práticas, a falta de vontade para inovar e o alheamento dos interesses dos alunos, são alguns dos problemas que identifica como causas do mal-estar vivido nas escolas e que se propôs atacar através da formação dos jovens candidatos à docência. Uma atividade na qual se empenhou fortemente e que procurou exercer com a mesma frontalidade e rigor que coloca em todos os seus trabalhos: «conforme fui para a faculdade dar a formação, também saio de lá! É a minha maneira de ser: aquilo que tem de ser dito, deve ser dito! Aquilo que tem de ser feito, tem de ser feito! Não é pelo facto de os outros fazerem de determinada maneira que eu vou fazer também, de uma forma defensiva.».

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Constata-se que Duarte começa por encarar a geografia na sua dimensão locativa, uma perspetiva que justifica dado que o exercício da atividade humana supõe ter consciência da posição do lugar onde nos encontramos, uma forma de literacia que depende do desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização de mapas. Nesta formulação, o sentido da geografia é inseparável da sua utilidade social, embora esta seja tratada na ótica do utilizador que sabe, no essencial, tirar partido de uma ferramenta que desde sempre esteve associada ao trabalho do geógrafo. No entanto, no

discurso de Duarte percebe-se que esta abordagem ultrapassa a tradicional concepção da disciplina como descrição da Terra, uma fórmula que tende a desvalorizar. No entanto, não esquece que esta definição desempenhou um papel para a consolidação do objeto da geografia, dando-lhe um sentido e inteligibilidade, do mesmo modo que se mantém relevante ao nível da didática.

«Para um cidadão, ir numa rua, olhar ali para a planta e conseguir localizar-se, *onde é que está?*, e saber interpretar o que ali está, é tal como preencher um documento para obter o bilhete de identidade: implica saber ler e escrever. Quem diz uma planta, diz o mapa das estradas quando vão passear. Porque pegar no termo geografia para dizer em que é que consiste — *geo*-Terra, *grafia*-descrição — aquela definição mais tradicional, não diz nada às pessoas. Descrever a Terra!? Mas descrever a Terra é algo muito vago, nem mesmo que diga, descrever os fenómenos físicos, os fenómenos humanos e as suas inter-relações, as suas distribuições, *et cetera*, eu penso que não me diz assim muito.»

Ao definir o campo de ação da geografia, torna-se patente que Duarte não o consegue fazer de uma forma que separe a atividade de desenvolvimento académico do conhecimento geográfico, daquilo que é o ensino da disciplina na escola, domínio em que a definição clara do objeto lhe parece ser mais importante do que para a geografia como ciência. Uma disciplina que, por mera necessidade de demonstrar a sua utilidade curricular, se dedica ao estudo e à síntese de fenómenos físicos e humanos, mas sem que se possa inferir dessa posição que Duarte tome como um dado adquirido que permaneça válida a visão da geografia como ciência de charneira. Afinal, é cada vez mais difícil delimitar o objeto de estudo das várias disciplinas científicas, facto que o sujeito demonstra pela transferência de conteúdos que se verificou, por exemplo, dos programas escolares de geografia para os das ciências físico-químicas. Uma dificuldade que decorre não apenas do que a geografia é, mas também das condições de produção do conhecimento científico.

«A minha preocupação neste momento, é tornar a geografia para os meus alunos em algo de visível, algo com que eles contactem mais diariamente, como o boletim meteorológico, com o tal mapa das estradas, portanto, saber identificar aquilo, torná-la mais prática e, se calhar, dar uma maior ênfase ao “para que é que serve” e menos “o que é que é” em termos teóricos. Não posso desligar-me do facto de ser professor e é cada vez mais difícil, ao nível dos programas, fazer distinções entre as ciências naturais, a geografia, agora a própria físico-química. [a dificuldade] eu tenho a impressão que tem a ver com o contexto.»

Em coerência com a sua expressão inicial, Duarte demonstra a existência dessa individualidade através de uma abordagem metodológica e instrumental que, por um lado, salienta o carácter exclusivo das ferramentas e dos recursos que a geografia privilegia no seu próprio processo de produção de conhecimento e, por outro lado, lhe permite delimitar um espaço de atuação.

«Temos tentado dar alguma identidade ao nosso trabalho [como professores de geografia], que é o trabalho com mapas, com a localização, com a utilização de instrumentos próprios da geografia, para ver que há um trabalho de campo, em que eles [os alunos] encontram desde formas de relevo até aos sistemas bióticos, de modo que eles conseguem perceber que há coisas que dizem respeito à geografia e outras que dizem respeito às ciências. O nosso papel é, de facto, dar uma ênfase maior àquilo que diz respeito mesmo à geografia, nomeadamente, a questão da utilização dos nossos instrumentos, a criação de um espaço.»

Este professor não tem dúvidas em apontar a *localização*, a *distribuição*, a *interação* e a *mobilidade*, como noções que permitem à geografia exprimir-se sem se confundir com outras ciências, embora reconheça que estes são, em muitas situações, conceitos já partilhados com outras disciplinas que, todavia, os utilizam em contextos distintos. Resta à geografia a solução de reassumir o *espaço geográfico* como seu conceito original. Para Duarte trata-se de uma espécie de recurso em fim de linha, um vocábulo que a geografia utiliza sem um efetivo significado epistemológico, mas apenas porque as noções de *região*, de *área*, de *zona* e de *território* também sofreram de uma lenta apropriação por outras ciências. Um conceito polissémico que os geógrafos utilizam com alguma indefinição. Duarte, no entanto, associa o espaço à ideia de escala de análise, uma vez que não conceptualiza as suas várias aceções (v. g. espaço de vida, espaço de representação, entre outros).

«Um espaço tem a ver com a escala em que estamos a analisar, poderá ser o espaço respeitante a um determinado lugar, poderá ser um espaço mais alargado, aí uma escala mais regional, digamos assim, até um espaço mundo. Para os alunos não é um conceito que seja muito fácil de perceber, daí que se utilize, por vezes, o conceito de *região*, que é mais fácil, se bem que não tem nada a ver uma coisa com a outra. O conceito de *área* para eles também não é muito fácil, porque pensam logo na área matemática e ligam à medição; o conceito de *território* tem surgido ao nível de outras disciplinas, ainda não é um conceito que esteja enraizado na prática docente.»

Duarte não atribui à escola qualquer papel na construção deste mapa de conceitos, tanto mais que afirma não guardar grandes recordações do que lá se passou. Relembra somente alguns conteúdos dispersos (v. g. a menção aos equinócios e aos solstícios, porque diferentes do habitual) mas, em contrapartida, registou o que lhe pareceu ser um ensino baseado na repetição dos mesmos temas ao longo dos diferentes níveis de ensino. As poucas variações de carácter qualitativo, resultaram principalmente das opções didáticas dos professores e não de qualquer processo de aprofundamento conceptual. A memória mais nítida da geografia escolar que experienciou remonta à sua passagem pelo 12.º ano do ensino secundário (vd. em meados da década de 80, ou seja, poucos anos após a criação daquele nível de ensino). Deste reteve a imagem de uma disciplina estruturada de acordo com uma abordagem regional, que demonstra referindo que o docente de então tinha por estratégia lançar o estudo de cada domínio temático —

o rural, o urbano e o industrial — a partir da análise de uma região. Uma regionalização temática que não traduz uma disciplina de índole efetivamente regional, porque mais próxima de uma geografia geral sistemática.

«Lembro-me de muito pouca coisa. Um dia fui ao Planetário, falámos nos solstícios e nos equinócios — se calhar foi uma matéria que me chamou a atenção, porque achei fora do normal — não me lembro de mais nada. Lembro-me de no 11.º ano voltar aos mesmos assuntos, eles eram quase repetidos, embora se trabalhasse de uma forma diferente. Do 12.º ano, recordo-me muito bem do que estudei, do que trabalhei: o espaço urbano, o espaço rural, o espaço industrial. Era uma geografia muito regionalista, em que pegava numa determinada área — pelo menos era assim que o professor pegava — e eram abordados os aspetos urbanos, industriais e agrícolas.»

Note-se que Duarte utiliza o conceito de *região* com uma grande latitude. Apesar de alguma imprecisão de ordem conceptual, importa reter a imagem de uma geografia escolar de índole enciclopédica e descritiva ⁽²¹⁴⁾. Não obstante, Duarte afirma que num dado período do seu percurso de formação como geógrafo se sentiu motivado por essa geografia vocacionada para a demonstração dos contrastes das distribuições dos fenómenos físicos e humanos de acordo com as unidades espaciais que usualmente designamos por continentes. Contudo, admite que a realidade de hoje impõe uma abordagem mais integradora, pois os contrastes deixaram de ter valor enquanto tal, talvez porque no mundo global são mais importantes os processos relacionados com os fluxos, a complementaridade e a interdependência.

O ingresso na licenciatura em geografia não motivou, de imediato, um corte com a imagem da geografia escolar. Duarte afirma mesmo que nos primeiros anos foi confrontado com a continuação de uma disciplina baseada no estudo de unidades espaciais individualizadas. Só a frequência do curso de mestrado lhe permitiu reconstruir aquelas impressões, uma influência que julga condicionada pela emergência do processo de globalização, que então começava a fazer sentir os seus efeitos.

O percurso que Duarte percorreu na universidade permitiu-lhe estabelecer um forte contraste entre os sentidos das geografias praticadas no âmbito da licenciatura e do mestrado. No que respeita à licenciatura, considera que não existiu um fio condutor

(214) Na verdade, o programa de geografia do 12.º ano do ensino secundário, em vigor na década de 80, não se encontrava estruturado numa lógica regional, nem tão pouco propunha a descrição geral e sistemática da geografia das grandes unidades continentais. Pelo contrário, nele se privilegiava o estudo de temas e de conceitos, as interações entre o físico e o humano e o funcionamento dos sistemas terrestres, servindo a localização das unidades espaciais apenas como um elemento de demonstração dos contextos geradores de distintas formas de inter-relação. Por outras palavras, tratou-se de um programa em que o estudo de algumas unidades espaciais só deveria justificar-se como um meio para atingir objetivos de construção conceptual, ou de indentificação dos padrões de organização do espaço.

global, mas tão somente alguma coerência ao nível das orientações epistemológicas que condicionavam as práticas dos geógrafos físicos e dos geógrafos humanos, ambas passíveis de ser exemplificadas: as unidades curriculares no campo da geografia humana, muito marcadas pela figura tutelar de Jorge Gaspar, são tidas como símbolos da *nova geografia*; as unidades no campo da geografia física, são qualificadas como *possibilistas*, uma perspectiva muito patente no estudo da geografia regional, ainda que Duarte ressalve não ser possível identificar ali os traços do pensamento de Vidal de La Blache. No que concerne às correntes de pensamento contemporâneas, refere que só deu conta da sua existência durante a frequência do mestrado, nomeadamente, devido à estrutura do seu corpo docente, muito comprometido com a linha humanista.

«A corrente da *nova geografia* estava muito presente nas cadeiras ligadas à “Humana”, as cadeiras do Prof. Gaspar. Aquela corrente *possibilista*, embora sem aqueles contornos do Vidal de La Blache, apareceu muito ainda em cadeiras como a geografia regional. Aí talvez encontre essas linhas, mais a *nova geografia*, o *possibilismo*. Aquela geografia mais social, a geografia radical, as mais recentes, não consigo situá-las em cadeiras do curso. No mestrado talvez já consiga encontrar. Se calhar, pelo tipo de professores, talvez a geografia mais humanista. Talvez mais essa, penso que sim...!»

Um fio condutor epistemológico que Duarte atribui mais à natureza do campo de estudo das unidades curriculares, do que a uma opção coerentemente assumida, mesmo que provavelmente ela pudesse existir na mente dos seus responsáveis.

«Para quem está de fora, as cadeiras funcionavam quase como ilhas, chamados *clusters*, em que não há quase ligação das várias coisas. Não acho que haja ao nível das várias cadeiras alguma articulação, ou mesmo fio de pensamento. Porque há acontecimentos notórios, como a falta de entendimento entre os próprios professores. Ouvi comentar, a um ou outro assistente, a falta de entendimento dentro das reuniões das linhas de ação do CEG. Portanto, são indicadores que mostram que não havia assim um grande entendimento.»

Neste quadro, parece encontrar-se fundamento para contrariar a imagem da geografia como ciência de síntese, uma conceção que a comunidade dos geógrafos sempre utilizou como argumento para justificar o papel social da disciplina e que os professores fazem questão de realçar aos seus alunos, quando estes entram pela primeira vez em contacto com o ensino da geografia. Uma imagem à qual Duarte reage muito assertivamente, afirmando apenas que «é uma ideia que se tenta vender.».

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As conceções que Duarte exprime relativamente à educação em geral, à educação geográfica em particular e à sua visão do que significa ser professor, são indissociáveis do seu percurso de vida, em parte moldado pela formação que adquiriu numa instituição militar. Uma experiência que o habituou a valorizar o rigor e a organização e, por

oposição, a desdenhar o que qualifica como a desordem e a falta de rumo que imperam na escola. Duarte não esconde que o modo como concebe o objeto da educação geográfica é inseparável do conteúdo da sua definição de geografia e o resultado da reflexão que foi produzindo no exercício da atividade docente.

«Não consigo separar a geografia da educação geográfica. Aquela perspectiva que eu tenho é muito da educação geográfica, em que a geografia deverá servir para tornar os nossos jovens em pessoas mais ou menos competentes no domínio das nossas destrezas geográficas. Desde o exemplo mais simples, que é pegar num mapa de estradas, saber orientarmo-nos numa cidade quando vamos para lá — através do uso dos recursos ao nosso dispor: as plantas, as direções, o Sol — é isso que eu pretendo dos alunos. Nas minhas visitas de estudo levam sempre uma bússola, mesmo que não tenham nada a ver com a localização; quando vão a um museu eles levam sempre um mapa para se orientarem, para fazerem um percurso. É um bocado isso, para que é que serve a geografia!»

A educação geográfica surge como um processo tendente à formação de cidadãos geograficamente competentes (v. g. porque sabem manipular mapas e plantas, ou porque se sabem orientar no espaço), isto é, indivíduos que construíram um saber que lhes permite dominar o espaço, através do controlo das ferramentas e dos conceitos inerentes à capacidade de *localização*. Um conceito que, no entender de Duarte, não só traduz a essência da geografia, mas também desempenha papel central na consolidação de outras noções nucleares para a construção do conhecimento geográfico.

«É a essência da geografia, esta questão da localização. O conhecimento dos lugares, regiões, fenómenos, eu acho que é importante! A esse nível, a conceptualização disso, na qual a localização tem um papel muito importante. Ligada à parte conceptual, aquela parte mais instrumental: as técnicas, as metodologias de trabalho em geografia, seja em trabalho de sala de aula, seja em trabalho de campo. Para mim, importantíssimo é a parte conceptual, mas também uma das ideias-chave é a utilização de instrumentos e técnicas.»

Ainda que sem assumir um posicionamento claro relativamente a uma dada categoria de modelos pedagógicos, Duarte afirma que não pode considerar-se como um professor tradicional, pois isso não corresponde às orientações que estruturam o seu pensamento. Aliás, a sua conceção do que deve ser a educação geográfica bastaria para afastar essa possibilidade: ensinar geografia não é enumerar factos, não é apresentar listas de lugares e de conceitos. Educar geograficamente significa permitir que os alunos construam conceitos a partir da observação e da análise de situações criadas na aula, uma orientação que leva Duarte a qualificar a sua atuação como de índole construtivista, muito embora tenha receio de estar a utilizar essa designação como um rótulo que a prática pode não confirmar.

«Tradicionalista com certeza que não devo ser porque vai contra aquilo que eu penso que é a geografia. Na essência aquilo que se chama de construtivismo, apesar de eu próprio me interrogar acerca do que é isso do construtivismo. Quando fui aluno também saí de lá com estes chavões todos. Também me intitulava de construtivista, mas a prática rapidamente me

mostrou que, se calhar, não podia ser. Em suma, a minha preocupação é tornar o que são os conteúdos geográficos numa forma mais visível para os alunos.»

Duarte afirma que, sob o ponto de vista conceptual, não pode haver uma transposição direta dos conteúdos trabalhados e desenvolvidos ao nível da universidade para a escola, embora entenda que deveria existir um maior intercâmbio entre os dois universos. Principalmente, porque seria importante que a escola tomasse contacto com as grandes linhas de desenvolvimento científico que ali são privilegiadas. Mas, em abstrato, considera que a fronteira entre a geografia académica e a geografia escolar não é clara; uma afirmação que poderia significar uma contradição com a referência anterior. No entanto, esta parece justificar-se pelo facto de Duarte entender que existe uma grande discrepância entre a geografia que se ensina na escola e a que se pratica na universidade, decorrente da reduzida disponibilidade para a reflexão teórica que se manifesta na escola.

«Aquilo que se está a investigar é aquilo que tem que ser estudado pelos alunos. A universidade abrir-se mais à escola, não no fornecimento dos conteúdos, mas para se perceber o que é que lá é feito. Portanto, penso que a fronteira não é assim muito nítida, na maneira de entender a escola como eu entendo, deve haver alguma ligação; por outro lado, ao nível dos conteúdos não pode haver logo uma transposição para os conteúdos dos programas escolares. [Entrevistador: a geografia que nós ensinamos tem alguma coisa a ver com a geografia que efetivamente se faz?] Eu acho que é quase um mundo à parte!»

Uma situação que retrata mencionando a ausência de esquematização didática do trabalho letivo; a falta de definição clara dos objetivos, das competências e das atividades; a inexistência, em casos extremos, da simples gestão temporal do programa, ou de planificações anuais.

«No grupo de geografia tenho exemplos de que não fazem nada disso! Claramente, não há conceptualização das coisas, não se pensa a geografia, não se pensam os conteúdos, não se pensam os conceitos e, depois, vai-se muito ao “sabor” daquilo que está contido no livro.»

A desvalorização deste trabalho de reflexão conceptual acaba por ter múltiplos efeitos: na utilização abusiva e indiferenciada de conceitos distintos, que vê serem aplicados como se fossem um só (v. g. *área*, *região*, *espaço*); na incapacidade para demonstrar as ligações transversais entre diferentes conteúdos; na falta de empenho em tomar posição crítica sobre decisões didáticas relevantes (v. g. no que respeita aos processos de avaliação); na não utilização das metodologias e dos instrumentos que são referências para a geografia.

Não são trabalhados mesmo! Daí as pessoas numa aula tanto dizem *área*, para a mesma coisa, como dizem *região*, como dizem *espaço*, parece que é na realidade a mesma coisa...! Então a interligação entre conceitos, que é importantíssima, para ver como é que as coisas funcionam, isso nem pensar! Continua a ser aquilo que era o nosso ensino. Não se utilizam

mapas — os mapas estão cheios de pó — continua-se a trabalhar como trabalhava o meu professor de ciências sociais do meu 7º ano. De mãos atrás das costas! Agora, se calhar, já vão escrevendo algumas coisas no quadro e pouco mais.»

Uma visão pouco lisonjeira da atitude profissional dos seus pares, que Duarte manifesta em momentos diversos da sua entrevista. O quadro de paralisia que descreve, levam-no a concluir não serem muitas as diferenças entre a geografia que se ensina hoje na escola e a que se ensinava à geração anterior à sua. Para si teriam mudado apenas os objetos concretos que os alunos são obrigados a memorizar.

«Generalizando, é a mesma coisa! Mudaram apenas os conteúdos. Se antes se decoravam os rios e as linhas férreas — como diz o meu pai — hoje continuam-se a decorar conceitos ligados ao litoral, conceitos ligados a não sei quê. Eu tenho uma filha que está no 8.º ano e vou ver os cadernos e comprovo precisamente isto: páginas e páginas de definições! Mesmo no tema dos mapas, em que o importante é eles visualizarem, não têm quaisquer atividades relacionadas com a observação e a leitura de mapas, de gráficos, do que seja.»

A este propósito, julga-se dever chamar a atenção para o facto de Duarte se exprimir assumindo uma posição de distanciamento face à situação descrita, como se ele próprio não fizesse parte integrante do sistema que critica tão duramente. Entende-se que esta afirmação de exterioridade revela, ainda que indiretamente, o conteúdo das conceções que o professor perfilha acerca da educação geográfica e, em simultâneo, uma atitude de rutura face às práticas instituídas, que provavelmente procurará incutir nos estagiários sob a sua orientação.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

Duarte afirma que as dificuldades que existem no que respeita à identificação e definição dos conceitos nucleares da geografia — patente tanto ao nível das escolas como da própria universidade — têm efeitos nefastos na forma como aqueles são trabalhados sob o ponto de vista pedagógico. Uma perceção que acompanha algum ceticismo na forma como avalia a situação que se vive na escola e justifica a sua intenção de contribuir para alterar a atitude dos docentes mais jovens, motivos que o levaram a envolver-se nas tarefas da formação inicial de professores. Esta postura sintetiza uma avaliação muito negativa acerca da postura e da atitude dos seus pares, que o levam a criticar fortemente a forma como os professores se acomodam aos contextos e se desresponsabilizam dos resultados; o modo como encaram o seu desenvolvimento profissional segundo uma estratégia utilitarista e meramente institucional de progressão na carreira; a maneira como tendem a desvalorizar a avaliação do desempenho, por estarem seguros de que esta não produz quaisquer

efeitos. Um estado de coisas que, aparentemente, Duarte pretende combater através de uma intervenção mais direta e incisiva junto dos jovens candidatos à docência.

«Foi por isso que eu tentei fazer qualquer coisa ao nível da formação. Ao menos deixa-me ver se consigo, junto desta juventude que vai aparecer por aí como professores, que comecem a olhar para a profissão com outros olhos. Aflige-me muito ver pessoas acomodadas na carreira. Aflige-me muito ver isto. Foram estes fatores todos que têm contribuído para a maneira de pensar com que eu estou neste momento. Foi isso que me impulsionou a tentar outra coisa diferente, de maneira que eu também não caia no “deixa andar”. Talvez como orientador de estágio consiga modificar alguma coisa.»

Desencanto que conduziu Duarte a definir uma estratégia de atuação como formador que não está isenta de alguns riscos, dado poder afetar os termos em que se estabelecem e desenvolvem as relações entre o formador e os sujeitos em formação, pois estes podem facilmente confundir convicção, empenho e determinação, com autoritarismo e prepotência. Mas o combate à acomodação das práticas é também coerente com a sua conceção do que é ser professor, uma vez que Duarte pretende, antes de mais, romper com o modelo tradicional assente na transmissão do saber e na exposição oral, uma abordagem que qualifica como “velha” e que vê ser adotada desde cedo pelos professores mais novos.

Um dos aspetos que Duarte parece incorporar no perfil de desempenho da função de orientador pedagógico diz respeito ao entrosamento dos estagiários com a organização burocrática da escola. Neste domínio, constitui um exemplo paradigmático do seu modo de atuação, toda a série de pistas e indicações relativas a procedimentos administrativos, que entendeu por bem fornecer-lhes (v. g. no âmbito do trabalho do secretariado da direção de turma). Estas afiguram-se relevantes, não tanto por via do seu conteúdo, mas principalmente porque indiciam quer o carácter assertivo e algo dirigista que Duarte imprime à sua relação com os estagiários, quer algum do demérito com que tende a apreciar a qualidade dos trabalhos que estes apresentam.

«Os estagiários passaram a integrar os Conselhos de Turma como secretários, ou seja, há um envolvimento da Diretora de Turma nos problemas. Nota-se que eles “nadam” em papéis, não conseguem, não estão muito à vontade. Tive que lhes explicar o que significava o “P’lo”. Quer dizer, são coisas básicas! Nem para copiar um papel que eu lhes fiz, demonstrando como deviam de fazer, foram capazes! Quais são os papéis, o que é que se faz, estão aqui as fotocópias, “tens de fazer isto, tens de fazer aquilo!”, “tens de mandar para casa com antecedência”, a lista do material, enfim, aquelas coisas todas.»

Para além da integração dos estagiários no ambiente organizacional da escola, Duarte entende que a sua ação como orientador terá, necessariamente, de se enquadrar nos objetivos traçados pelos espaços de formação que coexistem no estágio pedagógico, cujas orientações, *a priori*, podem não se revelar consonantes. Uma vez que Duarte

identifica com clareza o perfil e as preferências dos seus responsáveis, entende que os estagiários vão ter de saber gerir as exigências e as solicitações de ambos. No entanto, como o seu papel de orientador pedagógico se encontra, por inerência, ligado preferencialmente ao estágio, Duarte procurou desde o início, por um lado, definir sem ambiguidade qual a fronteira que, em seu entender, deverá separar os dois domínios e, por outro lado, identificar os respetivos papéis. Uma fronteira também muito condicionada pelo conteúdo dos instrumentos de regulação do processo formativo.

«O Estágio é avaliado de acordo com aquele documento de avaliação e é orientado, bem ou mal, por mim. E eles sabem as linhas com que eu me coto. Não podem esquecer que apesar de terem aquele papel como professores e de terem que ter aqueles desempenhos, eles ainda são alunos da faculdade e têm uma cadeira que se chama Seminário, para a qual há regras estipuladas pelos professores e têm que as seguir, por mais que concordem, ou não, com elas. Para o estágio, o que me interessa é aquele documento de avaliação que ali está, interessa-me que eles tenham os desempenhos bem feitos, quer ao nível pedagógico quer didático, que desenvolver os científicos, têm que ler mais, que estudar mais.»

Nesse sentido, o estágio pedagógico afirma-se como uma súmula de processos formativos regulados em função do conteúdo dos instrumentos de avaliação e das estratégias preconizadas para a sua aplicação. Mas a fronteira que Duarte demarcou tendo em vista a sua atuação como avaliador, permite igualmente que o orientador deixe bem claro que não dará azo a que o seminário interfira com o tipo de práticas que, pelas razões apontadas, os estagiários deverão demonstrar no estágio. Para o orientador, o estágio será sempre um espaço vocacionado para a operacionalização didática, ainda que nesta se possa verificar a observação e a análise de produtos construídos em resposta às solicitações do seminário.

«Marquei a fronteira em termos de avaliação! Agora, ao nível do trabalho que eles vão fazer, eu acho que têm todo o interesse em que aquilo que aprendem a nível de conceptualização, no seminário, eles consigam aplicar no estágio. Para que não seja algo que parece que é só para o seminário. Que pensem que aquele trabalho deve ser “pensado”, mas para aplicar ali [na turma], pois deve ser pensada também a aplicação. (...) Vai prevalecer o instrumento de avaliação. Não posso fugir dele, são as regras do jogo. Falem bem com o [responsável do seminário] que aquilo que vocês vão produzir no seminário, tem que ter aplicação “aqui”. Pode não estar a ver a realidade das vossas turmas. O que me interessa é aqui...! Vocês vão ser avaliados é por “isto”, não é pelo seminário.»

Duarte antevê igualmente algumas dificuldades na articulação das atividades dos estagiários, em consequência da proposta lançada pelo coordenador do estágio no sentido de os planos anuais de atividades dos núcleos se estruturarem em função de um tema organizador (vd. a *Paz*) que, por seu turno, não se vislumbra como ligar à problemática orientadora dos projetos do seminário (vd. a *Água*).

«Foi muito difícil integrá-lo! Dai que o que eles planificaram em termos de *Plano Anual de Atividades*, não reflete aquilo que o [responsável do estágio] tinha como ambição...!

Porque começou mal! O [responsável pelo seminário] impôs um tema! E, ao mesmo tempo, é um tema organizador!? Ou foi alguma divagação do [responsável do estágio], porque depois o tema é a Paz! Depois, o que é pedido para organizar são atividades não letivas. Ora, há um tema organizador, mas depois organiza-se o plano de atividades por assuntos. É difícil arranjar um fio condutor que leve todas as visitas de estudo e tudo o resto a caminhar para a paz! Resultado: aquilo que aparece no plano é que pontualmente aparece uma ou outra atividade que está ligada à Paz!»

Trata-se, em suma, de decisões tomadas apenas em função do exercício de uma hierarquia e que forcem os estagiários a abandonar problemáticas que poderiam ser mais relevantes para a escola e os alunos. Mas, para além disso, são também sintomáticas de uma formação que encara utopicamente as capacidades de realização dos estagiários, levados a *mostrar* e a dirigir os seus esforços para a dinamização de uma miríade de atividades desprovidas de fio condutor. Uma exterioridade e uma sensação de inutilidade que se acentuam a partir do momento em que é o próprio orientador quem admite que a eventual incapacidade para concretizar tais planos não teria impacto significativo na avaliação final das práticas.

Face à estratégia que traçou para o desempenho da função de orientador pedagógico e perante a oportunidade de acompanhar o trabalho de professores mais jovens e ainda não contaminados pelos vícios dos professores instalados na carreira, Duarte termina o estágio confessando que, globalmente, a experiência não correu como esperava. E justifica-o alegando que se viu impelido a atuar mais como *formador*, do que como *orientador*.

«Acabou por ser um bocado diferente daquilo que eu estava à espera! Mas a ideia que eu tinha da orientação de estágio era a ideia que eu tinha quando fiz estágio e, se calhar, não correspondeu bem às minhas expectativas, mais ao tipo de função que eu teria que desempenhar! Acabei por me ver em termos de formador, não de orientador.»

Através das suas palavras, percebe-se até que ponto foi levado a exercer um papel distinto daquele que tinha idealizado inicialmente. Ao invés de alguém cuja função deveria ter contribuído para alargar os horizontes dos estagiários e para desenvolver as suas competências profissionais, Duarte afirma ter sido forçado a concentrar parte dos seus esforços no *ensino* de um sem número de saberes científicos e de saberes-fazer didáticos, um encargo que nunca supôs ter de assumir no âmbito do estágio.

«É de esperar que um aluno que vem fazer um estágio saiba o que é que tem de fazer enquanto professor. Não pensei que tivesse de me preocupar com esses aspetos. Aquilo com que teria que me preocupar seria mais, “Penso que, se calhar, vocês não estão a ir bem por aqui, porque isto não vai dar...!” Eu pensava que teria de exercer mais a minha ação, pegando na experiência que eu tenho de alguns anos de ensino. Mas não! Tivemos que partir quase do “zero”, foi quase como dar o “A-B-C”. E sinto que eles saem do estágio com essas capacidades ainda não muito bem desenvolvidas. Acho que eles vão continuar a ter dificuldades na planificação de uma unidade didática.»

Ao perspetivar a sua atuação futura, Duarte confirma que o seu perfil passará a incorporar não só os resultados da sua avaliação sobre as necessidades dos estagiários, mas também o balanço relativo ao modo como se desenvolveu a sua interação com os pares e como decorreu o processo de avaliação na instituição formadora.

«Vou partir do pressuposto que eles vão chegar no próximo ano como chegaram os outros, vai ter que haver um trabalho inicial, muito bem feito, de esclarecimento daqueles critérios de avaliação. Vou dar alguma formação inicial sobre como é que se faz a planificação. Se calhar, alguma obrigatoriedade na assistência por parte deles às minhas aulas. Nesse aspeto, tentar esclarecer tudo muito bem à partida. No que respeita ao trabalho em geral, verifiquei que quanto menos lhes é pedido para fazer, menos eles fazem! Mas estagiários que só tinham duas aulas para preparar por semana dá para eles fazerem outro tipo de coisas. Se passarem mais tempo na escola a trabalhar, acho que acabam por se sintonizar mais com a dinâmica da escola e trabalham mais em prol da escola.»

Um desempenho que tenderá a privilegiar uma postura como *formador*, prevenindo o desenvolvimento de situações cuja solução se pode revelar, depois, mais difícil: promovendo atempadamente junto dos estagiários a discussão do conteúdo e do significado do instrumento de avaliação; ministrando formação em domínios basilares para o exercício da atividade do professor na sala de aula (v. g. a planificação e a avaliação); exigindo dos seus pares orientadores uma maior partilha de informação e uma melhor fundamentação dos juízos sobre as práticas dos estagiários.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No que diz respeito à formação anterior ao início do estágio pedagógico, Duarte é perentório ao afirmar que não lhe foi oferecida a possibilidade de frequentar qualquer programa de formação. Recorda apenas a sessão de trabalho realizada com todos os orientadores e o responsável pelo seminário, durante a qual este os procurou informar sobre as características do modelo didático que os estagiários iriam testar nas escolas e das suas implicações em termos de planificação da atividade letiva. Para além desta reunião, as deslocações de Duarte à instituição formadora deveriam limitar-se às sessões mensais de coordenação das atividades dos orientadores pedagógicos.

No entanto, na fase inicial do processo Duarte decidiu encetar um contacto direto com aquela entidade, porquanto as informações recebidas dos estagiários lhe suscitaram dúvidas relativamente à concretização de alguns aspetos de operacionalização da sua atividade. Nomeadamente, quando deu conta do que pareceram ser algumas discrepâncias no que respeita às tarefas e ao faseamento do projeto de intervenção que deveriam implementar.

«Comecei a fazer as coisas um bocado ao sabor da minha sensibilidade, daquilo que eu acho que devia ser, de exemplos que eu tive da minha orientadora de estágio e daquilo que ela fez comigo, daquilo que eu me apercebo que outras colegas fizeram como orientadoras de estágio — do que eu vou perguntando pelo seu trabalho — tem sido um trabalho mais autónomo, nesse aspeto sem grandes orientações da faculdade. Outras duvidas que tenha, vou falando diretamente com o “-”, mas são conversas muito informais...!»

No que respeita à análise do instrumento de avaliação do estágio, Duarte refere que a instituição formadora nunca promoveu esse tipo de debate no período que antecedeu o arranque das atividades de acompanhamento e supervisão. É um dos aspetos para os quais se teria revelado crucial a organização de um programa de formação como o anteriormente mencionado. Contudo, o orientador admite como válida essa decisão, uma vez que poderia ser considerado inoportuno forçar todo o grupo a debater um documento que apenas ele não tinha tido oportunidade de aplicar previamente.

«Eu acho que eles já discutiram...! Comigo é que nunca discutiram! Se calhar, aí o [responsável do estágio] devia pegar, entre aspas, “Vem cá, vamos discutir isto aqui...!” Se calhar, discutir no grupo todo só para um em particular, não faria muito sentido. Mas acho que devia ter havido uma reunião comigo, mas não houve...! Aliás, há lá um parâmetro que eu tenho algumas duvidas sobre ele...»

Naturalmente, Duarte supõe que essa discussão já teria ocorrido entre orientadores que desempenham a função há já alguns anos. Tal não invalida, como se percebe, que o sujeito reconheça a existência de aspetos do conteúdo do instrumento que lhe suscitam dúvidas que, confessou, esperaria resolver no momento em que o aplicasse pela primeira vez. Por outro lado, Duarte encarou como plausível que o coordenador do estágio não se tivesse preocupado com esse esclarecimento, em virtude de o instrumento ser o mesmo que existia na altura em que o sujeito realizou o seu estágio.

«Parte-se do princípio, que se calhar não está muito certo, de que como eu já conheço o documento de avaliação — porque é o mesmo de quando eu fiz estágio — já estou inteirado daquilo...! Mas é diferente a lógica de quem avalia da que de quem é avaliado. Depois, também entendi que ao nível das reuniões de estágio, não seria ali o local indicado, uma vez que as pessoas já o aplicam há não sei quantos anos e, se calhar, não têm dúvidas, ou se têm não as colocam...! Eu acho que ao nível do conteúdo há coisas que deviam ser repensadas...! Há coisas que não são assim muito claras e é isso que eu gostaria de ir lá falar com o [responsável do estágio]...! Para já não está a ser muito claro.»

A apreciação que Duarte produziu acerca do conteúdo da formação que os seus estagiários adquiriram antes da entrada no estágio pedagógico — feita a partir do acompanhamento das tarefas de planificação das atividades do núcleo e da observação de um número reduzido de aulas — levaram-no a afirmar que aqueles vinham munidos de saberes muito abstratos e denotavam grandes dificuldades ao nível da relação pedagógica e do controlo do grupo turma. Problemas que resultariam da falta de ligação

entre o mundo teórico (em torno do qual se constrói a formação em ciências da educação) e a realidade concreta das escolas.

«É isto que penso que falta: uma maior relação com a realidade! [Entrevistador: e como é que isso se poderia resolver?] Por exemplo, com o estabelecimento de protocolos com as escolas, para poderem vir fazer pequenos estágios, irem percebendo como é que funciona uma turma e não chegarem ao Estágio muito “crus”...! Eu sinto que eles não estão bem suportados numa base científica, vacilam muito! As bases pedagógicas também faltam! Construíram modelos de planificação, construíram trabalhos sobre planificação de aulas, atividades, mas num mundo que não corresponde inteiramente à realidade. Não há o fator aluno, são sempre atividades para uma turma ideal, em que tudo funciona bem, em que chegamos ali e podemos colocar a atividade que os meninos desenvolvem perfeitamente.»

De facto, Duarte considera que os estagiários desconhecem profundamente os modos de funcionamento da escola, as competências dos seus órgãos de gestão executiva e pedagógica, a natureza das hierarquias que se estabelecem entre os vários atores, a dinâmica do processo global de tomada de decisão. Aspetos que em seu entender não são suficientemente trabalhados ao longo da formação, mas que são cruciais para o desenvolvimento das atividades dos núcleos de estágio. Assim, compreende-se que na sua qualidade de orientador pedagógico Duarte tenha valorizado sobretudo os aspetos que contribuem para estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Concluído o estágio, o balanço global que Duarte efetuou veio confirmar o seu diagnóstico inicial e, como antes se referiu, provocou uma mudança no exercício da função de orientador.

«Eu acho que em certas alturas substituí-me ao papel da faculdade, nomeadamente, ao nível dos conteúdos, mesmo da geografia, ao nível das práticas pedagógicas, da didática, houve uma série de coisas que eles, estagiários, não estavam à vontade para trabalhar e tivemos que fazer muito trabalho nesse sentido, de lhes mostrar como é que fazia, de lhes explicar. Muitas dificuldades e não era bem isso que eu pensei que teria que fazer!»

É possível entender como os problemas experimentados pelos estagiários resultaram da combinação de múltiplos fatores e se manifestaram através de um sem número de conflitos internos, de mal-entendidos e de conceções erróneas, dos quais emergiu um perfil de desempenho com um conteúdo algo ambíguo em termos epistemológicos e didáticos.

«Eles chegam num estado de alguma confusão entre o que é ser geógrafo, o que é ser professor de geografia e o que é que têm de fazer. Como nunca tinham dado aulas, foi de alguma confusão, mesmo coisas simples, como organizar um dossier de estágio. [Entrevistador: essa distinção entre ser *geógrafo* e ser *professor de geografia* manifesta-se de que maneira?] Ao nível da linguagem sobretudo! Ao princípio foi mais a inexperiência, mas num deles manteve-se até muito tarde, a linguagem muito hermética da geografia. E continua a ser aquela ideia interiorizada de que se chega à aula e é para “despejar” os conteúdos que se aprenderam na faculdade. É a tal dificuldade em distinguir os conteúdos académicos dos que se podem destinar aos alunos aqui da escola.»

Este tipo de apreciação reforça a sensação inicial de desadequação dos programas de formação inicial às atuais exigências do exercício da atividade docente. No período relativamente breve em que o estágio pedagógico decorreu, Duarte sentiu principalmente as limitações dos estagiários ao nível dos saberes que, em seu entender, estes teriam de possuir para procederem à estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Problemas que decorrem de uma formação sem um fio condutor inteligível, na qual se confrontaram modelos e propostas diferenciadas, mas onde, aparentemente, não se concedeu aos estagiários o tempo mínimo para discutir as suas condições de aplicabilidade.

«Para eles enquanto professores, acho que lhes meteu uma grande confusão, porque uma vez era a planificação — que eles podem dizer que foi imposta por mim, mas não foi...! —, eu apresentei-lhes vários modelos, escolham. Ao nível da planificação começou-se por um modelo, depois chegou-se à conclusão que estava a ser difícil de aplicar por ambos, tentou-se encontrar ali uma solução de compromisso...! Portanto, houve ali alguma confusão inicial porque aquilo que lhes tinha sido dado nos anos anteriores e, depois, colmatado comigo, não estava a bater bem com aquilo que se estava a fazer no Seminário!»

Duarte afirmou não conhecer os conteúdos ministrados no âmbito da formação geral em ciências da educação. Contudo, não hesitou em manifestar as suas suspeitas de que aqueles teriam sido eminentemente teóricos; um julgamento qualitativo que foi capaz de ilustrar através de alguns exemplos.

«Se pegarmos na Sociologia da Educação, em termos de relações sociais com os alunos, os contactos iniciais foram de grande dificuldade. Mesmo ao nível dos modelos de ensino e aprendizagem de que eles falam muitas vezes, desde o tradicionalista ao tradicional “melhorado”, parece que é tradicional “melhorado”, não sei! Têm aqueles “chavões” muito interiorizados que eles próprios não percebem muito bem o que significam! Não interiorizaram o que de facto aquilo é! Assumiram-se como construtivistas, não como professores *consumidores* do currículo, que é um “chavão” que eles utilizam muito e que eu achei muita piada.»

Sem discutir a forma como Duarte definiu o objeto das disciplinas que integram os planos de estudo das ciências de educação, parece ser evidente que o discurso do orientador alertou principalmente para aspetos que permitem concluir sobre a reduzida ligação entre a teoria e a prática. Na verdade, a evidência de que os estagiários manifestam algumas incoerências entre, por um lado, o que afirmam ser e, por outro lado, aquilo que se demonstram ser em resultado das suas práticas, pode constituir um meio credível de ajuizar dos efeitos da formação sobre a mudança dos desempenhos.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

A exemplo do que sucedeu com outras dimensões da análise do trabalho de Duarte como orientador pedagógico, também a sua avaliação do impacto da formação

sobre a transformação das práticas dos estagiários foi marcada pela dicotomia criada entre as atividades do seminário e do estágio. Em linhas gerais, Duarte entendeu que no período do estágio competiria aos sujeitos em formação adotar uma postura aberta à inovação, mesmo que esta não se traduzisse necessariamente no desbravar de caminhos desconhecidos. Todavia, o orientador não esclareceu se aquela poderia significar somente uma rutura em relação às concepções individuais, ou se deveria implicar um corte efetivo com as práticas instituídas e acomodadas pelos pares. Percebe-se, assim, porque motivo Duarte considerou que o esforço dedicado à aplicação do projeto de intervenção do seminário não resultou numa efetiva ação transformadora, principalmente porque aquele se manteve circunscrito a uma parcela da atividade dos estagiários.

«Eu acho que não faz sentido é eles trabalharem um modelo que depois não vão aplicar nunca e depois estarem a trabalhar de maneira diferente no Estágio. Podem ser coisas inovadoras, podem ser coisas tradicionais, mas se são inovadoras então vamos aplicar já! Porque, se também nunca aplicam nada de novo no Estágio, também não é depois na vida de professores que eles vão aplicar...! o Seminário devia funcionar em prol do Estágio: realizar trabalho que fosse de aplicação no Estágio!»

Pode inferir-se a partir das palavras de Duarte, que as limitações dos estagiários em termos da operacionalização do processo de ensino e aprendizagem resultam mais da sua incapacidade em aplicar os saberes teóricos, do que do desconhecimento das próprias teorias.

«As lacunas no final do Estágio continuam a ser grandes. Porque aquilo que eles escrevem não é aquilo que eles aplicam. Valoriza-se o núcleo conceptual, estabelecem-se os objetivos terminais, mas depois não se trabalha para eles. Um desligar entre o planificar e o executar! Mas aí na execução tem se calhar a ver ainda com a grande in experiência deles. A grande dificuldade que não ficou mesmo resolvida, é a questão da avaliação! Porque *pensam* uma coisa, *fazem* outra que já não tem muito a ver e, depois, *avaliam* ainda outra coisa...! Que muitas vezes não tem a ver com a prática da aula e a maior parte das vezes não tem a ver com o que foi pensado inicialmente! Continuam com a ideia interiorizada de que o teste é que vai contar! Têm vários elementos, mas olham só para os testes...!»

As práticas dos estagiários deixariam transparecer, não apenas a sua dificuldade em articular as três fases do processo de ensino e aprendizagem, mas também um acumular de decisões incoerentes entre os tempos da planificação e da avaliação. Uma dissonância entre a intencionalidade inicial — corporizada em planos essencialmente teóricos — e os conteúdos que são objeto dos procedimentos avaliativos.

Duarte considera ambígua a imagem que ao longo da formação tentaram transmitir aos estagiários acerca do que deve ser o professor de geografia. Entende que, provavelmente, os formadores mais não fizeram do que apresentar uma listagem de perfis de atuação distintos, sem a preocupação de os enquadrar em contextos

específicos. E foi esse o seu grande objetivo: mostrar aos seus estagiários que a realidade com que o professor no ativo se confronta é bem diferente da teoria. Nesse sentido, Duarte confessa não se ter mostrado muito empenhado em apresentar um discurso consonante com o conteúdo da mensagem divulgada pela instituição formadora. Principalmente porque, como se mencionou antes, deu conta que o discurso dos estagiários foi uma síntese de lugares-comuns sem efeito prático imediato, em virtude de desconhecerem o alcance das ideias que perfilham.

Com efeito, o orientador entende que, sob um ponto de vista qualitativo, as práticas de educação geográfica levadas a cabo pelos seus estagiários não foram muito distintas das que têm sido incrementadas pela generalidade dos professores ao longo dos anos. Constata que os estagiários pretendem, sobretudo, que os alunos apreendam a racionalidade dos esquemas conceptuais que eles previamente delinearam, tentando depois afeiçoar o seu pensamento e saberes a uma realidade que, em certa medida, já foi manipulada. Por outras palavras, Duarte considera que continua a prevalecer um ensino centrado no professor.

«Eles fazem nas aulas aquilo que, se calhar, alguns dos nossos professores já faziam. Num ou noutro caso com a aplicação de uma estratégia diferente, mas não deixa de ser um ensino muito centrado neles próprios. No trabalho para o Seminário, eles condicionaram muito as ideias prévias sobre o local observado. Não dava para explorar mais nada se não a urbanização, evidentemente! Daí também que o leque de ideias que se ouviu dos alunos tivesse sido muito reduzido, o levantamento foi muito “pobrezinho”.»

Embora esta estratégia de condicionamento do pensamento dos alunos tenha sido confirmada pelo testemunho de alguns estagiários, não pode esquecer-se que ela acabou por ser induzida pela própria dinâmica seguida no seminário, que forçou os sujeitos em formação a delinear um problema e a enquadrá-lo numa temática decidida *a priori*, mesmo antes de qualquer procedimento de auscultação dos interesses dos alunos em função dos quais, teoricamente, a problemática deveria ter sido definida. Compreendem-se assim os argumentos que Duarte avança para afirmar que os estagiários concebem as suas práticas sobretudo em função de discursos que, depois, se revelam inconsequentes.

«A filosofia de educação geográfica eu acho que eles não têm! Porque, inclusive eles não têm uma perspetiva vertical do currículo da geografia desde o 7.º ano prosseguindo pelo secundário. Eles não fazem ideia, por mais que eu lhes trouxesse os programas de geografia do secundário. Filosofia de educação geográfica não têm porque, de facto, eles também desconhecem o que é a educação geográfica! Vêm da faculdade muito mal preparados, há uma grande inadaptação à prática deste ano de estágio: o que é que tem de ser trabalhado, como é que deve ser trabalhado, que modelo é que vamos implementar...»

Relativamente à configuração do modelo pedagógico adotado pelos estagiários, as palavras de Duarte também não se mostram muito otimistas, constituindo um reforço de algumas das ideias já expressas. Destaca o facto de a sua filosofia de ensino continuar a alicerçar-se num modelo essencialmente transmissivo que, na perspetiva da educação geográfica, remete os alunos para a memorização e reforça a imagem de que a geografia é uma disciplina vocacionada para a descrição, para a enumeração de factos, de termos e de conceitos.

«Na maioria das vezes é, de facto, um ensino muito tradicionalista. No debitar de conceitos em vez de os explorar. Em vez de explorar o que é que significam, de analisar, limitam-se a ler e a escrever no quadro. E está dado o conceito! Há um conjunto de conceitos que tem de ser articulado e não é fácil para alguns miúdos que têm lacunas geográficas, ter de sistematizar os conceitos. Então, vamos para a parte mais fácil, que é aquela geografia que me lembro dos livros da “primária”, em que o livro de geografia era um dicionário de termos. Chegam ali e pespegam no quadro os conceitos e está dado. Foi isso que aconteceu na maior parte das vezes.»

Duarte refere que só na fase final do estágio se teria verificado uma alteração sensível das práticas dos estagiários, mas em consequência da aplicação do modelo pedagógico do seminário. No entanto, não se mostra convicto de que essa experiência tenha produzido efeitos perenes no desempenho dos professores, em parte porque a estratégia a que obedeceu a sua implementação não teria sido a mais propícia para promover a reconstrução de concepções que estariam há muito consolidadas.

«Nesta parte final, muito graças ao trabalho do Seminário, as estratégias foram muito diferentes, porque foram obrigados a trabalhar para o Seminário daquela maneira, Mas o que está implícito naquelas cabeças é um modelo que está enraizado nos modelos de professores que eles tiveram enquanto alunos. Foi mais na perspetiva de fazerem porque alguém os mandou fazer, tiveram que a incrementar numa lógica de saber-fazer, não tanto de perceber o sentido da atuação. Porque eles próprios referiram, “Estávamos a fazer isto desta maneira e agora temos que fazer isto de outra maneira, mais valia continuar a dar as aulas como nós estávamos...!” Não perceberam que o que está implícito no modelo é uma conceção de ensino diferente daquilo que eles estão habituados e até que os pudesse levar a questionar-se sobre os dois tipos de prática. Isso não foi conseguido. Para eles foi uma estratégia mais ou menos imposta. E penso que para a maioria dos grupos também.»

Das palavras de Duarte emerge o que pode entender-se como uma crítica global ao processo de formação e o suscitar de algumas dúvidas no que respeita à sua eficácia. Estar-se-ia perante um processo formativo que concebe a transformação das práticas como um efeito da mera testagem de modelos de inovação e da ação dos estagiários nos domínios instrumental e procedimental. Acontece, porém, que a ausência de reflexão e de questionamento podem dar azo a que os sujeitos em formação se coloquem numa posição de exterioridade face à experiência na qual deveriam estar implicados. Por isso,

Duarte não tem qualquer dúvida sobre o modelo pedagógico que os seus estagiários continuarão a privilegiar para além do estágio.

«Não me parece que restem muitas dúvidas que o modelo que vão seguir é o “tradicional”. Se calhar, uma ou outra vez poder-se-ão aventurar a uma coisa do género da que fizeram agora no final, mas não é esse, quase de certeza, o modelo que vai imperar na sua prática normal. Porque, por um lado, é isso que eles pensam, por outro lado, como é um modelo que rompe com aquilo que está implantado no nosso sistema de ensino, um projeto para o qual o processo e os instrumentos de avaliação não passam pelos testes, isso em termos de sociedade é muito complicado, para os pais, para os alunos, para os professores...!»

Uma ausência de efeitos de longo prazo que, não obstante justificadas pelo peso dos contextos e das interações sociais que envolvem a atividade dos docentes, põe em causa o papel da formação e a validade das estratégias que esta adota. Para Duarte, parte dessa responsabilidade deve ser imputada à falta de articulação que se verificou entre o seminário e o estágio, principalmente, ao nível das perspetivas e das filosofias privilegiadas pelos seus responsáveis: «lá está, o tal desligar entre aquilo que está a ser feito e avaliado no âmbito do estágio e aquilo que está a ser feito e avaliado no âmbito do seminário, e ter que aplicar isso no estágio. Esse divórcio vai entroncar naquelas dificuldades de comunicação que já antes referi.»

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

A ininteligibilidade das relações entre os espaços de formação do seminário e do estágio não poderiam estar ausentes das preocupações dos orientadores pedagógicos. No início do estágio, Duarte referiu que não lhe parecia existir qualquer contradição entre, por um lado, as tarefas e a sequência pedagógica propostas pelo seminário com o intuito de testar o seu modelo de intervenção didática e, por outro lado, as obrigações e o quadro de atuação decididos pelos intervenientes no estágio (vd. as dificuldades de articular o momento de aplicação no modelo na escola, com a estrutura das planificações anuais ali aprovadas).

«Eu acho que se empolou muito a situação! Os alunos têm que fazer para, um determinado tema, uma conceptualização desse tema, têm que colocá-lo em prática e depois verificá-lo, no final, em forma de visita de estudo. Foi isso que tinha ficado combinado entre mim e os estagiários. Agora a forma como os meus estagiários expuseram aos professores do Seminário a questão, é que iam fazer logo as visitas de estudo aqui, iam começar pelo fim! Houve ali uns mal-entendidos que eu desfiz. Nunca percebi porque é que houve aquela confusão com outros grupos de estágio, sobre a questão de irem várias vezes ao mesmo local. Esse problema nunca se colocou! O único problema foi mesmo este: eu acho que eles não conseguiram mostrar ao responsável do seminário qual era o âmbito do trabalho.»

Note-se, contudo, que Duarte considera não ser correta a necessidade de se efetuarem duas visitas de estudo ao mesmo local, entendendo mesmo que a informação veiculada pelos seus estagiários não estaria conforme as indicações acordadas ao nível

do núcleo de estágio. Torna-se assim evidente que Duarte parece desconhecer que, de facto, foi exatamente essa a imagem que os estagiários — integrados também noutros núcleos — construíram a partir das indicações fornecidas pelo responsável do seminário. Mas o discurso do orientador confirma, também aqui, a postura de algum dirigismo sobre a atuação dos sujeitos em formação e a tendência para subvalorizar as suas competências.

No início do estágio Duarte não tem quaisquer dúvidas acerca das relações que se vão estabelecer entre o seminário e o estágio. Em parte, porque assegurou que as planificações de longo e de médio prazo construídas pelos estagiários refletiriam a compatibilização das práticas a desenvolver naqueles espaços de formação: por exemplo, promovendo a implementação de orientações didáticas similares ao longo de todo o ano letivo e para a globalidade da atuação dos estagiários.

A planificação anual foi já feita a pensar no trabalho que eles vão fazer. O desenvolvimento dos temas e o desenvolvimento das capacidades. No médio prazo, a planificação que eles já fizeram para o litoral é uma planificação próxima do que eles terão que fazer para o Seminário. Agora, a que vão fazer é a mesma metodologia de trabalho. Quando fui lá à primeira reunião — salvo erro de setembro — quando cheguei aqui disse que vamos já fazer a planificação atendendo a que vocês no final têm que apresentar no Seminário. A conceptualização que eles têm que fazer para o Seminário é a planificação que vão fazer agora desta unidade didática.»

Embora desvalorizando a possibilidade de a consonância temporal alcançada entre as solicitações do seminário e a lógica própria dos calendários das planificações elaboradas para a escola ser obra do acaso, é o próprio orientador que chama a atenção para a circunstância de no seu núcleo de estágio a planificação anual se ter revelado, *a posteriori*, adequada às necessidades do próprio seminário. Uma forma de fundamentar a racionalidade de uma decisão cujos efeitos só por acaso foi possível confirmar.

Apesar deste quadro de atuação muito favorável, Duarte não nega a existência de problemas de articulação entre a atividades do seminário e do estágio. No entanto, não atribui essas dificuldades à natureza daqueles espaços de formação, mas à falta de diálogo entre os respetivos responsáveis (atitude que julga transparecer para os estagiários e que condiciona a forma como estes apreendem a informação que lhes é transmitida), que considera igualmente ser o resultado de distintas personalidades e de formas diversas de conceber a orientação e as finalidades do processo formativo.

«Entre os professores e os alunos acho que há ali alguma falta de comunicação, ou de entendimento! Ou as coisas não são bem esclarecidas, ou eles esclarecem, mas eles [os estagiários] entendem de outra forma. Em termos de Seminário - Estágio, portanto entre o “-” e o “-”, não digo que não haja falta de comunicação, mas as coisas são entendidas de maneira diferente. O “-” tem uma conceção do ensino, que não sendo transmissiva, está

mais ligada ao tradicional. O “-”, uma perspectiva muito mais construtivista. Quer uma, quer outra, eu acho que são válidas, podem-se perfeitamente juntar. Porque ao nível da utilização de recursos, eu penso que o “-” acaba por fornecer mais informação aos alunos. Se calhar, os recursos são mais tradicionais também. O “-” é mais ao nível da conceptualização. Leva-os a pensar muito sobre as coisas.»

Percebe-se, assim, que o orientador não tem quaisquer dúvidas acerca das conceções didático-pedagógicas que são perfilhadas pelos responsáveis pela dinamização do estágio e do seminário. Apesar de Duarte afirmar claramente a sua preferência (fruto de um percurso de formação no qual teve oportunidade de trabalhar diretamente sob a orientação daqueles dois docentes), também é verdade que não hesita em considerar que o responsável pelo seminário se mostra, muitas vezes, alheado da realidade das escolas.

«Apesar de o “-” pensar e afirmar que liga muito à escola, eu acho que está muito pouco ligado. Eu não tenho problema nenhum em saber onde é que me situo! Eu concordo com muitas das coisas que o “-” pensa. Eu concebo também as planificações daquela forma. Se calhar, foi por ter aprendido com ele e ter aplicado e ter transformado e adaptado aquilo que aprendi na prática destes anos todos, dou-me bem com esse tipo de conceptualização das coisas. Acho muito interessantes as estratégias que o “-”, por vezes, também divulga. Também aprendi uma série de coisas ao nível da realização, porque a imagem que eu tenho dele é mesmo ao nível dos materiais. Acabo por ir buscar umas coisas a um e a outro.»

Na fase inicial do estágio e tendo em atenção, como se referiu, que os estagiários tenderiam a empolar as discrepâncias entre os objetivos e o modo de funcionamento do seminário e do estágio, Duarte acaba por confessar que, em seu entender, são mais graves as incongruências que parecem registar-se entre os dois docentes que intervêm no seminário, do que as diferenças de filosofia didático-pedagógica entre este e o estágio.

«Eu parece-me que onde há mais discrepâncias não é tanto entre o Seminário e o Estágio, mas é dentro do próprio Seminário, sendo dois os professores da cadeira! Segundo eles dizem, a sua forma de trabalhar é diferente. Depois, eles próprios dizem que não jogam, ou não se articulam. Portanto, eu acho que a linguagem da “-” é uma espécie de “mãezinha”, que os protege; quando eles têm problemas vão para lá chorar — a minha [estagiária] também já foi para lá chorar — e depois eles veem no “-” alguém que está ali, de “pulso” com eles. Os estagiários têm muito este papel de alunos...!»

Terminado o estágio Duarte confirmou a sua conceção de que, em abstrato, não teria de existir uma dicotomia entre as atividades realizadas no âmbito do seminário e do estágio, dado que estas deveriam ser naturalmente complementares: o primeiro, orientado para o trabalho de didactização dos conteúdos das unidades de ensino; o segundo, para a sua aplicação e testagem no terreno da escola. Uma visão que Duarte assume sem ambiguidade, ao afirmar que «devia ser o seminário a trabalhar para a aplicação no estágio. É para isso que os estágios servem!».

«Foi clara a existência de dois modelos de ensino e aprendizagem. O modelo implícito no Estágio é um modelo — não lhe queria chamar mais tradicionalista — mais comum no modo como as coisas são feitas, com aquelas planificações que eu chamo em “lençol”, com a forma de avaliar a mesma coisa, *et cetera*. O modelo que o Seminário tentou implementar é um modelo que tem a ver com o desenvolvimento de competências. Não sei se com um maior sucesso, ou não, mas que rompe um bocado com a forma de trabalhar mais tradicional. Se houvesse um entendimento inicial — o modelo a seguir é *este*! — as coisas teriam sido mais claras. Quando chegaram a fazer a planificação para o projeto, houve um choque grande entre aquilo que estava a ser feito e aquilo que passaram a ter que fazer.»

Certamente que se trata de uma abordagem simplificadora da realidade: por um lado, não se pode concluir que o estágio privilegiou um modelo pedagógico tradicional, apenas porque as planificações da prática letiva tiveram de obedecer a um formato mais convencional, que não teve influência, nem traduziu qualquer tentativa de impor aos estagiários a adoção de uma dada orientação metodológica; por outro lado, a aplicação normalizada de um modelo pedagógico pré-definido, a um grupo restrito de conteúdos e durante um tempo limitado, não pode ser considerada como um símbolo de inovação extensível ao conjunto de toda a prática, ainda que a conceção global desse modelo pudesse significar uma rutura com as práticas instituídas. Contudo, Duarte considerou que conseguiu alcançar alguns consensos com os sujeitos em formação, não criando obstáculos artificiais e adotando uma postura de alguma flexibilidade, por exemplo, quando se tornou imperativo adaptar a gestão do calendário das planificações da escola às exigências do cronograma do modelo pedagógico do seminário, testado ao longo do 3.º período letivo.

No desempenho da sua função como orientador pedagógico, Duarte confessa que não teve disponibilidade para, no início do processo formativo, ter debatido com os estagiários o conteúdo do instrumento de avaliação do estágio, de que estes possuem cópia. Todavia, a fim de colmatar essa lacuna, Duarte decidiu aplicar o instrumento a título informal, solicitando aos estagiários a apresentação até ao final do 1.º período letivo de um relatório de autoavaliação, que confrontou com o registo da sua heteroavaliação. Uma estratégia através da qual o orientador pretendeu testar o documento e aferir do seu potencial para retratar o estilo de desempenho dos sujeitos em formação, antes do primeiro momento de avaliação formal a realizar no mês de fevereiro (vd. a avaliação formativa intermédia).

O trabalho de articulação com os restantes orientadores pedagógicos e com o coordenador do estágio desenrolou-se, como se descreveu no capítulo 6, sob a forma de reuniões mensais organizadas na instituição formadora. À data de realização da primeira entrevista, Duarte já tinha participado num desses encontros. A análise que o orientador

faz do modo como este decorreu é importante para se compreender, por um lado, o juízo que o sujeito faz do trabalho colaborativo e dos processos de interação no seio do grupo de orientadores e, por outro lado, a natureza dos métodos a que estes recorrem para, posteriormente, fundamentar a avaliação dos estagiários. Embora extenso, entende-se que o excerto seguinte retrata com precisão as impressões que Duarte construiu na sequência dessa primeira reunião.

«É a primeira vez que estou numa reunião daquelas, mas é como se lá tivesse estado sempre! Quando eu me meti nisto foi a imagem que eu pensei logo, “Bem! Vou para reuniões em que já sei que vou ter que esperar competição interorientadores”, para ver quem é o melhor orientador e quem é o melhor orientador por “notas” que vão atribuir aos alunos. A única coisa que eu obtive na reunião foi a comprovação, de facto, de que o que a minha orientadora dizia há uns anos atrás, continua! Nota-se ali que há muito *show-off*, na maneira como se expõem as atividades dos estagiários. E, por inerência, eles são os melhores orientadores. Salvo honrosas exceções, que manifestaram alguma apreensão com a forma como os estagiários lhes chegam lá, como eu manifestei e, se calhar, agora na próxima reunião direi bem, porque tenho que dizer bem. Eu não acredito que haja assim uma diferença tão grande entre grupos de estágio. Trabalham num número mínimo de aulas e parece que já têm uma perspetiva muito boa dos estagiários. Eu ouço, mas há algumas coisas que já me custa ouvir...!»

Em abstrato, pode estranhar-se que um orientador com reduzida experiência no desempenho do cargo confirme, logo no início do processo de formação, a memória de impressões que se fundam, afinal, nos relatos construídos por outrem; mas, também não deixa de ter significado o facto deste ter consciência de que existem enviesamentos que podem desvirtuar a avaliação das práticas. Neste contexto, Duarte considerou que a posição assumida pelo coordenador das atividades do estágio foi eminentemente passiva, não intervindo no sentido de procurar esclarecer e aprofundar o conteúdo das narrativas que lhe apresentam (exceto quando solicitado por algum orientador e tendo em vista a resolução de alguma situação problemática).

A ausência de formação prévia tendente a debater o conteúdo e o sentido do instrumento de avaliação do estágio e as impressões que Duarte recolheu na sequência das primeiras reuniões de coordenação do estágio (com a presença de todos os orientadores), levaram-no desde cedo a construir uma imagem da forma como iria decorrer o processo de avaliação dos estagiários, na perspetiva da atribuição da sua classificação final.

«Começa-se — e isso, se calhar, já foi objetivo de determinados orientadores — a formar uma determinada “nota”. Trata-se de “rotular” o estagiário com essa nota e vai-se trabalhar o instrumento para aquela “nota”. Parece-me que os estagiários que se destacam mais há logo a tentativa de os rotular e depois pouco vai variar. E o incrível é que rotulam logo no primeiro período, quando há tanta coisa para fazer a nível de estágio, e os mais fracos começam também logo a “levar”. Eu, para ser sincero, não sei rotular nenhum dos meus neste momento...! Em um mês de aulas — vá lá dois meses de aulas — o que é que podem ter observado? Acho muito prematuro aquelas apreciações que se fazem. É mesmo aquilo

que eu dizia, parece-me que é a colagem do aluno a uma determinada “nota” e o documento funciona depois para essa nota!»

Duarte anteviu que a avaliação do estágio pudesse decorrer como um processo em que cada orientador trataria de afeiçoar o instrumento à decisão prévia de atribuir uma dada classificação, por seu turno resultante de uma rotulagem da prática dos estagiários. Assim, o discurso de qualificação e de caracterização das práticas levado a cabo por alguns dos seus pares, não estaria a servir para comunicar dados obtidos através da observação e para resumir o sentido dos desempenhos, mas apenas para consolidar prematuramente um determinado posicionamento na fase final de aferição dos critérios de classificação e de diferenciação do trabalho dos estagiários. Para além disso, merece destaque o facto de Duarte assumir que ainda não disporia, numa fase tão inicial do estágio, de informação suficiente para fundamentar os seus juízos com um grau de detalhe idêntico ao que viu ser utilizado por outros orientadores.

No final do estágio, a percepção de que os seus estagiários não teriam a intenção de continuar a incrementar a metodologia que foram levados a aplicar na formação, oferece a Duarte um pretexto para este expor a sua leitura acerca do modo como decorreu o processo de avaliação e a forma como este foi sendo delineado ao longo do ano letivo. E a primeira das suas reflexões remete, uma vez mais, para a falta de articulação entre o seminário e o estágio. ao ponto de afirmar que o esforço dedicado à aplicação do projeto de intervenção delineado no seminário, não teve qualquer influência, ou efeito penalizador, na avaliação das práticas do estágio, mesmo nos casos em que os estagiários — de outros núcleos — o não implementaram de todo.

«Não refletiu! Eu, por acaso, estava a pensar precisamente nisso e a pergunta veio mesmo a calhar! Quer dizer, sem mencionar nomes, sem referir nenhum estagiário, chegar ao ponto de ir a uma reunião de avaliação, em que a pessoa em causa foi bastante bem avaliada — salvo erro com uma nota de 17 — a orientadora sempre de acordo com o que foi sendo dito e, acabada a reunião, vamos a descer a escada e encontro o responsável pelo seminário, que a aborda assim de uma forma muito direta, dizendo-lhe que desiste que eles — “eles” os dois estagiários dessa orientadora — implementem o modelo proposto...!?»

Situação que leva o orientador a retomar as suas impressões iniciais, segundo as quais os estagiários tenderiam a ser avaliados mais de acordo com uma *imagem* criada artificialmente, do que em resultado das características da sua prática.

«Foi notória e visível a forma como os estagiários foram avaliados. Muito da *imagem* que se tem das pessoas, muito utilizando argumentos e critérios que nem sequer constam no instrumento de avaliação, o que vem de encontro à ideia de que a avaliação quase que já está feita, é só uma questão de retoques finais...! Só se tocou nos critérios de avaliação a propósito dos meus estagiários! Não me lembro sequer de ter ouvido falar se eles implementaram muito bem, ou não, o trabalho pedido no Seminário. Foi o tal caso de uma aluna tida como, *excelente*, *ótima*, etc. — dentro dos adjetivos habituais — e depois cá fora

a orientadora é confrontada com o responsável pelo Seminário, que lhe diz precisamente o contrário, chegando ao ponto de dizer que essa aluna nunca iria ser uma grande professora, porque não mostrava assim grande desenvoltura! E eu pensei para mim, “Mal tu sabes que ela vai ter 17 no Estágio...!”»

Assim, o conflito mais ou menos latente entre as lógicas de formação do seminário e do estágio, potenciaram alguns enviesamentos cuja origem se encontra nas duas faces de um mesmo problema: 1) no facto de a avaliação do estágio não ter valorizado devidamente o trabalho dos estagiários que se empenharam no desenvolvimento de uma metodologia de projeto; 2) na circunstância de a avaliação não se ter fundamentado, ou não ter tido apenas em conta, os critérios inscritos no respetivo instrumento regulador. Algo que deixa o orientador sem elementos que lhe permitam compreender e, porventura, produzir argumentos tendentes a questionar as propostas de classificação dos estagiários acompanhados por outros orientadores. Situação a que Duarte não sujeitou os seus pares, por considerar que a sua avaliação resultou de uma aplicação estrita dos parâmetros e dos descritores do instrumento de avaliação.

«Quando se faz a pergunta se aquele trabalho foi tido em conta na avaliação do Estágio, eu acho que não foi! Por duas razões: por aquilo que eu assisti na avaliação, foi a nunca observância daquilo que estava nos critérios de avaliação, aliás característica patente ao longo do ano inteiro — como é que se aumenta alunos de 16 para 17, de 18 para 19 e, depois, de baixam outros, ou se forçam outros a manter!? — sem nunca se olhar para os critérios de avaliação, para justificar, de facto, as propostas de classificação a atribuir.»

Duarte não nega a possibilidade de qualquer processo avaliativo estar imbuído de uma subjetividade da qual é muito difícil escapar. Aliás, considera que, em alguns aspetos, o instrumento de avaliação utilizado acaba por favorecer esse tipo de abordagens mais fluidas e menos sustentadas em dados diretamente observáveis (vd. a definição dos níveis de desempenho que o orientador considera passíveis de múltiplas interpretações). Situação que se agrava quando são pouco eficazes os mecanismos de regulação montados pela entidade formadora (v. g. a ausência de uma análise criteriosa ao conteúdo e ao significado dos parâmetros de avaliação).

«Ele acaba por levar os responsáveis pela sua aplicação a uma subjetividade para a qual se calhar ele não foi concebido. Parece-me que a intenção poderia ser boa, o estabelecer ali um perfil, ou um nível de desempenho. Não é bem um *perfil* de aluno, porque ele não está situado. Para cada um dos parâmetros de avaliação há um nível de desempenho. Só que alguns não são tão objetivos e não são tão claros para toda a gente, que leva a uma grande subjetividade de interpretação, a qual não sendo esclarecida entre as várias pessoas levou a interpretações muito variadas. E é isso que me leva a uma certa desilusão na avaliação que foi feita aos estagiários. Por um lado, é passado de uma forma muito rápida a interpretação do documento e, depois, a sua aplicação prática dá azo a diferentes interpretações.»

Apesar destas dificuldades, a análise do discurso de Duarte permite concluir que este foi capaz de construir um perfil de desempenho docente fundado na sua

interpretação do sentido dos parâmetros inscritos no instrumento de avaliação. Um perfil do qual emerge o modelo de professor que o estágio teria a intenção de moldar. Em todo o caso, entende que o instrumento induz um simples somatório de pontos que se vão distribuindo por uma lista de parâmetros. Uma lógica que, em abstrato, pode dar origem a resultados quantitativos que implicam a atribuição de avaliações de *Muito Bom*, mas da qual podem constar parâmetros onde a notação foi de *Insuficiente*. Possibilidade que Duarte considera um absurdo que, não obstante, pode suceder no momento em que as apreciações qualitativas tem de ser convertidas numa avaliação quantitativa que admite uma maior variabilidade.

«O instrumento está feito de forma muito estanque ao nível dos parâmetros que são atribuídos, mas depois são permitidas várias situações nos vários níveis que são possíveis de classificação, o mesmo comportamento é observado com pequenas *nuances*. Para quem está de fora e vai apanhar pela primeira vez aquele instrumento, claramente não fica bem com a imagem do que é que se pretende com um estagiário *Muito Bom*, *Bom* ou *Suficiente*. Poderá dar interpretações tais como o estagiário é “Bom” porque houve um somatório de parâmetros que lhe permitiram ter *Bom*, mas poderá ter num ou noutro parâmetro até *Insuficiente*...! Se o estagiário é *Bom*, então deve ser “Bom” em todos os parâmetros e dizer quais são! Não é permitir que ele possa ser *Bom*, ou *Muito Bom*, nuns parâmetros e depois permitir que ele possa ser uma nulidade noutros, o que dá uma média que pode ser igual à de outro estagiário mais equilibrado.»

A partir da análise do conjunto dos parâmetros, Duarte considera que o instrumento de avaliação valoriza principalmente as competências associadas ao saber-fazer no domínio da sala de aula. Em contrapartida, entende que estão subvalorizados os aspetos relacionados com as atitudes e com a integração na vida da escola. Por outro lado, não hesita em referir que aquele se mostra ainda pouco adaptado à natureza e à estrutura do currículo do ensino básico, nomeadamente por não contemplar o trabalho que os professores desenvolvem nas áreas curriculares não disciplinares. Do mesmo modo, entende ser insuficiente o tipo de atividade que os estagiários levam a cabo com os diretores de turma, pois o mero acompanhamento das suas tarefas não favorece a perceção das exigências e do perfil funcional inerentes ao desempenho daquele cargo.

Embora o instrumento confira maior destaque à análise das práticas em sala de aula, Duarte aponta algumas áreas, ou parâmetros, que também aí deveriam merecer mais atenção, nomeadamente a da avaliação das aprendizagens, que julga claramente secundarizada por comparação com os elementos relacionados com a concretização das estratégias. Finalmente, destaca a ambiguidade do conteúdo dos parâmetros respeitantes às atitudes profissionais, cuja formulação dá azo a interpretações muito subjetivas.

«Faltam algumas coisas que deviam encaixar naquilo que se pretende de um professor na atualidade e que não estão lá presentes! Há tanta coisa, por exemplo, no relacionamento

com os pais, com os próprios colegas, com os órgãos da escola, com a função de diretor de turma, ou até como delegado, e essas dimensões não estão contempladas, embora tenham bastante significado na nossa prática diária. Daí eu achar que o instrumento de avaliação deveria contemplar outras áreas para além das que ele mais valoriza.»

A estratégia que Duarte montou com o intuito de proceder à avaliação dos seus estagiários foi, naturalmente, muito condicionada pelo facto de a instituição formadora não lhe ter proporcionado qualquer tipo de formação específica. Tratando-se do único orientador pedagógico sem experiência no desempenho da função, viu-se forçado a traçar o seu próprio caminho e a procurar apoios a título meramente informal. Na sequência das afirmações precedentes, confessa que a falta desse acompanhamento se fez sentir especialmente ao nível da interpretação global dos parâmetros de avaliação e da sua posterior quantificação.

«Se quisermos ser claros, o que devo dizer é que não houve acompanhamento nenhum! A única coisa que fizeram foi entregar-me umas fotocópias do regulamento e do instrumento de avaliação: é isto que tem de ser feito. Mesmo as grelhas de avaliação foram depois enviadas por *e.mail*. A faculdade nesse campo não teve trabalho nenhum comigo. Eu acabei por ter de me desenvencilhar sozinho, tive que ler muito bem aquilo, esclareci-me com outros colegas, quando as dúvidas eram mais pertinentes ia lá, quando ia às reuniões, falar com o responsável, mas partiu sempre de mim, das minhas necessidades e não o contrário.»

A operacionalização do processo de avaliação supôs, como se referiu, a montagem de uma metodologia que Duarte delineou autonomamente. Em primeiro lugar, efetuou uma leitura detalhada e exaustiva dos parâmetros de avaliação e dos respetivos níveis de desempenho. No que respeita aos que considerou serem de fácil observação ou interpretação, limitou-se a analisar os materiais produzidos pelos estagiários. Os que anteviu como mais complexos — caso dos parâmetros diretamente relacionados com a observação de aulas — implicaram a construção dos seus próprios instrumentos de registo. Em segundo lugar, concebeu um processo de reconversão daquela informação de acordo com os parâmetros prescritos, um trabalho que lhe permitiu tomar consciência das dificuldades da observação direta de alguns indicadores, dada a sua natureza algo abstrata (uma apreciação que lhe serve de argumento para questionar a capacidade de alguns dos seus pares orientadores para fundamentarem as classificações mais elevadas com base nesses critérios).

«Tive dificuldades em observar algumas das coisas que estão implícitas no instrumento. Eu próprio dificilmente consigo fazer aquilo que lá está...! Porque é tão abstrato. Gostava que as minhas colegas, que deram notas bastante boas, me dissessem como é que conseguiram avaliar aquilo...!? Porque é, de facto, de um grau de complexidade tão grande, o que lá está nesses parâmetros, que eu gostava de perceber como é que é possível. Houve alguns, portanto, que tive alguma dificuldade em verificar.»

Apesar de todas as dúvidas e dificuldades, Duarte sentiu-se capaz de elaborar as propostas de classificação final dos seus estagiários, segundo um processo que também decorreu por fases. Em termos gerais, afirma que essa nota final resultou do somatório das pontuações que atribuiu a cada parâmetro, decididas em função do nível de desempenho que melhor correspondeu à prática evidenciada pelo estagiário nesse indicador. A primeira fase do processo de avaliação ocorreu no final do 1.º período letivo, quando solicitou a elaboração de relatórios de auto e de heteroavaliação. Estes documentos serviram sobretudo para uma apreciação qualitativa das práticas e para familiarizar os intervenientes com o conteúdo do instrumento de avaliação. Admite que não debateu o conteúdo desse trabalho com os estagiários, limitando-se a utilizar os textos que estes tinham produzido para identificar os aspetos com que não concordava, estratégia que lhe exigiu um esforço de interpretação do sentido dos parâmetros de avaliação. Considera que, na altura, estariam todos em igualdade de circunstâncias, pois tanto ele como os estagiários tiveram acesso ao instrumento na mesma ocasião. Esperou, entretanto, que os sujeitos em formação tivessem oportunidade de debater o conteúdo do documento nas sessões do seminário; uma vez que tal nunca veio a acontecer, Duarte admite ter aí cometido um erro por omissão.

Constatou que os estagiários manifestaram grandes dificuldades em proceder à avaliação qualitativa das suas práticas, principalmente por não compreenderem o significado de alguns parâmetros. Por isso, Duarte encarou a avaliação realizada em dezembro como um exercício de cariz eminentemente formativo, precursor do primeiro momento de avaliação intermédia, concluída em meados do 2.º período letivo. O relatório que elaborou com esse propósito, baseou-se numa utilização formal do instrumento de avaliação, dado que foi sua intenção situar o desempenho dos estagiários relativamente a todos os parâmetros. Tal permitiu-lhe identificar quer as áreas que registaram níveis de desempenho mais elevados, quer as que necessitariam de trabalho mais aprofundado até à conclusão do estágio. Como anteriormente, não esconde que o conteúdo das suas apreciações se revelou, em muitos aspetos, quase sempre discrepante das propostas de autoavaliação produzidas pelos estagiários.

Para a avaliação final realizada em meados do 3.º período letivo, Duarte voltou a solicitar aos estagiários a apresentação de um relatório de autoavaliação. A fim de ponderar o grau de progressão do seu desempenho tomou como referência o documento elaborado para a avaliação intermédia. Assume que nesta etapa derradeira partiu essencialmente do que tinha formulado anteriormente, tendo o cuidado de não

considerar como um retrocesso a ausência de evidências de uma prática já avaliada, opção importante para a avaliação de estratégias que não seria possível dinamizar sistematicamente, como as visitas de estudo. Duarte destaca o facto de ter informado os seus estagiários acerca da avaliação que se propunha atribuir-lhes e de ter procurado fundamentar o respetivo conteúdo recorrendo à análise dos registos de observação de aulas e dos materiais e evidências inseridos nos dossiers de estágio.

Tal como tinha acontecido no momento da avaliação intermédia, o orientador entende que os estagiários tiveram grandes dificuldades em construir uma imagem das suas práticas a partir dos indicadores contemplados pelo instrumento de avaliação, situação que, em seu entender, conduziu a uma sobrevalorização dos desempenhos e justificou, naturalmente, fortes discrepâncias entre as propostas de avaliação formuladas por ambas as partes. Contudo, Duarte afirma que a proposta que expôs aos seus pares, acabou por ser consensualizada com os estagiários, uma vez que foi capaz de demonstrar a relação entre a natureza das práticas observadas e o conteúdo dos descritores dos níveis de desempenho de cada parâmetro.

No entanto, confessa que, no final, os seus estagiários reagiram muito negativamente às alterações que o colégio dos orientadores e o responsável do estágio decidiram fazer às propostas de classificação por si apresentadas. Uma decisão que lhe motiva um julgamento muito crítico do trabalho de aferição de critérios e de análise de práticas levado a cabo pelo conjunto dos formadores.

«Não havendo comunicação, não havendo trabalho de conjunto, sendo a avaliação algo em que parece que há sempre alguma coisa escondida na manga, isto poderá dar azo a interpretações variadíssimas. Desde pessoas que sabem aplicar muito bem o instrumento, até pessoas que quase anulam o próprio instrumento. A impressão com que eu fiquei logo no 1.º período, quando se começaram a rotular certos estagiários de *Muito Bom*, foi questionar-me se, de facto, as pessoas estariam a aplicar o mesmo instrumento de avaliação que eu!?»

Nesse sentido, confirma as impressões que vinha construindo desde o início, de que as apreciações feitas ao desempenho dos estagiários se baseariam, intencionalmente, em imagens prévias que foram sendo alimentadas com recurso a uma informação muito escassa e pouco fundamentada, difundida com o intuito de responder a interesses instalados, sem qualquer relevância para o desenvolvimento do processo de formação.

«“O estagiário é muito bom! Dá aulas muito boas!”, isto já em novembro, quando o ano letivo até começou tarde. Quer dizer, ou têm eles próprios um outro tipo de conceção de avaliação, ou aquele instrumento foi posto de parte! Portanto, eu ponho muitas dúvidas se alguns daqueles alunos não foram logo rotulados com determinadas notas e foi sempre essa imagem que prevaleceu!? Com que objetivos, não sei? Porque ali também há certos

interesses instalados. Porque não se atende ao processo, não se atende a quem lá esteve, o que interessa é o “número” que aparece depois! E eu acho que isso faz muito o gênero de certas pessoas que estão naquela Comissão de Estágio. Se a nota está ou não está pré-definida, o facto é que é ela que parece que condiciona a aplicação do instrumento de avaliação. Para certos casos, foi notório que foi isso que aconteceu.»

E são vários os exemplos que Duarte menciona para ilustrar a ausência desse confronto: a insuficiente ou escassa troca de informação entre os orientadores; o desconhecimento efetivo das práticas dos estagiários mais elogiados; a excessiva preocupação dos formadores em focalizarem a sua análise nos desempenhos que se foram revelando mais fracos.

«Não conheci as práticas dos alunos, mesmo dos que já eram *Muito Bom*, logo a partir de novembro. Porque é que os estagiários mais fracos se leva até à “exaustão” saber tudo o que eles fazem e os outros não!? Ficámos sempre a saber a parte negativa. Se calhar, até eu acabei por reforçar mais as coisas negativas. Aos outros, para além de não se discutir nada, eram esses que seria necessário mostrar porque é que eles chegavam ao último patamar! Para justificar o *Muito Bom*. Mas desses nunca foi dito nada ao longo do ano inteiro, chegando até ao cúmulo, no final, de ir pedir de novo os dossiers daqueles que tinham negativa. Então e os outros não têm que justificar nada!? Portanto, porque não houve essa informação, acho que o tipo de avaliação que foi feita — não queria utilizar uma palavra muito forte — não fez sentido nenhum!»

Em parte, o orientador parece justificar essa atitude com as insuficiências do próprio instrumento de avaliação, uma vez que a formulação dos descritores dos níveis de desempenho não permitiria uma hierarquização e um escalonamento mais finos das práticas, contribuindo para, nalguns casos, ampliar artificialmente as diferenças reais entre o desempenho dos estagiários. Mas, como se referiu, as palavras de Duarte põem igualmente em causa os métodos seguidos para a aferição dos critérios da avaliação, levando-o a questionar toda a dinâmica do processo avaliativo e a declarar não o ter compreendido.

«Eu nunca poderia sequer tentar comparar o trabalho dos meus estagiários com o de outros para quem foi proposta uma nota semelhante, porque eu não conheço os indivíduos em causa, nem conheço o trabalho deles. Por mim até podiam ter “20”! Se ao longo do ano tivesse havido debate, se os dossiers tivessem sido postos à consideração das pessoas, ficávamos com uma ideia mais aproximada — nunca real — daquilo que as pessoas valem. Agora, assim, aferir o quê? Aliás, nesse processo de aferição eu não disse absolutamente nada! Não percebi o que é que era necessário aferir. Critérios? Notas? Porque é que tinha que haver distinção? Que objetivos é que serviu aquela distinção?»

Assim, a avaliação foi percebida como um processo imbuído de subjetividade, talvez mesmo de arbitrariedade, reforçadas por uma postura menos assertiva por parte do responsável pela coordenação do estágio e, nessa condição, representante da instituição formadora. Ora acontece que Duarte não sentiu que este tivesse conseguido colmatar as falhas antes apontadas, mesmo reconhecendo as limitações a que foi sujeito no exercício daquela função. Por um lado, porque o responsável pelo estágio baseou as

suas apreciações num número muito reduzido de observações diretas (em regra, apenas uma aula por cada estagiário), facto que, segundo Duarte, poderia ter levado à montagem de um dispositivo didático mais ou menos artificial, que não refletiria a essência das práticas quotidianas. Por outro lado, porque o orientador entendeu que a avaliação deveria ter dado mais importância à ética e à responsabilidade com que cada estagiário encarou a sua relação com a escola, indicadores que na sua perspetiva não teriam sido suficientemente valorizados.

«Se já havia algum grau de subjetividade na forma como as dez pessoas pegaram no mesmo instrumento de avaliação, maior subjetividade trouxemos ao processo quando começámos para ali a comparar pessoas com base numa informação que apenas uma pessoa detinha — que era o responsável pelo estágio — que tinha de todos, consoante o número de vezes que foi observar. Eu acho que não é suficiente para analisar todo um trabalho ao longo de um ano! O aluno até pode ter feito o “pino”, naquele dia que o responsável lá foi observar a aula e no resto do ano estar-se nas tintas para as aulas, faltar, etc.! Ou seja, foi tudo baseado naquilo que o responsável observou, que foram uma ou duas coisas...!»

Duarte admite que em determinadas ocasiões se expôs demasiado, revelando aspetos do desempenho dos seus estagiários que, *a posteriori*, verificou foram utilizados como argumento para os penalizar em termos de avaliação final. Assim, Duarte lamenta profundamente o facto de outros orientadores terem aproveitado parte da informação que este lhes tinha facultado de boa fé, como fundamento para requerer a alteração das suas propostas de avaliação. No entanto, mais grave é a circunstância de Duarte não ter sentido nos seus pares uma atitude de reciprocidade nessa partilha, alegando mesmo que estes evitaram deliberadamente divulgar dados que pudessem comprometer as representações criadas.

«[Entrevistador: então os critérios não são aplicados de forma uniforme?] Não são, claramente, não são! Aliás, as pessoas só recorreram aos critérios quando eu lhes perguntei, “Onde é que nós vamos baixar então a nota do “-” para 11?”! E foi aí que as pessoas “puxaram”, finalmente, do instrumento de avaliação. [Entrevistador: isso querará dizer que os seus colegas orientadores usaram de uma postura defensiva?] Isso não tenho rodeios em dizer que sim! Porque houve situações que foram tão evidentes, já a meio do ano, quando o estar a esconder já era demasiado forte e só aí é que começaram a aparecer. Só mais tarde, é que começo a perceber que há outros núcleos nas mesmas circunstâncias. Só mais tarde, quando a situação começou a ser insustentável, é que aquela imagem que estava a ser feita do estagiário se começa a desvanecer!»

Verifica-se, assim, uma forte crítica à postura assumida pelo conjunto dos formadores, que Duarte reforça apontando ainda as deficiências da argumentação por aqueles utilizada para defender a qualidade das práticas dos estagiários. Lacunas que em seu entender não foram devidamente colmatadas pela intervenção do coordenador do estágio, apesar de lhe ter cabido papel decisivo na atribuição das classificações finais. Razões que, associadas ao reduzido número de observações que aquele teve

oportunidade de realizar, levam a Duarte a contestar da sua legitimidade para propor quaisquer alterações às propostas de avaliação apresentadas.

«É uma argumentação muito duvidosa, porque o que é *uma aula boa*? Aqueles comentários que nós fazemos no café, ou o que é que é *uma aula de 14*? É uma argumentação que não me diz nada, a mim e à maior parte das pessoas...! Não tem uma base de avaliação, não tem uma base criterial. É aquilo que vem à cabeça que se diz! Nota-se que passam muito por alto a sua atuação. [Entrevistador: e como é que avalia o papel desempenhado pelo coordenador do estágio nessa aferição?] Foi um papel decisivo! No fundo foi ele que atribuiu as notas! [Entrevistador: e como avalia a sua argumentação?] Foi quase no mesmo sentido! Muito vago e sem se perceberem os critérios que aplicou. Porque para mim faz muito pouco sentido que, sendo eu a pessoa que acompanhou e tendo eu uma ideia formada atendendo ao instrumento, custou-me um bocado a “engolir” a descida de um ou de outro.»

A aceitação do poder arbitral do coordenador do estágio decorreu do reconhecimento do seu estatuto institucional e não tanto da demonstração de um conjunto de competências de supervisão, postas em evidência através do seu desempenho no processo de avaliação das práticas.

«No caso concreto dos meus custa-me um bocado esta mudança de nota. Quer dizer, eu posso propor o que quiser, mas o que conta é “aquela”? Então, qual é o meu papel no meio disto tudo? Agora, se o orientador tem uma nota, não faz sentido que o coordenador — ou porque gosta muito dele, ou porque não gosta, ou porque se baseou numa aula que correu mal — ponha em dúvida tudo o resto. A observação de aulas tem um peso importante, mas não é tudo. Nem sequer são metade dos critérios. [Entrevistador: como acha que o coordenador aferiu os critérios?] Não aferiu critérios! Aferiu foi *notas* baseando-se naquilo que gostou das aulas. Valorizou “coisas” que nem sequer fazem parte do instrumento de avaliação, pegando em pequenos detalhes que não são significativos.»

Em suma, o que Duarte sentiu como a prevalência de uma relação institucional, justifica que, sob o seu ponto de vista, se tenha verificado uma efetiva desvalorização do seu papel como orientador e uma menorização dos critérios de avaliação emanados da própria instituição formadora, entretanto substituídos por uma subjetividade que aquele não entende e de que desconhece a origem. Por isso, não são de estranhar as alusões mais ou menos explícitas à dualidade dos critérios aplicados na apreciação das práticas dos estagiários.

«Aquilo a que o coordenador teve acesso, para além das aulas que observou, foi aos dossiers. Mas os dossiers também não refletem tudo. Referiram lá várias vezes a questão do *Plano de Atividades*. Mas o *Plano de Atividades* também não consta, de uma forma implícita, do instrumento de avaliação, pois aparece diluído em alguns parâmetros. Portanto, alguns dos argumentos que foram utilizados para baixar, ou para subir a nota, não foram os mesmos que foram utilizados para outros, para os quais foram utilizados critérios diferentes. [Entrevistador: que partilha sente que houve entre os envolvidos no processo de avaliação e acompanhamento] É muito difícil dizer se houve partilha. Porque as coisas não são muito claras! Aquele jogo de palavras. Há como que um arranjo. Há situações estranhas entre algumas pessoas. Não se consegue perceber muito bem o terreno que se pisa.»

As palavras de Duarte parecem aludir a uma estratégia aparentemente concertada, a um jogo de sombras, a uma gestão de implícitos, judiciosamente lançados para que

outros atores tenham o ensejo de apresentar e defender argumentos que servem a interesses que se querem resguardar. Uma postura facilitada por relações interpessoais que não atendem à diferença entre os estatutos dos avaliadores e dos avaliados, criando uma rede de cumplicidades que, não obstante estarem para além do processo de supervisão, permitem suspeitar da sua influência quer sobre o processo de regulação da avaliação, quer sobre os fatores exógenos que o podem ter condicionado.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

No início do estágio pedagógico, as reações de Duarte neste domínio decorrem sobretudo da avaliação que faz das relações entre o núcleo de estágio e os restantes professores. De facto, confessa não existir qualquer trabalho de articulação com os outros membros da área disciplinar de geografia, dando a entender que ele e os seus estagiários vivem numa espécie de universo à parte. Uma situação que se traduz, depois, em algum agastamento perante o desinteresse dos professores, nomeadamente, pela falta de empenho do responsável pela coordenação daquela área disciplinar em participar em atividades conjuntas ⁽²¹⁵⁾. A este respeito, o orientador refere que se revelaram infrutíferas todas as suas tentativas para estender a metodologia de trabalho do estágio a outros docentes, o mesmo acontecendo relativamente às suas iniciativas tendentes à elaboração de planificações comuns, ou à aferição de critérios e modalidades de avaliação.

«Como orientador, alertei, tanto o grupo como o delegado do grupo, para a necessidade de planificar em conjunto, para planejar e definir critérios de avaliação. Não deu resultado nenhum! Pedi uma reunião particular com a delegada, para lhe fazer ver que em situação de conflito ela poderá ter que ser chamada, o que significa que ela tem que estar a par do que se vai fazendo. Ficou muito atrapalhada, por ter eventualmente que se envolver nisto, e perguntou-me acerca do que poderíamos fazer. Sugeri reuniões mais frequentes para se proceder à planificação, acertar critérios, até hoje continuamos na mesma. As únicas planificações que existem são as que eles elaborarem como grupo de estágio; no fundo são as planificações oficiais do grupo de geografia desta escola.»

Duarte não hesita em elencar toda uma série de fatores que, em sua opinião, podem justificar essa atitude: a acomodação à carreira; a redução dos tempos de trabalho na escola à sua expressão mínima; a sobreposição da vida e dos interesses privados à atividade profissional; o fraco empenhamento no trabalho colaborativo; o fechamento à observação direta dos espaços em que se desenrola a prática letiva; a idade avançada de alguns professores que perspetivam o exercício da carreira para um

(215) Duarte referia-se, neste caso, à figura do Delegado de Grupo Disciplinar, cargo que desde a criação nas escolas de departamentos interdisciplinares foi substituído pelo de Coordenador de Área Disciplinar.

horizonte de curto prazo; o contágio de um certo *ambiente* de escola (uma variável com um conteúdo muito indefinido, mas que se pode tomar, em sentido lato, como a cultura da escola) que parece afetar desde cedo os professores mais jovens; a falta de saberes didáticos que permitam aos docentes apreender as implicações de um ensino redirecionado para o desenvolvimento de competências.

Obstáculos que Duarte procurou compensar disponibilizando-se, por exemplo, para dinamizar ações de formação com o objetivo de promover a reflexão sobre o sentido das alterações curriculares introduzidas no ensino básico; uma iniciativa que também não foi correspondida. Contudo, trata-se de um comportamento que Duarte afirma dar-se essencialmente com os professores do grupo de geografia, uma vez que a colaboração com outras áreas disciplinares se tem verificado, mesmo nos casos em que estas não integram núcleos de estágio (v. g. no âmbito da articulação horizontal de alguns conteúdos programáticos). Uma relação que, todavia, o orientador acaba por atribuir mais à ação e ao interesse individual de certos professores, do que a uma estratégia global de atuação.

«Já me dispus a fazer uma sessão sobre as novas orientações curriculares, porque são pessoas que não estão ligadas ao básico e isto das competências deste novo currículo é uma grande “dor de cabeça” para eles. [Entrevistador: e em relação a outros grupos da escola?] Isso existe! Eu acho que trabalho mais, não digo com grupos, mas com pessoas. [Entrevistador: e os estagiários também?] E os estagiários também, ao nível dos vários grupos de estágio. [Entrevistador: porque estão em Estágio?] Não é só por isso! Trabalham com as estagiárias de português, com quem têm turmas em comum; trabalharam já com as ciências. De resto são coisas pontuais, como articulação de conteúdos.»

Sob o ponto de vista da estrutura organizacional, Duarte afirma que a escola não colocou quaisquer entraves à realização das ações propostas pelo estagiários. Bem pelo contrário, o orientador considera mesmo que os órgãos da direção executiva encararam a criação dos três núcleos de estágio (vd. de português, de geografia e de matemática) como um fator de estímulo e de dinamização, dada a possibilidade de passarem a ser organizadas atividades que, sem a formação, seria mais difícil implementar. No entanto, houve que refrear o seu poder de iniciativa, sobretudo em virtude destes não terem capacidade para antecipar a inviabilidade de algumas das suas propostas. Algo que reflete o desconhecimento que os estagiários têm acerca dos processos de tomada de decisão nas escolas, dos passos a seguir e das condições que têm de ser respeitadas tendo em vista a aprovação de muitas atividades, muitas vezes por imperativo das disposições impostas pela tutela do Ministério da Educação.

«São muito utópicos naquilo que pensam que vão fazer! Pensam que podem andar todas as semanas a sair com os miúdos lá para fora! Não podem...! Tentei que eles vissem que é

preciso mobilizar professores, fazer com que os miúdos não tenham aulas e isso é complicado para algumas disciplinas que até podiam ficar sem aulas nesse mês. São estes pormenores que lhes falta ver que, em termos operacionais, lhes tentei fazer ver que não seria possível realizar...! Consegui cortar muita coisa, mas muitas não consegui!»

No âmbito das relações entre a instituição formadora e a escola, as impressões de Duarte fundamentam-se no balanço que efetuou acerca da forma como decorreu o processo de formação. Em linhas gerais, o orientador entende que a universidade tende a pedir à escola algo que esta dificilmente pode concretizar, um sintoma de que as suas expectativas seriam demasiado altas, talvez devido a algum desconhecimento dos contextos. Na linha do que referiu anteriormente, percebe-se que os principais constrangimentos não têm origem no modelo organizacional da escola, mas resultam sobretudo de dificuldades ao nível da planificação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a necessidade de cumprir com o currículo pré-definido (apesar de alguma flexibilidade quanto ao modo de abordar os conteúdos), a obrigatoriedade de responder perante o conjunto dos membros da área disciplinar e a reduzida carga horária semana alocada à disciplina de geografia, constituem alguns dos fatores que mais interferem com a atividade dos estagiários.

«A ideia que se tenta passar aos estagiários de que não têm que responder a um currículo, que não têm que olhar para os manuais, faz com que eles cheguem aqui a dizer que não tinham que contar com nada do que se dava no manual. Mas o que é facto é que há o grupo de geografia, há todo um *staff* em termos hierárquicos que pergunta sempre o que é que foi tratado em termos de conteúdos. Não há a preocupação de ajustar as ideias da faculdade a uma prática que está instalada. Não quer dizer que essa seja a correta, mas o que é facto é que a prática que está instalada é baseada na transmissão e na leção de conteúdos.»

Duarte considera que o facto de os estagiários chegarem à escola imbuídos da ideia de que podem trabalhar exclusivamente em função das solicitações e das exigências da instituição formadora, logo à revelia da realidade da escola onde foram colocados, constitui um bom exemplo da forma como os responsáveis pela formação se mostram alheados das condições reais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Uma postura que exigiria, em alternativa, maior preocupação em ajustar os seus objetivos, não apenas aos contextos, mas também às práticas instaladas.

1.2.2 GUSTAVO

No início do estágio do ano letivo de 2004-2005, Gustavo contava já com oito anos de experiência no desempenho da função de orientador pedagógico associado a um programa de formação inicial. Ao longo desse período, teve a oportunidade de acompanhar a prática de muitos jovens candidatos ao exercício da docência, constatando sempre o seu entusiasmo e a sua vontade de ensaiar na escola a aplicação

de todas as teorias de que tinham ouvido falar na universidade. Mas cedo lhes fez ver que a realidade é, por vezes, muito diferente da que imaginavam e que parte das suas belas ideias não poderiam, simplesmente, ser testadas. Esse esforço de integração dos estagiários numa organização que funciona de acordo com regras e sob o efeito de constrangimentos que aqueles desconhecem, constituiu uma das vertentes de atuação como orientador a que Gustavo atribuiu mais importância. Uma postura que procurou assumir de forma benigna: «eu não lhes vou impor o meu modelo, ou a minha visão das coisas. Vou apenas alertá-los para esta situação, ou aquela. Basicamente eu estava aqui ao lado dos alunos estagiários, para os acompanhar e para lhes infundir, no fundo, confiança, que é uma coisa que eles precisam na fase inicial, porque vem muito temerosos, porque é um mundo novo para eles.».

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Para Gustavo, o objeto da ciência define-se em torno de uma única ideia-chave: a geografia é a ciência que ajuda a entender o mundo. Uma perspetiva que, ao contrário da visão tradicional, não significa reduzir a disciplina à simples descrição enumerativa dos aspetos que caracterizam a superfície terrestre e à indicação da respetiva localização, mas que recentra a sua finalidade na explicação das causas dessas distribuições. Trata-se, em todo o caso, de uma conceção que continua a aglutinar três das dimensões usualmente associadas ao saber geográfico: *o quê?*, *onde?* e *porquê?*.

«Para mim, se tivesse que resumir a geografia numa frase é “ajudar a entender o Mundo”. Mais do que saber “coisas”, dados, a altura das serras, ou os rios que passam aqui — que também é importante saber algumas dessas referências — mas é o saber o «porquê?» das coisas. Como é que se forma uma cadeia montanhosa, porque é que está ali uma planície, porque é que os rios escoam numa determinada direção.»

Embora admitindo que a geografia não será a única ciência com capacidade para demonstrar os nexos de causalidade que ajudam a apreender a realidade, Gustavo confirma o estatuto sintético da disciplina, realçando o facto desta promover a integração do físico e do humano, a circunstância desta combinar os saberes produzidos por outras ciências e de permitir abordar fenómenos a diferentes escalas. Na verdade, é por intermédio desta metodologia multifacetada e abrangente que a geografia melhor demonstra a sua utilidade, pois dá oportunidade aos cidadãos de dispor de um quadro de referência que os ajuda a interpretar a informação que recebem, por exemplo, através dos meios de comunicação social.

«Não só os aspetos físicos, mas também os aspetos humanos, que são multifacetados. É conhecer realidades muito diferentes. Porque nem tudo se rege pelos mesmos padrões e a

geografia ajuda-nos a entender as grandes realidades e as micro-realidades. Ajuda-nos a entender o mundo e o «porquê» das coisas. Claro que não é só a geografia, mas como é uma ciência que agrega outras disciplinas, podemos sempre ir investigando mais para um lado, mais para o outro. Portanto, acho que nos ajuda a enquadrar as notícias, por exemplo, a entender as notícias nos jornais, nos telejornais, etc., ajuda-nos a compreender o Mundo.»

Gustavo assume que a sua definição, não sendo sob o ponto de vista formal das mais perfeitas (entende que estas já foram formuladas por geógrafos integrados em diferentes correntes de pensamento), integra todos os elementos que tem por relevantes para delimitar o campo de ação da geografia. Estes podem ser combinados de múltiplas formas, podem ser mais ou menos valorizados segundo as concepções dos seus autores, mas encontram-se sempre presentes qualquer que seja a fórmula utilizada. O cumprimento destes desígnios implica a sistematização de um corpo conceptualmente coerente e, nesse domínio, Gustavo não hesita em afirmar que a *paisagem* constitui o conceito realmente estruturante da disciplina. O estudo da paisagem permite reconhecer os padrões de inter-relação que caracterizam a realidade que nos é próxima, tal como o estudo da sua génese nos dá a possibilidade de perceber os processos similares que acontecem em áreas distantes. E, para Gustavo, é precisamente esta geografia que nos dá a conhecer o diferente, que abre a porta para o convívio multicultural e para a tolerância entre os povos.

«O que é que é essencial na geografia? O essencial é a *paisagem*. A paisagem natural, a paisagem humanizada — e aí temos a geografia física e a geografia humana, mas também a geografia económica — é importante nós sabermos que chão pisamos, que clima temos, porque é que se produzem aqui determinadas culturas. Mas nós também somos fruto do contexto histórico, para se perceber não apenas o passado, o presente, mas também o futuro. A perspectiva histórica é importante, o enquadramento físico, as limitações geográficas. No fundo, é fazer a interligação dos vários saberes, para conhecermos a nossa realidade, a realidade de outros e as realidades distantes. Essa descoberta do diferente, porque é que os outros povos têm outras maneiras de agir, de se vestir, de se alimentarem.»

O conceito de *espaço*, tantas vezes encarado como um sinal da modernidade da geografia, surge no discurso de Gustavo estreitamente ligado ao de *paisagem* e parece desempenhar uma função semelhante: o *espaço* surge antes de mais como uma atualização do conceito de *paisagem* que amplia o seu significado e facilita a expressão da dimensão locativa da geografia. Por outro lado, embora reformulado nos seus termos, o *espaço* permite à disciplina conservar o seu objeto (vd. a geografia como ciência dedicada ao estudo dos padrões espaciais) e reforçar a sua utilidade social por intermédio da capacidade que esta adquire para resolver problemas: quer analisando retrospectivamente os impactes das decisões das comunidades; quer prevendo os efeitos socioeconómicos que decorrem da intervenção do homem sobre o meio envolvente.

«Eu associo o *espaço* à *paisagem*. Ou seja, a geografia procura saber o que existe em determinado lugar — a localização — mas também quais foram os motivos porque aquelas coisas se localizam ali, o que é que interagiu para termos ali aquelas coisas, seja agricultura, indústria, urbanizações, infraestruturas. Portanto, é o *porquê?* e *como?*, o *quê?*, quais são as perspectivas de futuro, que problemas é que existem, será que se podem arranjar alternativas. A geografia tenta estudar essas inter-relações, de que forma é que uma infraestrutura pode, por exemplo, dinamizar uma região.»

Gustavo admite que a sua conceção de geografia se consolidou aquando da passagem pela universidade, tempo em que lhe foi possível contactar com uma ciência de índole muito diferente da que tinha conhecido nos tempos de escola (que frequentou na década de 70). Ali alterou a imagem de uma disciplina de cariz enciclopédico, que se limitava a listar factos e números descontextualizados, pela de uma ciência que lhe deu a conhecer as inter-relações entre os fenómenos físicos e humanos, que lhe forneceu as bases científicas em que fundamenta um saber geográfico que suscita dúvidas e problemas. De uma forma muito direta, Gustavo refere que a geografia da universidade lhe permitiu, finalmente, compreender o espaço.

«A geografia que eu tive até talvez ao 9.º ano era mais uma geografia enciclopédica. Era saber “coisas”, saber rios, saber caminhos de ferro, saber montanhas, as atividades económicas das ex-colónias, etc. É importante saber onde é que estão os rios e as montanhas, mas mais importante — e aí acho que as bases foram dadas na universidade — é ajudar a entender o *porquê?* das coisas. A universidade me ajudou-me a entender esse *porquê?*, na perspectiva física e na perspectiva humana. Acho que vim com essas bases da universidade. Ou seja, compreender o espaço.»

No entanto, esta contribuição surge mais como o produto de um esforço pessoal de interpretação da informação que foi recebendo, do que o resultado de um processo que a universidade tenha levado a cabo intencionalmente.

«Eu acho que tive essa perspectiva! Se bem que os departamentos na universidade funcionavam muito “parte física” e “parte humana”. Mas como nós como tínhamos ambas as coisas, aprendemos a ter essa perspectiva integrada, até porque quando nos exigiam os trabalhos nós íamos pesquisar, quer os aspetos físicos, quer os aspetos humanos. [Entrevistador: e os professores faziam essas pontes?] Alguns faziam! Outros queriam dar lá o seu “clima”, o seu “relevo” e a parte humana, a influência da história, a sociologia, a demografia, mas alguns professores tinham essa perspectiva integrada.»

A situação retratada dificultou a perceção do fio condutor epistemológico subjacente ao plano de estudos da licenciatura. Curiosamente, tendo a sua passagem pela universidade ocorrido na década de 80, Gustavo associa as práticas e o discurso dos professores mais antigos ao *possibilismo* e as dos mais jovens ao que designa por *pós-possibilismo*, isto é, à pluralidade do pensamento geográfico contemporâneo, no qual cabem correntes tão diferentes como as geografias radicais de inspiração marxista, ou as correntes humanistas assentes, entre outros, numa revitalização dos aspetos culturais.

«Havia, não só a corrente possibilista, mas depois a corrente da matemática, a corrente do humanismo da economia, portanto, a visão social, o «Terceiro Mundo», ou o mundo em desenvolvimento. Eu só me apercebi disso depois, quando estudei a teoria da geografia. Os professores mais antigos beberam duma determinada corrente, na minha perspetiva, mais possibilista. E os professores mais novos da faculdade já a corrente mais matemática, social, humanista, portanto, com mais correntes de esquerda. Já nos davam mais essa perspetiva, portanto nós fomos bebendo um pouco de cada e, depois, adaptámos.»

Note-se que o qualificativo de *possibilista* traduz apenas a aplicação de um rótulo, uma adaptação pessoal, sem significado enquanto caracterização epistemológica baseada numa análise dos princípios orientadores daquela corrente de pensamento. Uma posição que nesta fase do seu discurso permite a Gustavo encarar como um todo os contributos da geografia escolar e da geografia universitária para a construção da sua imagem de conjunto sobre o objeto e as finalidades da geografia.

«A geografia escolar era mais o descrever as coisas, não se preocupavam muito em explicar o *porquê?*. E a universidade ajudou-me a entender o *porquê?*. Não foi como que uma rutura, mas foi como que um complemento! Eu na universidade percebi muitas das coisas que me tinham obrigado a decorar no ensino primário e secundário. Nesse sentido, gostei imenso do curso. Foi um enriquecimento pessoal. [Entrevistador: ajudou-o a estruturar o seu pensamento?] Exatamente! Porque eu gosto das enciclopédias, de localizar, de saber as altitudes. Mas mais importante é saber o porque é que aquilo está ali.»

Verifica-se, assim, uma certa atenuação da memória mais negativa que transportava da geografia escolar. De facto mais do que opor a descrição à explicação, desvalorizando a primeira, Gustavo atribui-lhe importância enquanto elemento estruturante do seu saber, embora mantenha que o conhecimento factual não tem valor *per se*, pois só adquire relevância quando devidamente contextualizado e integrado em saberes de outra natureza.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As conceções que Gustavo exprime relativamente à educação geográfica dão continuidade à sua visão sobre o objeto da geografia, já que não se verifica propriamente uma reconfiguração do conteúdo do seu discurso, mas somente a sua adaptação a outras finalidades.

«Significa ajudar a fazer dos alunos cidadãos mais conscientes, mais participativos e interventivos na sociedade. Para fazer esse tipo de cidadão, a geografia é fundamental. Porque nos ajuda a entender a nossa realidade local, ajuda-nos a entender a realidade mundial, ajuda-nos a conviver com os outros. Dar a conhecer o mundo, a nossa realidade e realidades diferentes, permite que os alunos sejam progressivamente mais conscientes dessas diferenças. Para que ao lerem uma notícia possam compreender o *porquê?* das coisas e saibam dar uma opinião e, se quiserem intervir, possam contribuir para melhorar a sociedade e o planeta, fazendo-o em consciência. E a geografia ajuda a tornar os alunos pessoas mais conscientes da realidade e interventivos para com ela.»

Verifica-se que os termos em que o professor define o âmbito da educação geográfica constituem uma reafirmação dos aspetos que antes utilizou para definir o objeto da geografia, tal como os exemplos mencionados têm em vista chamar a atenção para a função social da disciplina. Compete à geografia escolar contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, uma finalidade que se cumpre quando se operacionalizam os componentes que estruturam o seu objeto: revelando a natureza sistémica dos fenómenos naturais e humanos; demonstrando que a perceção da realidade se altera consoante a escala de análise; salientando tanto o que distingue como o que pode unir as comunidades humanas. Um composto epistemologicamente complexo, mas crucial para formar cidadãos esclarecidos, aptos a tomar decisões e a intervir socialmente.

«A geografia ao servir para entender o mundo que nos rodeia, ajuda-nos a ter consciência das coisas e que nós somos atores, que podemos ser interventivos na sociedade e não apenas ver o que os outros nos dão. Mas para além de sabermos contextualizar os factos nós podemos ter um papel a dizer nalguns desses acontecimentos. Na perspetiva de futuro, podemos compreender o que está a acontecer e porquê, podemos ter um papel mais interventivo. Podemos dar a nossa opinião em movimentos cívicos, para melhorar a realidade local, mas também se for o caso, a outras escalas de análise, regional, nacional, ou global. Se soubermos compreender a nossa realidade e intervir em pequenas coisas para o benefício de todos, estamos mais alerta para entender os problemas dos outros.»

Esta conceção voluntarista da educação geográfica, que a vê como um processo orientado para a formação de cidadãos socialmente muito empenhados, supõe a identificação de um corpo conceptual em torno do qual se possa estruturar o ensino da disciplina. Quando convidado a enunciar os conceitos que podem desempenhar essa função, o discurso de Gustavo dirige-se antes para a identificação dos campos onde se situam os problemas para os quais a geografia pode apresentar soluções: o *ordenamento* do território, o *ambiente*, a *qualidade de vida*, o *bem-estar* social. Por seu turno, o ensino da geografia insere-se numa prática alicerçada num modelo pedagógico centrado nos alunos, em que as condições de motivação para a aprendizagem partem, primeiro, da identificação de situações do quotidiano que possam suscitar o seu interesse e, depois, da sua conversão em problemas de âmbito mais geral, solucionados através de estratégias de processamento de informação e de apresentação de resultados.

«Nós estamos a trabalhar para alunos que na esmagadora maioria não vão ser geógrafos. Daí a minha preocupação de que eles, pelo menos, saibam compreender o Mundo. Portanto, a questão do *ordenamento*, a questão do *ambiente*, a questão da *qualidade de vida*, a questão do *bem estar* social, todas estas questões têm por base, depois, muitas outras coisas. [Entrevistador: e os conceitos tradicionais têm algum papel hoje em dia?] São trabalhados, mas não no sentido de “Vamos dar agora a definição de...”! Eu costumo dar-lhes um problema e em face desse problema damos os tais conceitos que vêm agregados a esse problema. Se for um problema que esteja na ordem do dia, serve de pretexto para

trabalhar os conceitos. Partindo destes assuntos que possam dizer alguma coisa aos alunos, podemos depois estudar outras realidades e aumentar a escala de análise.»

Na verdade, os exemplos referidos por Gustavo integram-se nas grandes áreas temáticas que estruturam o programa da disciplina de geografia para o 3.º ciclo do ensino básico, que este professor considera ser propício à criação de uma ponte entre o currículo e o dia a dia vivenciado, ou observado pelos alunos. Eventos de proximidade de que se serve para proceder a extrapolações para outras escalas de análise. Em todo o caso, o professor ressalva a relevância do conceito de *localização*, não apenas por entender que a perspectiva locativa é um suporte indispensável para a aprendizagem da disciplina, mas também porque é através dela que se torna possível explorar as ligações da geografia ao quotidiano dos cidadãos e mostrar como esta contribui para solucionar os seus problemas (v. g. a utilização de mapas turísticos, ou de estradas, a possibilidade de nos orientarmos em espaços desconhecidos usando uma planta, entre outros).

«Eu não lhes vou dar simplesmente a rosa dos ventos, ou qualquer coisa, mas quero que eles entendam o que é a localização, porque é que é importante localizar, porque é que isso nos diz a respeito. E que eles cheguem de facto a essas definições e a esses conceitos mas compreendendo a utilidade disso no seu dia a dia. Na aula anterior falámos sobre o que é um mapa e para que é que servem os mapas. Mas, mais do que lhes “explicar” trouxe-lhes mapas turísticos sobre como localizar museus, estádios de futebol, ou outras coisas, com a legenda e eles viram que quando chegamos a uma localidade e não a conhecemos, é fundamental termos um mapa, para nos localizarmos, sabermos onde estamos, para onde queremos ir, o que é que queremos visitar naquela região.»

Estas posições enquadram-se no espírito da revisão curricular dos três ciclos do ensino básico iniciada em 2001 e por meio da qual se procurou redirecionar o processo de ensino e aprendizagem no sentido do desenvolvimento de competências. Uma abordagem com a qual Gustavo se mostra consonante, considerando-a uma evolução positiva no sentido da formação integral dos alunos e uma possibilidade de integrar a aprendizagem dos saberes disciplinares no esforço de promoção de novas atitudes e valores. Contudo, quando situamos este seu entusiasmo relativamente ao conteúdo das novas finalidades e objetivos do currículo com as posições que anteriormente exprimiu, constata-se que Gustavo não se libertou, naturalmente, da sua posição de professor de geografia, o saber a quem atribui valor suficiente para, num quadro de atuação pedagógica renovada, desenvolver a componente atitudinal associada ao saber-ser e ao saber-estar.

«Agora a ênfase é o *saber-ser*, o *saber-estar*, é importante o aluno saber as matérias, mas mais do que isso: trabalhar as técnicas da geografia, as atitudes e os valores, a cidadania. Acho que se evoluiu positivamente, no sentido de as matérias e os conteúdos serem pretextos para se trabalharem as competências. Embora nós tenhamos os manuais e lá vêm as matérias que nós temos de trabalhar, acho que para a geografia é relativamente fácil

transpor dos programas para as competências. [*Entrevistador*: e qual o papel que se deve atribuir ao programa da disciplina?] É um enumerar de competências que devem ser trabalhadas ao longo do 3.º ciclo. O que eu costumo fazer é, a propósito dos temas, sequenciais ou não, decidir que competências é que eu vou trabalhar com aqueles temas e tento que sejam competências diferentes, embora algumas estejam sempre presentes. Em vez da matéria ser o fim em si, tenta-se que os alunos desenvolvam técnicas geográficas.»

A transformação das competências em elemento primordial do programa, induz o professor a substituir os antigos inventários de conteúdos por um novo elenco de itens que, como aqueles, têm de ser percorridos e administrados, assegurando a montagem de um edifício, distinto na forma, mas igual na matéria. Um processo de reconversão facilitado, no caso da geografia, pela circunstância de as práticas de ensino da disciplina desde há muito se basearem nas estratégias que agora são preconizadas para todas as áreas do saber. A definição do conceito de competência permanece, no entanto, uma tarefa difícil. Talvez por culpa da dinâmica de formação que a tutela implementou com o objetivo de acomodar os professores ao espírito de um novo discurso oficial, Gustavo constrói uma formulação que se cinge ao enunciado das competências específicas que, no campo da geografia, contribuem para formar alunos socialmente competentes.

«Seria talvez mais fácil ler nas orientações curriculares o que são as competências e então depois explicar. No fundo, é impedir que o aluno continue a ser um sujeito passivo, mas que com aquelas matérias ele se torne competente, isto é, seja capaz de resolver problemas, seja capaz com os mapas de identificar a legenda, saber fazer um percurso, saber agarrar num mapa das estradas e deslocar-se para qualquer ponto da Europa, ou num computador com GPS. É resolver problemas com técnicas que sirvam para resolver problemas relacionados com a geografia e com as outras disciplinas. Porque a nossa preocupação antes de entendermos a reforma curricular e as competências era “Mas agora que matérias é que vamos dar?”. (...) As competências passam por pôr os alunos a fazer coisas e a resolver problemas e que os conteúdos são acessórios nesse sentido.»

Uma reforma de que o professor compreende as implicações, pela qual reconhece a necessidade de alterar as relações que os atores na escola — os professores e os alunos — estabelecem com os saberes que compõem a matriz curricular. Uma reforma que implica uma redefinição do conceito de aprendizagem, que Gustavo concebe como um processo contínuo, assente nos saberes prévios dos alunos. Sem se qualificar a si próprio como construtivista, as suas palavras são claras acerca do que deve ser tido em conta quando se traça aquele caminho: «os alunos não vêm em “branco”, eles já têm perspetivas sobre o que os rodeia, sobre a realidade.»

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

A forma como Gustavo concebeu o seu papel de orientador pedagógico foi em grande medida moldada pela experiência de alguns anos no exercício da função e, também, pelo facto de entender que a profissionalidade docente se desenvolve num

processo contínuo, em permanente interação e partilha com os pares. Vertentes que pretendeu transpor para a sua relação com os estagiários, que não encarou simplesmente como sujeitos dependentes e subordinados, mas de quem também esperou obter ensinamentos.

«Uma das coisas que eu aprendi da orientação de estágio, é que é preciso conversarmos uns com os outros, porque os professores se isolam muito e trocam poucas experiências. Se eu perguntar o que é que fez nas aulas, alguns professores encaram isso com desconfiança, como intromissão no seu espaço e muitas vezes não gostam de partilhar, porque não querem ser postos em causa. Mas eu acho que da orientação de estágio — por exemplo na assistência mútua às aulas — nós aprendemos muito uns com os outros, eu aprendo muito com os estagiários e penso que eles também aprendem um pouquinho comigo.»

Entende que compete ao orientador pedagógico assegurar a completa integração dos estagiários na vida da escola. Para Gustavo, esta constitui uma das grandes lacunas da formação inicial, uma vez que a experiência no acompanhamento de outros grupos de formandos lhe mostrou que estes desconhecem os modos de funcionamento, os constrangimentos e as idiossincrasias próprias dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, Gustavo definiu uma estratégia de supervisão de cariz muito abrangente que, para além do trabalho de supervisão da prática letiva, contempla os seguintes aspetos: (1) dar conhecimento das instalações e das regras de funcionamento dos diferentes serviços da escola; (2) apresentar a realidade social e económica da região e da comunidade educativa; (3) auxiliar na preparação das aulas iniciais, dando tempo aos jovens docentes para criarem o seu próprio modelo de relação pedagógica; (4) motivar para o incremento de metodologias de ensino orientadas para o desenvolvimento de competências.

«No fundo é acompanhar um ano letivo do estagiário. Primeiro dar a conhecer as instalações, tentar fazer o enquadramento sociocultural aqui da região, que tipo de alunos é que temos, onde é que funcionam as coisas, onde é que é a reprografia e a secretaria, o que fazer para tirar fotocópias, ou servir-se dos computadores, os aspetos práticos. Depois, preparar as primeiras aulas. Penso que devo alertá-los logo para que há que definir regras, saber estar numa sala de aula, pôr os alunos a trabalhar, a investigar, a participar ordenadamente, alertá-los para que se começarmos bem então podemos fazer um bom ambiente de trabalho que permita, depois, fazer coisas mais complicadas.»

Atuação que o orientador perspetiva numa lógica de trabalho colaborativo. Uma parceria que exige, da parte dos estagiários, um esforço no sentido de também eles contribuírem para colocar o orientador a par das diretivas que a instituição formadora lhes impôs, sobretudo quando estas traduzem formas distintas de conceber a planificação e a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem.

«Quero que eles me vejam como alguém que está ali para os ajudar e não apenas para apontar falhas e justificar uma nota. Quero que eles sejam enquadrados na escola! E que

eles me façam entender o que é que a universidade pretende deles aqui, porque muitas vezes eles trazem perspectivas de como planejar a longo, médio e curto prazo, diferentes das minhas! Eu não quero impor a minha perspectiva, quero que eles me expliquem como é que aprenderam lá, se isso é funcional. Nesta fase é fundamental que eles se sintam bem!»

Aliás, o orientador não hesita em afirmar que parte das estratégias que os estagiários fazem questão de aplicar e que apresentam como exemplo de inovação, constituem muitas vezes formas simplesmente recicladas, ou redenominadas, de práticas há muito utilizadas pelos professores. É dessa forma que Gustavo encara todo o processo de levantamento das ideias-prévias dos alunos — a primeira fase do projeto de intervenção a dinamizar para o seminário — por o considerar uma forma de avaliação diagnóstica, com objetivos similares à que sempre aplicou: identificar e tipificar os saberes já construídos pelos alunos.

«Este ano é a filosofia do responsável do Seminário que está em voga: *ideias-prévias*! Eu não estava habituado a fazer esse tipo de estratégia, para mim era a avaliação diagnóstica: saber o que os alunos já sabem sobre isso, ou não. Mas os estagiários vinham muito vincados: ideias-prévias! Eu primeiro tentei entender o que é isso das ideias-prévias, eu não sabia. Eu tentei saber o porquê da “coisa”, porque era uma novidade. Então, vou assistir já às primeiras aulas para ver como é que isso é! Acho que é uma “roupagem” nova para chegarmos à mesma situação, que é saber antecipadamente qual é a percepção dos alunos sobre um determinado tema, ou assunto, e partir daí para explorarmos coisas novas.»

Percebe-se que o orientador encara os procedimentos associados à implementação daquele projeto como uma sequência de ações aplicadas de uma forma relativamente mecânica e uniforme por todos os estagiários. Talvez por isso, Gustavo resolve assumir uma atitude de grande pragmatismo.

«A metodologia que eles trouxeram é útil, desde que não se perca muito tempo. Acho que eles não querem que se diga isto, mas é uma avaliação diagnóstica. Eles chamam a isso de *ideias-prévias*. Acho que é útil no início de cada tema, de cada assunto base. Foi a grande novidade que eu encontrei, a planificação em “T”, mas isso é apenas rearranjar as coisas. Gastam muito papel, mas fazem o caderno do aluno, o caderno do professor, são coisas novas, que eu deixo fazer dizendo sempre “Vocês têm de fazer coisas que sejam úteis!”, vocês vejam se é necessário, quer na vossa perspectiva de estruturar a aula, quer na perspectiva do aluno, para que o aluno aprenda.»

No que respeita às finalidades do estágio, o orientador entende que o trabalho na escola constitui um complemento essencial do percurso anterior da formação: ele fornece a componente prática que dá sentido às teorias que os estagiários entretanto construíram. Ambas devem permitir que estes expressem as suas conceções do que é um *bom* professor, ambas devem contribuir para que, no final, os jovens professores tenham desenvolvido as competências necessárias a um exercício autónomo da atividade docente.

«Eles querem que esteja alguém ali ao lado para lhes dar umas dicas, “Estás a fazer muito bem, continua!...”, “Tens que melhorar aquele aspeto, toma atenção para isto...!”. Porque quem está atrás, seja o colega, seja o orientador, ajuda a ter uma outra perspetiva e a ele, a estar atento a muitas situações, de comportamento, de atitudes, de falhas, ou outras quaisquer. Portanto, orientador é saber estar ali ao lado para elogiar, fazer uma crítica construtiva e contribuir para que ele tenha um percurso ascendente.»

Um trabalho em que aqueles vão ser pela primeira vez obrigados a confrontar as suas teorias com a diversidade e a complexidade dos contextos reais (vd. a heterogeneidade dos alunos e das turmas, a escassez dos recursos, entre outros). Uma tarefa que lhes exige um esforço de adaptação que contraria a postura uniformizadora com que a instituição formadora os tende a encarar.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A apreciação que Gustavo faz da formação que os seus estagiários receberam no período que antecedeu o estágio foi muito condicionada pela especificidade do seu percurso pessoal, sobretudo pelo facto de apenas ter adquirido a formação pedagógica depois de concluída uma licenciatura, em geografia, dirigida exclusivamente para o desenvolvimento do saber disciplinar, uma peça que tem por essencial para o exercício da docência. Nas suas palavras adivinha-se, se não uma desvalorização das disciplinas da formação geral em ciências da educação, pelo menos a relativização da sua importância enquanto ferramentas essenciais no processo de construção do professor, por entender que só o contacto com o terreno da escola e os alunos permitem desenvolver os saberes teórico-práticos de que um docente efetivamente necessita.

«A geografia académica é fundamental para o professor ter a base científica. Nos cursos que, de facto, se destinam ao ensino, é fundamental a perspetiva pedagógica. Eu fiz a licenciatura em geografia, que não tinha nada a ver com o ensino. Nós sabíamos que a nossa saída profissional, seria muito provavelmente o ensino. Não nos ensinaram a ser professores na universidade, mas deram-nos as bases científicas, das “matérias”. Porque aprender a ser professor, aprendemos depois na tarimba, aqui no dia a dia. É aqui com a experiência no campo, um ano a seguir ao outro, trocando experiências com os colegas, que nós vamos, de facto, aprendendo a ser professores.»

Uma posição que decorre, em grande medida, não tanto do cariz eminentemente teórico da formação que lhe foi ministrada no âmbito do programa de profissionalização que frequentou, mas principalmente da circunstância de considerar que as teorias que se esforçaram por lhe ensinar não se adaptam à realidade.

«A formação pedagógica que eu tive foi muito teórica. Eram aqueles livros com correntes muito “espampanantes”! Lembro-me de uma que era a «escola aberta» do Carl Rogers, os alunos iam à escola quando queriam, os professores estavam disponíveis para lhes ensinar quando eles quisessem. Não valeu de muito nós estudarmos isso, porque isso não é a realidade.»

Como se referiu, Gustavo entende que o desenvolvimento dos saberes práticos (vd. a sua capacidade para produzir recursos e materiais educativos) implica um processo formativo centrado na escola e no trabalho direto com os alunos. Acontece que para o orientador, o contacto e a vivência do dia a dia de um estabelecimento de ensino constituem experiências que estão ausentes dos programas de formação inicial. No entanto, as suas maiores críticas vão para o que define como uma formação que continua a ser excessivamente teórica e com pouca, ou nenhuma, ligação à prática.

«Na formação que eles recebem na faculdade, quanto mais prático melhor! Mais do que saber todas as teorias sobre como ensinar, ou o que o psicólogo diz sobre a “criancinha” aos 14 anos, é como fazer com que os alunos aprendam, como fazer com que alunos diferentes aprendam! Quando os estagiários chegam aqui, eles ficam muito ansiosos, “E agora como é que eu começo as aulas? E agora como é que eu vou lidar com os alunos?”. Depois, noto a dificuldade em transporem as “toneladas” de teoria que trazem para uma primeira aula! Mete-lhes muita confusão e temos que ensaiar a questão da abertura da porta e dos alunos entrarem, essas questões muito práticas, e deles se sentarem e de pôr uma questão inicial, uma motivação. As primeiras semanas são dramáticas para alguns professores.»

Gustavo aponta principalmente o facto de os estagiários não se mostrarem capazes de praticar um ensino diferenciado, de não possuírem uma estratégia tendente a formalizar os termos da relação pedagógica, de nem sequer se mostrarem habilitados para gerir e orientar os alunos no cumprimento de regras elementares de comportamento. Apesar disso, o orientador reconhece que os estagiários possuem saberes práticos que lhes permitem elaborar com correção alguns recursos educativos. Saberes que, todavia, não compensam a incapacidade para antecipar as dificuldades de aplicação das estratégias associadas aos modelos pedagógicos preconizados pelas instituições formadoras. E, uma vez mais, o exemplo das atividades solicitadas aos estagiários no âmbito do seminário surge como caso demonstrativo da falta de uma ponte entre a teoria e a prática.

«Eu vou-lhes perguntando o que é que eles estão a dar lá no Seminário, o que é que eles deram no ano anterior noutras cadeiras e eles falam muito de teoria, perspetivas disto, perspetivas daquilo, que depois com a nossa realidade é difícil implementar. Pôr os alunos a fazer muita investigação, a ir muito para o campo, isso pode-se fazer nalguns momentos, não se pode fazer sempre! Porque nós temos um bloco de 90 minutos por semana, não temos mais. Temos de ir experimentando coisas diferentes, metodologias ativas, mas não podemos levar os alunos sempre para o campo, porque então não fazemos mais nada. O responsável pelo seminário quer fazer um trabalho de investigação local, com duas visitas de estudo ao mesmo sítio. Então e as outras disciplinas? Seria complicado isso ser aprovado em pedagógico. Às vezes, não é exequível aquilo que eles trazem lá da universidade.»

Embora Gustavo tenha aludido aos conteúdos teóricos trabalhados na formação inicial qualificando-os de «espanpanantes», parece ser impossível inferir que das suas palavras não decorre simplesmente uma depreciação do seu conteúdo (que poucas vezes

é referido em concreto), mas a percepção da inexecuibilidade das estratégias que lhes estão associadas, em resultado das restrições e condicionantes impostas pela organização e gestão do currículo e das escolas (v. g. a dinamização do trabalho de campo e de visitas de estudo, a reduzida carga horária semanal da disciplina). Uma realidade que, em seu entender, os estagiários se preocupam em expor junto da instituição formadora, mas que esta não se mostra receptiva para aceitar. Por outro lado, sente que estes atribuem demasiada importância aos aspetos formais, relegando para segundo plano aquele que deveria ser o centro das suas preocupações: o ato de ensinar.

«Dão muita importância ao “papel”! Para prepararem uma aula gastam 20 páginas! Para mim o que é importante é que eles dominem as competências, dominem os conteúdos, que saibam ensinar, que o professor saiba pôr os alunos a trabalhar, a refletir, que saiba pô-los a trabalhar as técnicas da geografia e que os alunos aprendam. Mas eles aprenderam em cada aula a fazer um caderno para o professor, um para o aluno, com muita fundamentação. Não era preciso tanto para preparar uma aula em que os alunos vão trabalhar.»

Globalmente, considera que os estagiários vêm bem preparados sob o ponto de vista científico e pedagógico, embora se registem depois diferenças que decorrem do seu perfil e percursos individuais. Sente que as suas expectativas são elevadas e que anseiam por pôr em prática o que aprenderam: «eles querem pôr a mão na “massa”! Eles querem começar a implementar tudo aquilo que aprenderam teoricamente.»

No que toca à sua própria formação como orientador pedagógico, Gustavo confessa que, com exceção da sessão de trabalho dinamizada pelo responsável do seminário ⁽²¹⁶⁾, com o intuito de informar os orientadores acerca da natureza da metodologia que os estagiários iriam aplicar nas escolas, todas as reuniões efetuadas na universidade tiveram por único objetivo efetuar o balanço das atividades levadas a cabo nos núcleos de estágio.

«Este ano tivemos uma tarde com o responsável do Seminário, que nos explicou a visão do programa, para podermos acompanhar os formandos nesse sentido. Em anos anteriores, não! O que costumamos fazer nas sessões com o coordenador é saber o que é que se passa em cada núcleo de estágio. A nível de formação de *como ser formador*, vamos comentando uns com os outros, lá, ou fazendo uns telefonemas uns para os outros. Noto muita hesitação da parte de quem entra de novo. E quem entra de novo não sabe bem o que é que vai para ali fazer. São os “outros” que lhe vão esclarecendo as dúvidas. Não foi dada formação no sentido de indicar o modo como pretendem que nós orientemos, ou as bases científicas para essa orientação. No fundo, não tivemos uma formação de formadores.»

Gustavo admite, assim, que muito do trabalho de regulação do processo de acompanhamento e supervisão decorre segundo uma lógica informal, gerida caso a caso

(216) Uma ação que, como antes se referiu, ocorreu excecionalmente no ano letivo de 2004-2005 e que se justificou dadas as alterações introduzidas no modelo de articulação entre as componentes de formação do seminário e do estágio.

sem a intervenção do conjunto dos atores e, também, que a inexistência daquele programa constitui uma lacuna para quem exerce pela primeira vez a função, uma vez que não lhe é dada a oportunidade (como aliás a nenhum outro orientador) de se entrosar com a filosofia à luz da qual a instituição formadora concebeu o seu programa de formação e definiu os seus objetivos. Confirma que a sua chegada ao programa de formação foi acompanhada de modo semelhante ao adotado para com os orientadores que iniciaram a função depois de si.

«Quando entrei, foi-me explicado que o que eu tinha que fazer era, como pessoa mais experiente na geografia, ajudar ou acompanhar o desenvolvimento como “professor” dos estagiários, seguindo aquele instrumento de avaliação, a observação de aulas e colmatando algumas deficiências. [Entrevistador: era o que esperavam de si?] Exatamente! No fundo, o acompanhamento. A instituição formadora analisou aqui o “terreno”, escolheu as sementes e eu aqui vou ver como é que as “couves” crescem, se de facto dá uma boa colheita. Eu vejo aqui no terreno como é que se perspectivou “lá”.»

O estabelecimento dos protocolos firmados entre a instituição formadora e os núcleos de estágio não é precedida de qualquer negociação relativamente à configuração do programa de formação. Não é explicitada qual a filosofia que o orienta, nem os princípios que devem dirigir a supervisão das prática dos estagiários. Verifica-se simplesmente a comunicação hierárquica das tarefas a cumprir, sem uma exposição de motivos, nem uma explicitação do modelo de racionalidade por trás da formação.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

Na sua fase inicial o orientador afirma ter assumido uma posição mais distanciada, que lhe permitiu efetuar o diagnóstico dos saberes já construídos pelos sujeitos em formação (v. g. sobre o currículo, o posicionamento didático-pedagógico, os conteúdos científicos), perceber as suas aspirações e, desse modo, perspetivar o sentido da sua ação como orientador.

«Deixo que eles falem e deixo que eles façam! Ou seja, primeiro, temos que planificar um ano letivo e logo aí eu vou vendo qual é a conceção que eles têm do currículo, faço perguntas e ouço. O que é que eles pensam fazer com as matérias, com os conteúdos, como é que pensam trabalhar as competências. E logo na conceção teórica, nas planificações, vou vendo qual é a sua perspetiva e como é que transpõem isso para o papel e, depois, como é que transpõem isso para as primeiras aulas. Depois, mostro o que é que nós temos feito aqui nos últimos anos, vamos ver os respetivos dossiers. Tento perceber o que é que eles trazem de “lá”, para não me confrontar com eles. Porque se eles trazem um modelo, não sou eu que agora aqui vou dizer, “Não! Mas eu não concordo com isso, vocês têm que fazer outra coisa!...”. Deixo que eles implementem esse modelo, que avaliem, que cheguem à conclusão se é bom, de facto, ou se precisam de o reformular em alguma coisa.»

Este diagnóstico de natureza algo informal, que não serve de pretexto para a imposição de qualquer orientação metodológica — apesar de o orientador revelar o

trabalho desenvolvido em anos anteriores — permite-lhe afirmar que os estagiários construíram principalmente saberes teóricos, que não sabem com exatidão como poderão ser postos em prática, facto que é fonte de angústia e ansiedade. Os saberes teóricos que os estagiários transportam acentuam as discrepâncias entre teoria e o seu processo de validação na prática, no momento em que os estagiários sentem que a sua aplicabilidade é difícil, ou questionável. Algo que se manifesta, por exemplo, no facto de os estagiários revelarem muitas deficiências no que respeita à operacionalização de um campo alargado de competências, sobre as quais incide uma parte importante do processo de supervisão do estágio pedagógico (v. g. a conceção de planificações, a elaboração de instrumentos de avaliação de competências, a execução de materiais didáticos).

«Eles estudam muito a “História da Educação” e mais isto e mais aquilo, e muitas vezes depois quando se chega às teorias da aprendizagem mais recentes é já numa fase terminal em que depois nem há tempo para falar nisso. Tanto que têm sentido algumas dificuldades sobre como fazer um “teste”, como avaliar competências. Ouviu-se este ano professores na faculdade dizerem, “Mas vocês ainda não aprenderam a avaliar competências!...”. Então, como é que põem os professores aqui a treinar competências com os alunos, se depois não sabem avaliar essas competências? Então porque é que não os ensinaram? Se calhar, perderam muito tempo a discutir o que um “fulano” disse nos anos 60 e não chegaram à parte prática. Faltam-lhes elementos de “hoje”, para fazerem uma ficha de trabalho, ou para fazer um acetato, ou um trabalho em grupo. É um pouco a teoria pela teoria.»

Gustavo aludiu principalmente a um saber teórico descontextualizado, que se estende a domínios onde não se esperaria que tal pudesse acontecer. É o caso da utilização das novas tecnologias da informação, que os estagiários trabalham numa lógica de saber-fazer estritamente técnico, dominando com mestria as aplicações informáticas, mas manifestando alguma dificuldade em antever o potencial dessas ferramentas para a reconfiguração qualitativa da natureza e do sentido do discurso pedagógico que os professores aplicam no processo de ensino e aprendizagem. Como se a sua formação se tivesse alicerçado numa didática de tipo instrumental, que alimentou um conceito muito restrito de inovação e não contribuiu para mudança dos esquemas conceptuais que orientam o uso dos novos recursos educativos. Um quadro pessimista no qual o orientador percebe, pelo menos no caso dos seus estagiários, um esforço de alteração dos modelos pedagógicos ainda predominantes.

«Já há uma tentativa do professor fazer com que os alunos aprendam por si. Eu acho que eles já têm essa preocupação, que é sobre aquilo que eles sabem — os professores — e sobre aquilo que os alunos também sabem alguma coisa. Daí a importância que eles dão às ideias-prévias. No fundo, eles já trazem a conceção de que os alunos não são uma “página em branco”, já ouviram falar sobre muitos aspetos dos temas a tratar no currículo. Acho que já trazem essa conceção de que mais importante do que transmitir o que “eles” sabem é

colaborar para que os alunos, eles próprios, aprendam ou pesquisem mais sobre um determinado assunto e que, depois, apliquem isso em questões práticas.»

Assim, Gustavo considera que a formação foi capaz de incutir algum fio condutor acerca do que devem ser o objeto e as finalidades da educação geográfica. No entanto, e em consonância com os pontos de vista expressos noutros momentos, percebe-se que se tratam de aspetos transversais às práticas pedagógicas centradas no aluno, ou de inspiração construtivista, pelo que não se podem considerar como facetas intrinsecamente geográficas (v. g. o entendimento de que o aluno possui saberes prévios, de que o professor não deve limitar-se a transmitir informação, a importância de promover o desenvolvimento de competências, ou a tentativa de levar os alunos a questionar e a problematizar).

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

Dada a inexistência de um programa de formação de formadores tendente a apresentar e a debater diferentes modalidades de exercício do acompanhamento e da supervisão das práticas, Gustavo refere que a ação da instituição formadora nesse campo se dirigiu principalmente para a discussão do conteúdo do instrumento de avaliação das práticas que, por seu turno, se cingiu à tentativa de normalizar a operacionalização dos respetivos indicadores.

«Basicamente o que discutimos é o instrumento de avaliação. [Entrevistador: e discutem-no em que termos?] Para os elementos que entram de novo tomarem conhecimento do instrumento de avaliação e quais são os vinte parâmetros sobre os quais os estagiários vão ser avaliados. Aos novos é entregue um instrumento de avaliação, mas as instruções que nos dão são, “Tu vais observar isso lá na tua escola!”. Discute-se o que é que se pretende com estes parâmetros, como avaliar aquele parâmetro, o que é um *Suficiente*, um *Bom* e um *Muito Bom*. E depois, quando preparamos a avaliação final, discutimos mais ou menos qual é o perfil de um aluno de “14”, de “16”, o que é um aluno excecional. Costumamos fazer uma aferição do tipo de aluno que se enquadra nessas notas.»

A aferição e normalização dos critérios conducentes à aplicação dos parâmetros de avaliação faz-se apenas com base na informação partilhada, entre os orientadores e o coordenador do estágio, no decurso das reuniões conjuntas que se realizam mensalmente na instituição formadora, nas quais se assiste sobretudo a uma descrição das atividades que cada estagiário foi desenvolvendo no seu núcleo de estágio.

«O que mais conta é o perfil. Ao longo do ano nós vamos enquadrando aquele aluno entre o “14” e o “15”. É uma construção, mas com base no instrumento. Vamos ter uma avaliação intermédia agora no fim de janeiro. Quem quer ter um “17” ou um “18” no fim do ano, tem de ser já apresentado agora como um aluno *Bom+* ou *Muito Bom*. Ou seja, não se vai esperar que se diga que o aluno é razoável, “bonzinho”, que andarà ali no “13”, ou “14-15”, e depois no fim do ano, “Não! Este aluno é excecional, fez coisas excecionais e, portanto, vou propor um 17 ou um 18!”. E nós olhamos para o colega e dizemos, “Mas eu não me lembro de tu teres falado nisso em fevereiro, a meio do processo, não me lembro de teres

falado num aluno excecional!?”). Porque antes já temos por base esses perfis. Ou seja, vamos sempre esperando que o aluno progrida, mas o grau de exigência também vai aumentando. As coisas vão sendo preparadas gradualmente. Nós já nos habituámos a ouvir. A continuar assim, este aluno deve ter uma boa nota no fim.»

Trata-se naturalmente de uma utilização muito fluida do instrumento de avaliação, dado que não parecem claros quais os elementos, os fatores, ou as variáveis de que os orientadores se socorrem para fundamentar o sentido que atribuíram a uma prática, logo também para justificar o *perfil* (quantitativo) ao qual pretendem fixar o conjunto dos estagiários. A relevância do processo de gestão da informação e dos dados em que assenta a descrição das práticas realça o papel arbitral que o coordenador do estágio tem de assumir, quer perante os orientadores pedagógicos, quer diante dos próprios estagiários. Acontece, porém, que toda esta dinâmica se constrói na base da confiança que cada orientador deposita na atuação dos seus pares e na capacidade destes para construir um juízo fiel sobre a qualidade dos desempenhos. Tais descritivos são caucionados por uma instituição formadora muito afetada por constrangimentos de ordem diversa que limitam a sua presença assídua junto dos núcleos de estágio. Não obstante, o orientador considera que a longa experiência do coordenador do estágio constitui garantia suplementar de que qualquer situação anómala será rapidamente detetada e solucionada, porventura, com recurso a observações suplementares.

«Um aluno de “15”, tem de ser *Bom* a planificar, a construir os materiais, a explorar os materiais, a pôr os alunos a trabalhar, a controlar a disciplina, a fazer a avaliação, tem de ser *Bom* nesses parâmetros todos. [Entrevistador: os orientadores têm hipótese de observar o trabalho dos formandos de outros orientadores, ou é algo baseado apenas na descrição que o próprio orientador faz?] Basicamente é isso! Consoante aquilo que cada orientador vai dizendo ao longo do ano, nós vamo-nos habituando. [Entrevistador: mas parece querer dizer que os orientadores têm de ter muito cuidado com o que dizem?] Exatamente! Nós temos que saber vender o nosso “peixe”. Eu tento ser honesto, mas vejo que há truques para falar dos estagiários, há quem esconda os aspetos negativos, há quem fale tudo e há quem promova. Se o orientador souber vender o seu “peixe”, nós podemos fazer algumas perguntas, mas em princípio confiamos naquilo que o orientador diz.»

A regulação processa-se, assim, sem sobressaltos. Gustavo não teme que possam ocorrer factos que perturbem o equilíbrio das relações criadas entre os intervenientes. Receia apenas que os orientadores que estejam a desempenhar a função pela primeira vez tenham mais dificuldade em apreciar as práticas à luz do instrumento de avaliação e, por isso, tendam a ser, ora muito restritivos, ora muito liberais na aplicação dos parâmetros nele contemplados.

Terminado o estágio pedagógico, Gustavo refere-se à postura que adotou como orientador pedagógico em termos que confirmam a sua visão acerca do modo como deve ser exercido o acompanhamento dos estagiários. No seu conjunto, a sua atuação

valorizou principalmente duas grandes áreas de intervenção: 1) a integração dos jovens docentes na organização educativa; 2) a supervisão da prática letiva sob o ponto de vista didático-pedagógico. Para tanto, concebeu a observação direta como um caminho em que o grau de exigência se foi tornando progressivamente mais elevado, à medida que se foi tornando evidente que os próprios estagiários estavam mais seguros das suas capacidades e, por isso, aptos a incrementar estratégias mais exigentes e complexas.

«No fundo eu seria um amigo, um vigilante. Funcionámos muito com conversas, ver até que ponto elas estavam conscientes daquilo que tinham feito, porque nós estamos lá atrás e temos uma outra panorâmica do que se passa na turma, alertávamos a professora para estar consciente de que se poderia passar, ou para circular um pouco mais, ou para ir junto de certos alunos, ou para verificar que estavam a fazer as atividades propostas. Foi mais um trabalho de acompanhamento, de diálogo conjunto, de reflexão conjunta e tentar fazer um trabalho progressivo, cada vez mais exigente. Agora na fase final estavam plenamente seguras, eu estar ou não estar, não as incomodava. Eu não estava aqui para as disciplinar, mas para as ajudar a ser melhores professoras.»

Uma postura de vigilância sobre os aspetos da didática que, segundo o orientador, estão implícitos no conteúdo do instrumento de avaliação, nomeadamente, ao nível dos parâmetros relacionados com a fase de concretização. No processo de observação das aulas pareceu existir uma espécie de hierarquização das ações sobre as quais o orientador fez incidir a sua atenção: primeiro, na capacidade do professor para motivar os alunos para a aprendizagem, embora nas palavras de Gustavo o conceito seja aplicado com uma grande latitude, pois abrange ações tão diversas como a integração do aluno nas atividades propostas, ou o controlo da disciplina; segundo, na gestão do equilíbrio da comunicação do professor, com o intuito de assegurar que a interação não tendesse a privilegiar alguns alunos em detrimento de outros; terceiro, na gestão do espaço e do tempo, alertando o professor para a importância de cumprir integralmente com as planificações, ou para a necessidade de prever o tempo adequado para a realização das atividades previstas.

«Nós temos sempre como base o instrumento de avaliação. Há lá uma parte sobre a planificação das aulas, depois a parte da execução das aulas. Em conversas prévias, de planificação das aulas, alerto-os para esse tipo de situações. No fundo, eu chamo a atenção, “Olha! Eu vou verificar como é que geres o espaço, circulas, se não circulas, se os alunos estão a acompanhar as atividades, o que é que tu fazes quando a maior parte dos alunos já acabaram as atividades, mas ainda faltam três ou quatro, que estão a concluir...!”. Claro que se surgir algum incidente pelo meio eu depois vejo em que é que o professor precisa de mais ajuda e nas próximas semanas eu vou tentar que conversemos sobre aquilo, para tentar colmatar aquela “deficiência”. Outra pode ser a própria conceção dos materiais, ou a sua exploração, ou o professor falou muito e não deixou que os alunos dissessem nada.»

Note-se que o orientador não apenas procurou compreender antecipadamente se os estagiários estariam devidamente alertados para o âmbito dos parâmetros que

constituíam o objeto nuclear da observação, como fez questão de explicitar previamente quais os aspetos sobre os quais esta iria incidir. Estes foram operacionalizados através de uma grelha de observação, na qual o orientador afirma ter combinado elementos provenientes do instrumento de avaliação, com os resultados de uma abordagem mais naturalista. Esta grelha foi utilizada para registar quer os dados recolhidos no decurso da aula, quer as conclusões da análise de conteúdo das planificações e das atividades. As deficiências que os estagiários eventualmente evidenciaram nas suas práticas, serviram para definir a orientação e a estratégia a seguir no processo formativo subsequente. Mas, para Gustavo foi sobretudo através dos indicadores inscritos no instrumento de avaliação que lhe foi possível definir e qualificar os perfis de desempenho dos seus estagiários e, mais tarde, justificar a proposta de classificação quantitativa que apresentou.

«Quando vou observar as aulas eu vou ver a “gestão do espaço e do tempo”, o “desenvolvimento das capacidades do aluno”, a “capacidade de inflexão”, a “expressão oral”, portanto, a capacidade de comunicação do próprio professor. Elas sabem o que é que eu vou observar e, depois, eu tenho ao lado uma grelha onde vou registando, “Sim senhor! Fez muito bem isto...!”; pois “precisa de melhorar aquilo...”, precisava de trazer isto, de chamar a atenção no mapa para isto, ou aquilo. Vou registando estas impressões numa folha à parte.»

Ao contrário da experiência de anos anteriores, o orientador considera que neste ano letivo o trabalho proposto aos estagiários no âmbito do seminário interferiu diretamente com as atividades do estágio. Em termos gerais, Gustavo refere que para os estagiários aquele acabou por se transformar numa unidade curricular autónoma, facto que em seu entender contribuiu para acentuar a dicotomia entre os dois espaços de formação. Uma alteração de papéis que veio a constituir uma fonte suplementar de preocupação e de angústia para os estagiários, pois Gustavo refere que estes foram frequentemente surpreendidos com a inconsistência do discurso e das posições dos dois docentes que intervieram na dinamização das sessões do seminário, patente a vários níveis: na discrepância quanto às metas definidas e na indefinição quanto às estratégias a aplicar; na falta de clareza quanto à natureza das tarefas solicitadas aos alunos; na fraca explicitação conceptual sobre os componentes teóricos que sustentaram o modelo pedagógico proposto; no alheamento face ao contexto concreto em que decorre a atividade dos núcleos de estágio, reforçado por um grande desconhecimento face aos constrangimentos de ordem organizacional que os professores têm de gerir. Impressões que o orientador afirma ter recolhido quer junto dos seus estagiários, quer durante as conversas informais que manteve com outros orientadores pedagógicos.

«O que eu tenho vindo a notar é que para eles o Seminário de Didática funciona como mais uma cadeira que eles têm que fazer! Este ano notei que eles andavam um pouco à “deriva”, não sabiam muito bem o que é que haveriam de fazer, por causa da parte teórica. Vinham um bocado com a cabeça “cheia”. O que me faziam chegar é que umas vezes dizia-se para fazer assim, mas passados quinze dias já era por um caminho paralelo e, depois, tinha-se umas ideias para fazer, mas não correspondia àquilo que se pedia na faculdade, ou pedia-se hoje uma coisa, amanhã já se pedia outra diferente. [Entrevistador: mas essas impressões foram-lhe transmitidas pelos estagiários?] Exatamente! E nas reuniões com os orientadores — lá nos intervalos, ou antes ou depois — que diziam, “Eh pá! Os meus estagiários andam aflitos aqui com os Seminários, porque não dizem especificamente o que é que querem!”. Os alunos, custou-lhes a apreender o que precisavam de fazer, quer a nível teórico, quer a nível prático.»

Um quadro complexo que Gustavo confessa não ter ajudado muito a solucionar, dado não conhecer os fundamentos e as referências teóricas em que o projeto de intervenção do seminário se tinha que basear (teorias que estariam distantes da prática que experimentou na profissionalização realizada vinte anos antes). Não obstante, o orientador considerou que a mudança do modelo de relacionamento entre o seminário e o estágio não interferiu, nem implicou qualquer transformação da sua atuação, mas apenas a necessidade de readaptar alguns dos instrumentos de regulação da prática (v. g. as planificações de médio e de longo prazo elaboradas pelos estagiários em conjunto com os restantes elementos da área disciplinar de geografia).

Apesar dos disfuncionamentos relatados, o orientador encontra aspetos positivos no modelo de intervenção proposto pelo seminário. Por um lado, considerou que deveria ser assegurada a complementaridade entre este e o estágio, já que esta constitui a via para uma melhor integração entre a teoria e a prática. Por outro lado, admite que em anos anteriores o trabalho realizado no seminário foi mais superficial, limitando-se os estagiários a abordar problemas relativamente dispersos, apesar de suscitados pela vivência do terreno (v. g. a indisciplina, uma ou outra técnica de ensino), e sem recorrer a uma metodologia que implicasse uma intervenção direta na sala de aula.

«Permitiu trabalhar mais com os alunos! Eu acho que se eles entendessem melhor a conceção teórica logo no início, não havia qualquer problema depois com a implementação prática, por muitas aulas que esta demorasse. Aliás, nós ficámos logo a perceber no início do ano letivo que o projeto de Seminário iria ocupar muito tempo, talvez o terceiro período, o que acabou por acontecer em grande parte. Com esse projeto podem-se trabalhar imensas competências. No fundo, funciona como um trabalho de projeto que vai ao encontro dos interesses dos alunos, que estuda um problema local. Isso está de acordo com as orientações curriculares e pode perfeitamente encaixar em qualquer dos anos, desde que haja uma boa preparação por parte dos professores, uma cooperação a nível do próprio grupo, porque isso depois pode ter um efeito multiplicador.»

Terminado o estágio, a forma como Gustavo reconstituiu o processo de construção da proposta de avaliação dos seus estagiários e a estratégia que seguiu para a defender junto dos seus pares, reflete as posições que assumiu inicialmente, por

exemplo, a propósito dos mecanismos de gestão da informação que os orientadores adotam no momento da aferição conjunta dos critérios de avaliação. Desde logo, importa chamar a atenção para o facto de o orientador não manifestar posições próprias acerca da natureza do instrumento, ou sobre o modo como a sua estrutura e conteúdo traduzem uma filosofia de formação que influenciou a estratégia de supervisão da prática docente. Uma postura que por certo se explica pela circunstância de não ter participado no processo que conduziu à sua elaboração.

«Segundo penso, o instrumento de avaliação — que foi reformulado há alguns anos — foi concebido por vários orientadores. Falaram-me nisso! Foram vários orientadores, já com muita experiência de ensino, que conceberam o instrumento de avaliação. Portanto, penso que aí os orientadores mais experientes foram ouvidos e acho que aí se concebeu, mais ou menos, qual o papel dos orientadores e da faculdade. Penso que aí houve uma negociação e um auscultar. Daí para cá, houve pequenas adaptações e quem entra de novo adapta-se ao modelo estabelecido por pessoas que pensaram nisso antes de nós.»

O instrumento é encarado como uma realidade *a priori*, de que não se questionam a validade, a coerência e a adequação do conteúdo para se proceder à avaliação de distintos modelos pedagógicos, que podem levar o professor a tomar opções didáticas que se revelam incomensuráveis. Ele serve essencialmente o propósito de classificar o desempenho de cada estagiário: «é uma peça fundamental, porque nos ajuda a traduzir em *número* aquilo que o estagiário “é”! Embora seja muito difícil fazer isso.»

A expressão utilizada por Gustavo, que reflete também a natureza do seu envolvimento no estágio pedagógico, mostra-se coerente com um processo de formação em que a vertente avaliativa se sobrepõe à vertente formativa. Neste contexto, o orientador atuaria principalmente como um acompanhante, alguém que observa, regista e confirma o posicionamento do jovem docente num determinado perfil de desempenho.

«Muitas vezes nós discutimos o que é o perfil de um estagiário de “15”, ou de “16”, ou de “17”, consoante o que se pede que cada estagiário faça. Mas depois é difícil traduzir isso através do instrumento de avaliação. Porque algumas das definições do instrumento, alguns daqueles parâmetros, às vezes o aluno não está bem no *Bom*, mas também não é só *Suficiente* e, depois, nós temos uma questão de consciência que é, “E agora...!? Vou pôr aqui *Bom*, ou vou pôr aqui *Suficiente*?”. É difícil rotular uma pessoa com um número. O perfil que nós trazemos ajuda-nos um pouco a arrumar no instrumento de avaliação aquela pessoa num “número”! Se eu penso que ela vale “16”, ela é dinâmica nas aulas, põe os alunos a trabalhar, circula, gere bem o tempo, os alunos gostam de aprender.»

Embora Gustavo negue que a nota que atribuiu aos seus estagiários fosse uma construção definida *a priori*, percebe-se através das suas palavras que a avaliação que montou traduziu, no essencial, um processo no qual procurou situar o trabalho do sujeito em formação num perfil no qual se cruzaram, as opiniões expressas pelos seus pares, a memória das práticas de antigos estagiários e a imagem que criou ao longo das

reuniões mensais sobre o desempenho dos estagiários de outros núcleos (esta muito condicionada, como se referiu, pelo conteúdo da informação que cada orientador está disposto a partilhar). Um processo contínuo em que a classificação final se vai acomodando a intervalos cujos limites se vão estreitando, em função de parâmetros definidos com base na observação de tópicos que o orientador considera serem passíveis de alguma objetivação (vd. *circula, tem bons resultados, gere bem o tempo*, entre outros).

«É uma coisa pensada. Quando chego ao fim do ano tenho poucas dúvidas sobre a nota que vou dar. Porque eu vou concebendo, vou vendo o que a pessoa faz, vou vendo quais são as suas lacunas, até que ponto é que tenta ultrapassar essas lacunas; no fundo, a quantidade de trabalho efetuado, os resultados obtidos, e vou encaixando a pessoa logo ali. Faço intervalos, depois vou apertando e quando chego ao fim já sei! Ou é uma coisa, ou é outra, mais valor, menos valor, andará aí! Raramente chego ao fim do ano letivo com valores muito díspares entre aquilo que o estagiário pensa e aquilo que eu penso. Porque os vou preparando e vou balizando. Como a avaliação é um processo contínuo, não vai ser uma surpresa eu preencher o instrumento de avaliação. Porque eu vou ouvindo aquilo que os outros estagiários estão a fazer, quer a qualidade do trabalho, quer a quantidade do trabalho e vou comparando com aquilo que os estagiários daqui estão a fazer.»

Apesar da relevância que atribui ao trabalho de definição dos perfis de desempenho e de classificação, Gustavo referiu que, por motivos que desconhece, esta não ocorreu neste ano letivo em moldes idênticos aos de anos anteriores, uma vez que se centrou somente no perfil que deveria corresponder às classificações mais altas e mais baixas. Mostrando-se confiante na fidelidade das descrições efetuadas pelos seus pares, o orientador admitiu que os seus estagiários não se encontrariam no mesmo patamar de desempenho daqueles para quem foram propostas as classificações mais elevadas. No entanto, mencionou igualmente que o conteúdo dos dossiers contendo a informação demonstrativa da qualidade do trabalho destes alunos só foi efetivamente analisado pelo respetivo orientador pedagógico e pelo coordenador do estágio.

«Depois daquilo que eu tinha ouvido ao longo do ano, eu fui ouvindo, fui acompanhando e, de facto, está num patamar bastante acima, em relação aos meus estagiários. Agora concretizando isso em “números”, só o orientador e o “-”, que acompanharam e que viram os dossiers, que viram a conceção teórica, as suas reflexões, os materiais da sala de aula, *et cetera*, eu não vi isso! Eu ouvi que, de facto, era muito bom, muito bom, eu acredito que seja e, de facto, vi nalgumas fases que ele era muito bom. Vi a apresentação do trabalho do Seminário de Didática e, de facto, acredito que tenha sido um trabalho *Muito Bom!*»

Para Gustavo e, provavelmente, também para alguns dos outros orientadores pedagógicos, a definição do perfil de desempenho dos estagiários decorre da aplicação de elementos difusos, formalizados em qualificativos de natureza muito subjetiva: o aluno *Suficiente* é um aluno com *arritmias*; o aluno *Suficiente* não é *coerente* no modo de administrar a disciplina; o aluno *Suficiente* é *desigual* e *inconstante* nas suas

prestações; o aluno *Muito Bom* tem de começar logo no *Bom*, ou mesmo no *Muito Bom*; o aluno *Muito Bom* é definido em termos do seu *arrojo*, *inovação*, pela maneira como *puxa pelos alunos*; o aluno *Muito Bom* tem de deixar o orientador com a sensação de que ele próprio não faria melhor.

«Um aluno de *Bom* tem que ter uma boa prestação nas aulas, razoável, pronto! Se for razoavelmente “bom” estará no 14, se for já com bastante qualidade estará no 16. Portanto, tem que ter a segurança nas aulas, tem de controlar a disciplina, tem que pôr os alunos a trabalhar. Depois, fazer isso com muito à vontade, ou ter uma prestação equitativa ao longo do ano, sem altos e baixos, não ter umas aulas boas e outras más, ou suficientes, isso vai definir um pouco o aluno de *Bom*. Os *Muito Bom*, qualitativamente têm de ter uma prestação constante. Desde o início têm de começar no *Bom*, ou logo no *Muito Bom*, e portanto manter o nível das aulas sempre no “bom” e no “muito bom”! O *Muito Bom*, o próprio orientador tem de ficar um pouco admirado e contente com as aulas do estagiário.»

Como se salientou anteriormente, não obstante Gustavo considerar que a nota é uma construção natural decorrente da aplicação dos parâmetros inscritos no instrumento de avaliação, o seu discurso indicia que aquela surge com base numa combinação mais ou menos fluida dos descritores que neste definem os perfis de desempenho. Com efeito, o orientador confirma que a classificação final dos estagiários não resulta apenas das características contempladas nos indicadores, pois o conteúdo destes pode ser interpretado com maior ou menor rigidez e consoante as necessidades: por exemplo, quando o orientador procura utilizar alguns dos descritores dos parâmetros com o intuito de compensar os efeitos da penalização que se sentiu obrigado a aplicar noutros.

«Aqueles parâmetros vão-se materializando no fim, havendo sempre alguma indefinição. De facto, ele tem já aqui características do *Muito Bom*, mas ainda lhe falta, ainda não tem ali aquelas frases todas [os descritivos usados na qualificação dos próprios parâmetros], ainda lhe falta aqui alguma “coisinha” do *Muito Bom*, mas portanto, se calhar, é mais *Bom* do que *Muito Bom*, há ali ainda alguns ajustamentos que é preciso nós fazermos no fim. [Entrevistador: facilita o vosso trabalho a circunstância de os indicadores terem uma redação tão descritiva?] Ajuda! Ajuda! Embora, de facto, haja depois ali aquela indefinição da fronteira!»

Ao contrário do que seria de esperar atendendo a algumas das suas afirmações anteriores, Gustavo entende que o instrumento de avaliação não restringe o objeto da observação, permitindo a cada orientador definir uma estratégia pessoal de atuação que este pode conduzir segundo perspetivas muito distintas. Do mesmo modo, considera que o documento não condiciona nem impõe o incremento de uma dada conceção de educação geográfica, deixando aos estagiários espaço para aplicar uma grande diversidade de metodologias. Por essas razões, não vê necessidade de o instrumento de avaliação sofrer alterações muito significativas, uma vez que ele é adaptável não apenas à pluralidade das circunstâncias e dos contextos, mas também às orientações da tutela,

mesmo quando estas se traduzem numa mudança de paradigma educacional. Neste caso, Gustavo afirma mesmo que as dificuldades decorrem principalmente da incapacidade dos professores em adequarem as suas concepções e práticas às exigências de uma outra filosofia educativa.

No que concerne ao processo de aferição dos critérios finais de classificação, levado a cabo na instituição formadora (em conjunto com os restantes orientadores pedagógicos e o coordenador do estágio), Gustavo confirma algumas das posições já expressas, nomeadamente, as que respeitam aos dados de que os formadores se servem para validar as propostas de avaliação que lhes são apresentadas pelos pares e aos mecanismos de controlo que utilizam para gerir e partilhar a informação em que as fundamentam. A postura que Gustavo assumiu nesse momento crucial do estágio parece assentar em três pressupostos essenciais: 1) na confiança que depositou no trabalho dos restantes orientadores; 2) na certeza de que estes foram competentes para ajuizar credivelmente os desempenhos dos estagiários; 3) na crença de que a sua atuação se pautou por princípios éticos.

Admite que a informação que se presta, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo, condiciona a imagem que se vai criando de cada estagiário. Todavia, mesmo nas situações em que reconhece que teria sido importante solicitar a apresentação de evidências que sustentassem os juízos efetuados, a circunstância de se atribuir total credibilidade ao discurso do outro impediu qualquer questionamento. Na verdade, Gustavo sente não ser possível, pela peso da tradição e pelo ambiente em que decorrem as sessões entre os orientadores pedagógicos, pôr em causa, ou colocar dúvidas acerca do conteúdo das apreciações que estes produzem.

«Eu acredito no trabalho sincero que os colegas fizeram, tal como eles acreditaram em mim. Mas segundo a minha experiência de anos anteriores, depende muito daquilo que se pinta! Como eu não sei o que é que se passa em cada núcleo de estágio, sei aquilo que ouço nas reuniões, se pintarem um quadro muito bonito eu aceito. Pois se ao longo do ano, “Ele é extraordinário, ele dá umas aulas excelentes, ele fez uma atividade deslumbrante...!”, eu, como não estou lá, acredito na palavra do colega. Mas, se calhar, fez algumas “burrices” que não foram contadas, que foram escondidas. Eu confio! Mas, depois, por aquilo que vou ouvindo dos próprios estagiários, “Ah! Aquilo não é bem assim como se conta lá!...”, aquilo não corre tão bem. [Entrevistador: mas por aquilo que me foi dado observar, ninguém coloca essas dúvidas nesses momentos de partilha?] Sim! Sim! É difícil pôr em causa aquilo que um outro colega está a dizer, porque em princípio confia-se...!»

Mas a forma e o conteúdo da informação prestada por um orientador não se limitam a condicionar apenas a representação que todos vão construindo acerca dos estagiários sob a sua responsabilidade. De facto, esses registos podem deixar esse orientador refém da informação e dos dados que facultou aos restantes desde as fases

iniciais do processo formativo. Um problema para os orientadores com menor experiência e mais expostos e vulneráveis às consequências do seu próprio discurso, uma vez que este passa a constituir um recurso passível de ser mobilizado por outros orientadores, como argumento para justificar o posicionamento dos seus próprios estagiários no escalonamento e hierarquização das classificações finais de todo o grupo de formandos.

«Eu estaria um bocado com o “coração nas mãos”, no caso do colega que é a primeira vez que orienta estágio. Eu acho que ele teria imensas dúvidas, que andaria ali um bocado “à nora” sobre o instrumento de avaliação. Uma nota acabou por não se concordar com ela, exatamente porque acho que ele não tinha experiência e não tinha o tal perfil para apontar numa determinada direção. Nós já tínhamos experiência anterior, ele não! Ele caiu ali de “para-quedas”! Eu acho que ele se descuidou em dizer algo — que os outros não disseram, embora fosse verdade — que acabou por penalizar um seu estagiário, que foi que não tinha cumprido um terço do *Plano de Atividades*...! Portanto, isso acabou por ser uma frase fundamental que pesou na descida da nota. Se fosse outro orientador, talvez não tivesse dito essa frase. Talvez tivesse dito que, “Não cumpriram integralmente o *Plano de Atividades*, ficaram algumas poucas coisas para fazer, *et cetera, et cetera*...!”. Mas ele já tinha vindo a caracterizar aqueles estagiários, ou aquele estagiário, em particular.»

A capacidade demonstrada por cada orientador pedagógico para dissimular, ou quanto muito relativizar as lacunas das práticas dos estagiários, como para hiperbolizar as suas qualidades, constitui uma competência que Gustavo entende ser fundamental para o desempenho da função, mas que chama a atenção para a importância do papel regulador que o coordenador do estágio tem de assumir ao longo de todo o processo. Uma regulação dificultada por constrangimentos de ordem material, pela dispersão dos núcleos de estágio e pela diversidade das tarefas e das responsabilidades atribuídas aos docentes do ensino superior, que poderia ter sido compensada por um maior grau de exigência no exercício daquela coordenação, por exemplo, requerendo aos orientadores a apresentação de evidências dos perfis de desempenho em que pretendiam situar os estagiários.

«Eu acho que o coordenador tenta fazer o seu melhor! A questão é se, de facto, chega a uma aferição justa. Eu acho que na maior parte das vezes sim! Noutras situações talvez não, porque ele não está de posse de todos os elementos. Este ano faltou falarmos dos perfis, o que é que se espera desses alunos face ao instrumento de avaliação, face ao que tem ocorrido nos outros anos. Eu tinha no meu caderno uns “tópicos” para depois poder falar lá porque é que eu achava que o “-” tinha 15 e o “-” tinha 16! Só que, depois, foi só dizer as notas e discutir os mais altos e os mais baixos. Afinal não disse nada! Faltou a demonstração! Eu sempre ouvi dizer que o “-” era muito bom, mas eu estava à espera de uma justificação. Não dizer só que ele é muito bom, que tem uma conceção teórica muito boa, que justifica tudo, mas depois estava à espera de exemplos.»

Embora tenha procedido à observação direta de aulas e fosse muito mais interventivo do que os seus congéneres da mesma instituição formadora, não pode negar-se que os argumentos utilizados pelo coordenador do estágio para validar ou

contestar as propostas de avaliação dos orientadores pedagógicos, foram também eles imbuídos de alguma subjetividade. Para além disso, a circunstância de não lhes ter sido dada a oportunidade de partilhar e de confrontar as práticas dos estagiários, por certo que justifica a tendência dos orientadores para assumirem uma postura de anuência relativamente ao conteúdo da avaliação proposta pelos seus pares.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

Gustavo refere que na medida das possibilidades existiu um trabalho de colaboração com os restantes docentes da área disciplinar e disponibilidade dos estagiários para partilhar com estes os recursos educativos que foram produzidos no núcleo de estágio. Em contrapartida, o departamento curricular aceitou que para efeitos do estágio se procedesse à adaptação dos planos de longo prazo aprovados a nível de escola. Uma decisão importante tendo em conta as imposições decorrentes do calendário de aplicação do projeto de intervenção do seminário. A tarefa também se encontrou facilitada pelo facto de a maioria dos professores de geografia da escola ter realizado a sua formação inicial na mesma instituição e, por isso, reconhecerem o tipo de exigências que esta coloca aos estagiários.

A existência do núcleo de estágio foi encarada como um fator de dinamização da vida da escola, verificando-se a plena integração dos respetivos planos anuais de atividades. As únicas limitações prenderam-se com a organização das duas visitas de estudo por cada turma, ao mesmo local e no âmbito da mesma disciplina (estratégia prevista na planificação do projeto do seminário), que o órgão de gestão pedagógica da escola não autorizou. Por outro lado, a necessidade de controlar gastos levou Gustavo a sugerir aos seus estagiários alguma contenção na produção de documentos, uma tentativa de restringir os gastos de reprografia ao estritamente necessário (opção difícil atendendo ao volume de materiais que teriam de acompanhar o modelo de planificação adotado pelos sujeitos e formação).

Apesar da abertura e da disponibilidade da escola em apoiar as atividades dos núcleos de estágio, o orientador confessa que é muito reduzida a sua capacidade para intervir na conceção do processo de formação. Uma passividade forçada, que Gustavo gostaria de ver alterada: por um lado, porque tal lhe permitiria compreender as exigências que a universidade coloca aos estagiários que, assim, poderiam também usufruir de um acompanhamento mais eficaz; por outro lado, porque tal faria diminuir a

pressão que, indiretamente, a ansiedade sentida pelos sujeitos em formação exerceu sobre a sua ação como orientador.

«O que se passa é que a faculdade pede aos estagiários que façam uma determinada coisa, uma determinada experiência de aprendizagem e nós aqui observamos aquilo que se pede lá. Não se pede a nossa opinião. Nós somos meros observadores, ou acompanhantes, ou orientadores do que se passa a nível superior. A faculdade determina, ou sugere, aquilo que se faz aqui na escola, ou seja, a implementação dos projetos do Seminário. E nós como orientadores locais sujeitamo-nos às suas determinações. O que nós pediríamos era que, como orientadores, pudéssemos entender de facto o que é que se pede.»

Mantém que a escola deve continuar a ser o terreno privilegiado para a testagem das conceções teóricas que os estagiários foram construindo nas fases anteriores do seu processo de formação. Uma visão que reforça os pontos de vista anteriormente expressos acerca da natureza do relacionamento que se deveria estabelecer entre o seminário e o estágio: o primeiro, espaço de reflexão teórica, de lançamento dos desafios que deveriam converter-se em propostas concretas de inovação pedagógica; o segundo, espaço de avaliação da exequibilidade desses modelos, de levantamento das causas que podem impedir o seu sucesso e de desenho das respetivas estratégias de resolução.

«Eu penso que eles têm claro que de “lá” trazem a teoria, segundo aqueles modelos mais recentes, que se acha mais viáveis para a escola atual e para os alunos de hoje. A missão deles é transmitir *como se deve ensinar*, segundo os modelos teóricos, com que instrumentos de trabalho, como avaliar. E eles [os estagiários] depois têm que trazer isso tudo e têm que experimentar aqui na escola! Nós e os estagiários depois vamos transmitindo o *feedback* daquilo que se passa aqui na escola. De facto, quais são os problemas que eles estão a sentir na transposição do que aprendem na faculdade para o contexto de escola, que pode ser diferente de uma para a outra. No fundo a faculdade tem a conceção teórica das coisas e aqui é a implementação prática.»

A tentativa de construir uma parceria entre as instituições com responsabilidades no desenvolvimento do processo de formação, foi sentida principalmente no relacionamento com a componente do estágio, uma vez que os orientadores pedagógicos tiveram oportunidade de decidir, em conjunto com o respetivo coordenador, as atividades que deveriam ser contempladas, por exemplo, nos planos anuais de atividades dos núcleos de estágio. O mesmo não aconteceu com o seminário, de quem os orientadores se limitaram a tomar conhecimento quer das atividades que os estagiários teriam de incrementar, quer do respetivo calendário. Uma decisão que, como foi referido, implicou a alteração das planificações de médio e longo prazo decididas na escola.

«Quando nós apresentámos um *Plano de Atividades* as coisas foram pensadas aqui na escola em função do nosso espaço, embora viessem algumas orientações superiores sobre isto. Fomos nós — orientadores e estagiários — que estivemos a pensar em muitas

atividades para desenvolver ao longo do ano. Tivemos liberdade para pensar tudo isso, tivemos autonomia para fazer isso. Na questão do Seminário e do que se pretende com ele, ninguém nos pediu opinião! Nem o que é que nós achávamos sobre essas coisas, nem sei se seria de pedir opinião. Pelo menos, foi-nos dado conhecimento sobre o que é que eles pretendiam que os estagiários fizessem nas escolas com esse projeto. Portanto, eu acho que somos achados como parceiros, porque somos ouvidos, vamos às reuniões de estágio e perguntam-nos o que é que estamos a fazer na escola.»

De qualquer forma, Gustavo tende a encarar de uma forma benigna este modelo de relacionamento entre a escola e a instituição formadora. Sente que, apesar de tudo, os orientadores são escutados e a sua opinião é prezada. Por isso, o orientador não se sente como um simples executante das orientações emanadas da universidade. Uma afirmação que confirma ao referir que «somos mais tidos como parceiros do que como recurso, porque nós só existimos porque há um curso de geografia, variante de ensino, e para este curso existir eles precisam de nós aqui na escola.». Uma pareceria assente, de qualquer modo, em bases de total dependência.

1.2.3 NATÁLIA

Decorridos três anos sobre o início da sua atividade como orientadora pedagógica, Natália construiu ideias muito claras acerca do papel que deve ser assumido por um formador de jovens candidatos ao exercício da docência. Mais do que impor caminhos, pretende partilhar soluções. Mais do que distanciar-se e remeter-se à postura de mero avaliador, propõe-se aprender com os mais novos, deseja estar ao seu lado na experimentação de novas estratégias. Trata-se, afinal, de encarar a função com o mesmo empenho e dedicação com que desenvolveu a sua ação como professora; alguém que não se deixa dominar pela rotina e que, por isso, condena com veemência a atitude conformada, quiçá acomodada, de alguns dos seus pares: «há professores que, efetivamente, ganham muito para aquilo que fazem, que é nada! Enfiam os livros debaixo do braço e vão-se embora! E falam, falam, falam, fazem um teste. É muito simples! Mesmo com oito turmas, não custa nada. É só corrigir, está feito! Acabou-se!».

CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Para Natália, a geografia e o espaço são duas realidades inseparáveis. Por isso, não hesita em afirmar que o objeto da disciplina consiste na *espacialização* dos fenómenos que ocorrem sobre a superfície terrestre. Nesse sentido, a geografia pode ser tudo desde que se espacializem os componentes que lhe dão forma: aspetos físicos e humanos, padrões, estruturas ou distribuições. Sob o ponto de vista epistemológico, o espaço surge como o elemento que dá coerência à geografia e assegura a sua posição de

charneira entre o natural e o humano, cujas interações só adquirem sentido se e quando analisadas num dado contexto espacial.

«É conseguir falar dos fenómenos todos e conseguir espacializar as coisas! É que a geografia pode ser tudo, desde que a gente a espacialize. Diria que é a espacialização dos fenómenos, daí a nossa posição de charneira. Desde que se espacialize os fenómenos está-se a fazer um bocadinho de geografia. [Entrevistador: a geografia como ciência do espaço?] Eu não me esqueço dos fenómenos. Da espacialização dos fenómenos!»

Ao mesmo tempo, contudo, Natália ressalva que a geografia não pode ser considerada uma ciência do espaço. Das suas palavras pode talvez inferir-se que este é encarado como uma abstração, que só adquire sentido quando estudado em conjunto com os fenómenos que nele ocorrem. Na mesma linha, a professora entende que os conceitos-chave que estruturam o saber geográfico têm evoluído ao longo do tempo, pelo que o seu significado depende dos quadros ideológicos e culturais à luz dos quais são definidos. No entanto, quando convidada a elencar alguns desses elementos conceptuais, as suas referências remetem para a identificação de campos de estudo da disciplina — o urbanismo, a sociedade da informação — e não para conceitos propriamente ditos. Natália justifica esta posição afirmando que as noções tradicionais da geografia — a *localização*, a *paisagem*, a *distância*, ou a *escala* — fazem parte integrante da disciplina e são, por isso, indissociáveis do seu objeto, o espaço. Em suma, tratam-se de noções indispensáveis à compreensão dos processos de espacialização e, nessa aceção, são vistos como subconceitos que perderam autonomia relativamente a uma noção mais ampla de espaço, cuja evolução é vista como uma consequência de transformações de índole locativa, por seu turno induzidas pela introdução de novas variáveis (v. g. o tempo e o custo), ou por novas formas de medir as distâncias (v. g. tempo, custo, psicológica), de que emergiram processos espaciais que só podem ser apreendidos na perspetiva do espaço relativo.

«[Entrevistador: e os conceitos de localização, a distância, a paisagem, que papel desempenham na geografia moderna?] Existem, fazem parte da geografia, mas parece que são óbvios quando se fala de espacialização. Para mim eu associo já como subconceitos da espacialização. Eu quando falo em espacialização estou a pensar é se a localização mete a distância-tempo, mete a distância-custo, mete a distância psicológica. Tento transmitir isso aos meus alunos, a noção psicológica da distância. Dá-me a sensação que eles existem todos, estão cá todos, mas para mim estão enraizados, ajudam-me a compreender a espacialização dos fenómenos.»

A génese desta construção é também ela um processo o qual intervieram fontes e atores diversos. Na universidade, Natália entende que foi submetida a múltiplas influências, sobretudo por via das características dos docentes das diferentes unidades curriculares. No entanto, afirma que foram poucos aqueles que, de facto, contribuíram

para lhe incutir a visão sobre a geografia que perfilha. Ora porque o seu posicionamento pedagógico — que qualifica como escolástico — tendia para a reprodução do conteúdo da bibliografia de referência, tornando inútil a frequência das aulas. Ora porque nunca se apercebeu de um esforço concertado com o intuito de realçar o carácter unificador do objeto da geografia, ficando essa postura na dependência das competências demonstradas por cada professor, principalmente devido à eloquência do seu discurso.

«Dependia muito de cada professor e da área específica de trabalho de cada professor. Se me perguntasse isso na altura, claro que eu não tinha noção! A pessoa que me dava mais a noção de que a geografia era uma coisa global era o professor Jorge Gaspar, na cadeira de Geografia Humana. Não há dúvida de que ele dava muito a noção da geografia, da espacialização dos fenómenos históricos. Era quem me dava mais a noção de uma geografia aberta ao mundo. Porque as outras disciplinas são muito específicas.»

Uma fragmentação que ocorreu em resultado do processo de especialização e de divisão do trabalho no seio da comunidade científica dos geógrafos — justificado pela complexificação conceptual e pela diversificação dos métodos de recolha e tratamento de informação — e dos conflitos entre grupos de interesse que disputavam estatuto e área de influência na universidade. Mas das suas palavras também se conclui que a consolidação de uma visão de conjunto sobre a coerência epistemológica da geografia, não passa pela referência às suas fases de evolução, nem pela descrição factual do conteúdo das suas correntes de pensamento, sobretudo quando estas são apresentadas de forma descontextualizada a alunos que, desprovidos das ferramentas conceptuais e da experiência de fazer geografia, não as podem utilizar como instrumentos de reflexão e de leitura dos contextos que motivaram a reconstrução da disciplina.

«Nós apercebemo-nos das “guerras”, não somos doidos! O meu marido dizia que eu estava num curso de cultura geral. E é verdade! É a imagem que passa para o exterior. [Entrevistador: acha que ao longo do curso há um fio condutor epistemológico?] Não há! Eu não tenho a noção disso. No primeiro ano ensinam-nos aquelas “coisas” todas, que nós já tivemos no 12.º ano. Saber as “correntes” todas ⁽²¹⁷⁾, para que é que isto serve!? E também me apercebo que o curso é tipo “shaker” e que cada um tem as suas ideias. Lá vem o professor Jorge Gaspar para uma aula com a “Nova” geografia, mas já havia muita gente a falar nas questões sociais, nos marxistas e muitos ambientalistas. Dá-me a sensação, que está tudo misturado. Se calhar estou errada, mas é a noção que eu tenho!»

Para Natália, a universidade limitou-se numa fase inicial a reforçar a imagem da geografia que tinha construído ao longo do ensino secundário, muito por mérito dos seus professores de então. Uma recordação que contrasta fortemente com a sua memória muito negativa da geografia do ensino básico: uma disciplina de factos e de

(217) Referindo-se aos conteúdos relativos à evolução do pensamento geográfico, que integravam o programa da disciplina no final do ensino secundário e se mantiveram até à reforma curricular iniciada em finais da década de 80.

nomenclaturas, ministrada por docentes de que não guarda destaca qualquer competência.

«Era aquela geografia descritiva, dos lugares. Só descrição, nomes, nomes. Uma geografia extremamente descritiva e sem nenhuma aplicação prática...! Não é que eu ponha de parte essa geografia, que eu também acho que é importante, é a chamada *cultura geral*. Hoje também acho que estamos num modernismo exagerado, passa-se do “oito” para o “oitenta”, ou se dava tudo, ou não se sabe nada! Também não exageremos. Irrita-me quando os meus colegas ficam muito escandalizados quando eu não sei tudo do *Trivial*, mas eu não tenho que saber tudo do *Trivial*, quando é de geografia. Eu acho que os conceitos são importantes, eles têm que os saber.»

Assim, a geografia escolar praticada na década de 80 surge, nas palavras de Natália, retratada como uma disciplina descritiva, enciclopédica, desprovida de problemática e, por isso, sem qualquer utilidade para além do de dotar os alunos de um saber genérico, muito responsável pela imagem e estatuto da geografia junto do grande público. Uma conceção em que a ciência está quase sempre associada a um conhecimento da realidade circunscrito à identificação e à localização absoluta dos lugares.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As primeiras indicações acerca da forma como Natália concebe o que significa *ser professor*, surgem aquando da sua crítica à postura pedagógica assumida por alguns dos seus professores da universidade, que afirmou estarem mais preocupados com a transmissão de um saber atomizado, do que com a demonstração das inter-relações entre os vários conteúdos. Razão pela qual não tem dúvidas em desvalorizar o seu papel para a construção das conceções que adota. Pelo contrário, Natália entende que compete ao professor difundir um saber conceptualizado e integrador, que signifique mais do que o somatório das partes que o compõem, uma qualidade que considera intrínseca à geografia e à educação geográfica. Uma abordagem que, na universidade, teve oportunidade de praticar apenas ocasionalmente, mas na qual se adivinha a inspiração do modelo pedagógico que procura incrementar junto dos seus alunos.

«Houve professores que me mostraram um bocadinho dos fenómenos todos e dessa espacialização dos fenómenos e, em contrapartida, houve outros professores mais clássicos, escolásticos, porque davam-nos aquilo que nós chegávamos a casa e podíamos ler nos livros. Quando eu tinha alguma dúvida ia às aulas práticas, porque as aulas teóricas eram uma “seca”, porque se eles me diziam o que estava nos livros, então eu leio os livros! Mas a disciplina que enchia as minhas medidas era efetivamente a “humana I” e os trabalhos práticos que fazíamos, muito trabalho de projeto.»

Natália exprime sem qualquer ambiguidade a sua visão do que deve ser a educação geográfica. No seu discurso assume a consonância entre aquilo que faz e

aquilo que deveria ser feito para dar corpo à geografia escolar com a qual se identifica: uma disciplina cujo objeto tem em vista ajudar os alunos a pensar e a espacializar os fenómenos que acontecem sobre a superfície terrestre. No entanto, para a professora trata-se de um processo no qual, mais do que negar a relevância dos conteúdos factuais e das definições nominais, se assume que o valor destes não se justifica *per se*, mas somente enquanto meio para a construção de estruturas conceptuais mais complexas.

Numa primeira abordagem, reconhece-se uma conceção de educação geográfica que reproduz os termos já utilizados na definição do objeto da geografia. Agora, porém, Natália procede à explicitação do seu conceito de *espacialização*: um processo tendente à problematização dos fenómenos (físicos e humanos), das estruturas e dos padrões geográficos, que os alunos devem trabalhar sempre com recurso à utilização de mapas. O uso sistemático de mapas permite: primeiro, apreender o contexto espacial em que aqueles fenómenos acontecem; depois, associar os factos à localização; por último identificar e construir nexos de causalidade, que seria difícil de compreender por via exclusivamente transmissiva. Propósitos cuja consecução implica o incremento de modelos pedagógicos centrados no aluno e orientados para o desenvolvimento de competências.

«É ensinar os alunos a pensar os fenómenos e a espacializar os fenómenos. Isso é o que eu acho que deve ser feito em geografia. É trabalhar com os mapas. Vamos localizar no mapa. Depois vamos ver como está, por exemplo, no mapa 1:25000, como é que está aqui no concelho. É problematizar as coisas em cima do mapa, em sítios concretos. Quando aconteceu um sismo, vamos ver no mapa onde é que isso foi, porque acho que é assim que se aprendem os lugares. Também é preciso sabê-los! É assim e não a olhar para o mapa, “têm que saber os países todos da Europa e as capitais”. Não é isso! É pegar nas coisas que acontecem e vamos procurar isso no mapa, vamos ver que consequências é que isso vai ter na região, vai ter no espaço, vai ter no mundo. A espacialização tem a ver com isto.»

Embora a professora não manifeste qualquer dificuldade em definir o objeto da educação geográfica, são patentes as suas hesitações no que respeita à menção dos conceitos que a estruturam tendo em vista, nomeadamente, a operacionalização do currículo. De facto, neste campo Natália refere-se apenas aos *mapas* e às *relações entre fenómenos*, limitando-se assim a indicar um elemento de natureza instrumental que, em seu entender, pode contribuir para o desenvolvimento de uma competência que tem por nuclear para a aprendizagem da geografia.

«É fundamental a questão dos mapas. É um dos conceitos que acho que tem que estar sempre presente para os alunos. É a questão das relações dos fenómenos, mas isso é um conceito mais transversal. Os mapas, o espaço. Eu acho que tendo mapas, tendo espaço e tendo o que acontece no mundo, conseguimos fazer geografia diariamente nas nossas salas de aula. Façam livros com mapas, com gráficos e com mapas temáticos base e eu chegam-me! O resto é trabalho! E como é que eles estudam? Eu arranjo maneira de estudarem!»

Tendo em conta que Natália atribui alguma importância à aprendizagem dos conteúdos geográficos, afigura-se com significado a circunstância de o seu discurso não esclarecer sobre quais as estratégias que permitiriam viabilizar aquele processo apenas com base no uso exclusivo de recursos cartográficos. Pode inferir-se, então, que a professora concebe uma educação geográfica centrada na observação e análise de distribuições de índole diversa, a partir das quais, por um lado, os alunos identificam estruturas e padrões espaciais e, por outro lado, deduzem as inter-relações entre os fenómenos que aquelas retratam.

Natália entende que não existem diferenças significativas entre a geografia académica e a geografia escolar, pois ambas partilham os mesmos objetivos e trabalham os mesmos conceitos. São apenas as necessidades e os objetivos específicos da educação geográfica que exigem um processo de adaptação conceptual e metodológica face à geografia que se pratica na universidade. Interessante é perceber como a professora parece assumir que a sua visão pessoal acerca do que são a geografia e a educação geográfica, devem prevalecer sobre qualquer esquema pré-definido, inscrito ora nos manuais escolares, ora no currículo formal. Uma abordagem que implicaria por parte de cada professor um esforço de releitura e de reinterpretação dos conteúdos prescritos, ou sugeridos pelos programas da disciplina, de molde a assegurar a sua contínua atualização face à produção da geografia académica.

«Eu não noto diferença naquilo que tento transmitir aos meus alunos. Noto diferença em sentido conceptual. O que eu tento transmitir aos meus alunos é aquilo que me tentaram transmitir a mim! Agora como eu tenho a noção plena que a maior parte dos meus colegas continua a ensinar a geografia pelo que está no livro e a guiar-se por apontamentos, então em termos conceptuais devem estar muito longe daquilo que se produz. E, depois, também porque a maior parte das pessoas não se tenta atualizar. E se não se procuram atualizar, por muito que a faculdade produza ciência, ela não chega às escolas.»

A visão algo pessimista à luz da qual Natália aprecia a postura e o desempenho dos seus pares pode justificar a sua afirmação de que, na realidade, não se têm registado mudanças significativas nas práticas de educação geográfica: porque continua a prevalecer um ensino centrado no professor e no incremento de um modelo pedagógico transmissivo; porque os alunos continuam a não ser desafiados para questionar o mundo que os rodeia e para formular problemas; porque é nos docentes mais jovens que encontra as maiores dificuldades e barreiras à introdução de inovação didático-pedagógica.

«[Entrevistador: acha que em termos das práticas as coisas têm mudado?] Não! Honestamente, não! Não acho que as minhas sejam perfeitas, mas acho que são diferentes. Uma aula expositiva é extremamente importante. Agora, eu tenho a plena noção de que há

determinados assuntos que têm muito mais interesse sem ser numa aula expositiva. [Entrevistador: é essa a estratégia que os seus colegas mais aplicam?] Acho que predomina muito! Eles até pensam que fazem coisas inovadoras quando fazem “fichas”, mas acaba por ser uma “ficha” muito direcionada, em que o aluno não pensa. O que eu acho estranho é que está a acontecer mais com os colegas mais novos e não com os mais velhos.»

Considera, por exemplo, que a utilização das tecnologias de informação e de comunicação — muito divulgada junto dos docentes mais jovens — constitui muitas vezes uma falsa inovação, dado servir principalmente para mascarar, ou vestir sob outras roupagens, práticas que mantêm a sua natureza intrínseca, uma vez que os objetivos que o professor definiu para os alunos permanecem os mesmos. O processo de acomodação dos instrumentos de planificação elaborados na escola, induzido pela revisão curricular do ensino básico iniciada em 2001, constitui para Natália um bom exemplo das estratégias de simples reconfiguração que muitos professores adotaram. Entende, assim, que os seus pares decidem intencionalmente alhear-se das implicações que um ensino dirigido para o desenvolvimento de competências deveria ter na forma como se projeta o conjunto do processo de ensino e aprendizagem.

«Eu acho que continua tudo na mesma porque passou-se a fazer as planificações com outros “verbos”. Agora já não são objetivos, são competências. Muda-se o “verbo, é simples! Continua tudo na mesma! Porque continuamos a discutir as aulas de 90 minutos para pôr os alunos a trabalhar. Agora, as pessoas saem muito cansadas dos 90 minutos, porque estão 90 minutos a falar. Continuam a tentar transmitir só informação, informação. Mas isso os alunos já têm: porque têm a televisão, têm os computadores, têm banda desenhada que não custa a ler e, portanto, entra-lhes tudo pelos olhos. Eles precisam é de saber o que vão fazer com tanta informação! E acho que esta reforma do ensino tentava mostrar isso aos professores, mas eu acho que os professores não percebem.»

Estas posições reforçam o conteúdo do modelo pedagógico em função do qual Natália estrutura a sua atuação como professora de geografia. Este fundamenta-se em três ordens de razões: 1) na necessidade de desenvolver nos alunos competências de recolha e de gestão de informação, que justifica pelo facto de o professor ter deixado de ser o detentor privilegiado do saber; 2) na necessidade de incrementar novas modalidades de trabalho em equipa, que justifica perante a urgência de promover a articulação horizontal entre os programas curriculares, evitando repetições, ultrapassando redundâncias e, desse modo, contribuindo para a exequibilidade do próprio currículo; 3) na necessidade de implicar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O caminho proposto exemplifica também a natureza das relações que Natália estabelece entre a educação geográfica e a educação para a cidadania, que toma como uma evidência que decorre do objeto da geografia. Mas para que tal aconteça é

igualmente necessário que o professor seja capaz de demonstrar a relevância dos conteúdos e dos conceitos que pretende ensinar. Uma perspectiva que se liga a uma conceção cosmopolita da cidadania, no quadro da qual compete à escola contribuir para a formação de cidadãos do mundo, capazes de se sentir confortáveis em contextos multiculturais, predispostos a aceitar o outro e as suas diferenças, conscientes de que as suas ações podem ter impacto para além da escala local e que, por isso, é indispensável compreender a realidade global. Uma tarefa exigente, só possível de atingir mediante uma abordagem transversal, que não sobrevaloriza o papel da geografia, disciplina que Natália vê apenas como corresponsável pela consecução daqueles objetivos.

«É extremamente importante a geografia, neste sentido de obrigar os alunos a pensar e conseguir agarrar na informação que diariamente lhes entra pelos olhos. Nós conseguirmos, no fundo, clarificar ideias com eles. Acho que o papel da geografia está muito aí. Acho que isso é o mais importante que se deve fazer com os nossos alunos. A educação para a cidadania é ajudar os meus alunos a serem cidadãos do mundo, a conseguirem viver com aquilo que temos e a adaptar-se às mudanças que são cada vez mais complexas. Por isso, acho um bocado “parvo” haver disciplina de educação para a cidadania, porque todos nós devíamos trabalhar nisso com as nossas disciplinas.»

Enquanto professora, Natália critica a tendência das instituições dedicadas à formação de professores para encararem a escola como uma espécie de mundo perfeito, no qual é atribuída aos docentes a maior parte da responsabilidade pelo insucesso educativo. Uma visão que revela desconhecimento dos problemas disciplinares que existem nas escolas, com raízes em causas de âmbito social e económico, vividas ali com especial acuidade, mas decorrentes da situação geral do país. Contudo, Natália admite que o ensino praticado se dirige para uma média de alunos favorecidos, cujo perfil já não existe e não reflete o crescente desinteresse dos jovens em relação à instituição escolar. Alunos para quem o saber geográfico deve constituir uma ferramenta útil para o quotidiano, um meio de aumentar a sua literacia, de facilitar a sua aproximação aos instrumentos de comunicação dos nossos dias e, desse modo, de promover o acesso e a compreensão da informação por eles difundida. Uma mudança que está longe de acontecer dada a prevalência de um ensino centrado na transmissão dos conteúdos e que, enquanto formadora, a levam a abraçar com entusiasmo todas as experiências indutoras duma mudança das práticas (vd. o modelo de intervenção pedagógica proposto no âmbito do seminário).

«Devia ser um bocadinho da geografia para acabar com a iliteracia. Um bocadinho da geografia que lhes ensina a abrir um jornal e os ensina a ler um gráfico, a ler um mapa, perceber a leitura de um mapa. Devia ser um pouco essa geografia. Mas acho que podíamos ir mais longe! Embora eu tente fazer muito a leitura de mapas, de gráficos, relacionados com os fenómenos geográficos, a verdade é que acabamos todos por “bater” muito ainda

nos conteúdos. E, se calhar, temos também que mudar essa forma de pensar. Só que aí arriscamo-nos a perder os bons alunos.»

Neste aspeto, Natália parece partilhar a ideia segundo a qual é possível desejável alguma relativização do papel do programa e dos conteúdos que se sustenta no facto de a sua relevância depender sobretudo do significado e da utilidade que lhes é atribuída pelo sujeito aprendente. Posição que, por um lado, legitima um processo de ensino e aprendizagem dirigido para o desenvolvimento de competências; por outro lado, obriga o professor a conceber a sua prática numa lógica de resolução de problemas, de constante ligação a exemplos concretos e vivenciados pelos alunos, pois só assim se torna possível demonstrar a relevância do próprio saber.

«O problema é os professores não explicarem aos alunos para que é que serve aquilo que lhes estão a ensinar! Por exemplo, eu perco sempre imenso tempo a dar geografia física, porque começo “pressão atmosférica” e começo-lhes a explicar. Se calhar, não sou eu professora de geografia que lhes devia estar a explicar isso. Se calhar, devia ter ali uma colega de física. Mas eu, quando faço isso, “Chega aqui, eles estão tão interessados nisso...!” “Não, não posso! Tenho um programa para dar! Desculpa lá, mas não pode ser...!”. E eu como tenho sempre também de saber as coisas, acho que quando os alunos me perguntam, eu devo responder. E o que eu lhes devo dar é ferramentas para eles aprenderem e não lhes devo estar a dar, “E agora vamos aprender...! Sim senhor... vá...! A Europa é constituída por não sei quantos países...”!»

No entanto, o conceito de competência que a professora assume não incorpora ainda todas as dimensões contempladas nos princípios orientadores da revisão curricular do ensino básico de 2001. Na verdade, Natália define as competências como saberes práticos, isto é, como uma modalidade de saber-fazer, de índole mais restrita que o amplo conceito de literacia adotado naquele documento: «eu acho que são saberes práticos que se quer que os alunos adquiram. Aquilo que sempre se quis, mas que só agora é que está no papel.». Competências que se mostram coerentes com os propósitos que define como as grandes finalidades da geografia escolar, reafirmadas quando volta a fundamentar a utilidade da disciplina.

«Serve um pouco para os alunos terem um bocadinho de cultura geral! Acho que é muito de cultura geral e o saber ler e o saber fazer, o saber aplicar. Por exemplo, é o estar num país e olhar para o Sol e não estar perdido, porque o Sol está noutra sítio que eu não estou habituada! Serve para conseguirem ler o mapa, para ler o que está num jornal. Numa eleição saberem ler um gráfico. Serve para se perceber um contexto qualquer social; quando se fala numa taxa de natalidade, “eu sei o que é isto, percebo o que é que isto significa!”. Devia servir para o dia a dia deles, para perceberem o mundo que os rodeia. E é isso que eu tento seguir. Mas está-se a teorizar demais nas escolas, na geografia.»

Uma filosofia que se esforça por transmitir aos seus estagiários, mas que por comodismo ou por pressão social julga ser ainda mal compreendida e aceite pelos seus pares na escola.

EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

Natália vê o desempenho da função de orientador pedagógico como m processo de acompanhamento e supervisão que concebe de um modo muito abrangente e que se traduz numa postura de grande proximidade com os sujeitos em formação (v. g. partilhando e confrontando pontos de vista, promovendo a reflexão sobre as práticas).

«Falo com eles! Trabalho com eles! Tento estar constantemente com eles, a trabalhar com eles, a ver o trabalho que eles estão a produzir, a ajudar a produzir trabalho. Acho que só assim, fazendo com eles, é que eu aprendo, é que eles aprendem. Por isso, vou o máximo possível às suas aulas, tento que eles venham às minhas aulas e que também as critiquem. Discutimos muito tudo o que se faz...!»

Uma estratégia de atuação baseada na ação e numa atitude de coformação. Neste contexto, define-se como uma pessoa flexível e que não pretende impor o seu modelo, uma vez que admite a imperfeição das suas práticas, logo, a possibilidade destas também serem objeto de muitos aperfeiçoamentos. Todavia, exige que as opções pedagógicas que lhe apresentam sejam devidamente fundamentadas, utilizando como critério central para a sua avaliação o benefício que estas possam trazer para a aprendizagem dos alunos. Por isso, mostra-se intransigente quando percebe qualquer tentativa de aplicação de um modelo pedagógico que qualifica genericamente como transmissivo, ou baseado na aplicação mecânica e repetitiva dos recursos educativos.

«Tento explicar-lhes como é que eu sou e mostrar-lhes que eu consigo ajudar os alunos, mas que há outras formas. Eu não obrigo as pessoas a fazer nada, eu tento aceitar o que os outros fazem, mas é difícil aceitar que alguns professores — alguns estagiários — se comportem de determinada forma. Desde que me expliquem porque é que o fazem, eu sou uma pessoa extremamente aberta à inovação. À inovação em relação a mim. Aceito se me explicarem o *porquê?*. Se, por exemplo, estão a “bater” muito em “fichas”, então “Porque é que estão a fazer tantas fichas?”, ou “Porque é que deste uma aula expositiva?”. Tento ser o mais aberta possível. Desde que veja que os alunos estão a aprender, para mim está ótimo. Se está ótimo para mim, está ótimo para eles também em termos de avaliação.»

Natália vê-se a si mesma mais como *orientadora* do que como *formadora*. Uma atuação ao abrigo do qual a orientadora pretende desenvolver nos sujeitos em formação competências reflexivas, numa lógica investigativa que, através da interação entre as fases de produção e de aplicação, conduza à conceção de planificações adequadas às necessidades dos alunos. Para além desta vertente de atuação dirigida para as práticas em sala de aula, Natália entende que lhe cabe também a responsabilidade de integrar os estagiários no funcionamento e na vida da escola.

«Acima de tudo é um papel de orientador, não tanto de formador. O nosso grande papel na escola deve ser orientá-los na aula! Auxiliá-los muito, ajudá-los a refletir sobre o que fazem em termos de produção de materiais, em termos da aplicação daquele tipo de materiais àquele tipo de alunos. São as vertentes mais importantes: a produção de materiais e, depois, a aplicação dos materiais para os alunos. E depois a reflexão que é feita em termos de

planificação de aula, o que é que eu vou fazer para aqueles alunos especificamente. E acho que o instrumento de avaliação é os que toca! Sobretudo, orientá-los na prática e nas vivências na escola. Mostrar-lhes os cantos da casa.»

Natália não reconhece a filosofia que orienta o programa de formação inicial. Sem negar a possibilidade desta existir, ou de ter sido definida em tempos, mas não a identifica em qualquer um dos documentos com que trabalha quotidianamente (vd. o regulamento do estágio e o instrumento de avaliação). No entanto, crê que a formação ministrada aos estagiários traduz, na realidade, a aplicação de pressupostos e de princípios orientadores distintos consoante os formadores envolvidos na globalidade do programa, ou pelo menos na lecionação de algumas das unidades curriculares da componente de formação geral em ciências da educação. Diferenças que se tornam patentes na preparação pedagógica dos estagiários e na forma como estes concebem o seu desempenho como professores de geografia e que acabam, naturalmente, por interferir e condicionar diretamente a sua atuação como orientadora.

Essa interferência fez-se sentir na forma como Natália ajuizou a estratégia que seguiu no processo de acompanhamento e de supervisão das práticas. Terminado o estágio, as suas palavras denotam alguma inflexão relativamente ao perfil de atuação que gostaria de ter adotado e que inicialmente a levaram a estabelecer a diferença entre os conceitos de *orientadora* e de *formadora*, introduzindo nesta fase a noção complementar de *colaboradora*. Rumo que a professora se viu forçada a acolher a fim de diferenciar e adaptar o seu trabalho às necessidades e às competências evidenciadas pelos estagiários sob a sua responsabilidade.

«Mais como colaboradora do que como orientadora. Eu gosto de estar a trabalhar com eles, sinto-me como parte do trabalho. Portanto, foi mais nesse sentido e talvez mais um pouco como “orientadora” para o “-”, no sentido em que ele precisava, de facto, de mais orientações e apoio. [Entrevistador: Como é que conceptualiza, essa distinção entre colaborador e orientador?] Colaborador significou estar a trabalhar com eles, a produzir materiais, ideias, a construir com eles. Orientador, mais para o “-” do que para o “-”, pois tem mais experiência. Perguntou muito a minha opinião, aí sim como orientadora, no sentido de tentar indicar um caminho que ele devia seguir. Orientar-lhe cenários possíveis de agir e de estar dentro de uma sala de aula.»

Quando compara a sua atuação com a de anos anteriores, Natália confessa que nunca tinha sentido a obrigação de tomar uma postura tão claramente *orientadora* como a que se viu forçada a seguir com um dos seus estagiários. Justifica essa abordagem por três ordens de fatores: 1) pelo facto de o docente demonstrar alguma passividade e alheamento quando convidado a participar na planificação das atividades do núcleo de estágio; 2) pelo facto de o estagiário evidenciar muitas lacunas em termos científico-

pedagógicos; 3) pelo facto de ser indispensável o cumprimento dos calendários e dos prazos de entrega de trabalhos e de relatórios.

«Constatei que quando estávamos a trabalhar em conjunto, ele tentava pôr-se à parte, fazer um papel passivo; constatei que em termos de sala de aula tinha lacunas graves; que, muitas vezes, quando lhe eram dadas quatro ou cinco ideias ele não sabia por onde é que havia de pegar. Portanto, acabou por ser um bocadinho o *feedback* dele que me levou a ser assim, por vezes, até rígida em termos de prazos a cumprir; tive que ser rígida e andar a pedir coisas, o que nunca me tinha acontecido. Pronto, eu acho que sou um pouco assertiva, mas não gosto muito de ser rígida, mas tive que ser desta vez para as coisas andarem.»

De qualquer modo, Natália procurou que a sua ação não se restringisse aos aspetos técnicos ou operacionais da prática (vd. orientar a construção formal e abstrata de planificações e de outros recursos educativos), mas que estes servissem para dar sentido a uma dada conceção de educação geográfica.

FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Partindo de uma posição algo crítica em relação aos contornos do modelo em que assenta a formação inicial de professores, Natália afirma perentoriamente a sua preferência pelos modelos bietápicos, por entender que o desempenho dos professores pressupõe um período de sólida preparação científica que deveria sempre preceder a formação de carácter pedagógico. Esta seria facultada apenas aos candidatos que demonstrassem estar realmente motivados para o exercício da função docente, por exemplo, após uma avaliação de índole psicotécnica estruturada em função do conteúdo e das exigências do perfil de desempenho docente. Esse critério teria evitado, na sua opinião, que a profissão de professor tivesse sido encarada como um refúgio seguro em termos de empregabilidade.

Não obstante a sua vontade de aprender, de construir outros saberes e de desenvolver novas competências a propósito do exercício da função de orientador, Natália admite que nos anos anteriores nunca lhe foram dadas quaisquer indicações relativamente à natureza do trabalho de acompanhamento e de supervisão das práticas, ou oferecida qualquer formação com esse objetivo. Para si, o processo formativo foi sendo regulado somente por intermédio do instrumento de avaliação do estágio.

«Esperei orientações mais específicas — apesar de gostar muito, depois, de as não cumprir — pois gosto de saber com que linhas me vou reger e fiquei um bocado baralhada porque nós não tínhamos quase orientações nenhuma. Tínhamos o instrumento de avaliação e eu acho que estou a fazer as coisas bem, eu não tive estágio orientado...! Quando tenho dúvidas telefono ao coordenador do estágio.»

Afirma que não lhe foi ministrado qualquer programa de formação de formadores. Menciona somente a organização de uma sessão introdutória — realizada apenas no seu

primeiro ano como orientadora — com o propósito de apresentar e elucidar sobre o conteúdo do instrumento de avaliação. Define-a como uma reunião que se destinou essencialmente a esclarecer tópicos de natureza organizacional. Não se recorda de alguma vez lhe ter sido exposta a filosofia que preside ao processo de formação e ao estágio pedagógico, nem quais as expectativas da instituição formadora relativamente ao modo como os orientadores pedagógicos deveriam exercer essa função (v. g. um programa sobre o significado da supervisão, sobre as metodologias e técnicas de observação de aulas e de acompanhamento das práticas, entre outros).

«[Entrevistador: que formação é que a faculdade vos deu para o desempenho da função?] Nenhuma! [Entrevistador: mas o que foi feito convosco para vos entrosar no programa?] No primeiro ano que eu orientei estágio, tivemos uma reunião introdutória, em que o coordenador do estágio mostrou o instrumento de avaliação e disse como é que as coisas funcionavam. Eu estava à espera de mais. Uma reunião introdutória, em que o coordenador nos tira as dúvidas todas. Este ano não houve! Explicar o instrumento de avaliação, o que é que se pretendia, o que é que se faz. Umas coisas sobre a orgânica. [Entrevistador: alguém na instituição explicitou o que pretendiam com a formação?] Não! [Entrevistador: essa filosofia nunca foi explicitada?] Não! Pelo menos, eu nunca me apercebi dela.»

De acordo com as palavras de Natália, o primeiro contacto com o documento ocorreu no momento em que este foi simplesmente distribuído aos orientadores, que então receberam indicações para procederem à sua leitura e apresentarem, se necessário, propostas de alteração. Tratar-se-ia, na altura, ainda da primeira versão do instrumento de avaliação, considerada por alguns como demasiado subjetiva e ambígua. Características que para a orientadora ainda se mantêm e que sente grandes dificuldades em superar. Refere que nunca lhe foram dadas quaisquer indicações relativamente ao quadro de referência que presidiu à conceção do documento, nem foi discutido o sentido dos indicadores de avaliação, ou pelo menos de alguns dos termos ali utilizados para qualificar e diferenciar as práticas.

«Foram-nos dadas umas folhas, para lermos o instrumento de avaliação e para melhorar alguns aspetos, porque nunca tinha sido alterado e era subjetivo. Mas eu continuei a achar que ele é “super” subjetivo, muito difícil. [Entrevistador: mas deram-vos um quadro de leitura daquele instrumento?] Não! Pelo menos que tenha sido suficientemente útil para a minha pessoa. Por exemplo, há lá uma parte que é *diversifica os recursos*. Mas o que é isso de “diversificar”? Não me disseram que “diversificar” é elaborar fichas, depois é um *power-point*, fazer um *brainstorming*, não me disseram isto! [Entrevistador: não foi trabalhado convosco o sentido dos indicadores?] Não! São todos indicadores qualitativos. Eu custa-me tanto, quando chega a altura da avaliação, tenho tantas, tantas dúvidas...»

No que respeita à formação recebida pelos estagiários no período que antecedeu a sua entrada no estágio, divide os estagiários em dois grupos: de um lado, os que denotam uma deficiente preparação teórica e científica, alguma dificuldade em justificar as suas opções pedagógicas e incapacidade para refletir sobre as práticas, mas que em

contrapartida mostram uma maior criatividade e à-vontade no incremento das atividades letivas; do outro lado, os que manifestam uma superior formação teórica, grande capacidade de fundamentação das suas decisões e aptidão para selecionar recursos educativos, mas que evidenciam maiores fragilidades no momento de elaborar os materiais dirigidos aos alunos, ou de operacionalizar os dispositivos didáticos que conceberam. Uma distinção que decorre do confronto entre dois paradigmas sobre o sentido e o conteúdo didática específica da geografia, com influência na imagem que os próprios estagiários construíram do processo formativo e no estatuto que atribuem àqueles formadores.

Na verdade, Natália considera que a formação ministrada pela instituição formadora deveria ser capaz de compatibilizar aquelas duas abordagens. Em todo o caso, refere que os sujeitos em formação demonstram ter uma ideia clara acerca das tarefas e dos desempenhos que a instituição formadora espera que desenvolvam no contexto real da escola, ainda que não mostrem igual consciência sobre as dificuldades que podem encontrar em todo o processo (v. g. quer no relacionamento com os alunos, quer na interação com os restantes professores).

«Eles vêm com o que lhes é dito e quando chegam cá já sabem o que vão encontrar. Sabem o que é que vão fazer. Claro que têm dúvidas, mas não vêm às “escuras”, não perguntam *como é que faço?*, eles sabem que há coisas que têm que fazer e que preparar. O que muitas vezes não lhes dizem são as dificuldades que eles vão encontrar. Quer em termos de comportamento dos alunos e, no relacionamento com os colegas, tentar convencê-los da validade destas teorias que trazem.»

Globalmente, Natália considera que a formação oferecida pela instituição formadora não possui qualquer fio condutor, definível em termos do conteúdo de um paradigma educacional que seja passível de identificar. Tal como referido anteriormente, sente que muitos estagiários não dispõem das ferramentas conceptuais que lhes permitam refletir sobre as práticas e fundamentar as suas tomadas de decisão. No que respeita à avaliação da sua preparação científico-pedagógica, afirma que esta depende não só dos formadores que intervieram no processo formativo, mas principalmente do empenho de cada estagiário no seu desenvolvimento profissional e do seu grau de identificação com a função docente e o significado de ser professor.

«Uns sabem pensar muito, sob o ponto de vista teórico, outros são levados a pensar muito na prática. Uns, teórica e cientificamente tentam pôr tudo no papel, tentam justificar as práticas que irão fazer. Mas, depois, não operacionalizam toda aquela teoria. Outros operacionalizam “coisas”, planos de aula, atividades, mas falta-lhes a consistência científica para justificarem porque é que aquilo se faz. Depois, para se ser professor há uma coisa muito importante: é preciso gostar! É preciso dizer, eu quero ser professor. Podem-me ensinar a técnica toda, mas eu não consigo operacionalizar, porque não gosto. Em termos

conceptuais, acho que eles vêm com bastante informação, vêm com a cabeça feita. Sabem ao que vêm, muito mais do que eu sabia, e com muito mais consistência naquilo que dizem e naquilo que fazem e conseguem justificar, embora uns muito mais apoiados em fontes.»

Note-se como Natália avalia positivamente o grau de preparação dos estagiários, destacando mesmo que, sob o ponto de vista técnico, a formação destes seria superior à sua em momento similar da carreira. Mas, para a orientadora, a validade da formação teórica decorre do facto desta poder constituir uma ferramenta indispensável para a reflexão sobre as práticas, um tópico que Natália introduz frequentemente no seu discurso, não obstante o reduzir a uma dimensão estritamente operacional.

«A formação serve para as práticas deles. Porque, por exemplo, não basta dizer que vou fazer um trabalho de projeto, tenho de ser capaz de dizer porque é que vou fazer um trabalho de projeto “sobre” isto, com estes alunos. Serve para eles refletirem sobre isso, sobre a aplicação dos recursos produzidos e sobre os recursos produzidos, porque é que não funcionou. Alguns parece que têm a noção que não funcionou, mas não porque é que não funcionou. Falta-lhes esse *porquê?*. Dizerem “isto funcionou mal porque” não foi adaptado, porque os alunos têm este tipo de perfil e este recurso serve para quatro, ou cinco, mas não serve para este conjunto de alunos, porque foi mal elaborado. Conseguem refletir sobre as várias vertentes da sua atuação. É uma reflexão técnica.»

Admite que a capacidade reflexiva dos estagiários depende, tal como acontece com outras vertentes da sua atuação, tanto da formação recebida, como da pessoa que cada sujeito é, do seu percurso e história de vida. A reflexão é uma competência que, por isso, a orientadora confessa não está ao alcance de qualquer estagiário, pois são poucos aqueles que conseguem produzir narrativas imbuídas de uma sensibilidade e expressividade tais, que permitam a um observador externo *ler* a prática como se tivesse estado presente em todos os seus momentos.

Ao analisar o percurso formativo dos seus estagiários e a evolução dos seus desempenhos, Natália chama a atenção para o facto de a dinâmica de funcionamento do programa de formação inicial favorecer a desarticulação entre os conteúdos teóricos e a prática, o que constitui uma contradição face às premissas subjacentes às suas próprias finalidades. Condição que, terminado o estágio, considera estar posta em evidência pela dificuldade dos estagiários estabelecerem nexos entre as teorias que aprenderam, que encaram essencialmente como elementos pertencentes a domínios que permanecem estanques.

«Porque eles vêm com as metodologias, com as didáticas, vem assim tudo “solto” e só quando começam a trabalhar é que começam a pôr aquilo em prática. Antes disso têm as “coisas” como matérias estanques. [Entrevistador: acha que têm ferramentas para fazer essa articulação, ou no fim do estágio ainda é algo que está, como diz, muito “solto”?] Está para todos um bocadinho. A consciencialização da teoria é complicado, passar da teoria à prática é complicado! Não é no primeiro ano, ou no fim do Estágio, que se consegue concluir esse processo. Há muita coisa que sabem e que vão refletir sobre ela. Se calhar, até fazem

segundo aquilo que aprenderam, mas não refletem se fizeram sobre “aquilo”. Eles fazem segundo uma teoria, mas não a consciencializam assim tão depressa.»

A solução para tais lacunas passa, segundo Natália, pela reconfiguração do programa de formação inicial: 1) promovendo a articulação horizontal do conjunto da componente de formação geral em ciências da educação, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos discursos e das mensagens dos seus responsáveis; 2) antecipando o contacto direto dos estagiários com a realidade das escolas, a fim de desmistificar, entre outras, algumas das suas pré-concepções acerca do comportamento e das atitudes dos alunos e de alertar para os constrangimentos que afetam o funcionamento dos estabelecimentos de ensino; 3) criando condições para a observação direta da prática letiva; 4) aprofundando o estudo dos problemas e das situações definidas como necessidades educativas especiais.

Em coerência com as impressões expressas anteriormente, Natália não questiona a robustez da apropriação dos saberes teóricos que os estagiários construíram no período de formação que precedeu a sua entrada no estágio (v. g. no campo da sociologia, das didáticas e das metodologias), mas duvida da sua aplicabilidade e adequação para a resolução dos problemas com que os jovens professores se confrontam quando ingressam nas escolas. Afirmações que não escondem algum ceticismo relativamente ao valor explicativo de algumas dessas teorias. Por isso, entende que a formação deveria promover a análise e o estudo de casos reais, como forma de contrariar a visão mirífica e ingénua que os estagiários possuem da vida e das condições de trabalho das escolas.

«A teoria que lhes é ensinada na faculdade está muito longe do que se passa neste momento da realidade. É muito bonito a gente aprender na Psicologia aquelas fases porque eles passam, mas aquilo é mesmo só a teoria com palavras bonitas. Ponham aquilo mais claro e deem exemplos concretos do que se passa no dia a dia. O que falta é uma ligação entre a teoria e a prática. Mesmo que seja dado em teoria, pelo menos que deem exemplos práticos. Têm muito falta de noção da realidade. Na faculdade tem-se a noção que os miúdos são todos uns “queridos”, uns “fofinhos”, são todos uns “amores”, e são! Mas há que saber impor limites. Acho que eles vêm todos com a noção de que os miúdos sabem esses limites, o que por vezes origina graves problemas disciplinares.»

Terminado o período de estágio, as palavras de Natália parecem confirmar a sua sensação de que a formação teórica não conseguiu provocar uma mudança radical nas perspetivas educativas já construídas pelos estagiários. Considera que as práticas usualmente assumidas por muitos docentes da universidade não constitui um fator que favoreça a mudança, pois são elas próprias sinónimo de algum conservadorismo. Mas reconhece que os responsáveis pelo seminário e pelo estágio na instituição formadora se esforçaram por demonstrar a necessidade de introduzir nas escolas uma educação

geográfica centrada na exploração dos problemas do dia a dia dos alunos. Todavia, confirma que os estagiários estão, nuns casos, mais vocacionados para a conceção e produção de materiais, noutros, mais preocupados com a fundamentação teórica das suas opções pedagógicas.

«Nota-se muito bem quando eles são *filhos* do “-”, ou *filhos* do “-”! Os *filhos* do “-” muito práticos, muito bons a produzir materiais, com ideias muito giras para a produção de materiais, muito pouco preocupados com a teorização toda que está por trás. Mas, se calhar, importa menos. Se calhar, são os que potencializaram melhor. Não conseguem escrever no papel a teoria, mas são os que a conseguem pôr em prática melhor do que os filhos do “-”, que conseguem pôr tudo no papel, mas que quando chega à produção de materiais começam a “patinar”, porque não tiveram a experiência de, na verdade, de “como é que nós vamos fazer isto?”. Tem a teoria, faz-se assim e assim, mas nunca fizeram!»

Palavras das quais se infere a relativização do papel atribuído à teoria na formação inicial dos professores. Ambiguidade que se reflete no conteúdo algo difuso e impreciso das perspetivas que os estagiários transportam acerca do que deve ser a educação geográfica, uma dificuldade que Natália afirma partilhar.

«Nem eu tenho uma noção! Eles vêm muito “nós temos umas coisas para ensinar...!”, chegamos ali, dizemos aquelas coisas, os alunos fazem umas “coisas” e pronto! Eu acho que ainda hoje estou a aprender o que é a educação geográfica. Como é que uma pessoa no primeiro ano que vai dar aulas sabe o que é a educação geográfica!? É a prática e as necessidades do aluno que nos vão dando a consciência daquilo que é necessário que seja a educação geográfica. Porque eles notam que os alunos têm outro tipo de necessidade e percebem logo quando os alunos estão a achar que “aquilo” não lhes interessa nada!»

Os estagiários parecem revelar, afinal, uma tendência para desvalorizar o potencial da educação geográfica, ou a incapacidade para conceber recursos educativos apropriados para explorar o valor formativo da disciplina, aspetos que serão objeto de análise a seguir. Em todo o caso, Natália regista que no decurso do estágio é possível notar alguma evolução no posicionamento dos estagiários, induzidos pelos seus próprios alunos a readaptarem as práticas às necessidades que estes vão manifestando de forma mais ou menos explícita.

IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

O modo como Natália avalia o impacto da formação sobre as práticas dos seus estagiários decorre da sua conceção sobre o que significa a *inovação* e as formas que esta pode tomar. As posições que assume a este respeito constituem um fator crucial para se perceber a estratégia que adotou ao longo da sua atuação como orientadora pedagógica. Apesar das muitas nuances que o seu discurso comporta, pode considerar-se que, globalmente, esta professora entende que o ato de inovar não tem de se traduzir

necessariamente na aplicação ou na realização de atividades nunca antes efetuadas (uma visão que, ao contrário, julga ser a que os seus pares orientadores mais valorizam).

«Para mim, é eles pegarem nas coisas que estão a acontecer no mundo e trabalharem-nas com os alunos. Não se limitarem à “ficha”, à aula expositiva. Ser inovador é conseguir pegar nos assuntos do dia a dia e trazê-los para a aula. Conseguir discutir com os alunos. E conseguir pegar no programa e, não é diluí-lo. É aplicar as coisas que acontecem no dia a dia, para as trazer para o programa. Ser inovador é isso. A dinâmica tem a ver com a iniciativa, com a vontade de fazer, com a vontade de tentar descobrir e de dizer “isto” não funcionou bem, vamos experimentar de outra maneira para a próxima. E refletir sobre isso. Para mim é isso! Para os meus colegas dá-me a sensação que na maior parte das vezes não é! Ser inovador é fazer a “cambalhota” na sala de aula, fazer algo que ninguém fez.»

No início do estágio pedagógico, a constatação de que os estagiários seriam forçados a articular elementos de natureza muito diversa, suscitados pelas exigências das várias componentes da formação (v. g. o modelo pedagógico do seminário, o tema organizador do *Plano Anual de Atividades*), levam Natália a identificar um sem número de incongruências, que vão conduzir os seus estagiários a adotar uma estratégia de atuação de cariz adaptativo. Um convite a uma gestão racional do esforço dispendido na formação que, entre outras medidas, se traduziu no afeiçoamento dos documentos de planificação da prática letiva, construídos para responder sobretudo aos requisitos formais emanados dos formadores e, desse modo, se constituem não como instrumentos orientadores da prática, mas, ao invés, como documentos elaborados *a posteriori* como produto da ação.

«Aproveitam-se atividades que já estão previstas e que, depois, se conceptualizam em função do tema proposto! [Entrevistador: está-me a dizer que a conceptualização se faz *a posteriori*?] Neste caso teve que ser, para dar a volta... [Entrevistador: a conceptualização faz-se para justificar o plano, mas não é o plano que se faz em função do...] Estou-me a rir. Tenho que me rir! Nos outros anos, quando se faz o plano, pensamos em atividades e justificamos aquelas atividades. Este ano fez-se também um bocado disso. Não tem lógica terem que fazer um *Plano Anual de Atividades*, quando têm que fazer um levantamento de ideias-prévias. Como é que eu sei se é importante os alunos irem não sei onde, se ainda não perguntaram se é importante, ou não? Têm que perverter também as regras. Eu costume dizer, alarguem o burro à vontade do dono! Tem que ser feito assim, é assim que é feito.»

Os problemas decorrem principalmente da sequência didática imposta pelo seminário, que convida os estagiários a aplicar um modelo pedagógico assente no levantamento das ideias-prévias dos alunos, mas força os professores a conceber e a justificar científica e conceptualmente um problema, que pode ter pouco a ver com os interesses ou os saberes desses mesmos alunos. Uma discrepância que se acentua face aos conflitos que a orientadora e os seus estagiários sentem existir entre aquela componente da formação e o estágio propriamente dito. Uma dissonância que força os sujeitos em formação a sobrevalorizar a operacionalização em detrimento da reflexão.

«É uma estratégia de operacionalização, não há hipótese. Não tem lógica nenhuma! Eu disse numa reunião, ninguém me ligou. Neste momento está a haver um desfasamento entre o que pede o “-” e o que pede o “-”. Porque um é muito pelas práticas e o outro é muito pela resolução de problemas. O “-” é muito pela prática, mas preocupa-se muito com a conceptualização das coisas e perde-se um bocadinho! Está a exigir muito em termos de conceptualização, que depois não se adequa àquilo que o “-” pede. Ou o “-” devia ir sempre ao Seminário, ou o “-” devia vir sempre às nossas reuniões. [Entrevistador: e acha que os estagiários têm a noção dessa discrepância?] Têm! Comentam! Tanto mais que são os próprios orientadores a levar isso, o que ainda é mais grave. Porque temos que lhes explicar que nós, aqui, queremos “isto” e na faculdade querem outra “coisa”.»

Não admira assim que Natália questione o grau de exigência que a instituição formadora colocou no trabalho que decidiu impor aos estagiários, fruto de expectativas demasiado elevadas relativamente às suas capacidades, ou de uma visão um pouco distorcida sobre a realidade das escolas. Inquietações que a levam igualmente a duvidar da natureza efetivamente construtivista do modelo e da sequência didática que os estagiários foram forçados a aplicar sob a orientação do responsável pelo seminário. Na prática, admite que os seus formandos estão somente a aplicar uma metodologia de cariz similar à que desde sempre foi incrementada pelos professores e que esta não corresponde com rigor às conceções teóricas que Natália faz corresponder ao construtivismo.

«Isso levanta-me um problema que é descobrir que o construtivismo não é bem aquilo que eles lá andam a fazer, mas é outra coisa. Não é bem aquilo que eu tenho apreendido até agora... [Entrevistador: da prática dos estagiários?] Da prática e do que eu tenho lido e aprendido. Li muita coisa na “Nova”, mas depois naquela altura fiquei muito baralhada, admito. Depois, com eles, fui clarificando ideias, mas estou sempre a clarificar ideias. Eu dá-me a sensação que o construtivismo é partir do que os alunos sabem e criar, com eles, qualquer coisa nova. Quando se pede o levantamento das ideias-prévias é tentar descobrir o que eles sabem, para a partir daquilo construir, ou desconstruir, o que eles sabem.»

O balanço que a orientadora efetua do processo de aplicação daquele modelo de intervenção pedagógica permite-lhe afirmar que este foi marcado, na sua fase inicial, por um excesso de formulação teórica que desviou as energias dos estagiários do espaço que estes deveriam privilegiar: a sala de aula. Apesar disso, avalia positivamente a última fase de implementação do projeto. Por isso, entende que teria sido não só preferível, mas também viável, ter alargado a aplicação da metodologia ao conjunto da planificação do ano letivo, ao invés de a circunscrever somente à atividade do último período. No geral, Natália entende que o trabalho solicitado no âmbito do seminário não diferiu do de anos anteriores, nos quais os estagiários tiveram igualmente de ensaiar a aplicação de uma metodologia de resolução de problemas. Todavia, julga que estes sentiram uma maior pressão, sobretudo devido à dinâmica criada nas sessões semanais

daquele espaço de formação, que acabou por se refletir no desenrolar das atividades do estágio e na percepção de que as tarefas a realizar revestiam maior grau de complexidade.

«No primeiro semestre, foi muita teoria. Depois, esta última parte do Seminário achei mais interessante e tive pena que este tipo de projeto não tivesse sido implantado no princípio. Podiam-se ter feito dois projetos, ou três, e aplicado nas turmas, ao longo do ano, e tinha funcionado. Porque esta última parte funcionou muito bem! Os miúdos gostaram imenso das atividades. Teve princípio, meio e fim, não foi uma coisa estanque, foi uma coisa inter-relacionada em termos de conteúdos. Eles estavam com a “mania” que era muito maior, mais pesado, e eu disse que não. Os estagiários de anos anteriores também tiveram de fazer. Talvez este tenha exigido mais um pouco de carga teórica, mas por uma questão de *stress* e pelo professor que está a dar, porque em termos de trabalho, foi a mesma coisa.»

De qualquer modo, Natália considera irrealista a possibilidade de a metodologia proposta ser aplicada nos mesmos moldes por professores com uma carga horária normal, principalmente devido às grandes exigências ao nível da produção de materiais destinados aos alunos. Não obstante, entende que ela foi uma forma de atuar em coerência com as definições de geografia e de educação geográfica que a maioria dos professores difunde junto dos seus alunos; foi uma forma de assumir na prática as filosofias educativas que os docentes dizem perfilhar).

«Não há horas suficientes para fazer um projeto com seis turmas diferentes. Há, quanto muito, horas para fazer um projeto que, depois, se aplica a seis turmas diferentes. O que já vai contra a metodologia do projeto. Foi o que a gente fez! Com 22 horas, não tenho disponibilidade para fazer isto para seis turmas. Porque um trabalho de projeto implica a produção de materiais, implica um enorme número de horas para corrigir este tipo de material. É irreal! Não brinquemos! De qualquer forma, há uma coisa que é importante: eles perceberem que é importante a inter-relação de conteúdos. E, portanto, já ajuda os estagiários no futuro. Contribui para que eles consigam selecionar as temáticas, inter-relacionadas e proceder à sua adaptação às características específicas de cada turma.»

Embora constituam resultados positivos, a circunstância de o trabalho de seminário ter obrigado os estagiários a encarar os conteúdos da disciplina segundo uma abordagem sistémica e a planificar a prática letiva de uma forma mais integrada, não escondem as deficiências da estratégia de interação criada entre as componentes de formação do seminário e do estágio. Em abstrato, Natália concebe o seminário como um espaço de debate de situações problemáticas emergentes do dia a dia da escola, de reflexão acerca das respetivas soluções. Ora Natália não hesita em afirmar que, nos moldes em que foi organizado, o seminário esteve longe de cumprir com essa função.

«O Seminário devia ser acima de tudo para lhes dar um bocadinho de apoio àquilo que eles esperam cá e para lhes tentar resolver dúvidas que eles tivessem cá a nível teórico e prático, que o orientador só por si não consegue e que pudesse ser um ponto de discussão e de debate e que se chegasse a conclusões. Era isso que eu esperava! [Entrevistador: e acha que cumpre essa função?] Acho que não cumpre absolutamente nada essa função! Acho que sim, quando eles estão com a Prof.^a “-”, mas acaba por ser um espaço de mágoas, mais de desabafos, mais do que de consensos e de tentarem perceber como é que reagem com

aquele tipo de aluno. [Entrevistador: quer dizer que o Seminário tal como foi concebido, neste ou noutros anos...] Exato...! Está desadequado! Sim, eu penso que sim!»

De entre os fatores que contribuem para essa desadequação, a orientadora aponta o facto de o seminário ter adquirido uma espécie de estatuto independente relativamente ao estágio, quando devia ser um espaço de complementaridade, que se verificou apenas na fase final, aquando da aplicação do projeto de intervenção didática no contexto real da escola. Em contrapartida, teria servido mais para o registo dos desabafos e do descontentamento dos estagiários, do que para a construção de consensos. Não contribuiu para um aprofundamento das relações entre a teoria e a prática, por exemplo, no que concerne os conteúdos teóricos difundidos pelas unidades curriculares da componente de formação geral em ciências da educação (com exceção do modelo pedagógico que inspirou). Apesar disso, Natália refere que não sentiu necessidade de alterar o seu desempenho como orientadora.

«Fiz o mesmo! Envolvi-me mais, mas porque apliquei a uma turma minha a metodologia proposta aos estagiários. Há três anos também tinha um aluno que me trazia muitos textos, de discussão que se tinham no Seminário. Dá-me a sensação que se discutiam textos teóricos e se tentavam trazer exemplos da escola para esses momentos. Parecia-me que havia aí uma tentativa de discussão e de ligação à escola. Este ano dá-me a sensação que não houve nada disso! Foi teoria, teoria, teoria e, portanto, acho que ajuda muito pouco o Seminário. É mais um peso para os estagiários do que uma ajuda.»

Terminado o estágio pedagógico, Natália tem alguma dificuldade em avaliar os efeitos deste sobre as concepções e as práticas dos estagiários. Não obstante os esforços dispendidos e as pressões exercidas também pelo seminário, sente que a mudança foi lenta e pode não ser mensurável. Admite que se empenhou em promover e em demonstrar a validade das suas próprias concepções (v. g. de um ensino da geografia orientado para o desenvolvimento de uma literacia espacial e assente no uso sistemático de instrumentos cartográficos), junto de jovens docentes que no início do processo formativo revelavam, legitimamente, estar mais empenhados em transmitir o seus saberes e a sua visão pessoal da geografia, do que em dar corpo a qualquer filosofia de educação geográfica.

«Os estagiários procuraram dar as suas aulas pelo gosto de ensinar e pelo gosto da geografia! Pelo gosto de transmitir aos alunos o saber deles! [Entrevistador: o saber geográfico?] O *saber* geográfico! Transmitir o saber geográfico deles! Dá-me a sensação que é muito isso. [Entrevistador: posso então inferir que essa visão está um pouco aquém da sua, da geografia como uma *ferramenta*?] Acho que sim! Acho que está muito mais centrado no *saber*! Mesmo muitas vezes, eles quando produzem materiais, são materiais muito baseados no saber. Não no *saber-fazer*, mas no saber ligado aos conteúdos.»

Entende que a generalidade dos estagiários revela um interesse legítimo em desenvolver as suas competências profissionais. Um passo decisivo no processo de transposição da teoria para a prática, que Natália considera ser muito difícil, mesmo para os docentes mais experientes. O papel que os estagiários assumem enquanto professores parece-lhe ser muito condicionado por fatores de natureza difusa, com origem nas dinâmicas e nos conflitos gerados pelo desenrolar normal do processo formativo: 1) a pressão que a avaliação do desempenho exerce sobre os indivíduos, com influência direta e indireta ao nível das suas decisões e da sua atitude perante o programa de formação; 2) a circunstância de a avaliação poder induzir, ou orientar os estagiários para o incremento de práticas que não correspondem efetivamente às que estes perfilham, ou que tencionam aplicar após a conclusão do período de formação.

«Eles sentem muito o peso da avaliação. Mas querem aprender! Querem saber mais! Noto isso pelas perguntas que fazem. Eles vêm para aqui com a expectativa de, na prática, verem como é que as coisas funcionam. E tentarem uma adaptação à prática. Mas exatamente pelo peso da avaliação, eles muitas vezes conseguem vestir uma “capa”! [Entrevistador: vestem uma capa em que sentido?] No sentido de serem um professor que não são! Tentarem ser uma “coisa” que não vão ser no futuro. Porque estão a ser avaliados. Eu já fui enganada, no meu primeiro ano como orientadora, e ficou-me aqui atravessada a nota.»

Mas a importância que os estagiários atribuem à avaliação condiciona igualmente o modo como estes encaram o conteúdo das diretivas, das sugestões e dos juízos que lhes são apresentados pelos orientadores pedagógicos, elementos cruciais no exercício da função de formador. De facto, a *capa* a que Natália se refere pode, em seu entender, escamotear a verdade da relação dos estagiários com o processo de formação, levando-os a assentir e a dar expressão às recomendações feitas, mas cujos efeitos se revelam apenas conjunturais.

Acontece, porém, que o processo de transposição da teoria para a prática é condicionado não apenas pela pressão da avaliação, mas também pela perceção individual acerca da aplicabilidade da teoria. A experiência de Natália leva-a a identificar nos estagiários dois tipos de posicionamento, quiçá previsíveis: de um lado, os que constatarem que aquela é passível de ser aplicada nos contextos reais e permite obter os resultados esperados (v. g. afirma-se como um recurso que permite diagnosticar, formular e resolver problemas); do outro, os que consideram que as teorias são construções mais ou menos irrealistas, uma vez que o seu conteúdo não decorre de uma análise plausível da realidade (v. g. afirmam-se como uma criação alheia à mudança dos comportamentos e das atitudes dos alunos, ou do quadro organizacional e de funcionamento do sistema educativo e das escolas). Para Natália, são os estagiários

integrados na segunda categoria aqueles que revelam uma maior propensão para dissimular o conteúdo das suas concepções acerca do que pode, ou deve ser feito, no âmbito do exercício da atividade docente, resignando-se a aplicar no estágio modelos pedagógicos com os quais não se identificam inteiramente.

«Eles comentam a formação que tiveram e para que é que ela serve. Já tive duas situações, “É mesmo assim? Se eu aplicar essas teorias e esses materiais, isto funciona mesmo?”. E tenho a outra parte, que é “isto não funciona nada, isto é só blá-blá-blá...!”. Eu tenho as duas versões, mas ficamos no meio termo. [Entrevistador: acha que isso poderá ser um fator de reforço da necessidade de vestir uma “capa”? Embora achem que não resulta, vão ter que fazer porque vão ser avaliados nesse pressuposto?] Nalguns casos haverá certamente! Acho que sim! Nalguns casos o professor será expositivo e neste ano não! Aquele caso concreto, que foi meu estagiário, tenho a certeza disso. E já tenho provas disso! Ele neste momento pouco produz em termos de materiais para os miúdos. É muito o professor, eu estou aqui, vocês estão aí! Eu digo, vocês aprendem e pronto.»

As posições assumidas pelos estagiários não são indiferentes às expectativas das instituições formadoras e ao entendimento destas sobre quais as práticas que os sujeitos em formação devem privilegiar. Práticas que definem um padrão aglutinador das ações que permitem descrever o perfil de um *bom professor*. Natália admite que ele pode não estar ao alcance de todos os candidatos à carreira docente. De facto, a orientadora afirma que alguns estagiários não reúnem, *a priori*, as condições individuais exigidas para dar corpo àquele modelo pedagógico, revelando-se o tempo de estágio insuficiente para ultrapassar tais lacunas ⁽²¹⁸⁾. Assim, Natália preconiza que caberia às instituições formadoras prever os mecanismos de seleção necessários para impedir o acesso desses estudantes à formação inicial.

«Eu acho que as pessoas devem ter determinado tipo de práticas para serem professores! A verdade é que eles na faculdade entram para “ensino”, podem não ter jeito nenhum, mas como já lá estão, têm que ser professores. Dá-me a sensação que há um bocadinho uma matriz que todos aplicam. Por exemplo, acho que o “-” não tem perfil para ser professor e por muito que aplique aquela matriz não consegue! Faltam-lhe, como pessoa, determinadas características que eu acho essenciais para ser professor. Nós não conseguimos moldar o que a pessoa é. Leva anos! [Entrevistador: e o que faz a formação para adequar o processo formativo àquilo que o estagiário “é” como pessoa?] Muito pouco mesmo! Dá a mesma coisa independentemente do tipo de aluno ser assim, ou ser assado.»

Para além de chamar a atenção para o carácter fugaz das teorias que sustentam os conteúdos trabalhados pelos programas de formação — cuja validade é flutuante e muito determinada pelo modismo, ou pelos interesses subjetivos dos formadores — as

(218) Os contornos deste modelo pedagógico incorporam os elementos de caracterização didática a que Natália atribui relevância e traduzem as suas perspetivas sobre o que significa *ser [bom] professor* no quadro do ensino da geografia. Eles foram anteriormente debatidos e em termos gerais remetem para um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e estruturado em torno de uma metodologia de resolução de problemas, na qual se utilizam de modo sistemático os instrumentos de recolha e registo de informação usualmente associados ao trabalho do geógrafo.

palavras de Natália alertam para a circunstância de a formação não ter em conta os saberes experienciais dos estagiários, os seus percursos e histórias de vida (fundamentais para se compreenderem as epistemologias pessoais que regem as suas ações). Não obstante as críticas que formulou relativamente ao conteúdo, à estrutura e à organização do programa de formação, Natália anteviu nele algum potencial como veículo indutor da transformação das concepções dos candidatos ao exercício da atividade docente.

PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

Confessando que se candidatou à função de orientador por motivos de carácter familiar (a necessidade de assegurar colocação numa escola próximo da área de residência), Natália não esconde os receios iniciais, o medo de errar, de condicionar definitivamente o futuro profissional de jovens professores. Com o tempo e a experiência foi desenvolvendo a autoestima, processo que agradece mais aos estagiários que foi acompanhando, do que aos seus pares orientadores pedagógicos: «as colegas orientadoras de estágio! Algumas são muito “mazinhas” para os restantes colegas orientadores de estágio! A forma como estão e como falam...! Pode não ser propositado, mas eu sinto algumas coisas que me dizem.».

Apesar de não lhe ter sido proporcionado qualquer tipo de formação, nem apresentada a filosofia que deveria orientar o processo de acompanhamento e supervisão, a experiência de alguns anos no exercício da função permite a Natália reconhecer que, por um lado, o estágio afirma valorizar a reflexão e as práticas de ensino e aprendizagem centradas no aluno mas, por outro lado, aprecia e qualifica os desempenhos dando destaque aos aspetos mais superficiais e efémeros dessas mesmas práticas. Além disso, como o processo de acompanhamento decorre sem a definição de parâmetros mínimos de atuação, os orientadores são levados a assumir um amplo espaço de liberdade, que se reflete, primeiro, na diversidade das posturas que estes assumem e, mais tarde, na dificuldade em aferir critérios de avaliação.

«Pelas conversas que se têm com o coordenador do estágio e pelas reuniões, percebe-se que se pretende que o processo seja centrado nos alunos. Mas dito de forma direta que a filosofia é esta e que gostávamos que todos funcionassem assim, isso não. Dá-me a sensação que também há muita abertura para orientarmos as coisas um bocadinho ao nosso ritmo. Por isso é que quando fazemos aquelas reuniões de aferição, que são “chatíssimas”, acaba por não se aferir nada, porque acabamos por estar apenas a justificar notas finais. De resto não nos é dito absolutamente nada! Não parametrizam as coisas. Há um instrumento de avaliação, mas não dizem, vocês devem fazer isto. Deixam-nos liberdade para fazer.»

Assim, em consonância com a sua concepção do que significa *ser inovador* durante o período do estágio, a orientadora critica nos seus pares a tendência para sobrevalorizarem, por exemplo, os aspetos relativos à apresentação formal dos materiais produzidos pelos estagiários, em detrimento do seu conteúdo e potencial para o incremento de um dada concepção didática. Por isso, não admira que nas palavras de Natália se sinta a condenação do livre arbítrio que parece reger a ação dos orientadores de estágio, quer ao nível da forma como encaram o exercício da função (v. g. assumindo papéis mais ou menos diretivos) e os critérios de avaliação, quer ao nível do tempo e do trabalho efetivo que desenvolvem com os estagiários.

«Acho que o coordenador do estágio liga muito às “bonecadas” e eu não gosto nada de “bonecadas”. Gosto mais do que lá está escrito e dos cuidados de como é preparada a aula, de como é que é feita a planificação e das reflexões. Por isso é que me irritam aquelas capas cheias de “florinhas” e “bonequinhos” pois não mostram nada. Não quero é magoar as colegas, pois fazem aquilo com carinho e com o objetivo de que os estagiários consigam voar mais alto. Mas é uma coisa que se faz apenas no estágio. Também sei que há orientadores que são muito diretivos. Sei que há orientadores que não estão todos os dias com eles, só uma vez por semana, nas horas marcadas em que se mostram os materiais. E nesse dia corrige, está mal vai para trás, para a semana mostram-me outra vez. Está ao nosso livre arbítrio. Se quisermos estar com eles estamos, se não quisermos, não estamos.»

Perante a ausência de formação por parte da instituição formadora, Natália confessa ter sempre grandes dificuldades em aplicar o instrumento de avaliação, principalmente por este implicar a quantificação de indicadores definidos e formulados numa lógica eminentemente qualitativa. A orientadora não esconde que lhe é difícil muitas vezes decidir sobre o que significam os qualificativos de *Suficiente*, *Bom*, ou *Muito Bom*, que tem de aplicar aos diferentes parâmetros; um problema que resolve recorrendo a uma análise da frequência (v. g. *muito*, *pouco*, ou *o mesmo*) com que são aplicados os métodos e estratégias que considera mais corretos, tomando por referência a sua própria prática e o desempenho do estagiário a quem em anos anteriores atribuiu classificação mais elevada.

«Passo horas a pensar, mas isto é *Suficiente* — até agora nunca me aconteceu nenhuma situação de *Insuficiente* — deixa-me ser coerente. Será que em relação à minha pessoa eles utilizam “muito”, “pouco”, “o mesmo”. Acabo por me servir a mim como padrão, sobretudo no primeiro ano, quando não tinha referências. Agora tenho por referência o melhor estagiário que tive até hoje. Se calhar, está errado, mas é o que eu faço. [Entrevistador: é esse o seu sistema de aferição de critérios?] Segundo aqueles parâmetros é! Quando discuto, tenho dúvidas entre o *Suficiente*, o *Bom* e o *Muito Bom*. Alguns nota-se bem a diferença e aí é fácil conseguir afirmar, “de certeza que não é *Suficiente*, tem de ser *Bom* ou *Muito Bom*. Mas, depois, são muito parecidos e é muito difícil conseguir aferir.»

A complexidade do processo de aferição dos critérios é ainda reforçada pela natureza do discurso e pelo conteúdo da argumentação que os seus pares utilizam no

decurso das reuniões destinadas à partilha da informação necessária para concluir aquela regulação. Parece inferir-se das suas palavras que Natália sente existir alguma manipulação no modo como a informação é gerida, patente numa certa sobrevalorização de alguns desempenhos; uma postura que a orientadora considera pouco escrupulosa e que a levam a assumir um posicionamento igualmente defensivo na avaliação dos seus estagiários, distendendo a apreciação de alguns indicadores com o intuito de atingir uma dada classificação.

«Eu já percebi que naquelas reuniões há muito empolamento dos estagiários. Acho que nós devíamos ser todos honestos e não ir para ali empolar as situações...! E, às vezes, o que é que eu faço!? Espera aí! Porque eu vou com “15” para este indivíduo! De certeza que eu consigo puxar um parâmetro ou outro, porque eu já sei que tantas pessoas vão, de certeza, puxar para o “16”! E pelo que ouço falar entre eles — nós temos o *feedback* do que eles dizem — também tenho a noção do que é que os colegas deles fazem. E temos a apresentação dos trabalhos. Portanto, aí não, também subi! Já o tenho feito mesmo lá, “Então, mas desculpem, face a isto e face ao que eu vi, face ao que estão a dizer, então eu também acho que...”»

Na verdade, Natália efetua primeiro uma regulação interior que, depois, tenta completar com os dados recolhidos junto dos seus pares, mas também informalmente em contactos que estabelece com outros estagiários. Um caminho através do qual procura encontrar evidências que sustentem a categorização das práticas desenvolvidas pelo conjunto dos sujeitos em formação. Um processo no qual atribui importância ao papel regulador do coordenador do estágio — elemento decisivo para a validação das propostas de avaliação — mas cuja atuação não contribui para o seu esclarecimento relativamente à aplicação daqueles indicadores.

«A aferição de critérios do grupo de orientadores é feita entre nós, depois, modificando os parâmetros: “Então, mas quando é que utilizou...?”. Chega-se ao ridículo de entrar em “pormenores” sem importância. Mas, no final, é o coordenador do estágio que serve de mediador quando há dúvidas entre as notas. Porque é sempre aquela coisa... este é um “16”, mas é “alto”! Ah! Este também é um “16”, mas é “baixinho”...! Mas qual é a justificação para o descer para um “15”? [Entrevistador: percebe como é que aqueles indicadores são aplicados, para chegar a essa nota global?] Não! Não! Eu não percebo...!»

A necessidade de avaliar os estagiários leva Natália a sentir-se resignada a utilizar o instrumento de avaliação existente (o único que conhece), um sentimento reforçado pela circunstância de não se considerar habilitada para propor a sua alteração. Em termos gerais, a orientadora entende que o perfil de desempenho que se lê a partir da análise de conteúdo do documento é adequado às exigências e aos desafios que hoje se colocam aos professores e, por isso, ele pode servir de padrão para ajuizar da qualidade das práticas dos estagiários e proceder ao seu escalonamento. Não nega, contudo, que são poucos os docentes no pleno exercício de funções que efetivamente incrementam as

metodologias que o estágio tende a privilegiar, simplesmente porque estas exigem um esforço que não é compatível com as condições de trabalho oferecidas aos professores.

No entanto, Natália não estabelece qualquer correspondência entre essas práticas e o conteúdo de um qualquer paradigma educacional, ou seja, não identifica a filosofia educativa que subjaz aos desempenhos que o estágio mais valoriza. Admitindo que, sob o ponto de vista pessoal, esse nunca foi para si um problema, refere que ao longo dos anos como orientadora pedagógica tão pouco tal reflexão foi suscitada pelos responsáveis pela formação (por exemplo, desconhece quando, como e por quem foi elaborado o instrumento de avaliação do estágio). Ao invés, para a orientadora é mais importante recentrar as atenções no potencial transformador do estágio e na sua função eminentemente formativa. Importaria, para tanto, reduzir o peso e a relevância atribuídos à avaliação, um processo que, pela forma como está concebido e pelo modo como é operacionalizado, também não é imune a alguma atuação menos ética por parte de alguns estagiários.

«[Entrevistador: acha que o instrumento de avaliação utilizado traduz alguma filosofia sobre o que deve ser a formação?] Nunca pensei nisso? [Entrevistador: nunca foi discutido convosco?] Que eu me lembre, não! Nunca me preocupei muito com isso. Eu já disse que não devia haver tanta avaliação. Eles estão ali para aprender. Aprenderam? Progrediram? Ótimo! Então, estão preparados para ser professores! Para que é que têm de ter uma nota? Podem e conseguem ludibriar-nos o ano inteiro! Também me estou a pôr em causa como orientadora. É privilegiar sempre os alunos mais fracos. Há três anos o grupo era excelente, toda a gente dizia isso. O ano passado acabaram por ter as mesmas notas, ou melhores, que os alunos de há três anos atrás. Mas então, como é que é? E o instrumento de avaliação?»

Natália também não deu grande importância ao *Regulamento do Estágio*, documento que, para si, resume apenas as condições do contrato de formação que se estabelece entre a instituição formadora, o núcleo de estágio e o estagiário, definindo as regras mínimas de funcionamento do processo formativo, bem como os direitos e os deveres dos principais intervenientes. Regras que a orientadora afirma cumprir sem grandes dogmatismos e que apresenta aos sujeitos em formação logo na fase inicial do estágio, em conjunto com o instrumento de avaliação. Esse momento, constitui uma oportunidade que Natália aproveita para debater com os estagiários a subjetividade inerente à avaliação, a dificuldade de apreciar alguns dos seus parâmetros e para a necessidade de, por isso, ser imperativo que os formandos procedam a uma reflexão tão profunda quanto possível sobre a natureza das suas práticas. Uma tarefa que, no entender da orientadora, não está ao alcance de todos, ora porque não possuem a capacidade de se colocarem numa posição de exterioridade face ao seu próprio

desempenho, ora porque tendem a apreender literalmente e a sobrevalorizar os juízos formulados pelo formador acerca dos seus progressos.

«Os que têm capacidade de reflexão e de autocritica conseguem explicar porquê, os outros não! Depois, temos situações muito desagradáveis. Foi o que me aconteceu no primeiro ano com um estagiário! No fim do ano, devíamos também dizer, não utilizou porquê? Só fizeste duas vezes, devias ter feito “dez”! E, depois, ele atirou-me à cara, “Mas tu disseste-me e eu melhorei tudo aquilo que tu disseste...!”. “Pois melhoraste, mas não melhoraste cem por cento...!”. E ele ficou zangado porque eu devia ter subido para o *Muito Bom* e não, ficou no *Bom*! Porque bastava “melhorar”, para subir para o *Muito Bom*. Desde aí, também tenho aprendido, cada vez classifico mais, cada vez faço mais atas, quando há um problema. No primeiro ano fazia apenas pequenos sumários, confiava, éramos todos muito “amigos”...!»

Natália procurou que os estagiários desde cedo construíssem a sua autoavaliação tendo em conta os parâmetros inscritos no respetivo instrumento. Contudo, constatou que as suas dificuldades a esse nível não decorriam somente da falta de consensos em torno do sentido de alguns indicadores, mas igualmente de alguma incapacidade para formularem um juízo crítico sobre o seu desempenho; um obstáculo natural à aceitação das propostas de avaliação apresentadas, *a posteriori*, pelo orientador. Como se referiu, importa ter igualmente em conta que os estagiários sentem com particular acuidade a pressão exercida pela avaliação, afeiçãoando a sua atuação em função da leitura que fazem das solicitações dos formadores e de uma análise custo-benefício das vantagens que podem retirar da incorporação nas suas práticas das recomendações que estes apresentam. Neste contexto, adquirem especial importância os mecanismos de regulação adotados quer pela instituição formadora, quer pelos orientadores pedagógicos.

As estratégias que Natália adotou no sentido de precaver parte daqueles problemas implicaram um acompanhamento mais assertivo dos estagiários: recorrendo a uma observação mais próxima das suas práticas; confrontando-os periodicamente com a necessidade de esclarecer e justificar as suas decisões, ou seja, procurando reunir de uma forma sistemática as informações que lhe permitiram fundamentar com rigor e segurança as suas propostas de avaliação final. Uma postura que reflete a desconfiança com que a orientadora passou a encarar a conduta dos estagiários, depois de uma experiência negativa ocorrida no decurso de um estágio anterior. Para tanto, passou a usar com frequência as apreciações dos alunos sobre os desempenhos dos professores, principalmente com o intuito de verificar da existência de algum artificialismo nas práticas dos estagiários, patente numa discrepância entre as estratégias que estes incrementaram no decurso da observação direta das aulas e as opções didáticas que os seus próprios alunos afirmaram ter sido as do quotidiano do estagiário.

Parte importante deste papel regulador foi atribuído ao coordenador do estágio, a quem coube, entre outros aspetos, analisar o conteúdo dos dossiers de compilação dos materiais produzidos pelos estagiários. Mas Natália teve também de solicitar a sua intervenção quando as dificuldades evidenciadas por um dos seus formandos se tornaram críticas ao ponto de requerer a presença de uma figura que, por via da sua posição hierárquica, se corresponsabilizasse pela apreciação do trabalho desse estagiário.

Terminado o estágio e concluído o processo de avaliação das práticas dos estagiários, parecem confirmar-se muitas das dúvidas que Natália já havia formulado na sequência da experiência de anos anteriores, nomeadamente, ao nível da definição dos critérios de qualificação dos desempenhos, ponto de partida para aferir o conteúdo e a fundamentação das propostas de avaliação e classificação, de que resulta o escalonamento final dos sujeitos em formação. Todas estas decisões supõem a utilização de um instrumento que a orientadora caracteriza como um simples conjunto de itens de avaliação agrupados em três parâmetros. Não obstante serem evidentes as suas inter-relações, pode afirmar-se que estes estão organizados segundo uma lógica de decomposição e atomização do desempenho do professor. Em termos gerais, a orientadora aponta sobretudo a dificuldade em conceber uma fórmula que lhe permita fazer a correspondência entre os níveis de desempenho (*Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*) de cada indicador e as evidências que devem transparecer da prática de cada estagiário para justificar essa qualificação.

«O instrumento de avaliação é um conjunto de itens, que são avaliados em torno de três, quatro parâmetros. [Entrevistador: quando fala em conjunto de itens, refere-se a quê?] São os mesmos parâmetros, estão lá...! [Entrevistador: uma espécie de somatório de...] Sim! É um conjunto de itens que nós avaliamos. Que estão inter-relacionados, é verdade, mas que são um conjunto de itens. Quando se falava do caso daquele estagiário, com um *caráter* um pouco duvidoso, mas o *caráter* é avaliado num item e eu não o posso prejudicar nos outros. Posso, quanto muito, dizer “Mas, enfim, influencia...?”. Pois influencia! Mas não está lá explícito! Alguns daqueles adjetivos *Muito Bom*. O que é “muito” para mim, pode não ser “muito” para a minha colega. Aconteceu, uma vez, uma colega perguntar, “Mas *quantas* vezes, *quantos* materiais diferentes ele já usou?”. Quando se fala de *diversificação de materiais*, mas o que é a diversificação de materiais!?»

O controlo dos elementos de regulação da informação prestada por outros orientadores pedagógicos afigura-se decisivo para a construção da avaliação, principalmente quando se analisa a forma como cada avaliador gere os argumentos que partilha com os seus pares: por exemplo, quando procuram defender os seus estagiários jogando defensivamente com as suas próprias apreciações. Contudo, Natália afirma ter de acreditar nas análises e nos juízos que lhe são apresentados, por não dispor de

quaisquer outras fontes de confirmação da informação. Motivo porque se torna decisiva a intervenção e o papel moderador do coordenador do estágio.

«Porque o que me custa muito é na aferição. Às vezes, acho que em termos de aferição de critérios é muito complicado, porque depois temos aquele problema: eu consigo saber dos meus, não consigo saber dos outros, a não ser o que os meus colegas dizem. Tenho que acreditar no que os meus colegas dizem! Quem sou eu para depois estar a dizer, “Não, não!... O teu merece um 13 ou um 14!... Olha que parvoíce, não merece um 13, dá-lhe antes um 14!...”. É muito complicado, depois, aferir notas. Acho que não é complicado *nós* estarmos a avaliar. O que é complicado é termos de efetuar a aferição de notas.»

Supondo que o acompanhamento e a supervisão das práticas toma por referência um perfil de atuação traçado em função de uma matriz de elementos didáticos pré-definidos, importa analisar em que medida Natália considera que o instrumento de avaliação se adequa ao conteúdo dessa matriz e do modelo pedagógico que lhe corresponde.

«Em termos de aferição está-se a dar peso demais a determinados parâmetros, que não têm tanto peso como parecem ter na reunião de aferição. [*Entrevistador*: não têm tanto peso em que sentido?] Às vezes, diz-se “Ah! Mas fez isto assim em sala de aula!...”, mas isso são dois parâmetros e nós estamos a dar um *peso* imenso àquele fenómeno, quando ele só se refere a dois ou três parâmetros. E são vinte parâmetros! Era o que eu dizia quando o coordenador “batia” sempre na mesma tecla e eu dizia, “Está bem! Isso é um parâmetro! E os outros todos!?”. Estarmos a referir um *acontecimento*, mas quando vamos buscar o instrumento, está apenas em três ou quatro parâmetros. Então temos que analisar parâmetro a parâmetro para aferir. Foi um pouco o que aconteceu na última reunião.»

No seu conjunto, Natália entende que os indicadores incluídos no documento cobrem todas as dimensões da atuação de um professor e, por isso, considera-os suficientes para enquadrar as práticas dos seus estagiários. Como tantas vezes apontou, sente apenas a falta de elementos que lhe facilitem a aferição dos critérios de avaliação, que concebe como um processo de análise e de categorização do conteúdo dos desempenhos.

A metodologia que Natália aplica tendo em vista a consecução do processo avaliativo parte de uma leitura e análise do conteúdo do instrumento de avaliação, um procedimento que tem início logo que os estagiários chegam à escola e que implica um trabalho conjunto de interpretação e clarificação do sentido dos indicadores ali inscritos (v. g. no que concerne o significado da *adjetivação* que caracteriza a sua descrição). Apesar de importante, esta fase não resolve as dúvidas que se lhe colocam sempre que tem de posicionar os formandos num determinado nível de desempenho, sobretudo porque considera que alguns deles são praticamente inatingíveis. Admite que no seu primeiro ano como orientadora e face à ausência de um programa de formação de formadores, tomou como referência o seu imaginário do que seria uma prática passível

de ser posicionada no *Bom* e no *Muito Bom*, que confrontou com a narrativa implícita no seu próprio desempenho.

«Nunca ninguém me disse o que é *diversificar materiais*. Não sei se alguém assumiu que eu à partida já sei o que é *diversificar materiais*!? [Entrevistador: quando nos momentos da avaliação se usam expressões, ou adjetivos, como “É muito criativo!...”] Sim! O que é isso...!? Nós usamos isso! Lá está! Quando eu digo que acho que o “-” é muito criativo, para mim ele era muito criativo, de facto...! Mas, se calhar, para um colega meu do lado ele não é nada criativo. E aconteceu isso! Eu disse a um estagiário, “Ai que giro, vê lá tu o que o “-” fez na aula dele assistida!? Que criativo!”. E diz ele, “Criativo!? Isso foi o que fizemos no nosso trabalho do ano passado!”. Foi criativo o ano passado, este ano já não é! E acontece isso. Lá está, a avaliação é muito subjetiva...!»

Uma vez que o processo de avaliação culmina com a atribuição de uma classificação de natureza quantitativa, importa analisar o caminho que a orientadora percorre entre a definição do perfil de desempenho no qual posiciona a prática de cada estagiário e a decisão sobre a notação numérica a que a faz corresponder. O discurso de Natália deixa a este nível antever alguma ambiguidade, pois não assume com clareza qual dos dois elementos (vd. o perfil, ou a memória de uma classificação) constitui o ponto de partida para a quantificação da prática. Percebe-se, porém, que o recurso ao instrumento de avaliação surge apenas numa fase posterior à interiorização pelo avaliador da combinação *perfil – nota* que melhor traduz o carácter do desempenho do estagiário.

«Penso num perfil! Implicitamente defino um perfil e, depois, sei que isto é uma coisa que é *Muito Bom*, portanto andaré ali por volta dos 16, 17, ou 18...! E depois a pessoa acaba por clarificar. [Entrevistador: só depois desse processo interior de definição de um perfil *a priori* é que vai para o instrumento?] Vou para o instrumento, mas tento fazer uma adaptação e às vezes sai-me um bocadinho gorado! Às vezes eu penso que aquilo é para um 16, ou para um 17, e “sai-me” um 15! Mas não altero! Porque se foi aquilo que li, se eu fiz aquilo com atenção e com cuidado. Porque se não ia alterar até ao fim! Fica como está! Eu pensei aquilo, mas está errado face àquela avaliação que eu tenho que fazer. [Entrevistador: então, pensa *a priori* num perfil, mas se o instrumento lhe dá como resultado algo de diferente do perfil inicialmente traçado...] Mantenho o que o instrumento me diz!...»

Na verdade, parece existir em Natália uma grande preocupação em demonstrar que toda a sua avaliação decorre da aplicação estrita do respetivo instrumento de regulação. Embora confirme a existência de um processo adaptativo, a orientadora refere que a *nota* resultante da leitura dos parâmetros inscritos naquele documento prevalece, em todas as circunstâncias, sobre o *perfil* que foi desenhando ao longo e por efeito do seu trabalho de acompanhamento. Para além disso, Natália confirma que as classificações finais a que usualmente chegou pela aplicação desta metodologia também nunca foram inferiores às que teria atribuído, caso a sua imagem do perfil de desempenho tivesse prevalecido. Uma abordagem que justifica igualmente pelo facto de

sentir que não deve prejudicar um estagiário sobrepondo as suas impressões, de carácter subjetivo, aos resultados que lhe são dados por um instrumento que considera mais objetivo e no qual encontra respostas que a orientam e lhe indicam o caminho a percorrer para interpretar e avaliar as práticas.

«[Entrevistador: mantém aquilo que o instrumento lhe diz e não o perfil...!?] Não, porque geralmente também nunca me deu uma nota inferior. Deu-me sempre para *cima*! Aí sou honesta! No “-” deu-me 10,65 e a minha vontade era dizer, “Não! Nem pensar! Ele não é aluno para 11!”. Se é aquilo que eu tenho para avaliar, não vou alterar...! Eu não penso numa *nota*, penso em algo de mais global que anda ali à volta. Se me desse uma “coisa” muito diferente talvez eu mexesse nos parâmetros! [Entrevistador: a nota surge de algo prévio?] Mas se surge, foi porque eu já fiz segundo aqueles parâmetros em anos anteriores. Até agora nunca me deu a *baixo*. Se me desse a *baixo* era capaz de alterar. Deu-me sempre para cima e para cima acho que é sempre de não alterar! Se me desse abaixo era capaz de pensar que tinha lido mal os parâmetros de avaliação e iria rever o que fiz.»

Essa metodologia parece reforçada quando confirma que o seu processo avaliativo tem em conta — passados três anos de exercício como orientadora — a avaliação que efetuou nos estágios anteriores. Uma decisão que Natália tem por coerente, uma vez que o instrumento regulador permanece o mesmo e as avaliações resultantes são, desse modo, comparáveis. Importa ainda notar que a orientadora admite que acabaria por rever a aplicação do instrumento, caso a classificação obtida a partir deste fosse substantivamente inferior ao perfil imaginado, facto que poderia traduzir uma leitura incorreta dos respetivos parâmetros.

Sob o ponto de vista do conteúdo, Natália considera o instrumento de avaliação um documento globalmente equilibrado. Entende que nele subjaz uma filosofia acerca do que deve ser o professor com a qual se identifica (vd. um agente «ativo, dinâmico e próximo dos alunos») e a valorização dos aspetos relacionados com a prática em contexto da sala de aula, que o documento também privilegia em detrimento do espaço escola. Aceita esta centragem por entender que o dinamismo que o professor tem obrigação de manifestar deve ser canalizado para o trabalho direto com os seus alunos e não necessariamente para ações delineadas especificamente para alimentar o plano de atividades da escola. Por um lado, trata-se de uma conceção do que é *ser professor* que parece induzida pela natureza dos processos e dos contextos em que se desenrola a formação inicial, já que os núcleos de estágio permanecem como universos relativamente autónomos face ao trabalho dos departamentos disciplinares em que se inserem. Por outro lado, trata-se de uma visão coerente com o facto de Natália conceber que a qualidade do docente deve ser medida sobretudo em função do que este produz na sala de aula.

«É essa a grande base do instrumento: um professor ativo, dinâmico e próximo dos alunos. Eu acho que o instrumento é equilibrado! [Entrevistador: acha que está muito centrado na sala de aula?] Não! Não acho! Porque dentro da sala de aula também incluem os problemas da criatividade, da produção de materiais. Acaba por ser *sala de aula* no sentido do que é que é transmitido. [Entrevistador: valoriza a atuação do professor fora da sala de aula?] O espaço *sala de aula* é mais valorizado que o *espaço escola*. O que tem lógica! Porque aí os professores podem ser diferentes. Dentro da sala de aula o professor tem que ser ativo, dinâmico. Lá fora, a dinâmica pode ser diferente. Acho que a dinâmica que se tem de exigir dentro da sala de aula, não tem que ser igual à de lá de fora. Nem toda a gente tem que andar a correr e a produzir coisas lá fora como produz para os seus alunos.»

Nunca sentiu que o instrumento de avaliação tivesse de integrar outros parâmetros para além dos prescritos, em parte porque nunca teve oportunidade de ponderar a utilização de qualquer outro. De facto, Natália não se sente habilitada para ajuizar da qualidade do documento, nem para propor qualquer alternativa: ao longo dos anos como orientadora pedagógica adaptou-se ao seu conteúdo e à sua estrutura, confessando que ele se adequa à forma como avalia as práticas dos estagiários. Tal não impede, contudo, que experimente sempre grandes dificuldades em aferir os critérios de avaliação, um problema recorrente e marcante no seu discurso sempre que surge a oportunidade para debater a dinâmica e a regulação do processo avaliativo. Um momento que Natália vive com algum desconforto, por lhe exigir um enorme esforço de reserva e ponderação, que gere através de um jogo de concordâncias tácitas e estratégicas, desenhadas com o intuito de preservar e defender os seus estagiários.

«O eu sinto mesmo é a aferição de notas, tenho muita dificuldade. Quando nos é pedida uma opinião, acho que não tenho que dar. Tenho que dizer, “Segundo aquilo que tu dizes, parece-me isto!...”. [Entrevistador: sente que não tem que dar, ou sente que não pode dar?] Sinto que não tenho *como* dar! Eu não tenho nada que me diga como é que a pessoa é, como é que os outros estagiários são, sem ser o que os colegas me dizem! [Entrevistador: mas para que servem as reuniões que os orientadores fazem para aferição de critérios?] Nós não estamos a aferir nada! O coordenador é que está a aferir! Nós estamos a expor o que pensamos e a nota que achamos que os estagiários devem ter. É o coordenador que acaba por aferir as notas, por aquilo que viu nos dossiers, por aquilo que assistiu das aulas. É muito difícil darmos opinião. Claro que eu posso dar a minha opinião. Posso achar que é uma injustiça o que *tu* estás a dizer, “Não acho nada que o teu seja *criativo*!”. Mas o que é que eu vi para saber se é, ou não é, criativo...!?”»

Neste contexto, a ação do coordenador do estágio afigura-se decisiva, uma vez que para Natália é ele que detém o verdadeiro poder de avaliar os estagiários, sobretudo por ser o único dos intervenientes a ter contacto direto com as atividades levadas a cabo por todos os sujeitos em formação: através das aulas observadas, da análise de conteúdo dos dossiers com os materiais e do grau de consecução dos planos anuais de atividades. Não obstante, admite que também ele se confronte com muitas dúvidas, em parte devido às limitações dos seus próprios instrumentos de recolha de dados e aos constrangimentos de índole operacional que lhe são impostos. O contributo de Natália

para o desenrolar da ação do coordenador resume-se à informação que lhe faculta mensalmente acerca do desenrolar do trabalho no núcleo de estágio. Procura que esta traduza uma leitura do posicionamento dos estagiários relativamente aos diferentes parâmetros de avaliação e retrate o percurso evolutivo das suas práticas.

Mas é ao nível da partilha de informação entre os orientadores pedagógicos que Natália considera, uma vez mais, que se registam as principais lacunas, pois entende que nos momentos decisivos não se verifica uma efetiva aferição de critérios. Ao apreciar o tipo de dados que são transmitidos e a natureza da argumentação utilizada, Natália deu a entender que alguns dos seus pares atuam como se tivessem algo a esconder.

«Posso estar a ser injusta, mas dá-me a sensação que há ali umas duas ou três pessoas que, às vezes, empolam as situações dos estagiários. Porque em três anos consecutivos é um exagero ser sempre tudo tão bom, tão perfeito, tão maravilhoso! [Entrevistador: devido a essa experiência expõe toda a informação que tem sobre os seus formandos, ou “esconde” alguma coisa?] Às vezes acho que falo demais e só depois de ter falado é que me lembro que não devia ter dito aquilo! [Entrevistador: tem a imagem de que os seus colegas escondem alguma coisa?] Dá-me a sensação que sim. Porque, depois, dá-me a sensação de que as pessoas não são assim tão maravilhosas. Há coisas que eu não devia dizer. Falo demais e aquilo que eu digo acaba por se virar contra mim! Não é “contra mim”, mas contra os estagiários! Porque ali também parece que andamos a esgrimir notas!»

Desta forma, Natália confirma no final do estágio algumas das afirmações que já havia proferido inicialmente, a propósito das estratégias seguidas pelos avaliadores no momento em que têm de expor e justificar as suas propostas de avaliação. Agora, porém, introduz um elemento novo: o da influência indireta dos estagiários sobre esse processo ⁽²¹⁹⁾. Consciente de que este contexto pode dar azo a alguma adulteração dos dados, não deve estranhar-se que Natália dê a entender, sem rodeios, que também ela participa ativamente nesse processo de manipulação benigna da avaliação (que se tem por aceitável em virtude de se realizar sempre em prol dos estagiários), muito embora admita que, por vezes, o faz de forma menos eficaz.

Na verdade, reconheceu a existência destes enviesamentos, mas nunca confrontou os seus pares com quaisquer dúvidas ou questões, argumentando que não o fez para evitar possíveis conflitos. Sente que a sua personalidade a levaria a defrontar os intervenientes de uma forma demasiado direta, que poderia deteriorar relacionamentos futuros. Justifica ainda essa postura pelo facto de constatar que o coordenador de estágio, a quem caberia moderar as reuniões questionando o conteúdo daquelas

(219) Recorde-se o exemplo já mencionado de um estagiário que desvalorizou, perante o seu orientador pedagógico, a *criatividade* do trabalho realizado por um dos seus colegas, recorrendo para o efeito ao seguinte argumento: «Criativo!? Isso foi o que nós fizemos no nosso trabalho do ano passado!».

intervenções, também nunca o fez. Apesar disso, julga que todos os orientadores acabam por aplicar o instrumento de avaliação segundo princípios que procuram prevenir a ocorrência de situações de injustiça relativa. Assim, os discursos de empolamento e de sobrevalorização das práticas poderiam ser fruto do ambiente mais informal que se viveu nas sessões mensais de coordenação do trabalho de acompanhamento, isto é, de uma atmosfera propícia a uma análise mais espontânea das práticas e, desse modo, ainda pouco baseada na aplicação prudente do instrumento de avaliação.

«[Entrevistador: alguma vez questionou os seus colegas no sentido de eles lhe darem mais dados?] Não, nunca fiz! Realmente nunca fiz! Não quero entrar em conflito. Porque não sou diplomática e quando começo a irritar-me por ouvir aqueles floreados todos, começo a contar até “10”. Prefiro manter-me calada, porque acho que a verdade acaba por vir ao de cima. Sou um bocado passiva e realmente não o devia ser! Este ano acho que exagerei um bocadinho, porque falei mesmo e disse que as coisas ou “são assim, ou não são assim!”. [Entrevistador: alguma vez saiu com a sensação de que não estariam a aplicar o instrumento tal como deviam?] No fim das reuniões de avaliação mesmo, não! Dá-me a sensação é que nas reuniões intercalares exageram um pouco. Porque quando é utilizado o instrumento de avaliação, como é possível que “essa pessoa”, tão maravilhosa, só tenha 14, ou 15!? A pessoa acaba por cair em contradição quando tem de aplicar o instrumento.»

Deduz-se então que, no final, os excessos na adjetivação das práticas não conduzem obrigatoriamente a uma interpretação menos criteriosa dos parâmetros inscritos no instrumento de avaliação, porque Natália considera que no momento decisivo da aferição das propostas de classificação, os próprios orientadores se mostram incapazes de manter e sustentar os retratos artificialmente criados. Por isso, encarou o processo de decisão sobre as classificações dos estagiários sem qualquer estratégia pré-definida, acreditando que os seus colegas orientadores tão pouco.

Quando assumiu pela primeira vez a função ainda se socorria de registos escritos, com os quais procurava sistematizar os argumentos tendentes a sustentar as suas propostas de avaliação e, em simultâneo, produzir um descritivo das práticas que pudesse partilhar com os restantes avaliadores; deixou de os realizar quando sentiu que já tinha interiorizado o significado dos parâmetros de avaliação. Admite, contudo, que no decurso das reuniões de aferição é possível que alguns orientadores adotem uma atitude de reserva, resguardando-se de apresentarem as suas propostas até ao instante em que se sentem seguros que o seu conteúdo reflete uma aplicação dos critérios consonante com o do conjunto dos avaliadores. Embora condescendente com esta postura defensiva, Natália refere nunca ter alterado as propostas de classificação que elaborou, por entender que devia caber ao coordenador do estágio — o único interveniente com acesso a informação credível sobre todos os estagiários — qualquer

resolução nesse sentido. Concebe que as decisões deste responsável se baseiam na análise de um leque diversificado de dados, provenientes da observação das aulas, do conteúdo dos dossiers, dos planos de atividades e dos relatos das práticas que lhe são feitos pelos orientadores, elemento fundamental para se apreciar do nível de concretização a que corresponde a maioria dos indicadores de avaliação.

«Agora já interiorizei os parâmetros, mas antes ainda me dava ao trabalho de escrever o que é que achava de cada um, agora já não! [Entrevistador: sente que os seus colegas “levam” alguma estratégia pré-definida?] Não! Isso acho que não! Acho que são momentos úteis para falarmos do que os estagiários fazem e que nos permitem, face ao que os colegas dizem, comparar com os nossos. [Entrevistador: e podem assumir uma estratégia um pouco mais defensiva?] É capaz de haver pessoas que jogam mais na defensiva, penso que sim! Porque querem ouvir primeiro para depois fazer uma melhor comparação, aferir melhor os parâmetros. Não estou a dizer que é errado. Não o estou a dizer num sentido pejorativo. É em termos de comparação, para pensar se “eu” também devo mexer aqui os parâmetros. Eu mexer nas notas não gosto de mexer! Foi aquilo que eu li, é aquilo que eu acho que é! Agora, o “-” tem todo o direito e deve mexer nas notas.»

Um dos fatores que Natália tem por mais relevante para o sucesso do processo de formação consiste no incremento de estratégias que favoreçam a reflexão sobre as práticas. Adverte, no entanto, para as dificuldades que muitos estagiários sentem em proceder a uma leitura distanciada e crítica sobre os seus desempenhos. A este propósito refere que usualmente se vê confrontada com dois tipos de abordagens: a dos que se limitam a *descrever* a prática, enumerando os factos que ali ocorreram segundo uma narrativa meramente cronológica e quase neutra; a dos que procuram efetivamente *refletir*, associando o relato das atividades e das ações ao questionamento das tomadas de decisão e à análise dos seus efeitos. Em seu entender, a qualidade e o conteúdo dos relatórios de reflexão produzidos pelos estagiários revelam-se muito dependentes de outras competências, sobretudo no que concerne a utilização da linguagem escrita.

«Nestes três anos tive três estagiários que conseguiram refletir e tive três estagiários que conseguiram descrever. E quem faz muita descrição tem muitas dificuldades em refletir. O que descreve, “descreve” a aula, “Eu fiz, eu aconteci...”; o indivíduo que reflete consegue discutir os porquês, “Eu fiz assim, mas não funcionou por isto e por aquilo...”, consegue ver as causas e os efeitos do que acontece na aula e fá-lo, sem se limitar a uma descrição, a um relato puro e simples. Diz quais foram as estratégias que utilizou, se estas foram adequadas ou não, se os materiais se adequaram ou não, e situações pontuais e pertinentes, de indisciplina, de participação. Sentem muita dificuldade em fazer reflexões, porque não sabem escrever como deve de ser. Mas na maior parte dos casos é mesmo a incapacidade de refletir, o não ser capaz de ver as causas e os efeitos do que se passou na aula.»

Sob o ponto de vista operacional, Natália apenas solicitou aos formandos a apresentação de reflexões sobre as suas práticas na sala de aula, incluindo as que não foram submetidas a observação direta. Estes textos pretenderam desafiar cada estagiário a demonstrar e a perspetivar o grau de evolução do seu desempenho didático-

pedagógico. No entanto, é a própria orientadora quem afirma que não aproveita aqueles registos como recurso para o seu trabalho enquanto formadora. Em suma, as narrativas das práticas constituíram somente uma fonte suplementar de dados para a avaliação.

«No princípio do ano peço que eles façam reflexões — diariamente, a seguir às aulas, sempre — para se aperceberem como é que vão evoluindo e como é que determinadas situações vão surgindo e vão sendo solucionadas. Isto para todas as aulas, não apenas para as aulas assistidas. Eles têm uns cadernos onde fazem a reflexão da aula. E é o que eu digo: eu quando estiver a ler quero ter uma evolução. Quero ver face à situação se mudaram. Se me dizem que esta estratégia funcionou mal, então na aula a seguir vão ter que ter uma estratégia diferente. [Entrevistador: como é usado esse material do ponto de vista do processo formativo?] Nas aulas assistidas eu trabalho! Nas outras leio. Quando vejo que não houve evolução, ou quando é descritivo, peço alguns esclarecimentos mais concretos, ou peço para me contarem efetivamente como é que se passou.»

A orientadora justifica a inexistência de um trabalho mais aprofundado em torno desses produtos pelo facto do instrumento de avaliação também não contemplar qualquer parâmetro específico para esse domínio. No entanto, nele se prevê que seja avaliada a existência formal dessas mesmas reflexões. Curiosamente, é Natália quem confirma que o esforço que os estagiários despendem na construção de tais relatórios acaba por se repercutir numa evolução positiva dos desempenhos e no aumento da qualidade dos materiais elaborados.

INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

Num primeiro momento, Natália problematiza as relações entre a formação e a escola sobretudo na perspetiva das relações institucionais que se desenvolvem entre a universidade e os estabelecimentos de ensino básico e secundário, considerando que estas são muito condicionadas pela desconfiança mútua que parece existir entre os docentes de ambas as instituições.

«O problema está em nós, professores das escolas e neles, professores da universidade. Nós, porque não nos atrevemos a ir lá, porque continuamos a considerar que eles são uns deuses e, portanto, são capazes de nos “bater”; eles, porque também não tentam aproximar-se de nós, porque nós somos a “ralé”. Eles estão lá! Se calhar, eles nem pensam assim. Acho que somos mais nós professores a pensar assim, do que eles, porque acho que se nós formos lá, eles nos recebem de braços abertos. É a sensação que eu tenho.»

No âmbito do estágio pedagógico, entende que a instituição formadora encara os colaboradores sediados nas escolas efetivamente como *orientadores*, ou seja, como intervenientes que, pelas suas competências técnicas, podem auxiliar os estagiários a progredir e a melhorar os seus desempenhos, suplantando as lacunas didático-pedagógicas que estes transportam da formação anterior. Natália não se sente inferiorizada ou com menor estatuto perante os docentes da universidade, posição que atribui ao facto de manter com eles contactos frequentes, nem impedida de requerer a

sua ajuda quando necessário. Nesse sentido, vê-se a si mesma como um parceiro e não apenas como um recurso.

Aceita que possam verificar-se alguns mal-entendidos, principalmente pelo facto de os professores considerarem que os formadores da universidade, por se encontram há demasiado tempo afastados do terreno concreto das escolas, não admitem facilmente que possam existir constrangimentos que impeçam o incremento das metodologias que propõem. Em contrapartida, entende que lhes é devido algum reconhecimento pelo domínio da teoria, motivo pelo qual valoriza o esforço da universidade em divulgar e em envolver os orientadores pedagógicos em atividades ali desenvolvidas que, todavia, não podem encarar-se como um programa de formação devidamente estruturado e concebido para coadjuvar o desenrolar da sua ação.

No início do estágio pedagógico, a orientadora afirma não antever qualquer conflito entre o trabalho realizado na escola e as tarefas exigidas pela instituição formadora, embora lhe pareçam existir alguns excessos no que respeita ao trabalho que os estagiários têm de realizar no âmbito do seminário. Problema que parece ser resolvido com recurso a uma estratégia adaptativa, aplicada de modo relativamente subreptício e traduzida na simplificação dos procedimentos, dos instrumentos e dos recursos ali solicitados, mas sem pôr em causa a natureza da experiência a aplicar na escola e a estrutura basilar do faseamento previsto no modelo pedagógico proposto naquela componente da formação. Uma decisão que Natália se sente à-vontade para apoiar, tendo em conta que, sob o seu ponto de vista, também não são muito rigorosos os mecanismos de controlo que a instituição formadora exerce sobre a atividade dos estagiários.

«O trabalho tem sempre a ver com uma experiência na escola! Agora, às vezes alguns fogem à regra, mas os professores de lá não sabem, porque não nos vêm perguntar. Eles têm feito sempre as experiências com os alunos e estão a começar a fazer as coisas e a aplicar! [Entrevistador: não há aí uma discrepância?] Não me parece que haja! Um dos problemas que surgiu este ano, foi o responsável do seminário querer que eles fizessem pequenos seminários em cada levantamento das “ideias prévias”. Mas isso, cabe-nos a nós orientadores dizer “Não! Basta-me ficar com a rede conceptual...!”, que é isso que eles fazem: têm a rede conceptual, têm a forma como se fez o levantamento das ideias prévias, têm os conceitos essenciais, o núcleo conceptual, as questões chave e pronto, chega!»

Natália afirma conceder total liberdade aos estagiários para elaborarem as suas planificações da prática letiva, não lhes impondo assim qualquer modelo ou estrutura formal. A necessidade de articular as atividades do seminário e do estágio levam-na a perceber as dificuldades de conciliar os modos de atuação daqueles dois espaços de formação.

«Eu deixo-os fazer como eles quiserem! Mostro-lhes sempre as planificações dos anos anteriores. [Entrevistador: isso entronca com o trabalho aqui na escola, com o do conjunto dos outros professores?] Não entronca! Há sempre dois ou três professores, os que estão mais próximos de mim e que se movem da mesma maneira junto dos miúdos, que se juntam ao núcleo de estágio. Deixe-me dar-lhe o exemplo: este ano, o plano de atividades de geografia “é” o plano de atividades dos estagiários! [Entrevistador: as planificações que os estagiários aplicam, o grupo adotou-as como suas...] Adotou para o dossier as planificações dos estagiários. [Entrevistador: como é que se compatibilizam a planificação anual da escola, a planificação que têm que fazer porque estão em estágio, com aquilo que se passa no Seminário?] Este ano a planificação é exatamente a mesma...!»

Os esclarecimentos prestados por Natália revelam-se algo difusos, pois não permitem avaliar até que ponto a compatibilização que se diz existir se verifica de facto, ou se a orientadora lhe está a atribuir um sentido diverso do proposto pelo investigador. Neste contexto, importa atender ao seguinte: 1) afirma-se que a planificação elaborada pelos estagiários não converge com o trabalho desenvolvido na escola; 2) refere-se que existe um grupo de docentes disponível para aderir e incrementar atividades semelhantes às do núcleo de estágio; 3) menciona-se que no presente ano letivo as planificações adotadas pelos estagiários são, afinal, as que foram aprovadas pelo departamento curricular; 4) salienta-se que, por fim, o departamento não assumiu como *suas* as planificações produzidas pelo grupo de estágio, pelo que a referência a essa adoção teve um fim meramente formal ou burocrático; 5) percebe-se que os estagiários adotaram sequência temática semelhante à da escola — para as atividades do 7.º ano de escolaridade — manipulando o documento em que sistematizam a planificação a apresentar no âmbito do seminário (vd. condicionando a escolha do problema e das ideias prévias dos alunos, de molde a esta coincidir com a orgânica da planificação de longo prazo aprovada na escola).

«Se os estagiários forem espertos, utilizam uma coisa que é transversal! Foi o que nós fizemos: utilizar o ambiente. Porque com tantas temáticas, a do ambiente pode ser sempre ligada com todas as outras, a população, *et cetera*. [Entrevistador: mas isso não é correr o risco de todos os estagiários terem...] Fazerem sobre o ambiente? Ah, claro! Claro que é! Cai tudo dentro do mesmo, ou não! Podem fazer “batota”! Fazem “batota”! Dizem que aplicam, mas não aplicaram, pois já aplicaram antes! [Entrevistador: mas isso é uma perversão do próprio sistema?] Mas é o sistema que os leva à perversão! A solução deles foi ir ao Castelo do Bode com o 7.º ano, o tema é o mesmo. Depois, as coisas mudam.»

Situação que se agrava com a introdução de um outro elemento condicionador da planificação da prática letiva — o *Plano Anual de Atividades* — estruturado em função de um eixo temático também imposto a todos os estagiários (vd. a «Paz») e que tornou ainda mais difícil dar coerência ao conjunto do trabalho desenvolvido no decurso do estágio.

«Arrepi-me! Como é que com aquela teoria ainda tem que se fazer um *Plano Anual de Atividades*? É um contrassenso, mas tem que ser! [Entrevistador: como é que eles gerem a informação e tentam ligar todos esses elementos?] Acho que eles não ligam muito! Um deles consegue articular tudo, mas isso é a experiência que lhe dá outra “estaleca”. O outro não! Eu também não consigo perceber muito bem. Acho que o tema é mais assim uma “coisa”... é um “Tema”, não é!? A gente faz umas atividades ligadas com “aquilo” e fica no plano de atividades. A sério! É assim que se faz! O que me interessa é que nós vamos fazer o que achamos que é importante. Aproveitam-se atividades que já estão previstas fazer com os miúdos e que, depois, se conceptualizam em função do tema proposto.»

Apesar de Natália considerar que existe um espírito fortemente competitivo entre os estagiários, que os torna muito ciosos da informação e que os impede de encarar o estágio como um tempo de efetiva formação e de desenvolvimento profissional, existe da parte destes disponibilidade para facultar aos restantes professores da área disciplinar, os materiais e recursos educativos elaborados no âmbito das múltiplas atividades levadas a cabo pelo núcleo de estágio. A orientadora entende que as escolas sabem que a formação inicial constitui uma mais-valia para os seus planos de atividades e, por isso, não só aproveitam bem as iniciativas dos estagiários, como não criam obstáculos à sua atuação, embora sinta que as restrições de carácter financeiro são um constrangimento de que a organização escolar não pode alhear-se. No que concerne a criação de condições para a aplicação de algumas das estratégias previstas na planificação do modelo pedagógico do seminário (v. g. a organização de duas visitas de estudo ao mesmo local e com o mesmo grupo de alunos), também não se registou qualquer impedimento.

Com exceção do pequeno grupo de professores da área disciplinar de geografia que se mostra mais interessado em contactar e em inteirar-se do trabalho levado a cabo pelos estagiários, não existe qualquer tipo de intervenção ou interferência do coordenador do departamento na atividade do núcleo de estágio, embora este manifeste regularmente vontade em conhecer as ações que são promovidas. No entanto, não há da sua parte, como da maioria dos restantes docentes uma efetiva partilha de conceções pedagógicas, logo o incremento de soluções didáticas comuns.

2. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Concluída a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos estagiários e aos orientadores pedagógicos nas fases inicial e terminal do estágio pedagógico, proceder-se-á em seguida à interpretação dos seus discursos, mantendo como referenciais os domínios categoriais já mencionados. Assim, a leitura interpretativa dos dados desenrolar-se-á em obediência aos temas que serviram para estruturar os guiões das

entrevistas (cf. Quadros 5.1, 5.2 e 5.3) e será suportada, nesta etapa, pela informação obtida através da análise documental e da observação direta, de acordo com as condições de utilização destes métodos tipificadas no capítulo 5 (cf. Quadro 5.4).

2.1 CONTEÚDO E SENTIDO DO SABER GEOGRÁFICO

Apesar dos matizes que se identificam no discurso dos sujeitos de investigação, é possível afirmar que existe unanimidade no modo como estes definem o objeto da geografia e na forma como avaliam o papel social da disciplina. Aspetos cruciais para se compreenderem, adiante, as suas perspetivas relativamente à função e às finalidades da educação geográfica. Em termos gerais, os entrevistados encaram a geografia como uma ciência imbuída de um caráter excecional e único, estatuto que lhe advém da capacidade para promover a síntese dos saberes construídos por outras ciências; uma qualidade que se exprime através da integração dos fenómenos naturais e humanos, na aptidão para mostrar a singularidade das suas inter-relações, no talento para reconhecer os processos que, *a posteriori*, permitem ao geógrafo prever a evolução dos padrões e das estruturas espaciais. Conceção que, por um lado, remete diretamente para a definição clássica do objeto da geografia, mas, por outro lado, evita reduzir a disciplina ao estudo das *distribuições* que ocorrem sobre a superfície terrestre, ainda que a questão *onde?* seja tida por estruturante para o desenvolvimento do saber disciplinar.

Embora assumindo a geografia como ciência de charneira, é notória a tentativa de dissociar o âmbito da disciplina do seu sentido etimológico tradicional — a *descrição* da Terra — e de reforçar a sua dimensão interpretativa e explicativa (questões *como?* e *porquê?*). No entanto, os argumentos que os sujeitos de investigação mobilizam para apoiar os seus pontos de vista, põem em evidência os limites do seu próprio conhecimento acerca do processo de evolução do pensamento geográfico, sobretudo no que concerne a essência e aos princípios orientadores das correntes que se individualizaram durante esse percurso. O conteúdo das alusões produzidas a respeito do *possibilismo* são significativas destas fragilidades.

Este emerge como uma forma de rotulagem que se utiliza para designar uma geografia antiga (mesmo quando situada em horizontes temporais não muito distantes), que os geógrafos mais jovens associam a um discurso de cariz descritivo com o qual pretendem romper. O conceito de *possibilismo* surge, assim, como uma espécie de metáfora que se utiliza para designar uma disciplina do passado, ora porque não faz uso da linguagem matemática, ora porque se alheia dos problemas da contemporaneidade. O

qualificativo de possibilista traduz somente uma adaptação pessoal, pouco consistente como argumentação epistemológica, porquanto baseada numa análise informal dos fundamentos que guiaram aquela corrente de pensamento. Contudo, ela revela-se apropriada para vincar o contraste com as potencialidades da geografia atual, nomeadamente a capacidade desta para problematizar a realidade, por via das suas práticas, da sua produção científica e do seu ensino.

A identificação dos conceitos-chave e das ideias-mestras que estruturam o saber geográfico é reveladora da forma como os entrevistados gerem o sentido das noções de *descrição* e de *explicação*. De facto, mais do que uma oposição entre ambas, ou de uma desvalorização liminar do saber descritivo, percebe-se que os docentes ainda lhe atribuem importância para o processo de construção do conhecimento, não obstante referirem que a relevância do saber factual depende da sua contextualização e integração com saberes de outra natureza. Nesta abordagem, os conceitos da geografia confundem-se com os campos de estudo da disciplina — v. g. o urbanismo, a sociedade da informação, as questões ambientais — posição que se justifica por se entender que as noções tradicionais (vd. a *localização*, a *paisagem*, a *distância* etc.) já fazem parte integrante da ciência e são, por isso, indissociáveis das suas problemáticas.

O conceito de *paisagem*, por exemplo, permite demonstrar o espírito sintético da disciplina, a possibilidade desta integrar os traços naturais, económicos e culturais (v. g. a referência a distintos tipos de paisagens), acoplando-os à análise dos processos históricos que ajudam a compreender os caminhos percorridos pelos distintos grupos sociais. Neste quadro, a geografia poderia incorporar as bases de inspiração historicista e cultural, e, por essa via, destacar o seu papel social. Em contrapartida, a *região* desponta, tal como o possibilismo, enquanto imagem simbólica de uma geografia dedicada apenas à análise das distribuições dos fenómenos físicos e humanos; neste sentido, o conceito é desvalorizado, uma vez que os sujeitos tendem a associá-lo a uma educação geográfica de cariz enciclopédico e descritivo: uma geografia que privilegiou a divisão da superfície terrestre em detrimento de uma visão englobante. Em termos de análise epistemológica é curioso notar em que medida o discurso dos sujeitos acaba por desligar dois conceitos que partilham a mesma raiz conceptual.

O *espaço* surge ora como uma atualização do conceito de *paisagem*, ampliando o seu significado e facilitando a expressão da dimensão locativa da geografia, ora como um conceito primordial da disciplina. Nuns casos mostra-se associado à ideia de escala de análise, condição em que é utilizado como um prefixo que se conecta às categorias

que na geografia designam distintas unidades da superfície terrestre, tais como o espaço-*região*, o espaço-*zona*, o espaço-*território*. Noutros casos, o espaço é visto como uma abstração, ou um dado adquirido, o suporte que só ganha sentido quando estudado em conjunto com os fenómenos que nele ocorrem. Apenas um dos sujeitos se refere ao conceito de espaço enquanto construção social e representação (vd. Cristina), e admite que na sua génese interferem a percepção e as histórias de vida dos atores.

Do mesmo modo, são algo efémeras as alusões ao *lugar* e à *escala*. O primeiro é tido somente como um conceito “moderno”, uma evolução do conceito de espaço proposta pelas correntes de pensamento mais recentes (vd. Helena). A segunda é, tal como o espaço, encarada como um adquirido da geografia. Mas a sua abordagem circunscreve-se a uma dimensão instrumental, uma vez que a escala é reduzida à condição de ferramenta necessária ao tratamento cartográfico da informação, ou de forma ainda mais limitada, à utilização dos mapas. Nenhum dos docentes expõe o conceito como um fator condicionante do processo de construção da realidade, ou como um poderoso recurso de que o geógrafo dispõe para dirigir, orientar e quiçá manipular, a informação a partir da qual os atores sociais tomam decisões que interferem com essa mesma realidade.

Para os entrevistados, o estatuto que a geografia pode reclamar entre o conjunto das ciências é indissociável do seu objeto. A função social da disciplina decorre, acima de tudo, da visão singular que esta propõe ao nível do estudo dos problemas que mais preocupam as sociedades contemporâneas (v. g. a análise das questões demográficas, da globalização e do desenvolvimento sustentável). Nesse sentido, a geografia confere aos cidadãos a possibilidade destes tomarem consciência do espaço social a que pertencem, como se a ciência permitisse compreender o que somos e porque somos, através do reflexo do que fazemos e como fazemos. Mas a importância da geografia provém igualmente de uma ligação estreita entre as suas dimensões conceptual e funcional, uma vez que aquilo que a disciplina é se torna inseparável daquilo que ela faz.

Não pode estranhar-se, por isso, que os docentes aceitem com naturalidade que a geografia, sempre que confrontada com a necessidade de provar a sua utilidade na sociedade e na escola, assuma como desígnio a construção da síntese dos domínios do natural e do humano, validando desse modo a sua posição como ciência de charneira. Pelo exposto, pode inferir-se que o discurso aparentemente assertivo no que respeita à identificação dos traços que caracterizam uma geografia designada de *antiga*, não reflete só por si uma apurada consciência epistemológica acerca do sentido da disciplina

na atualidade. Facto que se julga patente no esforço dos sujeitos de investigação em compatibilizar o moderno com o tradicional, num *corpus* que permanece difuso sob o ponto de vista conceptual e epistemológico, já que o seu verdadeiro objeto se mantém indefinido.

As fontes a que os docentes atribuem relevância para o desenvolvimento do seu pensamento sobre a natureza da geografia permanecem pouco claras. Por um lado, a influência da escola é sistematicamente desvalorizada. Por outro lado, a passagem pela universidade é apresentada, em simultâneo, como origem da rutura com a imagem da geografia escolar e como um tempo que acentuou a perceção de uma ciência em acentuada desagregação temática. Globalmente, não hesitam em referir que a universidade contrariou a visão de uma geografia unificada, privilegiando a fragmentação do saber em resultado do processo de especialização e de divisão do trabalho no seio da comunidade científica dos geógrafos. Uma cisão que impediu a apreensão do fio condutor epistemológico da disciplina, algo que para os sujeitos com uma atitude mais crítica, simplesmente não existe ao longo da toda a formação inicial.

Em primeiro lugar, as unidades curriculares da componente de formação no âmbito do saber disciplinar constituíram *clusters* (vd. Duarte) sem qualquer ligação entre si, sem articulação e sem uma linha de pensamento unificadora; tendência que a universidade tem favorecido com a segmentação dos planos de estudo das licenciaturas, em ramos exclusivos dirigidos tanto para a geografia física, como para a geografia humana. Situação potenciada ainda pela existência de clivagens entre os professores, pela competição e busca de protagonismo entre linhas de investigação, e pela afirmação de espaços de influência, fatores suplementares de divergência a somar à heterogeneidade nos modos de entender o sentido da geografia. Um contexto que parece contrariar os fundamentos da geografia como ciência de síntese, como disciplina de integração de saberes, ou seja, desdizer a conceção que a própria comunidade dos geógrafos persiste em utilizar como argumento para justificar a individualidade do seu objeto de estudo.

Em segundo lugar, são raras as oportunidades dadas aos alunos das licenciaturas em geografia para frequentarem unidades curriculares dedicadas ao estudo da evolução do pensamento geográfico. Apenas um dos entrevistados mencionou a frequência obrigatória de uma unidade curricular nesse domínio (vd. Pedro), embora outros aludam a referências dispersas pelos conteúdos de outras disciplinas. Mas as impressões que estas lhes deixaram parecem confirmar que tanto os responsáveis da instituição

formadora, como os alunos, tendem a abordar e a apreender o processo de construção do conhecimento geográfico segundo uma lógica utilitarista, ao invés de como uma ferramenta conceptual que dê sentido à geografia e às suas práticas: quer situando-as num dado contexto histórico, ideológico e social; quer apresentando-as como um instrumento essencial para se entenderem as relações entre a ciência e a sociedade, aspetos fundamentais para se compreender a evolução das concepções de educação geográfica e, desse modo, fundamentar as analogias e as dissonâncias entre a geografia escolar e a geografia académica. Pelo contrário, persiste a memória de uma disciplina que evoluiu pelo somatório de ruturas paradigmáticas, de que se desconhecem as origens e os fundamentos, e nas quais se opõe o *antigo* ao *moderno* e se desvalorizam os traços de continuidade que constituem a marca da disciplina.

Todos os sujeitos de investigação são perentórios em afirmar que a passagem pela universidade contribuiu decisivamente para consolidar as suas concepções acerca da geografia como ciência. Contudo, infere-se também dos seus discursos que essa influência resultou sobretudo do contraste que a geografia académica significou relativamente à sua experiência da geografia escolar, ao nível dos conteúdos, dos métodos e das problemáticas. A universidade abriu horizontes de desenvolvimento conceptual e metodológico que, por um lado, legitimaram a determinação dos docentes em negar a validade da geografia escolar de cariz descritivo e enciclopédico, mas, por outro lado, reforçaram a representação de uma ciência que prospera acentuando a separação entre os domínios que diz unir.

Tendo em conta que o conteúdo das definições de geografia que os entrevistados preconizam encobre deliberadamente aqueles antagonismos, pode inferir-se que estas são fruto de um caminho singular de interpretação da informação, e não o resultado de um processo que a universidade tenha levado a cabo intencionalmente. Por outras palavras, a visão integradora da geografia foi uma construção individual que contrariou a excessiva dicotomia entre os campos do físico e do humano que marcam a organização do ensino universitário, mais propício à compartimentação e à especialização, do que à elaboração de grandes sínteses. Aquando do seu retorno à escola e no quadro do processo de desenvolvimento profissional que o acompanha, os docentes são levados a reintroduzir no seu imaginário a representação social de uma geografia una e sintética (vd. similar à que os seus professores diziam existir), mas cujas práticas pretendem ver dependentes de modelos menos *tradicionais*.

Na verdade, são as necessidades decorrentes do exercício da função docente que tornam imperativa a reconstrução da imagem da geografia e a sua reafirmação como disciplina singular. Ou seja, foi o desempenho profissional que exigiu dos sujeitos de investigação uma percepção mais abrangente dos conteúdos geográficos e motivou a adoção de uma concepção mais integradora do saber disciplinar (vd. Cristina). Foi o regresso à escola que confirmou que o ensino da geografia poderia ser muito diferente daquele que os sujeitos tinham experimentado como alunos (vd. Helena). É em prol da educação geográfica que os professores reafirmam os valores perenes da disciplina: (1) a sua singularidade epistemológica expressa num corpo de conhecimentos estruturado em torno de eixos que combinam uma componente conceptual e uma componente metodológica (v. g. a localização dos fenómenos, a sua espacialização, o uso privilegiado de instrumentos cartográficos); (2) a sua relevância social, decorrente da circunstância da geografia constituir uma forma de literacia que permite aos cidadãos compreender a diversidade do mundo atual.

2.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Para os sujeitos de investigação, o objeto da educação geográfica confunde-se com o da própria geografia. Por isso, não é de estranhar que os seus discursos retomem os argumentos e as linhas de força já expressas quando definiram o âmbito da ciência e exibam as mesmas dificuldades no que respeita à fundamentação conceptual das finalidades da geografia escolar. No entanto, a assumpção dessa analogia não significa que os professores tomem a operacionalização do ensino da geografia como um processo no qual deva ocorrer a transposição linear dos objetivos, dos conceitos e dos métodos da ciência académica para a ciência da escola. A origem das suas concepções encontra-se numa espécie de memória intergeracional que retrata a geografia escolar do passado como uma disciplina descritiva, enciclopédica, desprovida de problemática, associada a um ensino dirigido para a identificação e a localização absoluta dos lugares.

Na atualidade, concebem a educação geográfica como um instrumento de aproximação do saber disciplinar do quotidiano dos indivíduos, isto é, como uma estratégia que transforma a geografia numa *ciência do dia a dia*, uma vez que esta é orientada para responder às questões que preocupam o comum dos cidadãos. Essa refundação comporta uma dimensão de cariz conceptual, em que a educação geográfica é sinónimo de um processo de reflexão acerca das soluções para os problemas que emergem num dado contexto territorial: um projeto que pressupõe o desenvolvimento

da capacidade de *pensar o espaço*. Mas o ensino da geografia encerra também uma dimensão pragmática e utilitária, associada ao desenvolvimento das competências específicas da disciplina, ou seja, à aquisição dos saberes-fazer relacionados com a utilização dos métodos, das técnicas e dos instrumentos inerentes à prática da geografia.

Tais dimensões permitem, por um lado, definir o perfil global do objeto da educação geográfica e, por outro lado, descrever o que significa *ser professor de geografia*. Os elementos de caracterização destes subsistemas podem ser agrupados em três categorias essenciais: 1) de natureza *epistemológica*, na qual se fundamenta a existência de uma geografia centrada no real e na identificação e resolução de problemas; 2) de natureza *didático-pedagógica*, na qual se sustenta um ensino assente nas vivências e nos saberes dos alunos, e num esforço de integração conceptual que aproveita os dados dispersos de que a disciplina se serve; 3) de natureza *profissional*, na qual se baseia a necessidade de dar corpo a um novo tipo de docente, menos centrado na transmissão de informação, mais capaz de usar os saberes científicos como um meio e não como um fim, mais orientado para o desenvolvimento de competências em detrimento do cumprimento do programa.

Sob o ponto de vista epistemológico, a amplitude do objeto da educação geográfica permite-lhe reunir as componentes a que os geógrafos usualmente recorrem para assegurar a demarcação do campo de estudo da geografia e, por essa via, reclamar igualmente de um estatuto de singularidade no conjunto da matriz curricular: um carácter excecional, que decorre do facto de se tratar de um saber de síntese, construído na charneira entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. Contexto em que a geografia se revela uma ciência genuinamente ambiental, capaz de mostrar o mundo segundo uma perspetiva na qual se aliam elementos de natureza descritiva, locativa e explicativa. Para os professores, a individualidade da geografia constrói-se, em suma, por via do que estes entendem ser um dos valores absolutos da disciplina: a sua capacidade para sintetizar e reconfigurar os saberes produzidos por outras áreas disciplinares, uma marca da sua originalidade epistemológica e sinónimo do seu valor educativo.

No que respeita ao enunciado dos conceitos nucleares da educação geográfica, mantêm-se as dificuldades em formalizar os domínios que contribuem para estruturar e dar coesão curricular ao ensino da geografia (v. g. o *lugar* é desvalorizado em favor do *espaço*; a *paisagem* é menosprezada apesar da importância atribuída à observação), circunstância que reflete alguma incapacidade para conceptualizar a gramática da

disciplina. Percebe-se que os conceitos-chave (v. g. a *localização*, a *escala*, a *distância*, a *região*, etc.) não são objeto de trabalho enquanto tal e, por isso, não contribuem para delimitar e consolidar o quadro teórico de referência da disciplina. Em alternativa, são apresentados sobretudo como dimensões que estão presentes de forma implícita, sempre que o professor incrementa uma metodologia de resolução de problemas inseridos no campo de ação da geografia.

Apenas o conceito de *espaço* merece destaque no discurso dos entrevistados, designadamente, quando se aponta a “espacialização” como exemplo de um processo que conduz à problematização dos fenómenos (físicos e humanos), das estruturas e dos padrões geográficos, mediante o manuseamento de mapas, de gráficos e de informação estatística (vd. Natália). A capacidade de *espacializar* a realidade resultaria então do incremento de uma didática baseada na utilização intensiva e continuada de instrumentos cartográficos. Mas a importância conferida ao uso dos *mapas* como estratégia de reconhecimento da diversidade do *espaço*, pode facilmente desviar o sentido das práticas e dar azo a uma educação geográfica de cariz geral e sistemático, definida como o estudo da *distribuição* dos fenómenos físicos e humanos sobre a Terra. Uma conceção que se afigura próxima da tradição clássica da geografia, mesmo quando se elege o espaço como traço de modernidade, ou se substitui a *descrição* pela problematização das causas e das consequências daquelas distribuições.

Geralmente, porém, o *espaço* surge sobretudo como elemento que reforça o valor e a utilidade social da disciplina, e como símbolo de uma geografia voltada para o mundo: porque ele corresponde ao *suporte* onde ocorrem os fenómenos e os processos que suscitam a atenção dos cidadãos; porque os problemas reais que importam à educação geográfica devem ser aqueles que acontecem sobretudo nos espaços a que os alunos atribuem significado e relevância (v. g. opção que alia a geografia ao estudo dos *espaços de vida*). Ao assumirem que a construção de saberes significativos acerca dos lugares, das regiões, ou da distribuição dos fenómenos sobre a superfície terrestre, decorre quer da sua conceptualização numa perspetiva locativa, quer do contacto direto com as técnicas e os métodos de trabalho do geógrafo (v. g. o trabalho de campo, a observação direta), os professores corroboram, de facto, a ideia de que os conceitos-chave da geografia comportam uma dimensão simultaneamente conceptual e instrumental. E, na verdade, é dessa sinergia que despontam as ligações que os sujeitos estabelecem entre o ensino da geografia e a educação para a cidadania.

Para o conjunto dos entrevistados, o desenvolvimento da educação para a cidadania constitui uma consequência natural do ensino da geografia, um efeito inerente à própria natureza do saber geográfico, ou seja, ao quadro epistemológico em que se produz o conhecimento da disciplina. A forma como os sujeitos exprimem esses nexos manifesta-se sob múltiplas variantes, embora seja notório que o contributo da educação geográfica para a educação para a cidadania procede dos termos em que são concebidos o papel social da disciplina: promover a formação de cidadãos com a capacidade e a vontade de intervir na sociedade em que vivem. Objetivo que se cumpre desenvolvendo nos jovens o sentido de pertença a uma comunidade e demonstrando que a vida se rege por leis e pela partilha de valores comuns. Um ideário que o ensino da geografia promove envolvendo os alunos em projetos que permitam formular problemas, discutir soluções e, por essa via, conduzir à adoção de novas atitudes e comportamentos.

O quadro de intervenção descrito traduz uma modalidade de interação entre a educação geográfica e a educação para a cidadania na qual despontam aspetos análogos aos dos processos de socialização secundária, que de acordo com os entrevistados implicam: por um lado, o desenvolvimento de atitudes de civismo, de valores como a tolerância para com o “diferente”, para com outras culturas e povos; por outro lado, o tratamento de matérias em que avultam os problemas da exclusão e da desigualdade, a preservação do ambiente e a sustentabilidade. Trata-se, naturalmente, de um programa complexo para o qual a educação geográfica concorre através do seu próprio objeto. Posições muito marcadas pelo estatuto da geografia na matriz do currículo da escolaridade básica, que justificam o facto de os sujeitos assumirem, sem ambiguidade, que os saberes e as competências que a disciplina desenvolve são os mesmos que o cidadão necessita para participar e intervir ativamente na sociedade. Um saber que facilita a adaptação à mudança e à complexidade do mundo contemporâneo e se enquadra numa conceção cosmopolita da cidadania, segundo a qual compete à escola contribuir para a formação de cidadãos do mundo.

Os pontos de vista expressos privilegiam a ideia de uma escola vocacionada para a formação integral do indivíduo, na qual se enaltece o desenvolvimento de competências, de atitudes e de valores, em detrimento da mera transmissão de saberes enciclopédicos, ou factuais. Um paradigma que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem e pressupõe a transformação do papel do professor no sentido deste se tornar um agente socializador, um gestor de informação, um facilitador que conduz os alunos num percurso de autodescoberta. Neste contexto, compete ao

professor de geografia difundir um saber conceptualizado e integrador, que signifique mais do que o somatório das partes que o compõem; uma qualidade que, como se referiu, os entrevistados consideram intrínseca à geografia e à educação geográfica. A interpretação destes aspetos exige uma leitura aprofundada dos elementos de cariz didático-pedagógico contidos nos discursos dos sujeitos de investigação, nos quais se identifica uma abordagem pedagógica assente em duas linhas de força: (1) a valorização dos princípios basilares do construtivismo; (2) a desvalorização dos instrumentos normativos do currículo.

O *construtivismo* é mencionado essencialmente como um modelo pedagógico, uma estratégia de intervenção didática avançada e inovadora, incompatível com as conceções mais tradicionais, usualmente associadas ao ensino transmissivo, ou centrado no professor. Numa leitura mais etimológica, aquele é definido como um caminho ao longo do qual o *aluno constrói qualquer coisa* sob as orientações do professor. Nesta perspetiva, o construtivismo nunca é apresentado como uma elaboração teórica que propõe uma explicação plausível para os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento humano. Predomina, assim, uma visão redutora que exemplifica a dificuldade dos sujeitos de investigação em estabelecerem pontes entre as teorias da aprendizagem e os modelos pedagógicos que dizem adotar, e os leva a definir e a rotular categorias conceptuais tão amplas como o construtivismo recorrendo apenas a elementos oriundos do campo da operacionalização didática (v. g. as fases de implementação do modelo pedagógico proposto no âmbito do Seminário). Vários elementos extraídos do discurso dos sujeitos parecem sustentar esta leitura.

Em primeiro lugar, quando se afirma que a aplicação do modelo pedagógico construtivista implica a decomposição dos objetos da aprendizagem em componentes com um grau crescente de simplicidade, reagrupados *a posteriori* através da definição de níveis de desempenho. Uma abordagem que tende a aproximar-se mais da pedagogia por objetivos do que do construtivismo propriamente dito. Em segundo lugar, pela simbiose que por vezes se estabelece entre o construtivismo e a metodologia de trabalho de projeto, uma opção que o designa apenas como um modelo pedagógico de processamento de informação, no qual a prática é construtivista simplesmente porque os alunos *constroem* algo de natureza mais ou menos tangível. Em terceiro lugar, quando os sujeitos aludem ao construtivismo como padrão que certifica o conteúdo das suas conceções sobre o sentido da educação e o significado de ser professor, afirmação que

mostra em que medida lhes é difícil separar os elementos conceptuais que definem o construtivismo, dos elementos operacionais que usam para caracterizar as práticas.

Para os professores o incremento de uma pedagogia construtivista supõe um ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Mas também a este nível é patente uma visão restrita do conceito de *competência*. No geral, os sujeitos tendem a fechar o conceito em torno da noção de *skill* e, desse modo, associam-no mais a uma forma de saber-fazer, ou saber prático, do que à ideia de literacia explicitada no currículo do ensino básico aprovado em 2001. Facto que pode significar uma valorização das competências específicas em detrimento das de natureza transversal e geral, talvez encaradas como um domínio algo distante e abstrato. Neste contexto, as competências específicas constituem uma espécie de repositório dos métodos e das técnicas que garantem a originalidade da geografia, coexistindo com um programa que emerge como uma entidade quase imaterial e fluida, que o professor utiliza exclusivamente em função do desenvolvimento daqueles saberes. De facto, o discurso dos docentes deixa antever a adoção de uma postura que, em certa medida, tratou de substituir o fatalismo dos conteúdos pelo determinismo das competências.

Envolvidos num programa de formação inicial prescritivo e, na maior parte dos casos, com uma reduzida experiência da vida da escola e dos mecanismos de regulação política e organizacional do sistema educativo, os estagiários desconhecem as práticas de articulação horizontal do currículo. Neste contexto, tomam o desenvolvimento de competências por um dado adquirido, uma tarefa que faz parte da agenda a que todos os professores têm de obedecer. Esta indefinição revela-se, nomeadamente, na incapacidade dos sujeitos em inter-relacionar as competências com o conteúdo do programa da disciplina, que ligam de forma vaga à existência de *temas de estudo*, concebidos como categorias temáticas muito amplas. O programa da disciplina é uma realidade muito difusa — um “livrinho cor de laranja” — de que se desconhecem os elementos estruturantes. No entanto, este mesmo *programa* parece ser suficientemente importante para que os estagiários encarem como demonstração de tradicionalismo a preocupação dos professores mais velhos em “dar” as matérias nele inscritas.

O desconhecimento dos programas não impede os estagiários de avaliarem os *curricula* que experimentaram como alunos e de criticarem a sua excessiva segmentação (v. g. com conteúdos que assumem uma clara separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana); uma característica que têm por oposta ao modelo atual, mais flexível, cuja organização por temas tende a ser vista como uma

orientação e não como uma condicionante. Assim, os conteúdos do programa são considerados sobretudo na perspectiva dos grandes temas organizadores que a atual estrutura curricular contempla. Todavia, a dificuldade em elencar os conceitos-chave que permitem dar relevância ao desenvolvimento das competências, faz com que estas desponham numa espécie de vazio conceptual, como se a sua natureza não dependesse igualmente de um conjunto sistematizado de conteúdos, cuja apropriação pelos alunos constitui o meio sem o qual não é possível desenvolver aqueles saberes.

A nebulosa terminológica em que os estagiários envolvem *competências*, *conteúdos*, *conceitos-chave* e *currículo*, parece ser o fruto de uma formação inicial de professores imbuída de um discurso que: por um lado, deprecia explicitamente a relevância dos conteúdos e dos programas curriculares, a favor de uma certa abstração ideológica; por outro lado, força os estagiários a operacionalizar esses instrumentos dando forma a recursos educativos que se estruturam em função de objetos de aprendizagem concretos (v. g. as planificações, os esquemas conceptuais, a avaliação sumativa). A aparente secundarização do programa da disciplina como instrumento de regulação do processo de ensino e da prática do professor, decalca afinal a postura e os pontos de vista expressos pelo responsável do *Seminário*. A tal ponto que a simples menção da expressão “conteúdos” é olhada por alguns estagiários como uma espécie de traição à orientação daquele docente. Na verdade, o currículo da disciplina acabou por servir de catalisador da dissonância que ao longo de todo o estágio pedagógico se fez sentir entre a componente de *estágio* — orientada pelo valor atribuído ao cumprimento do programa — e a componente de *seminário* — orientada para o desenvolvimento de competências — pólos que os estagiários tiveram ainda de ajustar à realidade das organizações escolares onde estiveram integrados. Dúvidas e inconsistências para as quais é difícil encontrar respostas num tempo em que os reportórios pedagógicos individuais não se encontram ainda estabilizados, mas em que os sujeitos têm de submeter a sua mestria pedagógica ao crivo da avaliação do desempenho.

A consecução das finalidades da educação geográfica exige o incremento de soluções didáticas que não podem cingir-se ao falso dualismo entre o professor-reprodutor (vd. o técnico que transmite o saber com eficácia) e o professor-sujeito (vd. o humanista que educa, que cuida e se preocupa). O confronto entre estas perspetivas permite aos sujeitos de investigação chamar a atenção para o contraste entre as práticas de educação geográfica que experimentaram como alunos e as que entendem ser privilegiadas na atualidade. Uma posição que é perfilhada quer pelos estagiários, quer

pelos orientadores pedagógicos, que partilham entre si a imagem de uma geografia arcaica, que qualificam de descritiva, factual e sem problemática. Por isso, não é de estranhar que o conjunto dos docentes considere que a consolidação das suas conceções acerca da educação geográfica é o resultado de um processo de reflexão pessoal, para o qual não contribuíram quaisquer atores do passado. Uma condição que os estagiários estendem igualmente aos seus formadores de hoje; como se a formação inicial tivesse servido apenas para validar o conteúdo do perfil de desempenho que, intuitivamente, sempre consideraram o mais adequado. Nesse sentido, a frequência do estágio pedagógico teria apenas ajudado a cimentar sob o ponto de vista teórico, epistemologias pessoais construídas noutros contextos, não obstante nestas coexistirem, como se referiu, alguns elementos contraditórios.

As posições assumidas pelos orientadores pedagógicos são naturalmente temperadas por uma vivência mais intensa da realidade das escolas, uma experiência que lhes permite exprimir opiniões em domínios que para a maioria dos estagiários permanecem ainda muito abstratos. Em primeiro lugar, no que respeita à perceção dos laços entre a geografia académica e a geografia escolar, uma questão relativamente à qual se revelaram três posturas. Por parte dos que entendem que não existem diferenças significativas entre os dois lados da geografia, pois são apenas as necessidades e os objetivos específicos da educação geográfica que exigem um processo de adaptação conceptual e metodológica da geografia que se pratica na universidade. Por parte dos que consideram existir uma grande discrepância entre a geografia que se ensina na escola e a que se pratica na universidade, fruto da reduzida apetência dos docentes dos ensinos básico e secundário para a reflexão teórica, uma lacuna com efeitos sobre o modo como se concebe e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Por parte dos que destacam a existência, tanto na universidade, como na escola, de múltiplas geografias, com origem em diferentes contextos epistemológicos que, por isso, permitem tratar os mesmos temas de modo muito distinto, isto é, dando origem a respostas de natureza diversa.

Em segundo lugar, no que concerne à forma como as escolas encaram os processos de inovação, induzidos ou não pela presença dos estágios que integram os programas de formação inicial. A este nível as opiniões expressas por dois orientadores pedagógicos são reveladoras de algum ceticismo. Num caso (vd. Duarte), declarando a convicção de que a vida nas escolas é propícia à estagnação das práticas; uma consequência direta da atuação dos professores, designadamente, da postura que

assumem relativamente a qualquer tentativa de transformar os processos de ensino. Um quadro de paralisia que leva o sujeito a afirmar a semelhança entre a geografia que se ensina hoje na escola e a que se ensinava à geração anterior à sua, e prova de que teriam mudado apenas os objetos que os alunos são obrigados a memorizar. Noutro caso (vd. Natália), alertando para o facto de serem os docentes mais jovens aqueles que evidenciam maiores dificuldades e barreiras à inovação didático-pedagógica, que tendem a mascarar com o uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação; uma estratégia que constitui, muitas vezes, uma forma de dissimular práticas que mantêm a sua natureza intrínseca, uma vez que os objetivos que o professor definiu para os alunos permanecem os mesmos. Desse modo, a inovação não estaria no formato do modelo de ensino, mas sim no seu redireccionamento para outras finalidades. Ao contrário de uma simples reconfiguração das práticas, que assegura a manutenção dos desempenhos, mas reduz a mudança a alterações de natureza estritamente formal, que não produzem quaisquer efeitos sobre a transformação dessas mesmas práticas.

A expressão destes juízos muito críticos sobre a postura dos seus pares, constitui porventura uma forma de os sujeitos reafirmarem a sua própria imagem de docentes despertados para a inovação e para a introdução de novos caminhos de desenvolvimento da educação geográfica. Algo que se depreende pelo seu empenho em atuar de forma consentânea com os princípios da revisão curricular lançada em 2001. Ou seja, de acordo com modelos pedagógicos centrados no aluno, em função de objetivos dirigidos para o desenvolvimento de competências. Nesse aspeto, pode afirmar-se que tanto os estagiários como os orientadores pedagógicos se movem no mesmo paradigma educacional. Um aspeto a ter em conta aquando da interpretação da sua atuação ao longo do processo de formação.

2.3 EXPECTATIVAS PERANTE A FORMAÇÃO

À partida, as expectativas dos estagiários e dos orientadores pedagógicos diferem, naturalmente, por via dos papéis e das funções que uns e outros assumiram ao longo do processo formativo. Por isso, a interpretação dos seus discursos neste domínio far-se-á separando os dois grupos de intervenientes. Do mesmo modo, foi tido em conta o balanço que os sujeitos efetuaram sobre o desenrolar das atividades do programa, facto que permite realizar uma leitura diferenciada sobre o *antes* e o *depois* da formação, no que respeita ao grau de consecução das metas inicialmente traçadas por cada um dos

sujeitos de investigação (um problema que será aprofundado mais tarde a propósito da avaliação do *impacto da formação na transformação das práticas*).

No início do estágio pedagógico, pode afirmar-se que as expectativas dos estagiários relativamente a esta componente da formação se cingem aos aspetos de cariz operacional: estão preparados para corresponder a um ritmo de trabalho intenso; sabem, através dos testemunhos deixados por colegas mais antigos, que os espera um período durante o qual terão de dar resposta a solicitações de natureza muito diversa, por vezes para além do âmbito de atuação de um professor; compreendem que o estágio constitui um tempo de criação e de inovação, de entrada num universo que, para muitos, é desconhecido. Neste quadro, o seu pensamento não é condicionado pela imagem do que deveria, ou poderia ser, um modelo de estágio *ideal*, aspeto sobre o qual nunca refletiram e que, por isso, está ausente dos seus discursos. As suas atenções dirigem-se sobretudo para as condições humanas e materiais de que vão dispor para resolver os problemas do dia a dia. A este respeito, os estagiários estão cientes de que vão ter de gerir um sistema complexo no qual interagem atores e organizações com interesses por vezes contraditórios: os responsáveis da instituição formadora a quem compete a coordenação do *estágio* e do *seminário*; o seu orientador pedagógico; a escola, sistema caracterizado pelas suas próprias idiossincrasias, pelas suas redes de influência e constrangimentos burocráticos. As preocupações manifestadas refletem, em grande medida, a experiência de cada estagiário com o exercício da docência.

Alguns estagiários sentem que não estão reunidas as condições necessárias para aplicar os modelos didático-pedagógicos preconizados pela instituição formadora, dado entenderem que as escolas ainda privilegiam um ensino dirigido para a transmissão dos conteúdos. Diferenças de âmbito estrutural que parecem não afetar o conteúdo do trabalho que esperam desenvolver com os seus alunos, mas que acentuam a sensação de desarticulação entre o *seminário* e o *estágio*, espaços que operam em universos de formação distintos e se movem por critérios e parâmetros de avaliação também diversos. Um julgamento que os estagiários sustentam no conhecimento da personalidade dos atores que vão reger o funcionamento daquelas componentes da formação. Situações que, em última análise, tornam mais nítida a discrepância entre as lógicas de funcionamento da formação e das escolas.

A convivência de diferentes conceções acerca dos princípios e dos pressupostos que devem reger a planificação da prática letiva (v. g. uma planificação de escola, uma planificação de estágio e uma planificação de seminário), levam os estagiários a guiar a

sua atuação pelo propósito de cumprir com as expectativas dos vários formadores. Como as perspectivas que estes valorizam refletem, antes de mais, distintas concepções sobre o que deve ser a didática da geografia, avolumam-se as dúvidas dos sujeitos acerca de *como fazer?*, *para quem?*, *quem vai avaliar e o quê?*, *com base em que valores?*. A percepção destas diferenças condiciona, naturalmente, o modo como cada estagiário antevê as suas obrigações e os desempenhos que serão mais valorizados pelos formadores.

Importa referir que os estagiários sentem com acuidade a sua falta de estatuto no seio da organização e, por esse motivo, tendem a sobrevalorizar a condição de relativa fragilidade em se encontram, quando têm de gerir a interação com os vários atores da formação. Principalmente porque essa fraqueza exige um permanente esforço de negociação entre campos e domínios por vezes opostos. De um lado, a necessidade de “agradar” aos professores e aos formadores. Do outro, a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre as suas próprias formas de atuação e o modo de incrementar as estratégias, e seguir as orientações preconizadas pelos responsáveis pela formação. Incertezas que os sujeitos tendem a resolver reduzindo todo o processo a uma dimensão quase exclusivamente técnica, ou seja, tratando de encarar a formação como um exercício de aplicação de uma sequência metodológica já testada, que no período de estágio têm simplesmente de aplicar, de acordo com os mesmos passos, a outros conteúdos e em contextos diferentes.

Todos os estagiários atribuem especial importância à forma como se desenvolve a relação interpessoal com e entre o conjunto dos formadores, e demonstram ter ideias claras acerca dos papéis que aqueles devem assumir ao longo do processo formativo. expectativas que, por um lado, se ligam diretamente às áreas e aos espaços de intervenção daqueles atores e, por outro lado, se mostram condicionadas pelo modelo de interação que foi ensaiado entre o seminário e o estágio. Em geral, os estagiários aspiram a receber aconselhamento didático, especialmente no que respeita à aplicação do modelo pedagógico indicado pelo seminário. No entanto, esta dimensão *prática* decorre somente da circunstância do modelo estar a ser implementado num contexto real. Ou seja, o sentido que se atribui à prática provém da possibilidade de trabalhar efetivamente com os destinatários da intervenção pedagógica (vd. os alunos em sala de aula), depois de ultrapassada a fase de ensaio em ambiente virtual que alguns já haviam experimentado no período anterior ao estágio.

Na fase inicial do estágio pedagógico, o discurso dos estagiários pressagia alguma desvalorização do papel a desempenhar pelo respetivo coordenador na instituição formadora, atitude que justificam pelo facto deste ter decidido efetuar uma única observação direta de aula. O afastamento da realidade vivida diariamente pelo estagiário parece contribuir para a subvalorização das atribuições que aquele responsável irá ter na avaliação das práticas, mas demonstra igualmente em que medida os estagiários ainda desconhecem as forças em jogo no processo avaliativo. Em contrapartida, não hesitam em salientar a ação do seu orientador pedagógico, ator que consideram decisivo para a melhoria do seu desempenho como docentes. Dele esperam orientações precisas sobre como atuar na sala de aula, indicações de tipo técnico, que remetem para uma representação da figura do professor como um ator e da sala de aula como um palco. Quanto ao responsável pelo seminário, pode afirmar-se que os estagiários lhe atribuem um estatuto à parte, não tanto em consequência do perfil funcional que o estágio lhe confere, mas principalmente em resultado do prestígio que lhe reconhecem como docente e investigador.

Terminado o estágio pedagógico, a generalidade dos estagiários retoma os juízos de valor sobre os modos de relacionamento que se estabeleceram entre os vários intervenientes, completando-os com uma avaliação global do processo formativo e concluindo que as suas expectativas iniciais saíram goradas. Em primeiro lugar, porque confirmaram a ausência de articulação entre o seminário e o estágio, espaços onde lhes foram exigidas tarefas «*completamente, completamente diferentes...!*» (vd. Cristina), circunstância que os autoriza a alertar para a necessidade de existir complementaridade ao nível da conceção daquelas componentes da formação. Uma vez que esta lhes parece não ter existido, os estagiários terminam a formação aludindo à ausência de um fio condutor estruturante do conjunto do processo formativo.

Em segundo lugar, porque não obstante a primazia que o estágio deu à supervisão e acompanhamento do desempenho, os estagiários são inequívocos ao afirmar que a sua conceção acerca do que é *ser professor* não sofreu alterações. Na verdade, apesar de considerarem que a frequência do estágio pedagógico contribuiu para fixar os seus saberes práticos, os estagiários salientam que essa aparente consolidação não resultou de um processo de validação no terreno dos modelos pedagógicos que perfilham. Parecer que justificam pelo facto de as exigências do trabalho como formandos os ter impedido de aplicar, ou testar, esse mesmo modelo de exercício da docência. Um aspeto que deve ser objeto de alguma reflexão, não apenas porque traduz alguma contradição

face às vivências que se esperaria ver fomentadas num processo de formação inicial de professores, mas igualmente porque permite questionar a natureza do seu objeto e da estratégia montada para o cumprir.

Os problemas provocados pela falta de integração das atividades do seminário e do estágio afetaram também a ação dos orientadores pedagógicos e, em parte, alteraram a forma como estes anteciparam o exercício da sua função. Por um lado, o período do estágio pedagógico (vd. *seminário* e *estágio*) resultou numa súmula de processos formativos que convidaram ao incremento de modelos pedagógicos distintos, regulados por critérios e instrumentos de avaliação igualmente diversos. Por outro lado, os estagiários encontraram-se, ainda que virtualmente, na posição de professores e de alunos, facto potenciador de um conflito de interesses que acabou por condicionar as suas expectativas relativamente à função e ao papel a desempenhar pelos orientadores pedagógicos. Uma condição que estes formadores aproveitaram para demarcar as suas áreas de atuação e influência, mas que levou os estagiários a acentuarem a dualidade dos seus estatutos, como estratégia de resolução dos problemas gerados pelo relativo antagonismo entre os espaços da formação: 1) no seminário, os estagiários assumiram a passividade de *alunos* e limitaram-se a cumprir as regras; 2) no estágio, procuraram assumir a postura atuante de *professores* compelidos a demonstrar um certo tipo de práticas, definidas à luz dos critérios de um instrumento concebido para as avaliar.

Pela análise do discurso dos orientadores pedagógicos é possível concluir que estes se viram como atores cuja função não se restringiu a uma ação meramente fiscalizadora, que ora sanciona, ora penaliza a atividade dos estagiários mediante a atribuição de uma classificação. Entenderam que lhes competia assegurar a completa integração dos estagiários na vida da escola, nomeadamente, incentivando-os a dinamizar atividades para além do domínio estrito da sala de aula e procurando que aqueles assimilassem os processos de tomada de decisão da organização. Uma atuação que os orientadores perspetivaram numa lógica de trabalho colaborativo — que não impôs aos estagiários os seus modelos e as suas conceções — em que se assumiram como parceiros, um recurso sempre disponível para ajudar a resolver problemas. Este perfil funcional global foi temperado com a introdução de alguns traços diferenciadores, decorrentes do modo como cada orientador concebeu o exercício da função docente, as responsabilidades dos professores na transformação das práticas e na difusão da inovação pedagógica, a interdependência entre os vários espaços e tempos da formação.

No primeiro caso, o orientador pedagógico (vd. Gustavo) entendeu que a profissionalidade docente se desenvolve como um processo contínuo, de permanente interação e partilha com os pares. Agiu de acordo com uma postura colaborante, pela qual pretendeu evitar criar obstáculos que impedissem os estagiários de aplicar os modelos pedagógicos que lhes foram impostos, ou em que acreditavam, mesmo quando a natureza destes não lhe parecia muito clara. Aliás, o orientador não hesitou em afirmar que parte das estratégias que os estagiários fizeram questão de aplicar e que apresentaram como exemplo de inovação, constituíram muitas vezes formas simplesmente recicladas, ou redenominadas, de práticas há muito utilizadas pelos professores. Por isso, resolveu adotar uma atitude de grande pragmatismo: sem pôr em causa as orientações emanadas de uma entidade que os estagiários colocaram num nível hierarquicamente superior ao seu, o orientador permitiu que estes atuassem com total liberdade, não se coibindo, contudo, de os questionar sobre a utilidade de algumas das tarefas e instrumentos que pretendiam utilizar. Sentiu que os sujeitos em formação aspiraram a ter a seu lado uma figura que os estimulasse, que os incentivasse, que os alertasse para o que poderia estar menos bem. Nesse sentido, anteviu neles as suas próprias concepções acerca do exercício da função de formador: um trabalho desenvolvido num ambiente de cumplicidade e de relação interpares, que ajuda os estagiários a crescer profissionalmente.

No segundo caso, o orientador pedagógico (vd. Natália) encarou o desempenho da função como uma oportunidade de alertar os jovens candidatos à docência para a necessidade de promoverem a alteração das práticas de educação geográfica que as escolas ainda privilegiam. Tarefa que supõe um equilíbrio e uma compatibilização entre o trabalho de natureza eminentemente didático-pedagógica e a reflexão sobre os caminhos que o ensino da geografia deve tomar; uma atuação que não pode restringir-se à observação dos aspetos técnicos ou operacionais da prática. É uma abordagem que o sujeito procurou desenvolver estabelecendo com os estagiários uma relação eminentemente colaborativa, na qual o desenho metodológico, a concepção e a construção dos recursos educativos decorreu numa lógica de parceria. Uma estratégia de atuação baseada na ação e numa atitude de coformação, que descortinou no trabalho conjunto com os estagiários uma possibilidade de desenvolver e aprofundar os saberes do formador. Tratou-se de uma concepção não dogmática da função do orientador, que o autorizou a questionar a sua própria capacidade de ajuizar sobre a qualidade dos desempenhos dos estagiários, condição que procurou resolver solicitando a presença e o

exercício regulador do coordenador do estágio. Neste contexto, o orientador pedagógico viu-se a si mesmo mais como *orientador* do que como *formador*. Um perfil que aglutina uma vertente de acompanhamento dos estagiários em situação de aula e uma outra de avaliação da adequação dos materiais elaborados às necessidades dos alunos.

No terceiro caso, o orientador pedagógico (vd. Duarte) situou a sua ação no quadro mais vasto de desenvolvimento da educação geográfica. Acreditou que as dificuldades que existem no que respeita à identificação e definição dos conceitos nucleares da geografia têm efeitos nefastos na forma como aqueles são trabalhados sob o ponto de vista pedagógico, o que justificou a sua intenção de contribuir para alterar a atitude dos docentes mais jovens. Todavia, ao considerar que os professores podem constituir-se, nas escolas, como uma barreira à inovação, o orientador destacou a urgência de se verificar uma mudança na relação que aqueles mantêm com o exercício da atividade docente; um estado de coisas que, aparentemente, pretendeu contrariar através de uma intervenção mais direta e incisiva junto dos jovens candidatos à docência. Tratou-se de uma posição de desencanto perante a dinâmica de funcionamento das escolas e o comportamento dos professores, que conduziram o orientador pedagógico a definir uma estratégia de atuação que não esteve isenta de alguns riscos: por um lado, porque definiu a formação como um processo que tem em vista traçar um caminho indutor da mudança; por outro lado, porque concebeu o formador como aquele que *transforma* e que *molda*.

No início do estágio pedagógico o grupo de orientadores pedagógicos não previu quaisquer dificuldades na articulação entre as atividades do seminário e do estágio. Ao contrário dos estagiários, os formadores consideraram que o modelo pedagógico proposto pelo seminário não significaria uma rutura com as práticas levadas a cabo noutras edições do programa. Todavia, consideraram que a diversidade de temas organizadores que foram impostos aos núcleos de estágio por aquelas estruturas da formação (vd. a *Água*, a *Paz*), não tiveram em conta a realidade e os contextos em que estes se inseriram. Situação que, em certa medida, contribuiu para subverter o espírito de uma prática que os responsáveis pela formação pretendiam ver fundada numa lógica de projeto. Para os formadores sediados na escola tratou-se de decisões tomadas apenas em função do exercício de uma hierarquia, que forçaram os estagiários a abandonar problemáticas que poderiam ser mais relevantes para as escolas e os alunos.

Terminado o estágio pedagógico dois dos orientadores pedagógicos (vd. Duarte e Natália) efetuaram um balanço mais crítico do desenrolar da formação, uma vez que

foram confrontados com a necessidade de resolver problemas que não tinham antecipado, porque resultantes das lacunas evidenciadas por alguns estagiários ao nível das competências específicas para o exercício da docência. Tendo em conta que esta questão será retomada mais tarde, importa por agora interpretar a forma como os atores readaptaram a definição do seu perfil funcional a estes desafios. Em causa está o modo como cada um explicitou o sentido que atribuiu às noções de *orientador* e de *formador*, e deixou patente um discurso dissonante que, porventura, deveria merecer alguma atenção por parte da instituição responsável pela formação.

De um lado Duarte, que concluiu o trabalho de orientação do estágio confessando que, globalmente, a experiência não correu como esperava. E justifica-o alegando que se viu impelido a atuar mais como *formador*, do que como *orientador*. Entende-se que é precisamente a partir desta crítica direta ao redireccionamento da sua função como orientador pedagógico, que se torna possível perceber o sentido que o sujeito atribuiu aos dois conceitos: *formador*, aquele a quem compete transmitir os saberes e a informação necessários à ação; *orientador*, aquele que promove a reflexão sobre a prática e sobre as condições indispensáveis ao seu desenvolvimento. Na verdade, Duarte não contava que a função de orientador pedagógico implicasse uma intervenção tão direta ao nível da formação de base científica e pedagógica dos estagiários. Em alternativa, esperava que o seu papel se limitaria a um exercício de vigilância e de legitimação das práticas, delineadas por sujeitos em formação munidos das competências necessárias para decidir, com relativa autonomia, sobre o sentido epistemológico e didático da sua ação como professores de geografia.

Do outro lado Natália, que terminou o trabalho de orientação reconhecendo ter sido levada a assumir, em simultâneo, os papéis de *colaboradora* — quando a supervisão se desenrolou numa lógica colaborativa e de trabalho interpares — e de *orientadora* — quando a tarefa impôs a indicação de um caminho, uma atitude mais prescritiva e dirigista — conceções que traduzem a redefinição da função de orientador, aproximando-a da noção de *formador* que a própria tinha mencionado antes: agente a quem cabe moldar e conformar a prática do sujeito em formação. Mais do que dedicar-se à apresentação de alternativas e de estratégias de enriquecimento das práticas, alertando para os prós e contras das opções pedagógicas propostas pelos estagiários, Natália confrontou-se com a necessidade de dar forma a um acompanhamento mais regulador da ação, quase transformando um dos seus estagiários num mero executante das suas decisões.

Perante a necessidade de resolver problemas de natureza similar, Natália e Duarte optaram, de facto, por reorientar a sua atuação no sentido de um perfil mais diretivo e vigilante, mais centrado na observação dos saberes-fazer e no desenvolvimento das competências específicas que tinham por essenciais para o exercício da docência, no quadro da educação geográfica; uma postura que executou a prática supervisiva de acordo com a ideia de *ensinar a ensinar*, para que outrem *aprenda a ensinar*. Na verdade, esta mudança funcional aproximou o seu desempenho do modelo de orientador pedagógico mais aguardado pelos estagiários, isto é, próximo de alguém que dirige, que estabelece critérios e metas, que condiciona a ação. No entanto, ambos percorreram esse caminho convergente apoiando-o conceptualmente numa imagem divergente do seu próprio papel. Ao atribuírem significados opostos aos conceitos de *orientador* e de *formador*, os sujeitos alertam para a importância de a intervenção dos atores locais dever ser acompanhada por programas de formação de formadores, que clarifiquem a filosofia subjacente à ação da entidade responsável pela formação.

2.4 FORMAÇÃO ANTERIOR AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A formação a que os sujeitos de investigação tiveram acesso no período que antecedeu a frequência do estágio pedagógico decorreu sob condições distintas e atendeu a pressupostos diversos. No caso dos estagiários, correspondeu essencialmente às unidades curriculares da componente de formação geral em ciências da educação que integraram o plano de estudos da licenciatura. No caso dos orientadores pedagógicos, pode ter correspondido a um leque variado de ações levadas a cabo em contextos mais ou menos formais. A forma como os atores incorporaram a informação obtida nesses espaços condicionou certamente o teor dos saberes que mobilizaram para a ação e, por conseguinte, o seu desempenho como formandos e como formadores. Neste quadro, entende-se que a interpretação dos dados recolhidos neste domínio permite: (1) apurar da relevância que os estagiários atribuíram aos conteúdos da formação recebida para a consecução dos objetivos do estágio pedagógico; (2) compreender o modo como os orientadores julgaram a adequação da formação e das competências desenvolvidas pelos estagiários aos desafios da prática nas escolas; (3) apreender a natureza dos programas delineados pela instituição formadora com o intuito de apoiar a atividade dos núcleos de estágio e/ou dos orientadores pedagógicos.

A avaliação que os estagiários fazem sobre a qualidade da formação adquirida no período anterior ao estágio pedagógico é reveladora do pragmatismo com que

encararam o seu processo de integração na vida das escolas. Assim, os seus juízos exprimem com clareza a forma como validaram os conteúdos da formação, ou seja, como confirmaram a sua utilidade quer para a concretização das atividades delineadas pelos núcleos de estágio, quer para a operacionalização do modelo pedagógico proposto no seminário. No entanto, apesar dos muitos traços comuns, percebe-se que a avaliação efetuada foi condicionada por outros fatores de subjetividade, tais como o sucesso obtido pelos estagiários no final do processo formativo, ou a envolvente interpessoal gerada entre estes e os respetivos orientadores pedagógicos.

De acordo com os pontos de vista expressos nas entrevistas, é notório que os sujeitos entendem que as unidades curriculares inseridas no campo das ciências da educação — v. g. o Desenvolvimento Curricular, a Sociologia da Educação, a Psicologia Educacional — não concorreram para o desenvolvimento de um quadro conceptual sólido e coerente, nem vieram a constituir uma ferramenta de leitura da realidade, ou um instrumento para diagnosticar e resolver problemas. Tratou-se, nesses casos, de uma formação de cariz essencialmente teórico, na qual os estagiários não vislumbram as ligações, próximas ou distantes, que se podem estabelecer entre a teoria e a prática. Um distanciamento que se acentua quando, por vezes, os próprios não conseguem associar o conteúdo das suas práticas à aplicação de uma qualquer teoria.

Estas apreciações deixam antever que a formação naqueles domínios seguiu uma abordagem de manual, impondo um elenco de conteúdos alicerçado num esquema pré-definido, que se aplica uniforme e homogeneamente a todos os sujeitos em formação, sem ter em atenção a área disciplinar na qual vão exercer a docência. Um facto que reforça a discrepância entre a teoria e a prática e cria a imagem de que a primeira não tem qualquer utilidade mensurável. Mesmo nas unidades cujos conteúdos poderiam ter relação direta com as práticas e nas quais foram tratados temas no âmbito da didática geral, como a planificação ou a avaliação, adivinha-se que foi privilegiada uma metodologia situada num paradigma de racionalidade técnica (v. g. quando o processo de planificação é trabalhado de uma forma mimética, ou a partir da análise descritiva de produtos construídos por outros docentes).

As críticas menos severas dos estagiários dirigem-se para as unidades curriculares no domínio das didáticas específicas e das metodologias, cujo conteúdo consideraram mais relevante. No entanto, julga-se que esta apreciação procede igualmente do teor da mensagem didático-pedagógica que ali foi propagada, sobretudo quando demonstrativa das virtualidades do construtivismo, conceção a que, como se referiu, os docentes mais

jovens aderem sem hesitar: quer porque os seus princípios se mostram consonantes com a sua visão do papel do professor; quer porque as soluções pedagógicas que inspira se revelam adequadas para a resolução dos problemas educativos que têm como prementes na atualidade (v. g. a heterogeneidade das escolas e do currículo, ou o combate à passividade dos alunos). Em suma, os estagiários aceitam a relevância da formação quando antecipam no discurso dos formadores a coerência de um modelo pedagógico com possibilidades de promover uma ligação plausível entre a teoria e a prática.

O sucesso relativo daquelas unidades curriculares — reforçado pela estima pessoal e competência científica que reconheceram aos formadores — pode assim justificar-se pelo facto de os sujeitos as terem visto como um meio de legitimação das práticas que, *a priori*, consideram válidas e pertinentes. Mas esta perceção demonstra também até que ponto o processo de apropriação da informação é facilitado pelo saber experiencial que os estagiários entretanto construíram, do mesmo modo que o fio condutor das várias componentes da formação é apreciado apenas em função da aplicabilidade dos respetivos conteúdos. Para além disso, a compreensibilidade dessa coerência está igualmente associada às metodologias de trabalho privilegiadas pelos formadores, fator ao qual, muitas vezes, os estagiários conferem mais importância do que às matérias tratadas. Neste caso, a conformidade entre a teoria e a prática *existe* quando os sujeitos reconhecem na ação dos formadores a demonstração do modelo pedagógico de inspiração construtivista, perceptível em sessões de trabalho que qualificam de “*construtivistas*”, porque baseadas em atividades de grupo, no debate, na leitura comentada de textos, estratégias que consideram opostas ao método transmissivo (i. e. simbólicas de um modelo pedagógico centrado no aluno).

Para os estagiários que nunca haviam experienciado o exercício da docência (vd. Carlos e Pedro), a informação recebida através da componente de formação geral em ciências da educação, contribuiu pouco para a construção de um quadro conceptual de referência. Ao contrário, deu origem a um conglomerado conceptual de contornos muito imprecisos, que os sujeitos usam para rotular algumas práticas, mas não conseguem mobilizar a favor de uma argumentação que questione a natureza e a utilidade das tarefas que os mandam executar. A proposta, precipitada e mecânica, de esquemas de desenvolvimento didático-pedagógico desacompanhados do respetivo enquadramento e fundamentação, levam-nos a considerar, por exemplo, que a identificação com um dado *modelo pedagógico* fica assegurada desde que o desenho da planificação da prática letiva inclua determinadas categorias de operacionalização em detrimento de outras,

embora sem entenderem com clareza o modo como o seu conteúdo constitui um meio de regulação do processo de ensino e aprendizagem (v. g. tomando por neutra, ou aleatória, a decisão de definir *outcomes* e níveis de desempenho).

Para os estagiários com experiência de ensino (vd. Cristina e Helena), a ausência de um fio condutor no conjunto do percurso formativo, levam-nos a afirmar que a assumpção de um dado perfil e/ou filosofia sobre o que significa *ser professor* dependeu principalmente do seu esforço individual, mais do que da formação recebida. Por outro lado, a ausência de reflexão sobre as exigências e as implicações inerentes ao incremento das metodologias construtivistas — que no período anterior ao estágio foram trabalhadas apenas numa perspetiva teórica — acentuou o caráter prescritivo da formação e a sua não ligação à realidade e ao perfil individual de cada estagiário.

Facto que se tornou evidente no processo de transposição do modelo proposto pelo seminário para o contexto real de cada núcleo de estágio: uma sequência normalizada de atuações didático-pedagógicas aplicadas sem ter por referência o perfil do professor, ou o contexto em que decorre a sua prática. Assim, confirma-se que foi imposta compulsoriamente aos estagiários uma metodologia cuja essência reside, ao contrário, na valorização da individualidade do sujeito. No final, a insistência dos responsáveis pelo seminário em seguir numa lógica positivista e racional redundou numa aplicação artificiosa do próprio modelo. A fim de prevenir os riscos de insucesso na avaliação do desempenho e de modo a contornar os conflitos de interesse entre os vários espaços de formação do *estágio pedagógico*, os estagiários acabaram por delinear uma estratégia adaptativa, na qual as práticas foram liminarmente acomodadas às imposições dos intervenientes.

Alguns dos problemas levantados resultam da tendência dos formadores para preconizarem modelos de intervenção pedagógica que consideram inovadores, sem que antes tenham promovido um debate aprofundado acerca dos seus pressupostos e enquadramento epistemológico. Tal omissão chama a atenção para o modo como se estruturou e organizou a formação no período que antecedeu o estágio, nomeadamente, no que respeita à preparação prévia para a aplicação de modelos pedagógicos que implicam uma rutura com as práticas instituídas. E, com efeito, no final do estágio parece tornar-se mais nítida a dissonância entre a formação recebida, a sua aplicabilidade no terreno e as conceções perfilhadas, ora pelos estagiários, ora pelos orientadores pedagógicos. Situação com consequências ao nível da avaliação do desempenho, que tiveram certamente impacto na forma como alguns dos formandos

ajuizaram a qualidade global da formação. De um modo geral, os sujeitos sentem que construíram alguns saberes, que desenvolveram algumas competências, embora nesta fase da sua profissionalidade se achem incapazes de vislumbrar o seu valor. A formação apresentou-lhes teorias em que tudo parecia simples, escondendo a complexidade que reveste a sua aplicação no terreno, facto que aos olhos dos estagiários apenas amplia as divergências entre a teoria e a realidade.

A percepção de que existe na formação de professores um desfasamento entre os saberes teóricos e os saberes práticos está igualmente presente no discurso dos orientadores pedagógicos e manifesta-se quando estes são convidados a avaliar o estágio de desenvolvimento profissional e a relevância do reportório didático que os seus estagiários evidenciam no início do estágio. Embora as posições assumidas tenham alguns cambiantes, identificam-se vários traços comuns no seu conteúdo: (1) a referência a limitações ao nível das competências necessárias para a conceção global do processo de ensino e aprendizagem; (2) o desconhecimento da realidade das escolas e dos constrangimentos que esta impõe ao desenvolvimento da prática letiva; (3) a dificuldade em refletir criticamente sobre a exequibilidade ou a adequação dos modelos teóricos às necessidades dos alunos e das organizações educativas.

Em primeiro lugar, os orientadores pedagógicos tendem a relativizar o papel atribuído à teoria na formação inicial dos professores. Atitude que exprime algum ceticismo relativamente ao valor de algumas teorias pedagógicas e menospreza a sua utilidade para a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando não são acompanhadas de um trabalho formativo no domínio da conceção e elaboração de recursos educativos coerentes com o seu conteúdo. Condição que se revela quando notam que os estagiários incrementam uma educação geográfica cuja natureza contradiz os princípios e os valores que afirmam defender.

Os orientadores relatam que os formandos vêm munidos de saberes muito abstratos, que não escondem insuficiências que tocam quer no domínio didático-pedagógico, quer no domínio científico, e se manifestam nos seguintes aspetos transversais: a) na incapacidade em reconhecer que a geografia escolar não é uma mera transposição da geografia académica e em estabelecer a fronteira que as separa sob o ponto de vista conceptual; b) na inaptidão para proceder aos ajustamentos e às adaptações curriculares que são necessárias para adequar o processo de construção dos conceitos geográficos às capacidades cognitivas dos alunos; c) na dificuldade em incrementar um modelo pedagógico centrado no aluno, fruto de não disporem de um

reportório alargado de soluções didáticas e da tendência natural para adotarem uma postura mais defensiva.

Embora os orientadores pedagógicos não questionem, *a priori*, a solidez dos saberes teóricos que os estagiários construíram, duvidam da sua aplicabilidade na resolução dos problemas com que estes se confrontam quando ingressam nas escolas. Uma imagem reforçada quando percebem as suas dificuldades em articular os componentes básicos do processo de ensino e aprendizagem. Nos casos que consideram mais graves referem, nomeadamente: que os estagiários não sabem como definir e inter-relacionar os elementos que compõem uma planificação; que não sabem como elaborar instrumentos de avaliação ajustados aos objetivos da aprendizagem; que não sabem como integrar diferentes recursos educativos e informação com origem em fontes diversas. Falhas que atribuem a uma formação que se preocupou em descrever modelos avançados e práticas alternativas, mas onde, aparentemente, não se concedeu aos estagiários o tempo mínimo para discutir as suas condições de exequibilidade. Neste ponto, as ilações dos formadores coincidem com a autoavaliação e o diagnóstico dos formandos relativamente às insuficiências dos seus saberes prévios.

Em segundo lugar, os orientadores pedagógicos creem que o desenvolvimento dos saberes práticos dos estagiários implica um processo formativo centrado na escola e no trabalho direto com os alunos. Mas percebem que o contacto e a vivência do dia a dia de um estabelecimento de ensino constituem experiências que estão ausentes dos programas de formação inicial. Por isso, entendem que as instituições formadoras deveriam prever, em fases anteriores do processo formativo, a passagem dos estagiários pelas escolas: para sentirem as restrições e as condicionantes impostas à gestão do currículo pelos seus órgãos de decisão executiva e pedagógica; para observarem as práticas de outros docentes e apreciarem o comportamento e as atitudes dos alunos; para examinarem as condições de trabalho e a escassez dos recursos disponíveis; para perceberem as reais condições de vida de muitos alunos e assimilarem a natureza dos casos de necessidades educativas especiais. Contextos emergentes que podem criar dificuldades inesperadas aos estagiários e impedir a aplicação das estratégias que estes procuram testar durante o estágio.

Em terceiro lugar, alguns orientadores pedagógicos (vd. Natália) desejariam que os seus formandos manifestassem igualmente uma maior capacidade de reflexão sobre as práticas, isto é, a aptidão para as inserirem num determinado quadro teórico. Trata-se de uma competência que impediria os estagiários de aplicar o seu reportório pedagógico

numa lógica estritamente mecanicista, decorrente do facto de, por um lado, conhecerem mal o sentido e o posicionamento paradigmático dos seus desempenhos e de, por outro lado, não conseguirem justificar as razões que subjazem às suas opções didáticas. Limitações que os orientadores testemunham através das manifestações de ansiedade que antecedem a primeira aula de um estagiário. Momento para o qual, provavelmente, este não mobiliza quaisquer teorias, antes procura dar corpo a uma representação sobre o que é ser professor, reflexo da memória de práticas que deixaram marcas e que, por isso, tanto geram sentimentos de rejeição, como justificam um esforço de imitação.

Quando analisam o percurso formativo dos seus estagiários e a evolução dos seus desempenhos, os orientadores chamam a atenção para o facto de a desarticulação entre os conteúdos teóricos e a prática constituir uma contradição face às premissas que justificam as próprias finalidades do programa de formação inicial. Uma situação que impede os estagiários de encontrarem na teoria as respostas para as suas dúvidas, o fundamento para as suas decisões, a validação das suas conceções. Ora porque os saberes teóricos não foram mobilizados como quadros de referência que suportam a resolução de problemas e a apreensão dos contextos. Ora porque os estagiários se limitaram a utilizar acriticamente conceitos e nomenclaturas, sem compreenderem a sua génese e o seu significado. Ora porque foram induzidos a declarar-se fiéis seguidores de determinados modelos pedagógicos, mas sem dominarem os instrumentos necessários à sua aplicação ou, eventualmente, sem uma ideia clara das implicações que resultam da aceitação desses papéis. Na verdade, a evidência de que os estagiários manifestam algumas incoerências entre, por um lado, o que afirmam ser e, por outro lado, aquilo que demonstram ser em resultado das suas práticas, pode constituir um critério para aferir dos efeitos da formação sobre a mudança das práticas.

No que respeita à formação oferecida aos orientadores pedagógicos com o intuito de preparar e/ou de acompanhar a sua atividade no âmbito do estágio, todos os sujeitos são perentórios em afirmar que não lhes foi dada a oportunidade de frequentar qualquer programa de formação de formadores — de carácter geral ou vocacionado para aspetos específicos do desempenho da sua função — dinamizado sob a orientação da instituição responsável pela coordenação do estágio pedagógico. No caso dos sujeitos que há mais tempo coordenam núcleos de estágio (vd. Gustavo e Natália), confirmou-se que nunca lhes foram dadas quaisquer indicações relativamente à natureza do trabalho de acompanhamento e de supervisão das práticas, nem se registou qualquer iniciativa no sentido de clarificar a filosofia orientadora do programa de formação (v. g. conceções

de educação geográfica, modalidades de gestão curricular, ou outras). Situação que se manteve para o orientador que exerceu o cargo pela primeira vez (vd. Duarte), ao qual tão-pouco foram dadas quaisquer indicações sobre a estrutura e o conteúdo do instrumento de avaliação do estágio e os seus critérios de aplicação, nem sobre os pressupostos das várias fases do processo avaliativo (vd. o mesmo também teria ocorrido com os seus pares).

Para Gustavo e Natália tratou-se de dar continuidade a um modelo de atuação já conhecido, no qual se aceita que o trabalho de regulação do processo de supervisão e acompanhamento dos estagiários possa decorrer segundo uma lógica informal. Esta confere a cada orientador pedagógico a possibilidade de usufruir de plena liberdade para conceber e gerir o processo formativo no seu núcleo de estágio. Deixa-lhes também campo aberto para autorizarem o incremento de práticas de natureza muito distinta, que posteriormente os sujeitos se esforçam por afeiçoar ao conteúdo do instrumento de avaliação. Apesar da sua menor experiência, Duarte acabou por assumir uma postura semelhante. Desenvolveu o seu trabalho com uma grande autonomia e fundamentou-o num saber experiencial minimamente enquadrado, isto é, muito alicerçado na observação e na comunicação informal com diversos atores. No entanto, reconhece a existência de aspetos do conteúdo do instrumento de avaliação que lhe suscitaram dúvidas que, confessou, esperava resolver no momento em que o aplicasse pela primeira vez. Uma posição que, depois, levou Duarte a exprimir a necessidade de o instrumento dever ser alterado, ainda que o sujeito não identificasse quais os domínios a alterar, ou a melhorar.

A ausência de uma prática de esclarecimento sobre os princípios orientadores do funcionamento do processo formativo, pode considerar-se pouco usual para uma estrutura de formação sediada numa instituição de ensino superior, sobretudo porque vai exigir dos seus responsáveis uma ação reguladora mais intensa, que pode dar azo a algumas ambiguidades. Em todo o caso, esta parece ter sido uma atuação que se estendeu a outros domínios, designadamente, no que concerne ao seu relacionamento institucional com as organizações onde foram criados os núcleos de estágio. Na verdade, o estabelecimento dos protocolos firmados entre a instituição formadora e as escolas não foi precedido de qualquer negociação relativamente à configuração do programa de formação. Verificou-se simplesmente a comunicação hierárquica das tarefas a cumprir, sem uma exposição de motivos, sem uma explicitação acerca do modelo de racionalidade por trás da formação. Talvez por se acharem suficientemente

claros os seus propósitos: preparar professores de acordo com um quadro de competências pré-definido e segundo um modelo de avaliação que procura sobretudo validar e julgar as evidências das práticas.

2.5 IMPACTO DA FORMAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

A avaliação dos efeitos da formação sobre a transformação das práticas reflete, naturalmente, a pluralidade dos olhares dos sujeitos de investigação. Acontece, porém, que neste domínio a demarcação dos grupos de interesse adquire um carácter mais horizontal, uma vez que são notórias não apenas as diferenças entre os orientadores pedagógicos e os estagiários, mas também entre os formandos com maior ou menor experiência da prática letiva. Um fator que se revela crucial para se entender, no curto e no longo prazo, que importância os estagiários atribuíram ao processo formativo, quer para a construção do seu perfil de atuação como docentes, quer para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

No caso dos estagiários com experiência letiva anterior ao estágio pedagógico (vd. Cristina e Helena) o impacto do processo formativo tende a ser globalmente desvalorizado. Na forma de um juízo crítico mais radical, em que se afirma sem rodeios *«não acho que tenha aprendido assim demasiado com o estágio!»* (vd. Helena), exemplo de um estagiário que considera reduzida a sua progressão, uma vez que os saberes construídos no decurso daquele processo não contribuíram para ampliar a experiência profissional anterior e, em alguns aspetos, podem mesmo ter conduzido a um retrocesso. Na forma de um juízo mais moderado (vd. Cristina), a partir do qual pode inferir-se que a formação teve algum impacto sobre as práticas ao nível da gestão operacional do processo de ensino e aprendizagem, mas um efeito nulo sobre o que o estagiário entende serem as suas concepções mais profundas acerca do que é ser professor. Nos dois exemplos, as pontes entre as várias componentes da formação acabaram por ser fixadas à custa do empenho e do esforço individual dos sujeitos, da sua capacidade para se apropriarem dos saberes e para contextualizarem a sua prática, o que só foi possível porque os próprios não a olharam simplesmente como um domínio de competências no campo do saber-fazer.

A formação surge como um tempo no qual, aparentemente, os jovens docentes se veem obrigados a subvalorizar o que têm por relevante para o seu desempenho profissional. Uma faceta que pode considerar-se contraditória face ao que seria de esperar de qualquer percurso formativo, mas que se explica pelo facto dos estagiários

viverem essa experiência mais em função de si próprios, do que dos seus alunos. Assim, para os dois estagiários mencionados não se trata de negar o papel da formação na alteração das práticas, mas de circunscrever a sua influência aos aspetos que, em seu entender, devem ser valorizados na definição do perfil de desempenho de um professor. No estágio limitaram-se a confirmar algumas das suas concepções, sobretudo as que representam a simbiose entre os atributos gerais de um *professor* e as qualidades específicas de um *professor de geografia*. Uma síntese que implica alguma capacidade reflexiva, já que a avaliação da relevância dos modelos e dos instrumentos propostos pela teoria passa a ser efetuada caso a caso e à medida que o professor constrói e amplia o seu repertório pedagógico. Em resultado, a seleção do modelo didático que o professor elege como *seu* decorre de escolhas condicionadas mais pelo teor das suas epistemologias pessoais, do que pelo conteúdo das teorias difundidas nos espaços formais da formação.

A estratégia adotada por estes dois estagiários para assegurar a integração do conjunto das atividades do *estágio pedagógico* (vd. o seminário e o núcleo de estágio) é sintomática de uma postura racional e pragmática, que os leva a submeter o discurso dos formadores ao escrutínio da reflexão e, em consequência, a relativizar o caráter absoluto das suas propostas pedagógicas. Recorde-se o exemplo da aplicação do modelo pedagógico do seminário, transformado pelos seus responsáveis num exercício puramente formal, destinado a validar um objeto teórico através de uma experimentação de caráter pontual. O modo como os estagiários o adaptaram e aplicaram no terreno permite aferir da importância que lhe atribuíram e explica as inter-relações que estabeleceram entre a teoria e a prática: validaram cada uma das suas fases na justa medida em que estas serviram de instrumento de reforço da aprendizagem, isto é, de recurso indispensável para transformar a informação em saber com significado para os alunos. Neste quadro, a análise da relação custo-benefício inerente à realização das tarefas que são solicitadas aos estagiários passa a constituir um parâmetro de validação da teoria, que condiciona a perceção do seu potencial para resolver os problemas que os professores enfrentam.

Ao contrário dos dois casos anteriores, para os estagiários menos experientes (vd. Carlos e Pedro) os efeitos positivos da formação foram atribuídos principalmente à possibilidade de trabalharem no terreno o modelo pedagógico do seminário, que consideraram exemplo de uma prática realmente inovadora. Nesse sentido, anteviram a tarefa como a única ponte entre as duas componentes da formação que compõem o

estágio pedagógico. Contudo, uma vez que o projeto só foi incrementado ao longo do terceiro período letivo, estágio e seminário transformaram-se em dois espaços de formação distintos, para os quais os estagiários se sentiram forçados a promover atividades diferentes, sujeitas a critérios de avaliação também diversos. Na verdade, sentiram-nas como duas frentes em que tiveram de desenvolver duas concepções de educação geográfica, se não antagônicas, pelo menos dissonantes.

Ao longo da formação, os estagiários tiveram acesso a informação crucial para a construção e consolidação dos seus saberes teórico-práticos. Um processo de assimilação e de acomodação dificultado tanto pela agudização das contradições e incoerências do discurso dos intervenientes no estágio pedagógico, como pela rigidez das estratégias que estes adotaram no seu acompanhamento. Apesar disso, os sujeitos assumem que através das atividades associadas ao projeto do seminário conseguiram divisar a coerência entre as teorias preconizadas pela universidade, as práticas suscetíveis de ser aplicadas na escola e as suas próprias perspetivas acerca da educação geográfica. Assim, o empenho que, *a priori*, estes estagiários colocaram na realização das atividades de implementação da experiência pedagógica, pode justificar-se pelo facto de ela ter constituído uma oportunidade ímpar de os sujeitos testarem e validarem uma teoria na prática, não apenas na perspetiva da aprendizagem dos alunos, mas também na da sua autoformação. Por último, a falta de experiências significativas no exercício da docência e a escassez de soluções do seu repertório didático, constituem fatores suplementares que fundamentam a adesão incondicional dos estagiários mais jovens ao modelo pedagógico do seminário. Mas é precisamente na normalização do seu processo de implementação e na inflexibilidade procedimental demonstrada pelos seus mentores, que os sujeitos também encontram pretexto para demonstrar os limites do seu valor educativo e, desse modo, para legitimar a aproximação das suas práticas a modelos mais tradicionais.

Em primeiro lugar, a transposição da experiência proposta no seminário para o ambiente do estágio resulta na sua adaptação e simplificação: menor detalhe científico, menor detalhe na formalização dos procedimentos e na operacionalização; menor rigor na fundamentação. Parece confirmar-se que toda a operação se resume à utilização mecânica e sequencial de um figurino pedagógico previamente definido e estruturado. Ou seja, procede-se à aplicação de um modelo já conhecido e testado, não o fazendo acompanhar de um verdadeiro trabalho de reflexão conceptual. Em segundo lugar, permanecem por esclarecer os motivos que conduziram o responsável pelo seminário a

amarrar a aplicação do modelo pedagógico a um domínio temático (vd. a *Água*) que dificilmente se adaptaria aos contextos reais das escolas onde se encontravam sediados os vários núcleos de estágio. Uma determinação sem qualquer influência sobre o sucesso educativo da metodologia, mas que teve o efeito perverso de gerar argumentos passíveis de defender a sua eventual inexequibilidade.

Para o conjunto dos estagiários, não são tanto o valor educativo e o potencial formativo do modelo que estão em causa, mas sobretudo as componentes operacionais que foram impostas para a sua realização, pois na sua perspetiva algumas delas contribuíram muito pouco para o sucesso da experiência. Admitem que tiveram de fazer um esforço no sentido de encaminhar os interesses dos alunos, moldando-os às suas próprias necessidades, por seu turno induzidas por fatores exógenos, principalmente a obrigatoriedade de apresentar produtos para avaliação. Considera-se que a forma como foi efetuado o levantamento das ideias-prévias dos alunos — vd. um componente determinante para o sucesso da experiência — constitui um exemplo da acomodação da prática à tensão da avaliação do desempenho.

A fim de precaver a necessidade de reformularem, *a posteriori*, a fundamentação de problemas cujo conteúdo já haviam decidido, os professores confessam de modo subliminar que conduziram os seus alunos a expor ideias-prévias acerca das ideias-prévias dos seus docentes, num processo que em casos extremos se revelaria profundamente manipulador. Não se tratou, portanto, de desenvolver uma experiência pedagógica em função de problemas suscitados pelos alunos, mas antes de uma validação das problemáticas escolhidas previamente pelos professores. Uma operação que os estagiários encaram de forma benigna, não obstante ela significar a centragem na figura do professor de um processo que, na sua essência, se deveria centrar no aluno. A complexidade das decisões que os estagiários foram levados a tomar viu-se ainda aumentada pela pressão exercida pelas estruturas organizacionais onde se integram os núcleos de estágio, contexto em que os sujeitos em formação se veem forçados a gerir outras variáveis, designadamente, as que se prendem com o cumprimento dos objetivos do currículo, a obediência às planificações elaboradas pelos seus pares nas escolas, ou aos conteúdos dos manuais escolares.

O balanço final mostra até que ponto impacto da formação sobre a transformação das práticas é mais superficial do que se poderia imaginar. Na verdade, a rutura com as abordagens que os estagiários consideram mais tradicionais ocorre, não por meio de um corte com o currículo prescrito, mas pela fratura com as práticas dos professores que,

entre outros, usam o manual escolar como instrumento exclusivo de regulação do processo de ensino. Contudo, ainda se mantêm algumas lógicas perenes de desenvolvimento do currículo de geografia, nomeadamente, a divisão tradicional entre os campos da geografia física e da geografia humana. A implementação da experiência pedagógica do seminário conduziu, de facto, a uma reorganização dos conteúdos programáticos e à elaboração de outro esquema conceptual. Mas estes não se traduziram — como seria de prever, inclusive, em resultado das intenções expressas pelo responsável por aquele espaço de formação — num corte radical com o programa da disciplina, nem tão-pouco com o seu abandono como instrumento estruturante da prática e da conceção da própria experiência, cujos conteúdos se mostraram, porventura, mais dependentes do currículo prescrito, do que dos interesses dos alunos.

Problemas que alertam para a natureza do modelo de formação inicial adotado pela instituição formadora e para a conceção de didática específica que esta privilegia, assente num paradigma de racionalidade técnica que se julga pouco eficaz quando a formação visa romper com as representações e as crenças em que os professores fundam as suas ações. Neste quadro, o estágio prefigura-se não como um tempo de testagem e de experimentação, mas como um espaço de reprodução e de aperfeiçoamento técnico de metodologias previamente definidas, no qual os estagiários continuam a ser tratados por aquilo que, de facto, ainda são: *alunos*. Todavia, a importância se sermos *nós* (vd. Pedro) chama a atenção, em primeiro lugar, para o facto de os estagiários terem consciência da sua singularidade e, em segundo lugar, para a importância e a necessidade de se *conhecer* antecipadamente o sujeito da formação. Uma condição prévia que raramente se encontra assegurada e que, desse modo, mais do que salientar a pertinência dos processos reflexivos, permite questionar a validade dos modelos de formação movidos pelo propósito de normalizar as práticas.

A visão dos orientadores pedagógicos sobre os efeitos da formação surge muito condicionada pelo seu papel de acompanhamento e de supervisão, razão pela qual não pode estranhar-se que as suas apreciações se centrem em aspetos do campo da didática específica e, dentro destes, nos que se relacionam com a montagem dos dispositivos pedagógicos de operacionalização do espaço da aula. No entanto, das suas palavras emerge igualmente uma postura de crítica acerca da filosofia que preside ao desenho global do processo de formação e, por essa via, ao reduzido efeito que esta produz na mudança das conceções dos estagiários.

De acordo com a posição dos orientadores mais críticos (vd. Duarte), as limitações dos estagiários em termos da operacionalização do processo de ensino e aprendizagem resultam mais da sua incapacidade em aplicar os saberes teóricos, do que do desconhecimento das próprias teorias. Daí a incoerência que se regista entre o conteúdo dos seus discursos e as práticas que desenvolvem, nomeadamente, em virtude de não conseguirem articular as fases de planificação, de concretização e de avaliação: porque aquilo que escrevem não se reflete naquilo que fazem; porque sobrevalorizam os aspetos formais (v. g. a definição do núcleo conceptual e dos objetivos terminais); porque tem dificuldade em materializar os elementos que inscrevem da planificação; porque os seus contactos anteriores com o terreno da escola foi insuficiente; porque não conseguem adequar as formas de avaliação aos objetivos da aprendizagem. Problemas identificados no início da formação, mas que, nalguns casos, se mantêm no final.

Dão conta que o discurso dos estagiários menos experientes é uma síntese de lugares-comuns sem efeito prático imediato, em virtude de desconhecerem o alcance das ideias que perfilham. Um discurso que os leva a assumirem-se como construtivistas, ora devido à perceção de que esse é o modelo aceite pela comunidade dos formadores, ora devido à sua intenção de esconder todo e qualquer vestígio de uma prática de cariz transmissivo. Não obstante, os orientadores concluem que esse discurso pouco impacto teve na configuração das práticas dos estagiários. Confirmam, assim, que estes concebem as suas ações sobretudo em função de uma ideologia que, depois, se revela inconsequente. Não possuem uma filosofia própria acerca do sentido da educação geográfica, não possuem um conhecimento detalhado dos programas da disciplina e, desse modo, também não estão habilitados para perspetivar o desenvolvimento do currículo em termos da sua articulação vertical e horizontal. Por outras palavras, os saberes teóricos que os estagiários transportam dizem respeito, principalmente, a conceções genéricas sobre o desempenho docente — o que é *ser professor* — pouco ou nada enquadradas pela realidade e os contextos específicos da educação geográfica, um aspeto revelador do que parece ser uma reduzida consciência epistemológica sobre o sentido da ciência que pretendem ensinar.

Os orientadores mais moderados (vd. Gustavo e Natália) concebem que o papel que os estagiários assumem enquanto professores é muito condicionado quer pelas insuficiências do seu repertório pedagógico, quer pelas imagens que transportam acerca de qual deve ser a postura de um professor de geografia, às quais se junta a influência de fatores de natureza mais difusa, com origem nas dinâmicas e nos conflitos gerados

pelo desenrolar normal do processo formativo. O contexto e o ambiente criados em seu redor podem levar os sujeitos a adotar um guião didático-pedagógico que não é o seu, forçando-os a desempenhar um papel que, por um lado, serve exclusivamente os propósitos da avaliação e, por outro lado, permite camuflar o conteúdo das suas crenças acerca do valor daquelas estratégias. Uma atitude de aquiescência que decorre mais do conformismo de quem sente a pressão de ser avaliado, do que de uma efetiva identificação com as práticas que lhe são propostas; motivo pelo qual parte das mudanças que é possível observar no decurso da formação e que se poderiam tomar como resultados duradouros, se revelam muitas vezes como efeitos simplesmente conjunturais.

Nestes moldes, os orientadores retratam uma formação que não é capaz de distinguir o essencial do acessório, uma vez que atribui especial importância à transmissão de conteúdos teóricos, mas descarta os saberes práticos que, *a posteriori*, ela própria tenciona avaliar no âmbito do estágio pedagógico. Um saber teórico descontextualizado, que os estagiários trabalham numa lógica de saber-fazer estritamente técnico — vd. o uso das TIC — que dominam com mestria, mas manifestando alguma dificuldade em antever o potencial dessas ferramentas para a reconfiguração qualitativa da natureza e do sentido do discurso pedagógico que os professores aplicam no processo de ensino e aprendizagem. Sinopse de uma didática de tipo instrumental, que alimenta um conceito muito restrito de inovação e não contribui para mudança dos esquemas conceptuais que orientam o uso dos novos recursos educativos. No entanto, importa referir que apesar de os orientadores pedagógicos encararem o estágio como um tempo durante o qual compete aos sujeitos em formação adotar uma postura aberta à inovação, não a entendem como um processo no qual estes têm, obrigatoriamente, de desbravar caminhos desconhecidos.

Nesse sentido, a *inovação* surge como corolário de um processo didático-pedagógico no qual o professor procura incrementar estratégias consonantes com um modelo pedagógico que desafia o aluno e o envolve na problematização da realidade (v. g. o recurso permanente aos acontecimentos do quotidiano, a diversificação das atividades de consolidação da aprendizagem, a organização de debates e de jogos de papéis, entre outras). Mas a inovação está também presente na capacidade do professor refletir sobre as suas práticas e nos desafios que a si próprio coloca. Ou seja, *ser inovador* implica antes de mais uma atitude de crítica e de introspeção sobre os desempenhos pessoais (a inovação face à pessoa que cada sujeito já é), a vontade de

produzir fraturas com a ordem estabelecida, não devendo, por isso, ser medida somente em função do caráter futurista, “desconhecido” ou inventivo da prática. Trata-se de uma conceção que não confunde a *inovação* com a *criatividade* e, desse modo, não espera que os estagiários se empenhem exclusivamente em *fazer diferente*; postura algo distante da que adota a instituição formadora e, por vezes, os próprios formandos.

A exemplo dos estagiários, também os orientadores construíram uma noção clara da função que o seminário desempenhou no conjunto do estágio pedagógico, sobretudo, em resultado da experiência pedagógica que foi imposta aos formandos. Embora o sucesso dessa atividade não tenha sido o mesmo em todos os núcleos de estágio, é possível isolar das posições dos orientadores alguns pontos essenciais; apreciações que se adivinham muito condicionadas pelos resultados finais da avaliação do desempenho. Sob o ponto de vista da relação orgânica entre as duas componentes do estágio pedagógico, entendem que o seminário, nos moldes em que foi organizado, esteve longe de cumprir a função de apoiar as atividades realizadas nos núcleos de estágio, particularmente quando os estagiários necessitaram de ver respondidas questões de natureza teórico-prática que não poderiam ser esclarecidas pelos respetivos orientadores. Confirmam, assim, que o seminário adquiriu um estatuto independente relativamente ao estágio, quando devia ter sido um espaço de complementaridade. Motivo pelo qual nunca foi aproveitado pelos estagiários em prol da sua autoformação e desenvolvimento profissional.

No que toca ao modelo pedagógico proposto, os orientadores concluem que, numa fase inicial, este teria sido marcado por um excesso de formulação teórica que desviou as energias dos estagiários do espaço que estes deveriam privilegiar: a sala de aula (vd. Gustavo e Natália). Contudo, avaliam positivamente a última fase de implementação do projeto, a qual para além de ter causado forte impacto junto dos alunos, contribuiu para aprofundar as relações entre o seminário e o estágio. Apesar de considerarem irrealista a possibilidade de o modelo ser aplicado nos mesmos moldes por professores com uma componente letiva normal, entendem que ele serviu para demonstrar aos estagiários a importância de inter-relacionar os conteúdos da disciplina, de procurar fórmulas tendentes a uma gestão mais racional do currículo e, em simultâneo, de alicerçar o processo de ensino e aprendizagem numa pedagogia ativa, construída numa lógica de projeto e orientada para a resolução de problemas.

Posição distinta da manifestada por orientadores que não hesitam em questionar a eficácia de toda a estratégia, não obstante as suas críticas resultarem, como se referiu, da

avaliação negativa que fazem do desempenho dos seus estagiários (vd. Duarte). Em primeiro lugar, porque estes se limitaram a incrementar um conjunto de estratégias que lhes foi simplesmente imposto. Em segundo lugar, porque a sua aplicação obedeceu a uma lógica de saber-fazer, que as reduziu a uma dimensão essencialmente técnica, desprovida de reflexão acerca da sua natureza, do seu sentido e das suas implicações. Em terceiro lugar, porque os estagiários não entenderam, de facto, a filosofia subjacente ao modelo adotado, nem se mostraram capazes de o situar e justificar à luz de um processo de rutura paradigmática, que a alteração dos contextos sociais tornaria urgente. Neste quadro, estar-se-ia perante um processo formativo no qual se concebe que a transformação das práticas pode ocorrer por via da simples testagem de modelos de inovação e de uma sobrevalorização da ação dos estagiários em domínios de cariz eminentemente instrumental.

Terminado o *estágio pedagógico* é notório que os orientadores exprimem algumas reservas sobre os efeitos deste sobre as concepções e as práticas dos estagiários. Sentem que a mudança foi lenta e pode não ser mensurável. Entendem que a generalidade dos formandos revela um interesse genuíno em desenvolver as suas competências profissionais e em conceber soluções tendentes à operacionalização dos princípios teóricos que lhes foram transmitidos. Todavia, têm plena consciência que as atitudes assumidas pelos estagiários também não são indiferentes às expectativas das instituições formadoras e ao entendimento destas sobre quais as práticas que os sujeitos em formação devem privilegiar. Tal permite definir um padrão de atuação, relativamente normalizado e consensual, do qual emerge uma matriz didática que incorpora o repertório pedagógico que o *estagiário* tem de mobilizar a fim de operacionalizar um modelo de atuação conforme ao preconizado pela instituição formadora.

As impressões dos orientadores são sintomáticas de um trajeto formativo que não procurou aceder às *ideias-prévias* que os sujeitos em formação construíram acerca do que significam a *geografia*, a *educação geográfica*, a *escola* e a *educação*, o *ser professor*, entre outros. Concepções que os estagiários utilizam como filtro no processo de assimilação e acomodação da informação que lhes é transmitida ao longo de todo o programa. Por isso, entende-se que é possível questionar a relevância de uma estratégia formativa que impõe a todos os sujeitos a aplicação de um mesmo modelo pedagógico, quando as práticas da instituição formadora não se mostram coerentes com as teorias que o sustentam. No entanto, o estágio pedagógico contém em si mesmo os ingredientes indispensáveis para se converter numa experiência com significado para o

desenvolvimento profissional dos jovens docentes. De entre estas destaca-se a componente de supervisão e de acompanhamento das práticas, uma oportunidade única de o estagiário submeter as suas práticas ao escrutínio e à análise crítica de observadores externos, um meio de obter um outro olhar sobre as suas ações, algo a que dificilmente acederia através de um esforço solitário de introspeção.

2.6 PROCESSO DE SUPERVISÃO E DE AVALIAÇÃO

O discurso dos sujeitos de investigação acerca do processo de supervisão e de avaliação é o que melhor espelha as condições em que, de facto, decorreu o estágio pedagógico. Por um lado, porque é o domínio em que se torna mais evidente a dicotomia entre o estatuto e a função dos estagiários e dos orientadores (i. e. entre *quem avalia* e *é avaliado*); uma oposição que no final da formação foi suscetível de fazer emergir as contradições, os disfuncionamentos, ou o mal-estar que se fez sentir nas relações pessoais entre os vários intervenientes. Por outro lado, porque nele se refletem muitos dos problemas que afetaram a coerência da organização interna da formação, com destaque para a desarticulação já por diversas vezes apontada entre os espaços do seminário e do estágio. Mas, especialmente, porque ao refletirem sobre o modo como decorreu o processo de supervisão e de avaliação, os atores são convidados a expor o seu *olhar sobre o outro*, um olhar por vezes toldado por conflitos, por disputas resultantes não apenas do choque entre personalidades distintas, mas de expectativas que os sujeitos sentiram goradas, em consequência de uma avaliação de desempenho da qual, nalguns casos, não entenderam os critérios e os resultados. Um processo difícil e complexo, que funcionou frequentemente em universos paralelos, cuja ponte foi estabelecida através da ação de um único ator: o coordenador do estágio pedagógico.

A visão global dos estagiários sobre o processo de supervisão e avaliação mostrou-se condicionada pela capacidade que estes demonstraram para ultrapassar os obstáculos que lhes foram surgindo ao longo do estágio pedagógico, ou seja, pela sua aptidão para gerir a incerteza, o inesperado, para avaliar contextos e tomar decisões de curto prazo. A gestão integrada das atividades levadas a cabo no âmbito do seminário e do estágio constituiu o desafio que verdadeiramente pôs à prova essas competências e, por isso, não é de estranhar que ele tenha sido mais penalizador para os estagiários com menor experiência da vida de uma escola (vd. Carlos e Pedro), como para aqueles que desenvolveram relações mais tensas com o orientador pedagógico, cujos efeitos acabaram por se estender ao conjunto do processo formativo (vd. Carlos vs. Duarte).

Terminado o estágio pedagógico, os estagiários afirmam ser reservas que o *seminário* decorreu como uma cadeira à parte, dirigida para a aplicação de um modelo pedagógico pré-definido, que os sujeitos foram forçados a aplicar no espaço do *estágio*, ainda que de uma forma pontual e circunscrita. Consideram que o seminário deveria ter sido um espaço de debate, de acompanhamento e de resolução de problemas didáticos suscitados pela prática na escola e que, por isso, a coordenação de ambos deveria ter sido atribuída ao mesmo responsável. A ambiguidade dos procedimentos e das tarefas a cumprir — vd. a persistência de dúvidas relativamente à necessidade de aplicar, ou não, o modelo pedagógico do seminário a todas as unidades didáticas lecionadas pelos estagiários — alimentou uma tensão que acabou por aprofundar a discrepância entre as funções do seminário e do estágio, potenciada pela ação dos seus principais atores, que, sob o olhar dos estagiários, não souberam definir os seus papéis e se posicionaram em paradigmas educacionais distintos.

Na verdade, a percepção de que aqueles responsáveis se situariam em campos paradigmáticos diferentes, persuadiu os formandos de que seriam forçados a agir de acordo com orientações e critérios de avaliação distintos: no seminário favorecendo a *teoria*, no estágio privilegiando a *forma*. Por isso, sentiram-se obrigados a um constante vai-e-vem entre a previsibilidade de uma postura prescritiva (vd. o *como se faz*, ou *como se deve fazer* alusivos ao estágio) e a insegurança do questionamento (vd. o *porque é que se faz*, ou *porque é que se deve fazer* alusivos ao seminário). Por isso, sentiram-se como objetos usados simplesmente com o intuito de demonstrar a validade de um modelo de intervenção. A articulação que alguns foram capazes de alcançar entre esses domínios, resultou do seu pragmatismo e da possibilidade, talvez fortuita, de aplicar os instrumentos e os recursos construídos em contextos mais diversificados. Mas a oposição entre o seminário e o estágio, também alimentou nos estagiários a imagem de que os formadores agiriam de forma arbitrária, noção que os levou a assumir uma atitude mais reativa do que pró-ativa. Nesse sentido, a dinâmica criada entre as duas componentes do estágio pedagógico afetou todo o seu desenrolar, uma vez que o impacto dos seus disfuncionamentos se transferiu para outras áreas de atuação e afetou a estratégia de acompanhamento e supervisão seguida pelos orientadores.

Nas situações mais problemáticas, ampliadas pela degradação das relações entre o estagiário e o seu orientador (vd. Carlos), o processo de formação transformou-se num percurso de imposição de modelos de atuação, de que se desconheciam os termos, as premissas e as condições de aplicação, razão pela qual quaisquer juízos avaliativos

formulados pelo orientador relativamente às práticas foram usualmente tidos como uma arbitrariedade. Contudo, na maioria dos casos o papel do orientador pedagógico foi relativamente secundarizado. Os estagiários encararam-no como alguém que pretendeu perceber *a priori* a natureza das tarefas que os seus formandos tinham de realizar, mas que, por opção, resolveu não interferir na realização da experiência pedagógica. Uma atitude de afastamento perante a filosofia preconizada pelo seminário, em que o orientador se limitou a confirmar o grau de consecução das atividades ali previstas.

Neste contexto, os estagiários reafirmam que a sua estratégia de atuação ao longo de todo o estágio pedagógico foi de natureza globalmente adaptativa. Em primeiro lugar, confessam que realizaram muitas atividades dirigidas para os alunos, mas que estas foram motivadas, frequentemente, pela existência de um processo de avaliação do seu próprio desempenho. Posições que devem ser interpretadas à luz do artificialismo que, por vezes, caracteriza a formação e coloca o sujeito num ato de representação mais ou menos fictício. Consideram que os formadores esperam por alguém que cumpre as regras e os normativos previamente estabelecidos e socialmente aceites, traços que compõem o perfil que julgam associado à condição de estagiário.

Em segundo lugar, admitem que a sua ação se guia por um esforço tendente a *mostrar* e a montar uma imagem idealizada do que é ser professor, alguém que incorporou os atributos desse papel e é capaz de atuar em conformidade. Um processo formativo estruturado em função de uma visão muito focada na dimensão técnica da atividade do professor, onde a *criatividade* se assume como critério de avaliação e de confirmação da qualidade do desempenho didático-pedagógico. No entanto, os sujeitos em formação tendem a aferir a criatividade mais pelo formato e pela configuração dos objetos didáticos *per se*, do que pela sua relevância enquanto dispositivos que suportam e dão inteligibilidade a uma dada abordagem conceptual. Uma visão instrumental que os leva a confundir a *criatividade* com o *fazer [sempre] diferente*, a valorizar o lado mais teatral do exercício da docência. Uma criatividade que se avalia pelo impacto do cenário onde se desenrola a intervenção didática e não pelo significado epistemológico que dela emerge. Mas uma criatividade que se joga igualmente no campo das representações que os estagiários entretanto construíram sobre a postura dos seus formadores.

A generalidade dos estagiários associa a figura do orientador pedagógico à imagem de um “*fiscalizador*”. Um ator de quem apreendem uma conceção muito instrumental e operacional da prática, que o quadro específico em que se desenrola o estágio ajuda a potenciar. Creem, assim, que o orientador encara o estagiário como

alguém que tem forçosamente de produzir — de acordo com critérios que sobrevalorizam a inovação e/ou a novidade — ou, pelo menos, como alguém que se revela capaz de conceber recursos didáticos, tendo em vista o cumprimento integral do programa da disciplina. Neste quadro, assumem que o papel do orientador é, de facto, o de “orientar”, de liderar, de demonstrar que é o “chefe”, um estatuto que o autoriza a fazer prevalecer os seus pontos de vista sobre o modo como o “outro deve ser fazer”. Esta visão dos orientadores pedagógicos como atores que se intitulam “donos da verdade”, conduziu, em situações extremas, a conflitos graves no seio do núcleo de estágio, com o estagiário a classificar como prepotência toda e qualquer sugestão do seu formador (vd. Carlos). E, de facto, mesmo quando o trabalho entre ambos se desenrolou num ambiente colaborativo, são os próprios estagiários que admitem ter dissimulado a sua capacidade de liderança, com o intuito de demonstrar ao “chefe” que este mantinha intacto o seu papel de comando (vd. Helena).

Da sùmula destas imagens emerge um processo de formação que decorre numa espécie de ambiente virtual — tendo em conta que os seus objetivos parecem nunca ter sido claramente explicitados — no qual se vão construindo representações que os intervenientes tomam como espelho de uma realidade que, por isso, se vai desenvolvendo e cimentando como uma profecia autorrealizável, em que estagiários e orientadores justificam os seus comportamentos futuros à luz de eventos passados que, porém, foram ambos incapazes de apreender em toda a sua complexidade. O início do estágio parece ter sido marcado por uma certa confusão entre os papéis assumidos pelos diferentes formadores. Facto que contribuiu para aumentar a angústia dos estagiários, uma vez que estes tiveram de corresponder às solicitações de múltiplos “responsáveis” que, por seu turno, assumiram papéis que os próprios estagiários perceberam como contraditórios. Condições em que os formandos sentiram que a sua atuação contradisse as suas próprias concepções educativas: 1) porque tiveram de se adaptar às posições do seu orientador pedagógico, por vezes, muito preocupado com o cumprimento das planificações e dos programas; 2) porque a necessidade de cumprir planos e calendários se sobrepôs aos interesses dos alunos; 3) porque o seu estatuto de “estagiários” os impeliu a uma atitude de mera obediência às diretivas que lhes foram dadas.

Nas palavras dos formandos, a estratégia de supervisão adotada pelos orientadores pedagógicos corporizou-se essencialmente em torno da observação direta de aulas, complementada com a realização de inúmeras sessões de trabalho, nas quais para além da respetiva avaliação, se procedeu à análise das produções dos estagiários — v. g.

recursos e materiais educativos, planificações — numa lógica que corrigiu erros e conteúdos, mas apresentou poucas propostas alternativas, que visou assegurar o cumprimento de planos de atividades e foi acompanhada, aqui e ali, por algumas palavras de estímulo. De facto, toda a atividade dos estagiários se dirigiu para a montagem de um *dossier de estágio*, um produto que os próprios encararam como um instrumento burocrático e não como um verdadeiro portefólio reflexivo. Uma estratégia de mera acumulação de evidências simbólicas de uma dada prática, que não aproveita o dossier como uma ferramenta que permita apreender o significado da ação. Por sua vez, o papel que ele assume na avaliação é sintomático da função que assumem algumas das tarefas que são solicitadas aos estagiários: trabalhos que se fazem com maior ou menor rigor, consoante a forma como os sujeitos apreendem o conteúdo dos parâmetros destinados à respetiva avaliação, pelo que a sua concretização não decorre da adoção de um critério de relevância assumido de uma forma racionalizada.

No início da formação, a influência do *coordenador do estágio pedagógico* sobre o processo de avaliação do desempenho permaneceu pouco clara, embora os estagiários acreditassem que a sua ação poderia ser decisiva. Um afastamento que alimentou alguns receios, sobretudo porque entenderam que aquele responsável deveria estreitar os seus laços com os núcleos de estágio. Questionam a possibilidade de a sua avaliação final ser determinada pela observação direta de uma única aula (para a qual admitem montar um dispositivo didático revestido de algum artificialismo, porque muito diferente do incrementado habitualmente), bem como a circunstância de o coordenador do estágio desconhecer o seu trabalho anterior, isto é, as competências demonstradas nas diversas áreas de intervenção do estágio. Uma postura que, de facto, põe em causa não apenas a função reguladora do coordenador, como também a capacidade dos orientadores para retratarem com fidelidade a qualidade do trabalho dos estagiários. Temem igualmente que a avaliação acabe por sobrevalorizar os aspetos mais formais da prática (v. g. o conteúdo dos documentos e dos dossiers), pois julgam que estes podem esconder eventuais insuficiências dos desempenhos. Dúvidas que, no seu conjunto, decorreram da perceção de que os canais de comunicação existentes entre os orientadores e o coordenador não seriam suficientes para evitar que este construísse uma imagem deturpada de práticas que, *a posteriori*, lhe seria mais difícil controlar, ou confirmar.

Contudo, importa referir que estas incertezas resultaram, igualmente, da convicção de que as regras, os procedimentos e as normas adotadas colegialmente pelos vários orientadores, acabaram por ser aplicadas com graus distintos de flexibilidade

consoante os núcleos de estágio. Sensação de que a atuação dos orientadores pedagógicos, porque desigual e temperamental em alguns momentos, foi também condicionada pelas pressões externas que sobre eles se exerceram. A flexibilização de alguns dos procedimentos burocráticos revelou, afinal, alguma objetivação e coisificação de elementos importantes da prática — como por exemplo a planificação e a reflexão — tratados como um mero item do dossier: existiram como um fim, como um objeto, mas não serviram como instrumentos de autorregulação da própria prática.

O carácter aleatório e mecânico do processo de avaliação/classificação dos estagiários, principalmente a não clarificação dos termos em que esta foi efetuada, acentuou-se pelo facto destes desconhecerem por completo os critérios de regulação da atuação uns dos outros, da mesma forma que nunca lhes foi apresentado um perfil tipo de atuação — v. g. níveis de desempenho — ou uma tipologia e modalidades de combinação dos indicadores que integram o instrumento de avaliação. Nalguns casos (vd. Carlos), a sensação de que coexistiriam práticas de supervisão e acompanhamento muito heterogêneas, amplificou o mal-estar e a perceção de que se estaria a ser sujeito a um tratamento injusto relativamente aos seus pares, sem que o próprio anteviesse uma entidade capaz de proceder à sua regulação; uma condição reforçada ainda pela aparente falta de comunicação entre os intervenientes. Apesar de a generalidade dos estagiários alegar que não teve oportunidade de refletir e debater o conteúdo do instrumento de avaliação, todos dão conta — no final do processo de formação — de algumas incoerências. Criticam antes de mais a desadequação dos seus parâmetros relativamente às características do trabalho desenvolvido no âmbito do seminário, uma vez que os indicadores contemplados na avaliação contrariam, nalguns aspetos, a filosofia que se esperaria que os estagiários aplicassem para dar cumprimento às orientações prescritas no respetivo modelo pedagógico. Mas a ausência de reflexão sobre o conteúdo dos parâmetros de avaliação dificultou ainda a compreensão do teor dos argumentos apresentados pelos avaliadores e aumentou a incerteza sobre o significado dos seus discursos, facto que, depois, se refletiu na incapacidade em apreender o sentido global de toda a avaliação.

Da imagem que os estagiários construíram do processo formativo sobressai o relato de uma experiência em que não lhes teria sido dada a oportunidade de crescer como professores, de aprofundar e desenvolver as suas competências, de testar os seus modelos e de refletir sobre as suas virtualidades, mas como um período em que os consideraram meros executantes das estratégias de outrem. Como se existisse um

roteiro prévio, um argumento já escrito e implicitamente aceite, cujo conteúdo reflete a imagem socialmente construída do que é *ser um professor em formação*. Os estagiários não escondem que se viram submetidos a múltiplos constrangimentos que afetaram as suas práticas e que, por isso, não as puderam delinear e aplicar em conformidade com as suas conceções. Limitações que em seu entender se ficaram a dever quer à falta de liberdade para atuar, quer à falta de estatuto junto da instituição formadora e das escolas. Assim, o estágio pedagógico pareceu provocar nos jovens docentes um conjunto de reações que se afiguram contraditórias com os objetivos primordiais da formação, porque fechou os formandos sobre si mesmos, entregando-os às suas preocupações, à necessidade de cumprir, ou de obedecer a uma agenda que lhes foi estranha. E nestas condições, o estágio não se afirmou como um tempo propício à reflexão, porque não disponibilizou o tempo necessário para a reflexão.

Como se referiu, as posições assumidas pelos orientadores pedagógicos têm de ser interpretadas à luz da função que estes desempenharam no processo de formação e, por conseguinte, não são de estranhar visões discrepantes das expressas pelos estagiários, inclusive quando ambos os atores trabalharam no mesmo quadro organizacional. Tal significa apenas que, por um lado, permanecem em larga medida inconciliáveis os estatutos do *avaliado* e do *avaliador* e que, por outro lado, essa condição talhou a sua perceção sobre o modo como as práticas de ambos se afeiçoaram reciprocamente. Um dado que, como se verá, importa ter em conta para se compreender a forma como os laços criados no seio do grupo dos orientadores também podem condicionar o seu desempenho como avaliadores, sobretudo num contexto em que apenas um deles era estreante no exercício do cargo (vd. Duarte).

Todos os orientadores manifestaram inquietação pelo facto de os seus estagiários evidenciarem algumas dificuldades em apreender a inteligibilidade das relações entre as componentes do seminário e do estágio. No entanto, tais preocupações nunca foram formalmente colocadas, designadamente, ao coordenador do estágio pedagógico, ou seja, ao responsável com quem mantiveram contactos mais estreitos. Na maioria dos casos, os sujeitos assumem que se limitaram a escutar os “desabafos” dos seus formandos e que, nalguns casos, procuraram obter esclarecimentos suplementares junto da instituição formadora. A sua postura foi a este nível eminentemente passiva, facto que traduz uma focagem das suas atenções no trabalho específico que os estagiários teriam de desenvolver no âmbito do estágio e, nesse sentido, os orientadores atuaram

como meros transmissores, usualmente acríticos, das diretivas e das decisões tomadas nas reuniões periódicas dinamizadas pela coordenação do estágio.

Para os orientadores mais experientes (vd. Gustavo e Natália), o trabalho proposto aos estagiários no âmbito do seminário interferiu diretamente com as atividades do estágio. Uma mudança que alterou profundamente a natureza da função que ambos deveriam desempenhar no quadro do estágio pedagógico. Se antes, o seminário se constituía como uma oportunidade para o incremento de uma metodologia de investigação-ação (dirigida para a resolução de problemas emergentes de situações reais vividas nos núcleos de estágio), ele pareceu transformar-se, agora, num espaço em que a investigação não decorreu da prática, mas pretendeu ser um fator indutor da própria ação. Uma inversão de papéis que, para além de alterar a relação entre as duas componentes do estágio, veio a constituir uma fonte suplementar de perturbação para os estagiários, frequentemente surpreendidos com a inconsistência do discurso e das posições dos dois docentes que intervieram na dinamização das sessões do seminário.

Confirmam que a situação obrigou os formandos a aplicar uma estratégia de permanente adaptação do seu trabalho às contradições e às constantes alterações das posições assumidas pelos formadores. Na realidade, porém, os orientadores referem que o seu papel se cingiu ao acompanhamento da aplicação da experiência no terreno, sem nenhuma intervenção ao nível da conceção e da fundamentação do problema que a deveria enquadrar (decisões tomadas no âmbito do seminário que, pelos motivos apontados, os orientadores encararam como um universo no qual não deveriam intervir). Contudo, dada a natureza do modelo pedagógico testado, são os próprios orientadores a salientar que, em abstrato, não se deveria ter observado uma tão forte dicotomia entre as atividades realizadas no âmbito do seminário e do estágio, dado que estas seriam naturalmente complementares. Uma avaliação que Duarte leva mais longe ao assinalar o contrassenso daquilo a que se assistiu: um claro desentendimento entre os responsáveis por aqueles espaços de formação, de que resultou a necessidade de gerir dois modelos de ensino e aprendizagem distintos, fruto de perspectivas educativas igualmente díspares. Refere a este propósito que as discrepâncias apontadas interferiram diretamente com o desenrolar do trabalho de supervisão e de acompanhamento dos estagiários, desde logo porque os obrigou a conceber e a construir instrumentos de planificação e de avaliação difíceis de compatibilizar.

Importa em todo o caso notar que dois dos orientadores (vd. Duarte e Natália) reconheceram que os problemas de articulação entre as atividades do seminário e do

estágio se situaram para além da simples falta de diálogo entre os seus responsáveis. Em seu entender, estas procederiam também de diferenças substantivas ao nível das concepções didático-pedagógicas que ambos perfilham. O coordenador do estágio, que associam a uma abordagem mais técnica da didática e, desse modo, a uma formação dirigida para o desenvolvimento dos saberes-fazer inerentes a uma correta utilização e manuseamento dos recursos educativos. O coordenador do seminário, que associam a uma didática de índole mais conceptual, através da qual se pretende desenvolver uma literacia pedagógica mais ampla, quiçá com um sentido epistemológico mais profundo, que chama a atenção para a necessidade de o professor fundamentar teoricamente as suas decisões.

Terminado o estágio pedagógico, os orientadores pedagógicos confirmam ter agido de acordo com as suas concepções sobre a função de acompanhamento da formação. Tentando que os estagiários os encarassem como um recurso, como alguém cuja experiência os poderia ajudar no diagnóstico e na resolução dos problemas que a prática coloca a todos os professores. Esforçando-se por atenuar os seus receios relativamente ao processo de observação direta das aulas, que procuraram transformar num acontecimento natural e num instrumento que os sujeitos em formação deveriam saber aproveitar com o propósito de refletir sobre as suas práticas (vd. Gustavo). Ainda assim, assumiram-se como observadores atentos dos aspetos que, em seu entender, estariam implícitos no conteúdo do instrumento de avaliação (vd. na fase de *concretização*). Uma abordagem que, nalguns casos, traduziu uma concepção algo restrita da didática, porque muito centrada nos traços mais técnicos do ato de ensinar (v. g. a forma como o docente se movimenta na sala de aula, como gere a relação pedagógica, como organiza as tarefas dos alunos, entre outros) e, assim, mais próxima da didática geral do que da didática específica (indicadores que se aproximaram, afinal, da perspetiva que dizem ser defendida pelo coordenador do estágio).

No entanto, outros conceberam que o processo de avaliação não deveria cingir-se à medição da eficácia pedagógica do professor e, por isso, decidiram atribuir igual relevância à inserção dos estagiários na comunidade educativa (vd. Duarte). Do mesmo modo que consideraram ser importante proceder a uma apreciação dos efeitos da formação sobre a mudança das perspetivas dos estagiários e sobre o desenvolvimento das suas competências profissionais, recentrando as atenções no potencial transformador do estágio e na sua função eminentemente formativa. Visão que alude a uma formação com um cariz mais reflexivo (vd. Natália).

O acompanhamento e a supervisão das práticas desenvolvidas nos núcleos de estágio supõem uma atuação articulada entre os orientadores e o coordenador do estágio pedagógico. Na verdade, todos os formadores lhe atribuíram um papel regulador e de responsabilização pela apreciação do desempenho dos estagiários. Nas situações mais difíceis, coube-lhe decidir sobre a necessidade de proceder a observações suplementares e, em consequência, covalidar e participar ativamente na elaboração dos fundamentos da proposta a apresentar por esses orientadores pedagógicos junto dos seus pares, por ocasião da aferição final dos critérios de avaliação. Apesar disso, importa registar o caráter unânime das críticas que o conjunto dos orientadores entrevistados enunciou no que concerne ao modelo de coordenação seguido pela instituição formadora.

Sem negarem a possibilidade de os processos de avaliação do desempenho estarem imbuídos de uma subjetividade da qual é muito difícil escapar, os atores consideram que esta se agrava quando são pouco eficazes os mecanismos de regulação montados pela estrutura coordenadora do estágio (v. g. a ausência de uma análise criteriosa ao conteúdo e ao significado dos parâmetros de avaliação). Impressões que, globalmente, permitem questionar a eficácia das suas estratégias de atuação e alertam para a fragilidade da avaliação dada aos estagiários. Mas esta é, também, fruto de outras debilidades, ao nível dos instrumentos de monitorização das práticas e dos processos de acompanhamento dos orientadores pedagógicos.

Em primeiro lugar, a avaliação do desempenho foi percebida como um processo que associou a subjetividade à arbitrariedade, ambas reforçadas por uma postura menos assertiva por parte do único ator que estaria na posse de informação detalhada sobre as práticas de todos os estagiários: o responsável pela coordenação do estágio e, nessa condição, representante da instituição formadora (vd. Duarte). Assim, manifestou-se no geral alguma desconfiança relativamente ao modo como a avaliação foi conduzida, ora porque se entende que os respetivos critérios não foram aplicados por igual a todos os formandos, ora porque se crê que os pares apenas desejaram impor tais princípios quando pretenderam sugerir a alteração das propostas de avaliação apresentadas por alguns orientadores, relativamente a alguns estagiários.

Em segundo lugar, pode inferir-se que as dificuldades do processo de aferição de critérios resultam do facto de se desconhecerem as práticas efetivamente desenvolvidas pelo conjunto dos estagiários (vd. Natália). Uma falta que, certamente, foi sentida por todo o grupo de orientadores e que permite questionar a eficácia e a validade do

dispositivo de acompanhamento montado pela instituição formadora, nomeadamente, no que respeita à função e aos objetivos das reuniões mensais que ali se realizaram com a presença de todos os avaliadores do estágio. Na verdade, se quando chegados ao fim do processo formativo os orientadores confessam não estar habilitados para confrontar os seus pares com dúvidas devidamente sustentadas por dados tangíveis e se admitem não conhecer as práticas, quer dos estagiários, quer dos seus supervisores, então percebe-se que tendam a reduzir expectativas remetendo-se a um papel de legitimação passiva das propostas de avaliação que lhes são apresentadas.

Todo o processo de partilha de informação que se desenvolve ao longo do período do estágio teve por objetivo criar imagens duradouras, quer das práticas, quer dos comportamentos e das atitudes dos estagiários (vd. Natália), que os orientadores se esforçaram por ir consolidando de molde a converter um perfil apriorístico numa construção perene, que seria mais difícil de contestar no momento de formalizar a avaliação e de ponderar os seus critérios. Nesse sentido, pode inferir-se que a seriação de cada estagiário se começou a definir numa fase muito prematura do estágio, o que reduziu as possibilidades de os seus progressos se refletirem no conteúdo das propostas de classificação final (vd. Duarte e Natália). Tratam-se de questões de grande relevância que remetem para a metodologia seguida pelos atores no que respeita à partilha da informação em que baseiam a avaliação final dos formandos. Um tópico que merece uma interpretação mais detalhada.

Para os orientadores mais experientes no desempenho da função (vd. Gustavo e Natália), toda a dinâmica do processo avaliativo se constrói na base da confiança que cada ator deposita na atuação dos seus pares e na capacidade destes para construir um juízo fiel sobre a qualidade dos desempenhos. Todavia, percebe-se que nesses atos de partilha subsistem lacunas que dificultam a aferição de critérios. Um facto que tem origem no modo como é gerido o conteúdo dos discursos produzidos pelos avaliadores, muito preocupados em passar uma imagem mais ou menos artificializada das práticas dos seus estagiários (vd. Natália), ou seja, em produzir uma narrativa hiperbólica e pouco verosímil, que os orientadores estreantes no cargo apreendem como sinónimo de uma *estratégia defensiva* na forma como é gerida a comunicação da informação relativa às práticas (vd. Duarte). Descritivos que parecem ser, em todo o caso, caucionados por uma atitude relativamente distanciada por parte da instituição formadora.

A operacionalização do processo avaliativo faz-se segundo um jogo em que se acumulam múltiplas subjetividades, montadas especificamente para padronizar, ou

servir de fundamento para uma dada classificação. Os procedimentos tendentes à aferição dos critérios da avaliação e de classificação das práticas, revelam-se alicerçados num jogo de implícitos, de inferências e de pequenas manipulações, conscientemente aceites pelos atores (vd. Natália). Pode então concluir-se que a observação das práticas pode conduzir à construção de imagens difusas sobre dimensões que estão para além das ações registadas, que os intervenientes transformam em sensações que verbalizam perante o grupo e às quais tentam afeiçoar o instrumento de avaliação, aumentando informalmente o peso relativo de alguns parâmetros.

Mesmo para os atores com mais experiência, esta *adjetivação da prática* constituiu um dos problemas com que é mais difícil de lidar, uma vez que faz depender a avaliação do uso de termos que não são conceptualizados pelos respetivos utilizadores (vd. Natália). Em consequência, o processo avaliativo torna-se mais arbitrário, porque condicionado por apreciações superficiais que, por um lado, são interiorizadas pelos avaliadores e, por outro lado, passam a constituir uma espécie de referencial à luz do qual estes passam a encarar as práticas dos seus avaliados. Contudo, para alguns dos sujeitos, estes excessos na adjetivação das práticas não acarretam, só por si, uma interpretação menos criteriosa dos parâmetros inscritos no instrumento de avaliação, pois os próprios orientadores se mostram, depois, incapazes de manter e sustentar os retratos artificialmente criados (vd. Natália).

Todavia, não é de excluir a possibilidade de o mesmo não se verificar quando os avaliadores correm o risco de apresentar as práticas dos seus estagiários de uma forma mais crua, realista e despojada de subterfúgios. Nessas ocasiões, a forma e o conteúdo da informação prestada por um orientador não se limitam a condicionar apenas a imagem que todos vão construindo acerca dos estagiários sob a sua responsabilidade, mas podem deixar esse orientador *refém da informação* e dos dados que facultou desde as fases iniciais do processo formativo. Ou seja, o discurso de qualificação e de caracterização das práticas não serve, nem para comunicar dados obtidos através da observação, nem para resumir o sentido dos desempenhos, mas apenas para consolidar prematuramente a hierarquização do trabalho dos estagiários, tendo em vista a fase final de aferição dos critérios de avaliação e classificação (vd. Duarte). Por outras palavras, os efeitos de uma depreciação precoce dos desempenhos parecem transformar-se numa memória que perdura e é levada mais seriamente do que os relatos entusiásticos baseados na emoção e não tanto em informação de carácter factual (vd. Natália).

Uma situação que alerta para a relevância das estratégias que cada avaliador adota nos momentos de partilha e para as competências individuais que são necessárias para gerir adequadamente a informação que se transmite, balizando-a desde cedo em função da necessidade de sustentar, *a posteriori*, o perfil de desempenho dos seus avaliados. Capacidades que deixam os orientadores menos experientes mais expostos e vulneráveis às consequências do seu próprio discurso, uma vez que este passa a constituir um recurso passível de ser mobilizado por outros avaliadores, como argumento para justificar o posicionamento dos seus próprios estagiários na seriação das classificações finais de todo o grupo de formandos (vd. Gustavo).

Neste contexto, o processo de aferição de critérios revela-se muito dependente do modo como cada orientador gere a informação que disponibiliza aos seus pares e do propósito, claramente assumido, de conduzir os atores a assimilarem de forma duradoura distintas representações das práticas, que podem ser depois utilizadas como argumento para controlar e repor eventuais desvios à imagem previamente criada. Admitem, assim, que a informação que se presta, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo, condiciona o perfil que se vai formando de cada estagiário (vd. Gustavo). Apesar de confiarem na ação dos seus colegas, alguns orientadores testemunham que a forma como é gerida a informação e que o modo como esta é reunida numa dada argumentação, constituem uma ferramenta essencial para se compor o retrato de um estagiário, ora subvalorizando os seus pontos fracos, ora sobrevalorizando as suas qualidades. Contudo, mesmo quando reconhecem que teria sido importante solicitar a apresentação de evidências que sustentassem os juízos efetuados, prevalece uma postura que atribui total credibilidade ao discurso do outro e evita qualquer questionamento (vd. Gustavo).

Trata-se, em suma, de uma avaliação fundada num processo de aferição desigual, que aplica critérios e procedimentos distintos a partir de uma espécie de efeito de halo, que alguns podem ter criado e utilizado deliberadamente, para mascarar a verdade dos desempenhos, ou para esconder as debilidades do seu acompanhamento (vd. Duarte). Uma avaliação que tendeu a adotar procedimentos de maior rigor apenas quando procurou legitimar as propostas de classificações mais baixas, mas que não utilizou nem exigiu mecanismos de controlo equivalentes quando se tratou de sancionar as mais elevadas (vd. Duarte). Curiosamente, para o orientador estreante no programa de formação, a atuação defensiva que os seus pares evidenciam e esta aparente necessidade de manipular a informação que disponibilizam, pode ainda resultar do sentimento de

que é o seu próprio desempenho que está a ser objeto de avaliação por intermédio do conteúdo das práticas dos estagiários (vd. Duarte). Como se a qualidade do trabalho de supervisão fosse o reflexo imediato da ação dos avaliados ou, inversamente, os seus insucessos o espelho das falhas de quem os orienta.

Os pontos de vista expressos questionam diretamente o papel do coordenador do estágio pedagógico e a sua função reguladora do processo de avaliação. Os orientadores manifestam a esse respeito posições fortes, sugerindo que o conteúdo do discurso daquele responsável não teria diferido muito do utilizado pelos restantes intervenientes (vd. Duarte): apresentando uma argumentação muito adjetivada, pouco alicerçada no instrumento de avaliação e, por isso, algo indefinida ao nível da aplicação dos respetivos critérios. Do mesmo modo, deixam transparecer o sentimento de que o coordenador do estágio teria procedido à alteração de algumas das classificações propostas pelos orientadores, fazendo uso de uma *legitimidade formal*, alicerçada mais na sua posição institucional, do que em dados que lhe permitissem fundamentar tal decisão em razões pertinentes e sustentadas pelo conteúdo do instrumento de avaliação.

A aceitação do poder arbitral do coordenador do estágio decorreu, assim, do reconhecimento do seu estatuto institucional e não tanto da demonstração de um conjunto de competências de supervisão, postas em evidência através do seu desempenho no processo de avaliação das práticas. Consideram, por isso, que a postura assumida pelo coordenador das atividades do estágio foi eminentemente passiva, não intervindo no sentido de procurar esclarecer e aprofundar o conteúdo das narrativas que lhe foram apresentadas (exceto quando solicitado por algum orientador e tendo em vista a resolução de alguma situação problemática). Para além disso, teria contribuído para acentuar a subjetividade do processo avaliativo ao omitir exemplos que poderiam demonstrar o posicionamento dos estagiários num dado perfil de desempenho. O exercício mais ténue da regulação e a inexistência de uma efetiva exemplificação das práticas acabou por limitar os orientadores na sua capacidade de contra-argumentar, de pedir esclarecimentos, de colocar dúvidas a propósito dos relatos efetuados. Factos que justificam a análise da forma como os atores ponderaram a utilização do *instrumento de avaliação* e definiram o caminho para atribuição da *classificação final* do desempenho dos estagiários.

Como se referiu, o processo de avaliação e de classificação dos estagiários baseou-se em narrativas que os avaliadores construíram e que atuaram como uma espécie de *marcador* do valor atribuído aos desempenhos, constituindo a aferição das

classificações finais um ato meramente sancionatório de uma “entidade” abstrata — a *nota* — que prematuramente assumiu uma existência independente da realidade que deveria traduzir (i. e. a *prática*). Não admira, por isso, que ao longo de todo o estágio pedagógico as expectativas relativamente à margem de progressão dos formandos fosse baixa — um sentimento que estes também partilham — em parte porque a qualificação das suas práticas começou pelo reconhecimento do estágio de desenvolvimento de competências em que estes se encontravam no início da formação, constituindo este diagnóstico uma marca indelével que os acompanhou até ao final do processo formativo. A avaliação assumiu-se como rotulagem do desempenho revelado ao longo de um ano, por seu turno visto como o produto das ferramentas metodológicas que o estagiário já teria construído numa etapa anterior, mais do que como o efeito transformador do estágio sobre as suas práticas. Perspetiva coerente com a função do orientador que atua como um *acompanhante*, como alguém que observa, regista e confirma o posicionamento do jovem docente num determinado perfil de desempenho.

Para os orientadores pedagógicos, o instrumento de avaliação foi encarado como uma realidade *a priori*, de que não questionaram a validade, a coerência e a adequação do conteúdo para procederem à avaliação de modelos pedagógicos diferenciados. Neste quadro, ele serviu principalmente o propósito de classificar os desempenhos (vd. Gustavo). Tratou-se, portanto, de um documento que remeteu para um referencial que não é o resultado de uma totalidade coerente e integra, mas o produto de um simples somatório de pontos que se vão distribuindo por uma lista de parâmetros (vd. Duarte). A sua eventual desadequação ao processo de avaliação não decorreu tanto da sua estrutura, como do destaque que os avaliadores deram à menção de um pequeno número de acontecimentos e ocorrências, de entre todos os que tiveram oportunidade de observar (vd. Natália). Uma vez que os desempenhos *descritos* só poderiam ser enquadrados num leque relativamente restrito de parâmetros, ocorreu uma espécie de fechamento do instrumento, pois o momento em que os orientadores procederam à elucidação das práticas dos seus estagiários resultou, implicitamente, na sobrevalorização daqueles factos. Assim, pode entender-se que o documento regulador da avaliação serviu apenas para validar uma construção *a priori*, reflexo de uma decisão prévia de atribuir uma dada classificação (vd. Duarte). Uma visão que, como se verá a seguir, não é comum a todos os avaliadores.

A aplicação do instrumento de avaliação pressupôs a definição de um *perfil de desempenho* baseado na materialização de indicadores relativos aos domínios que

estruturam o processo de ensino e aprendizagem. Alguns orientadores (vd. Gustavo) fizeram-nos corresponder essencialmente a aspetos relacionados com o controlo e a gestão da aula (v. g. o comportamento e a disciplina dos alunos) e a sua avaliação fez-se a partir de dados da observação da prática dos estagiários, transformados depois em descritores que adotaram uma redação muito adjetivada (v. g. com o uso de expressões tais como *arritmias*, *coerente*, *desigual* e *inconstante*, *arrojo*, *inovação*). Outros, preferiram seguir por uma via de quantificação das próprias evidências (vd. Natália), um caminho mais facilmente objectivável mas que, sob o ponto de vista conceptual, prejudicou a clarificação do sentido atribuído aos indicadores submetidos à avaliação (v. g. a complexidade do conceito de *diversificação* quando aplicado à produção de materiais educativos), e dificultou o controlo e a perceção da informação transmitida por outros avaliadores.

Para os orientadores mais experientes, o desenho do perfil de desempenho e a *classificação final* resultaram de um processo no qual procuraram situar o trabalho dos estagiários num contexto mais amplo, que cruzou as opiniões expressas pelos pares, a memória das práticas de antigos formandos e as imagens que criaram sobre o desempenho dos estagiários integrados noutros núcleos (esta muito condicionada, como se referiu, pelo conteúdo da informação que cada orientador esteve disponível para partilhar). Nos casos em que afirmaram avaliar as práticas não em função de uma notação específica, mas «*em algo de mais global que anda ali à volta*» (vd. Natália), manteve-se a ambiguidade no que toca à natureza do referencial que utilizaram para delinear as propostas de avaliação, uma vez que o “*global*” pode, de facto, corresponder a um perfil de desempenho definido sobretudo com base em impressões construídas no passado. A existência de uma memória de práticas anteriores configura, afinal, a presença efetiva de um perfil que constituiu um padrão para as avaliações futuras. No entanto, os orientadores admitem que acabariam por rever a aplicação do instrumento, caso a classificação obtida a partir deste fosse substantivamente inferior ao perfil imaginado. Então, é possível concluir que o instrumento de avaliação apenas prevaleceu sobre o perfil de desempenho na justa medida em que a sua interpretação não contrariou a imagem que se construiu sobre a atuação do estagiário, ou que a nota resultante do somatório das pontuações atribuídas aos parâmetros também não foi inferior à que corresponderia ao próprio perfil.

Em contrapartida, o orientador menos experiente é categórico na sua afirmação de que se cingiu ao conteúdo do instrumento de avaliação, não tendo filtrado as suas

apreciações por quaisquer juízos de valor acerca das qualidades intrínsecas do documento (vd. Duarte). Do mesmo modo, considera não ter cometido o erro — que atribui a alguns dos seus pares — de utilizar o instrumento para justificar uma classificação decidida *a priori* em função de imagens e de impressões. Ao invés, encarou-o como um documento pragmático, cujo conteúdo o conduziu na procura das evidências necessárias para fundamentar a avaliação das práticas. Os procedimentos que seguiu para concluir o processo de avaliação dos seus estagiários, parecem demonstrar que o sujeito fez um esforço legítimo no sentido de dar expressão a uma conceção de avaliação do desempenho que, sem escamotear a existência de elementos de subjetividade, procurou não se deixar manipular, ou condicionar, pelos seus próprios preconceitos e ideias prévias.

Ao proceder a uma apreciação crítica do processo em que esteve envolvido pela primeira vez, as palavras deste orientador chamam a atenção para a circunstância de se poder estar perante uma avaliação fundada numa visão dicotómica da prática, onde se confrontam modelos de atuação que se tem como mutuamente exclusivos. Modelos de que os formadores não exploram as complementaridades, nem questionam a adequação ao perfil de desempenho de cada estagiário. No final, uma vez que a avaliação não se fundamenta em critérios que emergem do seu instrumento regulador, o orientador fica sem elementos que lhe permitam compreender e, porventura, interrogar, as propostas de classificação dos estagiários acompanhados por outros avaliadores. Por isso, também não são de estranhar as suas alusões à dualidade dos critérios de avaliação, mobilizados principalmente com o propósito de validar *notas* que sobressaem como objetos meritocráticos e pouco transparentes, que retratam mal a qualidade do trabalho desenvolvido (vd. Duarte). Juízos que, de acordo com o sujeito, apontam para uma estratégia concertada, em que os atores procedem a um jogo de dissimulação, a uma gestão de subentendidos, judiciosamente lançados para que outros tenham o ensejo de apresentar e defender argumentos que servem a interesses que se pretendem resguardar.

Os orientadores pedagógicos confessam não ter delineado qualquer estratégia formal tendente a clarificar os pressupostos e a filosofia do instrumento de avaliação do estágio pedagógico. Uma situação confirmada pelos testemunhos, já analisados, dos estagiários. Assim, tanto os avaliadores, como os avaliados, foram levados a utilizar o documento em momentos cruciais do processo de formação, sem que antes tivesse ocorrido um trabalho conjunto de interpretação do sentido dos parâmetros e dos indicadores que o compõem. Não é de estranhar, por isso, a manifestação de alguns

desacordos e conflitos mais ou menos latentes, resultantes ora de um deturpação do significado dos indicadores, ora do facto de não se terem debatido as suas implicações para a conceção global do processo de ensino e aprendizagem. Condição que explica a surpresa, o mal-estar e a incompreensão que, no final do estágio, alguns dos estagiários manifestaram face à classificação que lhes foi atribuída, indício de uma avaliação que se desenvolveu sem qualquer envolvimento dos destinatários.

Problema de cariz semelhante se colocou no tocante à proposta de atividades tendentes a incentivar a *reflexão sobre as práticas*, processo que mereceu alguma atenção somente por parte de um dos orientadores entrevistados (vd. Natália). Este constatou por parte dos estagiários alguma incapacidade para formularem um juízo crítico sobre o seu desempenho; um obstáculo natural à aceitação futura das propostas de avaliação apresentadas pelo respetivo avaliador. Todavia, não se julga possível excluir a hipótese deste ser corresponsável por tal situação. Recorde-se que Natália aplicou o instrumento de avaliação a partir da quantificação das evidências da aplicação de estratégias de ensino, numa abordagem da qual tão-pouco transpareceu qualquer reflexão que auxiliasse os avaliados a compreender o sentido das práticas. Com efeito, uma vez que o orientador não trabalhou com os estagiários os aspetos de natureza conceptual e metodológica indispensáveis ao desenvolvimento de um processo reflexivo, pode inferir-se que tudo aconteceu de uma forma relativamente informal.

Aos formandos foi solicitada apenas a apresentação de reflexões sobre o desenrolar das aulas, incluindo as que não foram submetidas a observação direta. No entanto, o exame desses registos decorreu sem qualquer tipo de enquadramento, isto é, prosseguiu sem um propósito analítico que, por exemplo, potenciasse a inter-relação entre a teoria e a prática: as narrativas das práticas constituíram só uma fonte suplementar de dados para uma avaliação de índole sumativa. Por outras palavras, serviram de justificação para o orientador provocar a introdução de alterações no processo de ensino e aprendizagem, mas foram subestimadas como recurso que permitisse aos estagiários compreender o significado das suas opções didáticas, ou tomar consciência das raízes onde se fundam as suas filosofias pessoais e os modelos que regulam a sua atuação como professores.

Este trabalho pouco aprofundado foi justificado pelo facto de o instrumento de avaliação também não incluir qualquer parâmetro específico consagrado à análise da capacidade reflexiva dos estagiários. Mas como o mesmo teve em conta a existência formal dessas mesmas reflexões, é plausível concluir que foi o próprio documento

regulador do processo avaliativo que reduziu a *reflexão* à condição de mero objeto, depreciando o seu uso como recurso formativo. A inexistência de um trabalho inter pares de desconstrução do sentido das práticas, não contribuiu para desenvolver nos estagiários a aptidão para assimilar a interação entre a teoria e os saberes-fazer que foram construindo ao longo de todo o processo. Assim, os efeitos sobre a mudança das práticas, provenientes da tarefa de elaborar narrativas das aulas dadas, aconteceram como uma espécie de resultado colateral, que adveio do acaso e não como fruto de uma estratégia ativa de formação.

Para além disso, o orientador reconheceu que embora os documentos que guiaram as atividades do estágio pedagógico assumissem a capacidade reflexiva como um dos sustentáculos de transformação das práticas, o modo como os formadores apreciaram e qualificaram os desempenhos enalteceu os aspetos mais superficiais e efémeros da atuação dos estagiários. Uma postura que premiou os sujeitos mais interessados em causar impacto junto dos avaliadores, do que em demonstrar a eficácia ou a relevância da sua ação. Ou seja, que recompensou o trabalho dirigido para a produção de um mostruário de recursos educativos que, para além de não traduzirem qualquer avanço conceptual e pedagógico, serviram apenas para mascarar as fragilidades do desempenho dos seus autores (tanto mais expostas quanto o orientador em causa vaticinou que, após a conclusão do processo de formação, os mesmos sujeitos dificilmente voltariam a aplicar grande parte dos materiais que produziram).

2.7 INTEGRAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

Regista-se forte consonância na forma como os estagiários e os orientadores pedagógicos avaliaram o processo de harmonização das atividades do programa de formação e dos objetivos específicos dos formandos, com a realidade das escolas e com as metas definidas nos respetivos projetos educativos. Sob um ponto de vista estritamente organizacional pode concluir-se que o desenvolvimento dos planos delineados pelos vários núcleos de estágio não foi dificultado por quaisquer entraves colocados pelos órgãos de gestão executiva e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Para os orientadores, as escolas devem continuar a ser o terreno privilegiado para a testagem das conceções teóricas que os estagiários foram construindo nas fases anteriores do seu percurso de formação. Mas notam que a instituição formadora encara a escola apenas como um recurso necessário para o desenvolvimento do programa,

reduzindo a função do núcleo de estágio ao de uma estrutura simplesmente executante das suas decisões.

A título de exemplo, referem que ao nível da componente do *estágio* ainda se verificou uma tentativa genuína de promover uma parceria entre as instituições intervenientes, o mesmo não acontecendo com o *seminário*, uma vez que, neste caso, as escolas se limitaram a tomar conhecimento do calendário e das ações que os estagiários teriam de incrementar. Em suma, apesar da abertura e da disponibilidade que as estruturas locais manifestam para apoiar as atividades do estágio pedagógico, admite-se que é muito reduzida a sua capacidade para intervir na conceção do processo de formação. O papel do orientador pedagógico — cuja opinião é prezada — está confinado à observação e ao acompanhamento da prática dos estagiários e à avaliação da sua conformidade face às solicitações superiormente decididas (vd. Gustavo).

Nesse sentido, percebe-se que a parceria a que se aludiu assenta, de qualquer modo, em bases de total dependência: porque a filosofia subjacente ao processo de formação é da exclusiva responsabilidade da instituição formadora; porque o instrumento de avaliação é apresentado como um produto acabado, raramente submetido a quaisquer alterações; porque aos orientadores que pela primeira vez desempenham a função é simplesmente comunicado o que devem fazer e o que se espera da sua atuação. Neste contexto, a instituição de ensino superior tende a pedir à escola algo que esta dificilmente pode concretizar, um sintoma de que as suas expectativas seriam demasiado altas, talvez devido a algum desconhecimento dos contextos (vd. Duarte). O facto de os estagiários chegarem à escola imbuídos da ideia de que podem trabalhar exclusivamente em função das solicitações e das exigências dos responsáveis pela formação, ou seja, à revelia da realidade da escola onde foram colocados, constitui um bom exemplo da forma como a instituição formadora se mostra alheia das condições reais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Para os estagiários, também não é anormal que o papel da escola seja depreciado. Por um lado, porque consideram que, muitas vezes, a universidade se limita a ver os núcleos de estágio como uma espécie de *laboratório* onde os formadores esperam obter, por via da ação dos estagiários, a validação dos resultados e dos produtos dos seus projetos de investigação (vd. Helena). Por outro lado, porque entendem que as atividades do estágio constituem um padrão de inovação didático-pedagógica, distante das orientações mais tradicionais, ligadas a uma educação geográfica de cariz factual, orientada para o cumprimento do programa e para a utilização do manual escolar (vd.

Carlos, Cristina e Pedro), que afirmam predominar nas escolas. Mas sem que, muitas vezes, existam os recursos — materiais, humanos, logísticos ou organizacionais — necessários para levar a cabo a experimentação, ou tão-somente a massa crítica que viabilize o seu incremento de forma ajustada à realidade.

Os orientadores pedagógicos declararam não existir qualquer trabalho de articulação curricular com outros docentes da área disciplinar, dando a entender que os núcleos de estágio viveram numa espécie de universo à parte (vd. Duarte), atitude que justificaram à luz de fatores que retomam juízos de valor que questionam a postura e o profissionalismo da classe docente (vd. Duarte). A cooperação entre os professores já inseridos na carreira e os estagiários circunscreveu-se ao interesse manifestado por pequenos grupos de docentes, que se mostraram empenhados em tomar contacto com o trabalho levado a cabo pelos jovens em formação, embora não se tivesse verificado uma efetiva partilha de conceções pedagógicas, ou o incremento de soluções didáticas comuns (vd. Natália). Esta abertura às atividades dos estagiários não impediu que, por vezes, houvesse que refrear o seu poder de iniciativa, sobretudo em virtude destes não terem capacidade para antecipar a inviabilidade de algumas das suas propostas. Uma utopia que reflete o desconhecimento que os estagiários teriam acerca dos processos de tomada de decisão nas escolas.

O afastamento dos núcleos de estágio relativamente ao universo local é posto em evidência pela aparente dificuldade em articular as planificações de médio e longo prazo da prática letiva. Diversas razões parecem concorrer para esse facto. Em primeiro lugar, a existência de distintos modelos de gestão curricular justifica-se pelo facto de os documentos construídos ao nível da escola não se coadunarem nem refletirem o tipo de exigências que são colocadas aos estagiários pelos responsáveis do seminário e do estágio (vd. Cristina e Pedro). Uma coexistência difícil em que os estagiários assumiram o papel de elo mais fraco. Em segundo lugar, os formandos mostraram-se convictos de que existe na escola uma cultura que venera o cumprimento integral do programa e o respeito pelo calendário e pelas sequências de conteúdos previstas nas planificações elaboradas pelas áreas disciplinares. Diferenças que os estagiários reduziram a um conflito entre uma tendência construtivista, representada por eles próprios, e uma “escola” transmissiva, personificada nos docentes de carreira (vd. Carlos e Pedro). Atitude que sanciona uma visão patrocínada pela universidade, fruto desta ter construído um retrato virtual da escola; um padrão que criou uma imagem de que a instituição formadora se serve para alimentar uma representação pessimista sobre as

práticas dominantes nas escolas. Um argumento comum, de que os estagiários parecem apossar-se com facilidade, completando-o, porém, com a menção das forças de bloqueio personificadas pelos restantes professores.

Os orientadores pedagógicos procuraram atenuar estas clivagens salientando os esforços levados a cabo pelos formandos no sentido de harmonizar, por um lado, as planificações do seminário e do estágio e, por outro lado, as dos núcleos de estágio e das áreas disciplinares (vd. Gustavo e Natália), mas sem esconder que nas situações em que tal não foi possível os estagiários seguiram por um caminho autónomo relativamente à escola. Em última instância, sobretudo quando as exigências se tornaram inconciliáveis, foi aplicada de modo relativamente sub-reptício uma estratégia adaptativa que se traduziu na simplificação dos procedimentos, dos instrumentos e dos recursos requeridos pelos responsáveis pela formação (vd. Natália). Não obstante a ambiguidade das soluções encontradas, é possível concluir que, nestes casos, os estagiários construíram planificações adaptadas formalmente a fins e a destinatários diversos (v. g. para a escola, para o estágio, para o seminário), embora na prática tivessem optado por aplicar sempre o mesmo esquema conceptual (vd. Natália). Perante a necessidade de dar cumprimento a um conjunto fechado de procedimentos e de obedecer a um calendário inflexível, ambos pensados numa lógica mecanicista e alheia às especificidades do contexto de cada núcleo de estágio, os orientadores pedagógicos acabaram por caucionar a possibilidade de os estagiários manipularem a informação disponibilizada à instituição formadora, ou mesmo de alterarem o desenho das experiências didáticas que esta lhes impôs.

A parir do discurso dos entrevistados percebe-se em que medida a existência nas escolas de estruturas ligadas à formação inicial de professores constitui uma mais-valia para os seus planos de atividades, razão pela qual estas não só aproveitam as iniciativas dos núcleos de estágio para ampliar a sua oferta formativa, como procuram facilitar a sua atuação. Contudo, os estagiários sentiram com alguma mágoa o seu estatuto de docentes não integrados na carreira, pois acreditaram que as escolas os sujeitaram deliberadamente a uma posição de subalternidade que, por um lado, permitiu que fossem requisitados para o desempenho das mais diversas tarefas relacionadas com a dinamização da escola, mas, por outro lado, consentiu que a organização os desvalorizasse como pessoas (vd. Helena).

Ao analisar o conjunto dos dados recolhidos através das entrevistas é possível afirmar que o *estágio pedagógico* significa para os estagiários uma oportunidade de

inovação consentida, mas fugaz, porque escasso o tempo durante o qual se esbatem as pressões que se fazem sentir nas escolas para que os docentes acompanhem as práticas vigentes. Enquanto componente nuclear da formação inicial de professores, o estágio pedagógico tende a afirmar-se como um espaço cujo funcionamento se pauta pela coexistência de duas lógicas aparentemente contraditórias: de um lado, a crítica às práticas instaladas, fundamento da sua função precursora dos movimentos de inovação educativa; do outro, a necessidade de pactuar com algumas dessas práticas, em virtude da pressão exercida por um sistema contra o qual atua, mas que é a razão da sua própria existência (vd. Helena).

2.8 O CONFRONTO DOS DISCURSOS COM AS PRÁTICAS

Da análise dos discursos dos sujeitos de investigação sobressai a sua rejeição de uma educação geográfica desprovida de problemática, assente num saber de cariz *descritivo* e *enciclopédico*, que associam igualmente a um ensino da disciplina que aprofundou a segmentação curricular entre a geografia física e a geografia humana. Uma visão que opõem à atual, baseada numa geografia que desponta como *ciência do dia a dia*, provida de uma forte componente conceptual, cuja finalidade é desenvolver nos alunos a capacidade de *pensar o espaço*, uma competência que supõe o uso das ferramentas e dos instrumentos próprios da geografia a favor da compreensão do real. Sob o ponto de vista epistemológico, os entrevistados concebem a disciplina como a única que é capaz de proceder à integração de saberes de natureza diversa e, por essa razão, consideram segura e inquestionável a delimitação do seu objeto, que concretizam procurando realçar a sua excecionalidade, traduzida na utilização de expressões como *ciência de síntese*, de *encruzilhada*, de *charneira*.

O cerne desta conceção reside, portanto, na oposição dos sujeitos a um ensino da geografia orientado para a *descrição* da Terra e, por inerência, na sua renúncia a práticas de educação geográfica de que resulte apenas um saber factual e enumerável. Em simultâneo, todos os entrevistados retratam a sua experiência da geografia escolar como um exemplo das práticas com que pretendem romper, ao mesmo tempo que não hesitam em confirmar a sua prevalência na escola de hoje. Neste quadro, a natureza *descritiva* do ensino da geografia surge como um traço profundamente resistente à mudança, tanto mais surpreendente quanto ele seria revelador do alheamento, ou da resistência das práticas, quer à transformação dos paradigmas de educação geográfica

entretanto ocorrida, quer à alteração dos paradigmas educacionais que, em termos gerais, induziram a redefinição das grandes finalidades da educação.

No entanto, julga-se que para os entrevistados a *descrição* reveste sobretudo um caráter simbólico, que não decorre tanto da circunstância de se antever a aplicação ao nível da escola de uma metodologia de tipo descritivo, no sentido que lhe foi atribuído pela geografia regional clássica, mas da assunção de que muitos professores continuam a privilegiar uma prática pedagógica da qual estão ausentes os modelos pedagógicos de resolução de problemas. Assim, a descrição manifesta-se, nomeadamente, na conceção global do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na organização sequencial dos conteúdos programáticos (onde raramente são propostas alternativas à abordagem dicotómica do espaço físico e humano), na estrutura dos instrumentos de avaliação, nas estratégias utilizadas, na sobrevalorização dos conteúdos em detrimento dos processos de aprendizagem, no papel que o professor toma para si próprio. Mas a persistência do cariz descritivo da geografia escolar, viu-se ainda reforçada pelo tipo de ensino praticado em Portugal até ao último quarto do séc. XX, no qual, por efeito do quadro político vigente, a escola se serviu da geografia como *a* ciência que permitia obter conhecimentos acerca do mundo e dos territórios que integravam o espaço nacional.

Na verdade, o predomínio de estruturas curriculares ligadas a uma geografia de tipo sistemático, vocacionada para o estudo de parcelas circunscritas da superfície terrestre, levou a que esta fosse confundida com o regionalismo, do qual, contudo, não tomou a capacidade de integração dos saberes. Muitos dos que passaram por este ensino (alguns dos quais futuros professores) acabaram por criticar nesta prática somente a imagem fastidiosa dos métodos livrescos e enciclopédicos, mas sem questionarem a possibilidade do próprio objeto de estudo da geografia poder ser outro que não o de permitir adquirir um conhecimento sobre a Terra e os seus contrastes. Contudo, no contexto atual, é através da sua capacidade para aglutinar os saberes oriundos das ciências naturais e das ciências sociais que a geografia consegue, em simultâneo, afirmar-se como *ciência ambiental* e disciplina apta a mostrar o mundo na sua diversidade física, social, económica e cultural. Características que fazem parte da marca identitária da geografia e são, por isso, transversais às suas várias correntes de pensamento; traços de que os docentes se servem, precisamente, para demonstrar a modernidade da disciplina e o seu valor educativo.

O discurso dos sujeitos de investigação mostra ainda que existe consonância entre as suas perspetivas acerca da geografia e da educação geográfica e as suas conceções

mais gerais sobre o ensino e a aprendizagem, expressas no enunciado das finalidades e dos objetivos gerais da educação, das capacidades e do perfil exigidos para o exercício da função docente, das metodologias que importa valorizar na sala de aula. Posicionam-se num paradigma educacional que preconiza uma educação dirigida para o desenvolvimento de competências, de atitudes e de valores; que enaltece uma escola onde se promova a inserção social e a criação de uma consciência individual e coletiva, que permitam à pessoa assumir um papel ativo na resolução de problemas e em processos de tomada de decisão. Para tanto, aquela deve enquadrar-se nos princípios de um paradigma que, contrariando os valores da racionalidade e as abordagens mecanicistas, considere especialmente uma visão humanista da educação, associada a uma abordagem orgânica que contribua para aproximar a escola (vd. a geografia) dos interesses dos alunos. Nesta perspetiva se inscreve, entre outras, a valorização da *educação para a cidadania* e da *educação ambiental*.

Tal como tem vindo a ser apresentada, a interpretação dos dados de investigação é o reflexo apenas daquilo que os sujeitos declararam dever ser feito e do modo como deveria ser feito. Tratou-se, assim, de interpretar uma intencionalidade e não de decifrar as suas ações concretas, ou melhor, o conteúdo das práticas que efetivamente levam a cabo. O que os docentes afirmam fazer confirma a negação de todas as estratégias que possam ser julgadas como *ensino* tendente à memorização e sinónimo de um desempenho docente de teor transmissivo. Nesse sentido, os sujeitos afirmam-se empenhados: na implementação de atividades de cariz eminentemente prático (v. g. trabalhos de projeto, trabalhos de grupo, trabalho de campo), estruturadas e dinamizadas segundo os princípios das abordagens de resolução de problemas e do construtivismo; na utilização renovada dos instrumentos de trabalho do geógrafo, com especial atenção para a expressão gráfica e/ou cartográfica.

Ao perfilharem modelos de atuação como os descritos anteriormente, os sujeitos de investigação assumiram-se claramente como agentes de mudança, como atores que através de um desempenho inovador pretenderam, ou disseram romper com as práticas vigentes. Contudo, uma vez que o seu discurso alertou para a possibilidade de os desempenhos se revelarem mais resistentes à inovação do que seria de prever, então entende-se que é plausível supor que, também neste caso, persistiram elementos dissonantes entre os discursos e as práticas. Por outras palavras, concebe-se que as intenções manifestadas não tiveram idêntica expressão ao nível da ação concreta dos entrevistados. O confronto entre estas duas dimensões do saber dos sujeitos far-se-á por

intermédio da análise de conteúdo de alguns dos produtos por si utilizados no processo de ensino e aprendizagem ⁽²²⁰⁾.

QUADRO 7.1

Temas organizadores do programa de geografia do 3.º ciclo, trabalhados pelos estagiários no decurso do estágio pedagógico (2004/2005)

Estagiários	Nível de ensino	Temas Organizadores
Carlos	7.º	<i>A Terra: estudos e representações</i> <i>Meio natural</i>
	8.º	<i>Meio natural</i> <i>População e povoamento</i>
Cristina	8.º	<i>Meio natural</i> <i>População e povoamento</i> <i>Atividades económicas</i> <i>Contrastes de desenvolvimento</i>
	9.º	<i>Atividades económicas</i>
Helena Pedro	7.º	<i>A Terra: estudos e representações</i>
	9.º	<i>População e povoamento</i> <i>Atividades económicas</i> <i>Contrastes de desenvolvimento</i>

No âmbito do ensino da geografia, as orientações curriculares para o 3.º ciclo do ensino básico, publicadas em 2002, concedem aos professores a oportunidade de efetuar uma gestão flexível dos temas organizadores que compõem o programa da disciplina, impondo como única condição que os alunos do 7.º ano de escolaridade iniciem a aprendizagem da disciplina pelo tema «*A Terra: estudos e representações*». A partir daí os docentes têm liberdade para decidirem, pelo menos ao nível de cada estabelecimento de ensino, sobre qual a sequência temática e conceptual que melhor se adequa ao projeto curricular da escola, ou da turma. Uma vez que os núcleos de estágio onde

(220) Atendendo às condições particulares em que decorreu o processo de recolha de dados, só foi possível aceder a materiais elaborados pelos estagiários (vd. Carlos, Cristina, Helena e Pedro). Para além disso, como a observação direta da prática também se cingiu à única aula observada pelo coordenador do estágio pedagógico, optou-se por efetuar somente a análise documental de duas categorias de documentos: (1) os instrumentos de regulação da prática letiva (vd. os planos de longo, de médio e de curto prazo); (2) os instrumentos de avaliação sumativa (vd. os testes regulares realizados ao longo dos três períodos letivos e as provas globais). Embora tivessem sido facultados, não foram analisados a totalidade dos recursos educativos e dos materiais de apoio ao ensino produzidos pelos estagiários (vd. fichas de trabalho, apresentações, textos de apoio, etc.). Os documentos referenciados no texto a título de exemplo, encontram-se anexos a este volume. Em todo o caso, todos os materiais selecionados, mesmo quando não mencionados diretamente no texto, se encontram disponíveis nos anexos que compõem o Vol. II.

foram integrados os estagiários entrevistados se situaram em escolas distintas, foram também diferentes os arranjos curriculares e a combinação temática com que cada um teve de trabalhar ao longo do estágio pedagógico (Quadro 7.1).

Embora sob o ponto de vista da formalização, as planificações elaboradas pelos estagiários denotem a utilização de modelos e/ou de formulários distintos, já no que respeita à estrutura a que obedeceu a sua conceção todos os sujeitos optaram por incorporar os mesmos componentes nucleares: (1) uma listagem de *conceitos* e de *questões-chave*; (2) a indicação dos *objetivos gerais e terminais*; (3) a definição de um *núcleo conceptual*; (4) uma descrição sumária das *experiências educativas* ou das *estratégias* a implementar. Em consonância com o trabalho formativo levado a cabo durante o *seminário*, os planos mencionam ainda as ações destinadas a levantar as ideias-prévias dos alunos sobre cada um dos temas organizadores do programa. Na impossibilidade de se efetuar uma análise individualizada de todas as planificações, decidiu-se comparar somente o conteúdo de alguns dos componentes estruturais referidos, mediante o exame da sua aplicação a um mesmo tema organizador. De acordo com a distribuição anterior (cf. Quadro 7.1) verifica-se que só o tema «*População e povoamento*» foi trabalhado por todos os sujeitos de investigação (Quadro 7.2).

QUADRO 7.2

Questões-chave e objetivos gerais que estruturam as planificações de médio prazo para o tema organizador *População e povoamento* (cf. Anexo III, Docs. 1, 2 e 3)

	Questões-chave
Carlos	Como se distribui a população mundial? Quais são os fatores responsáveis pela distribuição da população Como tem evoluído a população mundial? Como se comportam os indicadores demográficos no mundo? Quais as consequências dos diferentes ritmos demográficos? Quais os objetivos das políticas demográficas? Quais os tipos de movimentos migratórios? Quais são as causas dos movimentos migratórios? Quais as consequências dos movimentos migratórios nas áreas de partida e chegada?
	Objetivos Gerais
	Descrever a evolução da população mundial nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Analisar a distribuição da população mundial. Compreender a irregularidade da distribuição da população mundial. Identificar as causas que estão na origem dos movimentos migratórios. Analisar as consequências dos movimentos migratórios.
	Questões-chave
Cristina	Como tem evoluído a população mundial? Como se distribui a população mundial? Como se comportam os indicadores demográficos no mundo? O que se entende por políticas demográficas? Quais são as políticas demográficas implementadas nos países desenvolvidos e em desenvolvimento? Onde se localizam as áreas de maior concentração demográfica e os vazios humanos? Quais são os fatores responsáveis pela distribuição da população?

	Objetivos Gerais
	Entender como tem evoluído a população mundial nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Analisar a distribuição da população mundial. Interpretar o comportamento dos indicadores demográficos nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Tratar cartograficamente indicadores demográficos à escala nacional Analisar a existência de populações com estruturas etárias contrastadas. Distinguir diferentes políticas demográficas Localizar as grandes concentrações humanas e vazios humanos. Referir os fatores responsáveis pela distribuição desigual da população mundial.
Helena e Pedro	Questões-chave
	Quais as consequências das migrações nas áreas de partida e de chegada? Quais os fatores de identidade das populações? Como se relacionam populações com diferentes culturas? Que critérios são usados na definição de cidade? Onde se localizam as principais aglomerações urbanas? Como se organizam as cidades? Que tipo de problemas ambientais e sociais afetam as áreas urbanas?
	Objetivos Gerais
	Analisar casos concretos de movimentos migratórios; Refletir sobre os fenómenos que contribuem para a diversidade cultural; Confrontar cidades inseridas em diferentes contextos socioespaciais; Identificar e analisar os diferentes problemas das áreas urbanas; Confrontar os modos de vida da população urbana e rural; Analisar as diferentes formas de usos e ocupações do solo da cidade; Refletir acerca do crescimento do espaço urbano.

Na versão publicada em 2002, as orientações curriculares limitam-se a sugerir a divisão do tema *População e povoamento* em subtemas — v. g. população, mobilidade, diversidade cultural e áreas de fixação humana — que, de acordo com a filosofia implícita no programa, é incorreto interpretar como unidades didáticas autónomas. Com efeito, a indicação daqueles temas serve dois propósitos: por um lado, elucidar o conteúdo do tema organizador através de questões que o programa propõe como uma via de desenvolvimento conceptual (Quadro 7.3); por outro lado, fundamentar e dar suporte ao incremento de um leque variado de experiências educativas.

A similitude entre as questões-chave formuladas pelos estagiários (Quadro 7.2) e as que constam do currículo oficial da disciplina (Quadro 7.3) são flagrantes, embora no caso de Helena e de Pedro a planificação apresentada corresponda unicamente a três dos cinco subtemas referidos (vd. a mobilidade, a diversidade cultural e as áreas de fixação humana). Em termos gerais, as três planificações seguiram a sequência tradicionalmente aplicada ao estudo da população, desenvolvendo os conteúdos a partir de três eixos temáticos principais: a *distribuição* (v. g. a identificação das áreas de elevada densidade demográfica e dos vazios humanos, e das causas que justificam esses contrastes); a *estrutura* e a *composição* (v. g. a análise e cálculo dos principais indicadores demográficos, o estudo da estrutura etária da população e a identificação de tendências

de evolução); a *mobilidade* (v. g. a distinção entre emigração e imigração, a tipologia dos movimentos migratórios, as consequências dos fluxos migratórios). Uma vez que o tema associa a população e o povoamento, justifica-se que os docentes integrassem nas suas planificações o estudo dos aglomerados urbanos, tratados segundo uma abordagem que privilegiou os traços morfológicos e funcionais. Finalmente, as planificações admitiram o tratamento de questões relacionadas com a diversidade cultural, decorrentes da análise dos efeitos socioculturais dos movimentos da população.

QUADRO 7.3

Questões estruturantes incluídas nas orientações curriculares do programa de geografia do 3.º ciclo — tema organizador *População e povoamento* (DEB, 2002: 21)

Como se distribui a população?
Quais os fatores que influenciam a distribuição da população?
De que forma a evolução da população reflete o comportamento dos indicadores demográficos?
Quais as consequências das migrações nas áreas de partida e de chegada?
Quais os fatores de identidade das populações?
Quais os fatores de diferenciação das populações?
Como se relacionam populações com diferentes culturas?
Como se diferenciam os lugares?
Onde se localizam as principais aglomerações urbanas?
Como se organizam as áreas urbanas?
Que mudanças ocorrem no uso e ocupação do espaço urbano?
Como se distingue o modo de vida da população urbana da rural?
Quais os impactes ambientais e sociais do crescimento e da transformação das áreas urbanas?

As experiências educativas acompanharam de perto as sugestões metodológicas apresentadas pelo programa oficial. Os professores fundaram a sua prática em atividades de grupo, dirigidas para a análise de documentos, para o tratamento de dados e para a sua representação gráfica. Procuraram que o processo de ensino e aprendizagem se centrasse no aluno, opção potenciada pelo incremento de métodos complementares tais como os jogos e as simulações, a organização de debates e o trabalho de campo incrementado à escala local. Contudo, a diversidade de estratégias que pautou a intervenção didática dos quatro estagiários não esconde a ausência de um projeto aglutinador que desse coerência conceptual ao estudo da população: por exemplo, delineando e propondo uma situação problemática suficientemente abrangente para justificar a conceção de um trabalho orientado para uma aprendizagem baseada em problemas, coerente com a filiação construtivista que os sujeitos reclamaram para si.

De facto, parecem faltar aos planos traçados, quer uma focagem interdisciplinar que levasse os alunos a explorar vários temas em simultâneo, quer o pretexto para que

estes se envolvessem num processo de investigação — v. g. que incluísse a definição de um problema, a formulação de hipóteses, a recolha de informações, etc. — destinado a obter soluções reais para problemas reais. Em vez disso, os docentes promoveram um ensino estruturado sob o ponto de vista temático, com um fio condutor determinado pelo professor, que para o efeito seguiu por um caminho conceptualmente seguro, porque testado por anos de tradição de ensino da geografia. Percurso didático que nem o procedimento tendente ao levantamento das ideias prévias conseguiu encobrir, uma vez que também ele obedeceu à aplicação de uma sequência normalizada de passos e ao emprego dos mesmos instrumentos de recolha dos saberes prévios dos alunos. Um retrato pouco lisonjeiro da atuação dos estagiários, que a análise de conteúdo dos testes de avaliação sumativa veio confirmar (fig. 7.1).

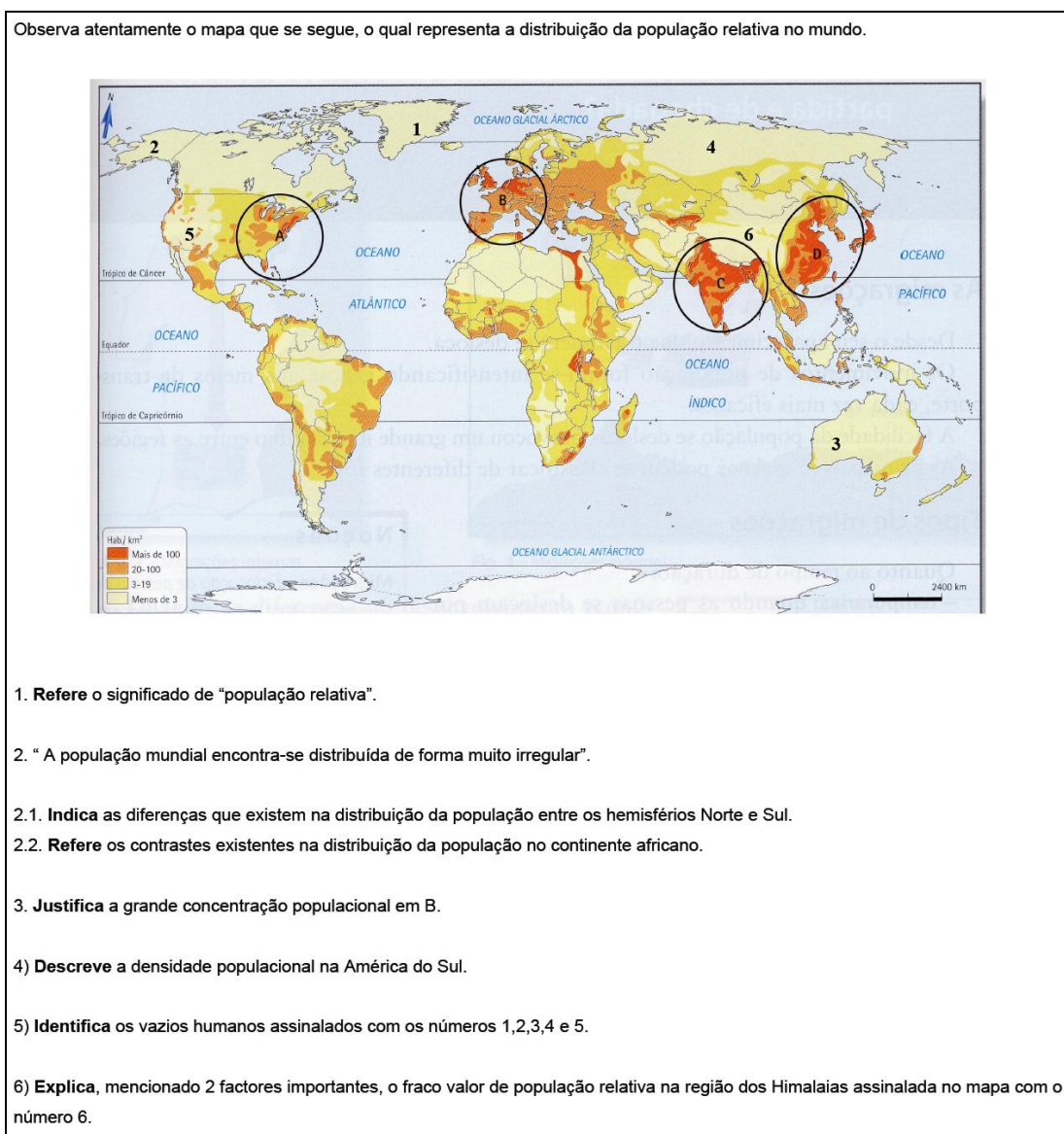


Fig. 7.1 – Extrato de um teste sumativo para o 8.º ano de escolaridade, relativo ao tema organizador *População e povoamento* (Anexo IV, Doc. 1)

Embora ressalvando os problemas específicos que os vários itens revelam no tocante a aspetos formais de construção, pode afirmar-se que a sua conceção global — destinada a avaliar os saberes dos alunos sobre a *distribuição* da população à escala mundial — se mostra coerente com a filosofia subjacente à planificação do respetivo tema organizador. As questões formuladas exigiram a análise de documentos iguais aos trabalhados em aula, os alunos não foram confrontados com a necessidade de aplicar os conceitos em situações novas e/ou desafiantes, o leque de saberes percorrido foi muito restrito, pelo que o objeto de alguns dos itens foi redundante, não foram exploradas as competências específicas da disciplina. Em suma, o extrato apresentado é sintomático de um instrumento de avaliação sumativa que, no seu conjunto, deseja que os alunos apenas reproduzam a informação transmitida durante o processo de ensino e aprendizagem (cf. Anexo IV, Doc. 1). Apesar deste exemplo ser da autoria de um dos quatro estagiários e de não se ter demonstrado passo a passo o seu cruzamento com a planificação elaborada pelo mesmo sujeito, pode afirmar-se que, globalmente, existe total consonância entre os instrumentos de avaliação sumativa e as planificações de longo e de médio prazo elaboradas por todos os sujeitos de investigação (cf. Anexos III e IV). Uma conclusão que se considera extensível aos restantes temas organizadores que foram trabalhados durante o estágio, bem como ao conteúdo dos recursos educativos e dos materiais de apoio à prática letiva (cf. Anexo V).

Ao contrário do que seria de esperar, atendendo ao teor dos discursos que os estagiários expuseram ao longo das entrevistas, o conteúdo dos documentos analisados — vd. planificações e instrumentos de avaliação — parece traduzir uma mudança profunda dos princípios que guiaram a sua ação, nomeadamente: no que concerne ao propósito de desenvolver nos alunos um amplo leque de competências gerais e específicas, de atitudes e de valores; no que toca à intenção de alterar a hierarquia tradicional dos objetivos educativos; no que respeita à pretensão de alicerçar o processo de ensino e aprendizagem em metodologias inspiradas no construtivismo. Uma dissonância entre discursos e práticas que foi comum aos quatro estagiários investigados e pôs em evidência as suas dificuldades em operacionalizar as conceções de *educação* e de *educação geográfica* que defenderam:

1. Nos planos de longo e de médio prazo, os objetivos gerais e terminais definidos enquadraram-se exclusivamente no domínio cognitivo, não refletindo o potencial socioafectivo das estratégias incrementadas; ações que,

anteriormente, os próprios docentes tinham sustentado pela necessidade de desenvolver as competências gerais e transversais inscritas no currículo do 3.º ciclo do ensino básico;

2. O trabalho de grupo, não obstante surgir como uma estratégia que os formandos incrementaram de forma sistemática, revelou-se destituído de um verdadeiro carácter problematizador e concentrou-se no tratamento de um número restrito de conteúdos, desinseridos de uma aprendizagem para a resolução de problemas; estas atividades foram integradas numa sequência metodológica a que faltou algum fio condutor, cabendo ao professor um papel central na proposta e definição das tarefas a realizar;
3. Os recursos educativos produzidos pelos docentes emergiram como substitutos do manual escolar — instrumento cuja utilização estes afirmaram desvalorizar — e, como tal, incorporaram o mesmo tipo de informação e de dados, compilados agora sob a forma de *cadernos do aluno*; os jogos e as simulações, os mapas, os recortes de jornal, os dados estatísticos, os filmes e, sobretudo, as apresentações em formato *power-point*, completaram o painel de recursos utilizados quotidianamente pelos professores;
4. A abordagem sistémica da realidade, que os sujeitos afirmaram ser um dos símbolos da educação geográfica, não se refletiu no conteúdo e na estrutura das planificações, nas quais foi manifesta a separação dos domínios do natural e do humano, o primeiro apresentado usualmente enquanto suporte, ou fator condicionante; do mesmo modo, os espaços rural, industrial e urbano (vd. as atividades económicas), surgiram como entidades independentes, omitindo-se quaisquer objetivos destinados a promover a sua de inter-relação ⁽²²¹⁾;
5. As planificações privilegiaram o espaço absoluto em detrimento do espaço relativo, inibindo o acesso ao espaço vivido e subjetivo dos alunos; não tiveram em conta, de facto, as suas ideias prévias e os esquemas explicativos assentes no seu senso comum e capacidades de observação, estes submetidos aos modelos conceptuais previamente definidos pelos professores; desse

(221) Em muitos aspetos regista-se mesmo a recuperação dos traços mais tradicionais do ensino da geografia, designadamente, a identificação e localização de tipos de paisagem ou, como no caso do estudo do povoamento, uma forte incidência nos seus elementos mais descritivos (v. g. tipos de planta, forma das cidades, etc.), em detrimento das questões que remetem para a análise da organização e dos processos espaciais abrangidos.

modo, só pontualmente a prática pedagógica se conseguiu aproximar dos interesses dos alunos.

Os instrumentos de regulação da prática letiva elaborados pelos estagiários denotam, no seu conjunto, alguma inconsistência epistemológica, acabando por aglutinar elementos oriundos de fontes diversas — que vão do possibilismo ao neopositivismo — e afiguram-se muito determinados pela estrutura e conteúdos das orientações curriculares, que os sujeitos seguiram de acordo com uma sequência que tendeu a reproduzir figurinos ancestrais. Tendências que permaneceram ainda nos recursos e nos materiais de apoio fornecidos aos alunos, nos quais se viu reforçada: por um lado, a falta de uma estrutura conceptual sólida, pois se subalternizaram ou não se isolaram os conceitos que deveriam constituir o núcleo dos diferentes temas organizadores; por outro lado, a aposta num processo de construção dos saberes baseado do mero somatório de fragmentos do saber científico (rumo que contrariou, uma vez mais, os propósitos enunciados pelos entrevistados).

O conflito entre os discursos e as práticas reflete um quadro de significação onde os estagiários cruzam o passado e o presente, bem como impressões consolidadas sobre a atuação de outros atores, ou concepções sobre a ciência e o seu ensino; elementos que se foram reconstruindo e reequilibrando em torno de um sistema que passou a regular a sua ação. São as ligações que se estabelecem no interior desse sistema que condicionam os desempenhos e permitem compreender duas das suas características essenciais: (1) a predisposição para a *normalização* das práticas, patente no conteúdo das planificações e no facto destas se revelarem independentes da forma como os sujeitos definiram a geografia e conceberam a educação geográfica; (2) o pendor para a manutenção de uma visão tradicional sobre a organização dos conteúdos que estruturam o ensino da geografia, sustentado na crença de que a renovação da educação geográfica pode acontecer apenas por via de uma alteração nos métodos de ensino. A combinação destes comportamentos, faz supor que as práticas dos professores foram mais condicionadas pelas suas concepções acerca da educação do que pelas suas concepções sobre a geografia e a educação geográfica.

A *normalização* das práticas constitui a consequência mais visível do trajeto de reconversão dos discursos na ação, o resultado inteligível do processo de construção do saber do professor, isto é, a gramática científica e didático-pedagógica que o sujeito compôs a partir da informação que reuniu ao longo da sua história de vida, quer sob a

influência direta de outros atores, quer mediante a observação e a vivência da realidade. A normalização das práticas corresponde, assim, à padronização da gramática que rege a atuação dos docentes. No caso dos estagiários entrevistados são vários os indícios que permitem confirmar a plausibilidade desta interpretação. Em primeiro lugar, quando negam genericamente a relevância do currículo e do programa, ou quando secundarizam os conteúdos disciplinares, mas acabam por projetar a prática sobretudo em função desses componentes. Em segundo lugar, quando manifestam grandes dificuldades em isolar os conceitos estruturantes da geografia, mas, em simultâneo, incluem na planificação listas de noções e de termos compiladas segundo critérios exclusivamente temáticos. Em terceiro lugar, quando proclamam a unidade da geografia, o seu poder de síntese, ou a sua posição de charneira, mas concebem o seu ensino separando os domínios do natural e do humano, ou fracionando os conteúdos de acordo com arranjos que recuperam a ordem tradicional dos temas que geralmente formam os *curricula* da disciplina ⁽²²²⁾. Em quarto lugar, quando exaltam as virtualidades do ensino centrado no aluno e afirmam a necessidade de aceder aos seus saberes prévios, mas planeiam a aprendizagem em função de esquemas conceptuais pré-definidos e a suportam principalmente na aplicação de modelos pedagógicos de processamento de informação (cf. Anexos III e V). Julga-se que os traços desta *normalização* se tornam ainda mais claros quando se analisa o desempenho dos estagiários no quadro da aplicação no terreno da experiência pedagógica do seminário e, por isso, este aspeto será retomado adiante.

Como se referiu oportunamente, no que respeita aos orientadores pedagógicos não foram recolhidos quaisquer dados complementares no âmbito da sua atuação enquanto professores de geografia, mas apenas informações relativas à sua ação como formadores. Estas foram obtidas através da observação direta das sessões de trabalho que os sujeitos realizaram com os estagiários a seu cargo, na sequência dos momentos de observação de aulas que contaram com a participação conjunta do responsável pela coordenação do estágio pedagógico. Para além disso, o exercício da função foi também

(222) No seu conjunto, as planificações de médio e longo prazo elaboradas pelos estagiários adotaram invariavelmente a sequência temática induzida pelas orientações curriculares do 3.º ciclo (cf. DEB, 2002: 15), pelo que é possível afirmar que os docentes não aproveitaram a oportunidade para incrementar uma gestão flexível do currículo, tal como esta foi concebida a partir da sua revisão em 2001. Assim, os sujeitos limitaram-se a seguir o *habitus* da organização curricular do ensino da geografia, não se coibindo de ordenar os temas organizadores do programa: I – *A Terra: estudos e representações*; II – *Meio natural*; III – *População e povoamento*; IV – *Atividades económicas*; V – *Contrastes de desenvolvimento*; VI – *Ambiente e sociedade*. Esta questão foi objeto de reflexão na Parte I, Capítulo 3 (ponto 2.2.2 - As opções de desenvolvimento curricular).

objeto de observação durante as reuniões plenárias realizadas mensalmente na sede da instituição formadora, com a presença dos orientadores de todos os núcleos de estágio e do coordenador já mencionado, a quem coube decidir sobre o conteúdo das ordens de trabalhos e conduzir as intervenções dos participantes. Por esse motivo, o confronto entre os discursos e as práticas destes formadores cingir-se-á à sua ação nestes espaços.

A atuação supervisiva dos orientadores pedagógicos mostrou-se coerente com a natureza do papel que definiram para si próprios: integrar os estagiários na vida da escola e nos seus processos de tomada de decisão; acompanhar a elaboração de recursos e de materiais educativos, propondo alternativas e sugerindo correções quando necessário; orientar a conceção e a concretização do processo de ensino e aprendizagem, corrigindo os comportamentos tidos por desadequados; promover a partilha de experiências e de saberes entre os núcleos de estágio e os restantes docentes da área disciplinar. Em termos gerais, este perfil funcional correspondeu inteiramente ao que os sujeitos em formação esperavam obter da ação dos orientadores pedagógicos, bem como às suas expectativas sobre o contributo que estes poderiam dar para a melhoria das práticas. Embora no final do estágio pedagógico se tivesse registado uma alteração sensível na forma como os dois grupos de atores avaliaram mutuamente a sua atuação, julga-se que o balanço menos positivo que alguns expressaram não pode ser imputável exclusivamente aos comportamentos individuais, mas antes às tensões que se foram vivendo e acumulando como consequência dos disfuncionamentos entre os vários espaços em que decorreu a formação.

Nas reuniões realizadas logo depois da observação das aulas dos estagiários, os orientadores remeteram-se por iniciativa própria a uma postura de subalternidade, só justificada pela presença simultânea do coordenador do estágio pedagógico, a quem coube principiar a análise crítica do desempenho, usualmente convidando o estagiário a efetuar uma autoavaliação. Mas o curto espaço de tempo que mediou entre a observação e a respetiva apreciação impediu os formandos de laborar com base num juízo reflexivo. As suas considerações tomaram a forma de um registo impressionista — v. g. “*acho que correu bem!*”, “*os alunos cooperaram!*”, “*os alunos gostaram da atividade!*” — que, naturalmente, se centrou na descrição do ambiente, dos pequenos incidentes e da interação vividos na sala de aula. Apreciações que impediram os avaliadores de aceder a matéria que permitisse desconstruir as aulas sob os pontos de vista conceptual e metodológico, e contribuir desse modo para uma efetiva reflexão sobre as práticas. Por seu turno, o coordenador do estágio pedagógico privilegiou uma observação naturalista

e alicerçou os seus comentários nos indicadores relativos à «*concretização da aula*», tal como estes se encontram explicitados no instrumento de avaliação do estágio (cf. Quadro 6.2, capítulo 6 e o Anexo II, Doc. 2). Neste contexto, as suas críticas focaram-se sobretudo nos aspetos comportamentais e atitudinais do exercício da docência, ou seja, concentraram-se na análise da capacidade do professor para transmitir eficazmente os conteúdos inscritos na planificação. A abordagem seguida pelo coordenador do estágio serviu, depois, como mote à intervenção dos orientadores pedagógicos que, por norma, não introduziram no seu discurso novas variáveis, limitando-se assim a secundar as opiniões expressas por aquele responsável.

As reuniões plenárias da comissão de estágio — estrutura informal composta pelo conjunto dos orientadores pedagógicos e presidida pelo coordenador do estágio na instituição formadora — ocorreram mensalmente e tiveram como único propósito efetuar o balanço das atividades desenvolvidas nos núcleos de estágio. A sua agenda obedeceu sempre à mesma ordem de trabalhos, com exceção das sessões destinadas à avaliação intermédia e final dos estagiários, nas quais os intervenientes apresentaram e fundamentaram as suas propostas de avaliação; nas derradeiras reuniões o conteúdo destes relatos constituiu a fonte a partir da qual o coordenador dirigiu o processo de aferição dos critérios de avaliação/classificação. A postura assumida pelos participantes no decurso destes encontros periódicos manteve-se, no essencial, inalterada: de um lado o coordenador, que aproveitou as descrições efetuadas pelos formadores locais para construir e consolidar a sua imagem das práticas; do outro lado os orientadores, que procuraram gerir o fluxo da informação prestada aos seus pares, de molde a evitar que os seus estagiários pudessem ser penalizados no momento de proceder à seriação das respetivas classificações finais.

As impressões e os sentimentos expressos pelos orientadores pedagógicos sobre a forma como decorreram essas reuniões constitui um registo fiel da intencionalidade dos atores, no que respeita à gestão do processo que conduziu à decisão final sobre as classificações atribuídas aos estagiários ⁽²²³⁾. Na verdade, os dados recolhidos através da observação direta permitiram corroborar esse retrato e, por isso, não se afigura necessário retomar a análise já efetuada. Contudo, entende-se que é pertinente chamar a atenção para um facto que nunca foi sublinhado pelos orientadores, mas que se julga fundamental para se compreenderem a fragilidade e o carácter difuso das imagens que

(223) Cf. neste capítulo o ponto 2.6 – Processo de supervisão e avaliação e o tópico com o mesmo nome integrado da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos orientadores pedagógicos.

estes construíram das práticas dos sujeitos em formação: a falta de informação tangível sobre as suas produções, ou sobre a natureza das suas intervenções na escola.

Embora todos os recursos e materiais didáticos da autoria dos estagiários, assim como toda a documentação relativa à sua intervenção no plano anual de atividades da escola, tivessem sido compilados no dossier de estágio de cada formando, nunca este instrumento esteve acessível ao conjunto dos orientadores pedagógicos — nem foi por estes solicitado — de modo a viabilizar a análise dos produtos nele incluídos. Para além do coordenador do estágio, que teve acesso a toda a informação, aos orientadores nunca foi possível examinar diretamente a produção dos estagiários acompanhados pelos seus pares. Assim, a aferição da qualidade e da natureza das práticas assentou sempre numa narrativa seletiva e muito adjetivada, cujo conteúdo os formadores/avaliadores não tiveram possibilidade de comprovar. Uma falha que por certo interferiu com o seu trabalho formativo e, em simultâneo, aprofundou o sentimento de isolamento dos estagiários, motivou a construção de imagens adulteradas sobre a globalidade dos desempenhos, logo serviu para alimentar a sua desconfiança relativamente à idoneidade dos procedimentos e da argumentação que sustentaram a avaliação.

A montagem de um processo reflexivo que potenciase a função formativa do estágio pedagógico, constituiu um dos domínios em que mais se fez sentir a discrepância entre os discursos e as práticas dos orientadores, talvez porque intimamente os próprios tivessem desvalorizado essa vertente da sua atuação. Apesar de o instrumento de avaliação do estágio incluir um parâmetro relativo à «*capacidade de análise crítica*», que concedeu aos estagiários a responsabilidade de reconhecerem a importância da dimensão reflexiva no seu crescimento profissional, não foi possível identificar na ação dos orientadores qualquer prática consistente com esse objetivo. Talvez por isso, os registos elaborados pelos estagiários, que podem considerar-se mais próximos de um exercício de reflexão são os mesmos que, em simultâneo, estão mais longe de poder ser encarados como exemplos de narrativas de índole reflexiva. Nuns casos, porque consistiram principalmente em enunciados descritivos das estratégias desenvolvidas ao longo de cada período letivo, pontuados por breves comentários acerca do uso que lhes foi dado pelo professor no processo de ensino e aprendizagem:

«No 1º Período, as atividades desenvolvidas foram: a realização de fichas de trabalho em grupo e algumas individuais, leitura e interpretação de documentação escrita e de notícias da imprensa escrita, visualização de imagens em *powerpoint*, realização de um cartaz e construção de mapas temáticos e sua respetiva interpretação através de conclusões escritas. É importante referir que, a utilização do quadro serviu, e serve, apenas para registar as ideias mais importantes, de modo a destacar alguns conceitos-chave. Deste modo, o quadro

serviu para realizar uma *chuva de ideias*, por exemplo, sobre um tema em destaque, ou sobre algumas ideias questionadas na sala de aula, quer pelos alunos, quer pelo professor.» (cf. Anexo V, Doc. 2).

Noutros casos, porque a reflexão surgiu a propósito da análise do processo de avaliação dos alunos e, tal como no exemplo anterior, os seus autores privilegiaram um registo descritivo que se limitou a agrupar e a elencar os alunos em função da progressão evidenciada nos resultados escolares. Embora aludam à possibilidade de alguns alunos não terem desenvolvido as competências específicas previstas na planificação, constatou-se que os professores atribuíram esse insucesso ao simples facto daqueles não terem concluído as tarefas delineadas para esse fim. Uma leitura indiciadora da forma como os formandos apreenderam o conceito de *competência* e conceberam o caminho suscetível de promover o seu desenvolvimento:

«Os instrumentos de avaliação utilizados ao longo do 2º período foram uma ficha síntese, um teste sumativo, e a construção de um mapa da densidade populacional na Europa realizado em casa pelos alunos. Através destes instrumentos de avaliação foi possível abranger um conjunto diversificado de competências quer ao nível conceptual, quer ao nível instrumental. De realçar que algumas destas competências, nomeadamente da representação cartográfica da informação (I10) e do tratamento da informação (I8), não terão sido desenvolvidas por todos os alunos, dado que, muitos deles não realizaram o trabalho de construção do mapa da densidade populacional na Europa onde estas competências estavam presentes.» (cf. Anexo V, Doc. 3).

Dos três orientadores pedagógicos entrevistados, apenas um salientou o papel formativo da reflexão sobre as práticas e referiu ter sugerido aos seus estagiários a elaboração de registos quotidianos sobre os desempenhos em sala de aula (vd. Natália). De facto, os seus formandos mantiveram durante todo o período em que decorreu o estágio pedagógico um diário de práticas que, para além da descrição das estratégias incrementadas, convidou a uma leitura mais intimista sobre as incertezas e os desencantos do professor. Nesse sentido, os relatos não se restringiram ao levantamento de evidências simbólicas do sucesso das práticas, mas, pelo contrário, forneceram pistas que deixaram apreender a capacidade do docente para conscientizar as causas dos seus insucessos, ponto de partida para uma ação formativa precursora de mudança. Para além disso, a leitura destas narrativas constituiu uma porta de entrada para o universo interior do professor e, como tal, ajudou a entender a *pessoa* que o estagiário foi ⁽²²⁴⁾:

«No início da aula entrei um pouco tímido, acanhado, parecia que a voz não queria sair e quando saía, saía trémula, mas, a meu ver, é compreensível, dado que era a primeira vez que estava a dar aulas. Esta situação pode-se ter refletido no facto de ter sido muito breve na questão das regras de funcionamento da disciplina na sala de aula, acrescido também

(224) Ao contrário dos exemplos anteriores estes documentos não se encontram em anexo, uma vez que foram fornecidos ao investigador somente em formato polycopiado.

pelo facto de ainda não ter aquele traquejo para poder desenvolver cada regra como gostaria. Mas penso que eles perceberam quais as regras básicas da disciplina. (...) Em jeito que eles não notassem, resolvi realizar um pequeno debate, cujo tema central é o que a geografia estuda. (...) Pode ter sido uma péssima ou ótima escolha a do debate, mas foi o que na altura pensei.»

Mas apesar do empenho que os sujeitos colocaram na realização desta tarefa, os descritivos das práticas mantiveram-se como anexos, uma espécie de subprodutos do estágio, que não foram submetidos a qualquer processo de análise de conteúdo, nem constituíram pretexto para uma atividade de reflexão partilhada, levada a cabo pelos formandos em colaboração com o orientador. Sem excluir a possibilidade de os textos produzidos terem induzido uma melhoria do desempenho dos estagiários, pelo simples facto de lhes ter sido oferecida uma oportunidade para se instituírem como observadores das suas próprias práticas, não pode esquecer-se que se tratou de uma rotina instaurada num único núcleo de estágio e que, por isso, não pode estranhar-se a sua secundarização no momento de se aferirem os critérios de avaliação/classificação de todo o grupo.

Finalmente, impõe-se debater o papel dos orientadores no desenvolvimento do modelo pedagógico que os estagiários aplicaram na escola, de acordo com as diretivas do responsável pelo seminário. Atendendo ao conteúdo dos seus testemunhos pode concluir-se que os formadores optaram por não interferir com o desenrolar da experiência e não criaram quaisquer obstáculos à ação dos formandos. Assim, estes beneficiaram de um amplo corredor de liberdade que não impôs balizas de ordem conceptual e metodológica que pudessem ser interpretadas como tentativas de adulteração da própria experiência. Acontece, no entanto, que esta postura de distanciamento dos orientadores possibilita um olhar mais abrangente sobre a atuação dos estagiários no âmbito do estágio pedagógico e contribui para clarificar o significado da *normalização das práticas* que anteriormente se mencionou.

Com base na análise de conteúdo das planificações, dos instrumentos de avaliação e dos materiais educativos destinados aos alunos, foi possível concluir que se registou um forte contraste entre as práticas que os estagiários incrementaram no âmbito do estágio e do seminário: no primeiro caso, uma atuação marcada pelo convencionalismo do desenho conceptual, pelo determinismo dos conteúdos disciplinares, por um modelo pedagógico que se desenvolveu em torno de estratégias descentradas do professor, mas apenas como caminho para a *modernização superficial* da didática; no segundo caso, um modelo pedagógico apoiado nos princípios da aprendizagem baseada em problemas, que estruturou o ensino em função do aluno, instituiu o professor como autor do

currículo e promoveu uma *mudança estrutural* da didática. Posturas que exprimem modos diversos de conceber a educação geográfica e, desse modo, refletem um enquadramento epistemológico igualmente distinto.

Neste contexto, pode afirmar-se que a decisão de incrementar pontualmente um modelo pedagógico que rompeu com a tradição, contribuiu para sublinhar, afinal, o carácter padronizado das práticas desenvolvidas durante a maior parte do estágio. Em primeiro lugar, uma vez que os orientadores reafirmaram a não intromissão na concepção global das práticas — abstraindo-se de impor aos estagiários quaisquer modelos pré-definidos — então é plausível conceber que a *normalização* decorreu de uma opção genuína e consciente dos sujeitos em formação, correspondendo a adesão à norma a uma validação do modelo que lhe está associado. Em segundo lugar, uma vez que os estagiários salientaram que a frequência do estágio pedagógico não contribuiu para alterar as suas concepções acerca da geografia e da educação geográfica, e tendo estes tido a oportunidade de se posicionar num quadro paradigmático de rutura, logo a escolha que dominou as suas ações deve espelhar o conteúdo do modelo com o qual, de facto, os sujeitos mais se identificaram.

Em suma, as práticas desenvolvidas no estágio emergiram do impulso interior que deu corpo a concepções que são património do sujeito, ao invés do modelo pedagógico proposto pelo seminário que permaneceu como uma realidade exterior. A experiência vivida da inovação não alterou o núcleo duro da gramática didático-pedagógica dos estagiários, mas deixou uma marca ao nível dos seus discursos, que os formandos assumiram conforme sinal de modernidade. O que afirmaram que *deveria ser feito* não correspondeu, de facto, ao que fizeram, porque os próprios entenderam que não devia, ou não podia ser feito. Uma escolha que os sujeitos não hesitaram em justificar à luz de múltiplos constrangimentos externos, frequentemente aqueles sobre os quais têm menor capacidade de intervenção (v. g. a pressão dos grupos disciplinares, o currículo, a organização escolar, entre outros).

CAPÍTULO 8

Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores de Geografia

1. MODELO DE ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior procedeu-se à apresentação dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos sete sujeitos de investigação no início e no fim do período correspondente ao estágio pedagógico. Nesse trajeto foram incorporadas as informações obtidas através da observação direta e da análise documental, com o propósito de cruzar o discurso dos sujeitos com dados provenientes de outras fontes. Globalmente, pretendeu-se preservar ali a individualidade dos pontos de vista de cada entrevistado e manter a coerência interna dos seus registos, ainda que a exposição desses resultados tivesse sido feita em função dos domínios categoriais pré-definidos. Por outras palavras, as categorias foram utilizadas como elemento orientador da análise de conteúdo, sem pôr em causa o acesso à singularidade das perspetivas expressas por cada sujeito de investigação.

Em contrapartida, pretende-se neste capítulo avançar para a análise transversal daqueles resultados, por forma a construir uma interpretação mais abrangente de todos os dados. Esse objetivo implica um retorno à problemática da investigação, tal como foi explicitada nos respetivos pressupostos e questões de partida (Quadro 8.1), nos quais foram expostos os eixos estruturantes de um estudo através do qual se pretendeu refletir: (1) sobre o papel desempenhado pelos programas de formação inicial de professores de geografia na transformação das práticas de educação geográfica; (2) sobre o modo como a consecução dessa finalidade foi condicionada pelas conceções prévias dos atores (v. g. acerca da substância do saber disciplinar e do seu valor educativo, acerca dos modelos pedagógicos que asseguram a respetiva transposição

didática) e pelo caráter das interações que os indivíduos estabeleceram entre si e com as instituições responsáveis pelo desenvolvimento da formação (vd. as universidades e as escolas).

QUADRO 8.1

Questões orientadoras do processo de investigação e hipóteses de trabalho

Quais os efeitos das estratégias de integração da teoria e da prática privilegiadas na formação inicial, sobre o processo de desenvolvimento das competências estabelecidas para o exercício da docência?

A formação inicial de professores centralizada em instituições de ensino superior revela-se ineficaz para desencadear a rutura conceptual e metodológica indispensável ao desenvolvimento das competências e dos perfis de desempenho que se consideram ajustados às necessidades dos contextos educativos atuais; dado assentar num modelo que, sob o ponto de vista do conteúdo, reproduz uma lógica estritamente disciplinar e, sob o ponto de vista das didáticas específicas, privilegia uma conceção instrumental que dificulta o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

Como se processa a integração dos saberes experienciais dos sujeitos em formação no conjunto do processo formativo, de modo a favorecer e a aprofundar as relações entre a teoria e a prática?

A formação inicial de professores contribui para manter e legitimar as relações de poder tradicionais entre as figuras do professor e do aluno, contrariando a necessidade de mudança decorrente da transformação dos ambientes socioculturais das escolas; poder exercido através de formas de relação pedagógica dirigista, que visam a transmissão de um saber científico que as instituições formadoras encaram dogmaticamente, ignorando que os saberes prévios e as histórias de vida dos sujeitos em formação atuam como um filtro que condiciona a assimilação da teoria e a sua transposição para a prática.

Qual a influência dos sistemas de representações e de crenças sobre o conteúdo do saber disciplinar e das práticas dos atores implicados no processo de formação vivido ao nível da escola?

As práticas dos atores envolvidos na formação são influenciadas por sistemas de representações e de crenças que revelam uma grande resistência à mudança; estes sistemas estruturam-se em redes complexas, compostas por elementos de natureza diversa que se vão consolidando e evoluindo no quadro da interação social; a composição do sistema define os saberes que os sujeitos em formação e os formadores mobilizam para resolver problemas e tomar decisões nos vários domínios em que se desenrola a sua atividade: esse *saber do professor* manifesta-se na reconstrução epistemológica dos saberes científicos e exprime-se através da normalização do saber disciplinar transmitido na escola.

Qual a natureza dos fatores e dos constrangimentos que, sob o ponto de vista dos intervenientes, são entendidos como obstáculos ao desenvolvimento de metodologias e estratégias reflexivas, no contexto da formação inicial de professores?

Nos modelos de formação inicial assentes numa filosofia de tipo escolar, os conteúdos ministrados acentuam as discrepâncias entre o discurso dos formadores e as necessidades sentidas pelos formandos, por via da forma como estes se veem forçados a adaptar essa informação à prática; tais modelos não favorecem o desenvolvimento, pelos futuros professores, de competências transversais, que capacitem para uma adaptação permanente a contextos de mudança, dessa forma acentuando a dissonância entre o paradigma social e o paradigma que se exprime através das práticas de formação.

No decurso da investigação houve, portanto, que proceder ao tratamento de variáveis de natureza diversa, nas quais se cruzaram os desejos e as intenções dos atores (postos em evidência através dos seus discursos e instrumentos de planificação), com o

pragmatismo e o utilitarismo emergentes na forma como estes foram levados à prática (patentes nos discursos que traduzem as suas ações e nas características dos recursos utilizados para esse fim). Neste contexto, importa explicitar as linhas que guiaram a análise interpretativa do conjunto dos dados e efetuar o seu enquadramento à luz dos fundamentos em que se alicerçou o processo de investigação. Uma lógica que se procurou modelar através do esquema apresentado na figura 8.1, no qual se ampliaram as relações sistémicas entre os domínios que compõem e interagem no programa de formação: fatores de regulação da sua filosofia global e da ação dos atores e, por isso, fonte primordial dos saberes produzidos ao longo do processo formativo ⁽²²⁵⁾.

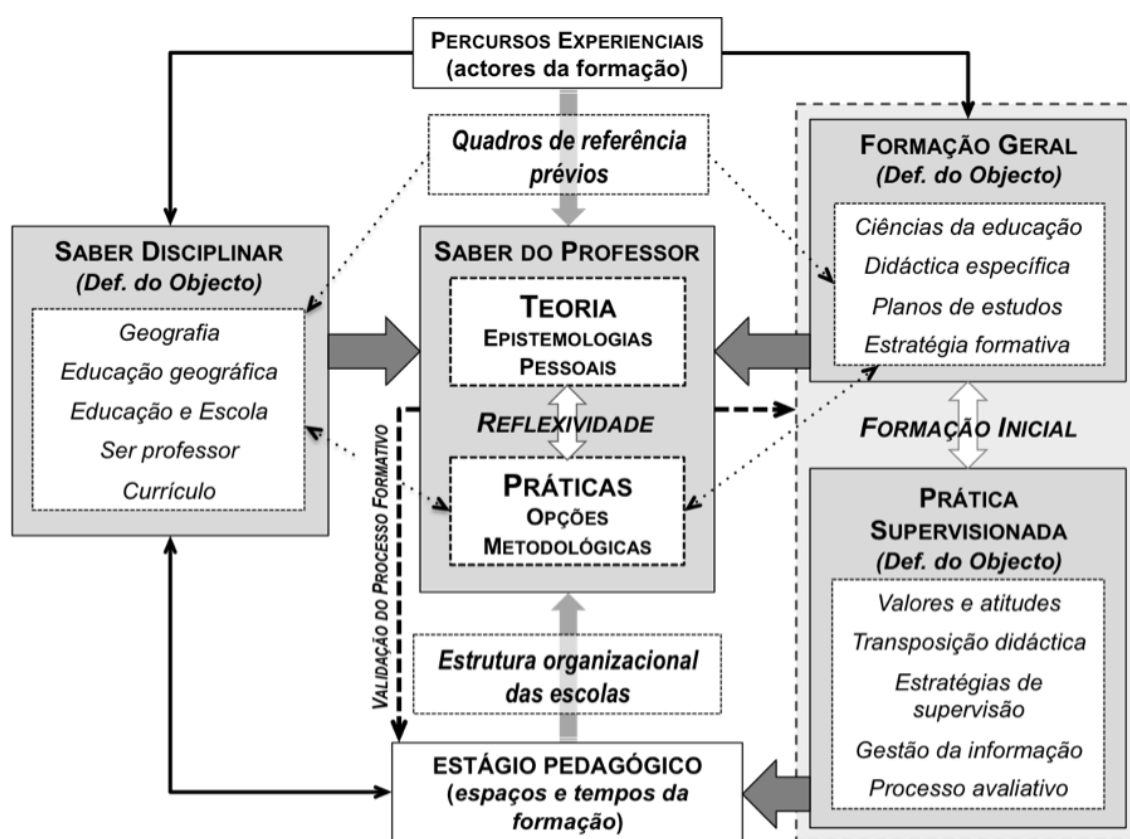


Fig. 8.1 – Modelo orientador da análise dos dados

Sem ultrapassar os limites de inteligibilidade que este tipo de representação proporciona, tentou-se interpretar a complexidade das inter-relações entre os domínios considerados, assegurando a sua fidelidade ao objeto de estudo delineado. Desse modo, embora a análise interpretativa dos dados tenha obedecido à categorização proposta no

(225) Neste sentido, o modelo de interpretação representado na figura 8.1 amplia as relações entre os níveis *meso* e *micro* que constituem os quadros de referência condicionantes das concepções de educação geográfica (cf. figura 3.1 do capítulo 3 da Parte I).

capítulo 5, decidiu-se agora que as suas fronteiras não poderiam permanecer estanques, uma opção que consente uma apresentação mais fluida das conclusões e favorece o vai e vem entre as distintas categorias. De entre todos os elementos que estruturam o esquema conceptual da figura 8.1 considera-se importante destacar por agora — dada a sua aplicabilidade à geografia e à educação geográfica — apenas aqueles que remetem para a definição das duas concepções de saber que serviram para moldar o quadro de leitura deste capítulo:

- O *saber disciplinar*, que a comunidade docente desenvolve no interface entre duas fontes de influência e de informação: 1) as instituições académicas, de onde emergem os postulados que materializam os princípios conceptuais e metodológicos que orientam o caminho a seguir pela ciência; 2) as escolas, responsáveis quer pela filtragem daqueles modelos devido à influência dos quadros de apreensão da realidade de que dispõem os atores, quer pela sua reconstrução através das tomadas de decisão e das estratégias de atuação dos indivíduos;
- O *saber do professor*, que corresponde a uma construção íntima e personalizada, resultante da síntese do conjunto das suas vivências e dos laços que o sujeito estabeleceu com a informação geográfica, associados a um conjunto de outros valores, à luz dos quais cada docente decide uma filosofia global de educação que usa para sustentar, de modo articulado, uma concepção de educação geográfica, cuja operacionalização implica a adoção de modelos pedagógicos pré-estabelecidos.

O processo de gestão da informação que resulta no *saber do professor* é, afinal, o mesmo que permite aos indivíduos gerir as tensões entre a teoria (vd. as epistemologias pessoais) e as práticas (vd. as opções metodológicas). Trata-se de uma mediação que dá forma à prática letiva, ou seja, aos modelos pedagógicos, ao conteúdo dos recursos educativos e à estrutura dos instrumentos de avaliação que os professores constroem para os seus alunos. Se aplicado ao contexto em que decorre a formação inicial, o esquema da figura 8.1 sugere que os saberes, as concepções e as crenças de cada estagiário, mais ou menos influenciados pelos constrangimentos impostos pelas organizações educativas, atuam como um filtro das informações recebidas ao longo do processo de formação. Para os jovens candidatos à docência, este constitui sobretudo um tempo para a apreensão dos modelos teóricos que, inspirados nos paradigmas

dominantes, lhes revelam quais as vias suscetíveis de operacionalizar a sua disciplina ao nível da escola. Contudo, esta passagem não ocorre como uma transposição imediata: como tais propostas são também fruto da avaliação de variáveis relativamente abstratas (v. g. os contextos sociais, políticos e económicos), os sujeitos tendem a encará-las como *teorias*, até ao momento em que as considerem modelos credíveis sob o ponto de vista conceptual e metodológico para guiar as suas *práticas*.

A reconfiguração da ciência académica no saber disciplinar difundido ao nível da escola corresponde, assim, a um processo de desconstrução do sentido epistemológico da geografia académica, que se acentua no patamar de decisão política — responsável, pela definição da estrutura e do conteúdo do currículo e dos programas — e prossegue até ao momento em que o professor alinha a sua prática em função das suas próprias representações e crenças sobre a natureza do saber disciplinar que *deve ser* ensinado. Nesta perspetiva, considera-se que os docentes são os derradeiros responsáveis pela reconstrução epistemológica do saber disciplinar, que se manifesta na *normalização* das práticas de educação geográfica incrementadas nas escolas ⁽²²⁶⁾. Em que medida a formação inicial pode despontar como um obstáculo ou, pelo contrário, servir como um fator potenciador dessa padronização da ação, é o que se procurará elucidar através da resposta às questões de investigação enunciadas (Quadro 8.1).

Como se referiu no capítulo introdutório, durante o período que decorreu entre a recolha dos dados de investigação (vd. a realização das entrevistas e a observação direta de alguns aspetos das práticas de formação, efetuadas no ano letivo de 2004-2005) e a apresentação das conclusões deste estudo, todos os programas de formação inicial foram submetidos a importantes alterações ⁽²²⁷⁾. Por isso, os dados que serviram de base ao processo de análise, refletem a realidade de um programa de formação inicial de professores de geografia que formalmente deixou de existir. Neste contexto, houve que redirecionar as hipóteses de trabalho e as respostas às questões de investigação, não

(226) Como se referiu no capítulo 3 da Parte I, este processo de normalização parece ocorrer em diferentes contextos políticos e institucionais; embora o significado epistemológico do saber escolar resultante possa não ser o mesmo, em função do peso da tradição e da influência de escolas de pensamento nacionais (vd. os exemplos mencionados a propósito da situação vivida em países como a Inglaterra e o País de Gales e a França).

(227) No capítulo 2 da Parte I, analisou-se já a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprovou um novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (revogando parte importante do articulado do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, bem como da legislação que o completou). Facto que obrigou as instituições de ensino superior a reconfigurar os programas de formação inicial, de modo a adequar as suas estruturas curriculares à alteração das componentes de formação e à definição dos novos domínios de habilitação para a docência estabelecidos naquele diploma.

restringindo o seu âmbito ao quadro específico de um modelo de formação que se estruturou de acordo com as normas de um regime jurídico entretanto revogado. Tal significou realinhar a análise global dos dados, com o intuito de suscitar a reflexão em torno dos aspetos que se anteveem como pontos críticos dos programas de formação inicial organizados em função do regime jurídico aprovado em 2007, que continua a exigir a harmonização dos componentes de formação educacional geral, de didática específica e a prática de ensino supervisionada (²²⁸).

1.1 A ADEQUAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS AOS CONTEXTOS E ÀS METAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Assumindo-se *a priori* que os programas de formação inicial de professores se estruturam em torno dos princípios da racionalidade técnica e que, por esse motivo, o perfil de competências que estes procuram desenvolver nos candidatos à docência se revela desajustado face às necessidades dos contextos educativos atuais, interessa analisar o conjunto do processo formativo no sentido de identificar e discutir as variáveis conceptuais e operacionais que permitem sustentar aquela premissa. Para o efeito importa refletir sobre três aspetos essenciais: (1) a estrutura curricular dos programas de formação inicial, nomeadamente, no que concerne à abordagem e aos conteúdos das disciplinas que compõem a componente de formação geral em ciências da educação; (2) as estratégias de articulação entre a teoria e a prática; (3) o papel desempenhado pela componente de prática supervisionada (vd. o *estágio*).

Em termos gerais, pode afirmar-se que a filosofia subjacente ao programa de formação inicial que foi objeto de acompanhamento admite a existência de uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula, e acredita que o desempenho de um profissional — vd. um *professor* — se transforma como resultado da aplicação direta de um trajeto de formação pré-estruturado. Ou seja, que a prática se modifica por efeito de um processo sequencial de transferência do tempo e lugar da formação para o tempo e o lugar do trabalho. A importância atribuída às unidades curriculares situadas no campo genérico das ciências da educação (vd. a *sociologia da educação*, a *psicologia educacional*, o *desenvolvimento curricular*, etc.) surge então como uma tentativa de validação dos saberes científicos, difundidos sob a figura de pacotes previamente formatados, que os formadores se esforçam por transpor

(228) Tal como se pode inferir da redação do n.º 8, do art.º 16.º, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

para situações concretas: porque esperam que o seu conteúdo — os enunciados produzidos pela ciência — seja reconhecido pelo sujeito em formação antes do confronto deste com a realidade; porque pretendem que a sua forma seja uma antevisão das normas de aplicação dos princípios teóricos a essa mesma realidade. Assim, o carácter exemplar conferido à formação faz com que esta se perfile como uma espécie de etapa intermédia entre a investigação e a prática, como se o processo formativo fosse a antecâmara para um tempo de verificação no terreno dos axiomas daquelas disciplinas.

Na verdade, o programa de formação inicial analisado parece confirmar os efeitos perversos do processo de universitarização da formação de professores, porquanto constitui um exemplo expressivo da tendência das instituições formadoras para fragmentarem os saberes, destacando a especificidade das disciplinas e orientando as aprendizagens dos professores para o domínio do paradigma científico. Menospreza-se a exploração dos diferentes níveis de integração dos saberes, das práticas e das próprias aprendizagens (Etienne *et al.*, 2009), isto é, não se potenciam as ligações indispensáveis ao incremento de uma formação de natureza reflexiva.

Pelo facto de os planos de estudos da componente de formação geral em ciências da educação se estruturarem em função de uma matriz disciplinar rígida — vd. numa lógica da *didactização* — que reforça a separação dos saberes com prejuízo para a sua integração (uma condição que os depoimentos dos estagiários confirmou), pode concluir-se que ela não contribui para a criação dos ambientes de aprendizagem significativa definidos por Schelfhout (2006), ou seja, para o estabelecimento de percursos formativos que apresentem objetivos bem definidos, que valorizem a descoberta e a pesquisa individual, que promovam a autoavaliação, que se apoiem numa realidade verosímil e não imaginada. Lacunas que, a um outro nível, confirmam a ausência de uma *circundisciplinaridade* (Lenoir, 2000) indicativa da existência de uma interdisciplinaridade entre os saberes científicos, construída a partir da sua releitura à luz da experiência recolhida na prática profissional.

No final da formação, quer as reações dos estagiários, quer as impressões dos orientadores pedagógicos, manifestadas relativamente ao valor dos conteúdos e das teorias geradas pelas ciências da educação, é sintomática da pouca importância que os sujeitos lhes atribuem como fator de compreensão da realidade; uma relevância cujo significado é inverso ao peso relativo que, na formação de professores, é usualmente conferido àqueles saberes. Mas este ceticismo é também revelador da incongruência dos nexos que se estabelecem entre a teoria e a prática, pois reduzir esta à dimensão de uma

estratégia destinada apenas a validar a teoria através da sua própria aplicação, equivale ao mesmo que aceitar as correspondências unívocas e prescritivas associadas à racionalidade técnica. Contrariando as expectativas dos sujeitos em formação, pode afirmar-se que foi esta a abordagem privilegiada pelo *seminário* de apoio ao estágio, um espaço que, em abstrato, deveria estar vocacionado para o reforço da incorporação reflexiva dos conteúdos teóricos na ação. Um problema que será retomado adiante.

Mas as relações entre a teoria e a prática são igualmente importantes porque interferem com os laços que os sujeitos em formação estabelecem com o conjunto do processo formativo, especialmente no que respeita à construção dos seus saberes profissionais no tempo do *estágio*. O modo como os estagiários entrevistados apreenderam a formação como um meio de transformação de si, ou como uma oportunidade de mudança, mostra-se consentânea com os resultados obtidos por Altet (2008), revelando duas modalidades de interação do sujeito com a teoria: (1) uma relação de natureza *instrumental* (vd. Carlos e Pedro), em que o saber teórico é encarado como um recurso ao serviço do desempenho profissional, validado no decurso da ação; (2) uma relação *profissional* (vd. Cristina e Helena), em que se verifica um distanciamento do sujeito face ao saber teórico, utilizado sobretudo como uma ferramenta destinada a analisar, a compreender e a reenquadrar a ação. Apenas neste segundo grupo existe uma efetiva legitimação e reconhecimento da teoria, que contribui para olhar a formação enquanto etapa de desenvolvimento profissional.

No período do estágio, ou de prática supervisionada, os formandos são levados a gerir saberes e informações de natureza muito diversa, para além de serem submetidos a um trabalho de reconfiguração identitária, resultante da necessidade de compatibilizar a simultaneidade dos seus estatutos de *aluno* e de *professor*. A forma como os sujeitos de investigação viveram essa duplicidade acabou por reforçar a rutura entre o saber académico e o saber escolar, um risco apontado por Saussez (2009) e que corrobora as angústias que os estagiários manifestaram por ter de enfrentar os microuniversos de pensamento — da universidade à escola, passando pelos seus novos pares, os professores de carreira — corporizados em múltiplos círculos sociais imbuídos das suas próprias culturas. Por isso, o estágio não se configura como uma fase de mera transferência de informações (vd. de teoria) para a prática, mas como um tempo de intercâmbio de interpretações que não se submete ao controlo exclusivo de nenhum dos grupos de atores nele envolvidos. Condição que legitima a crítica às práticas de

formação nas quais os formadores procuram conformar os estagiários a modelos de atuação didático-pedagógico previamente definidos e estruturados.

Usualmente, esta postura liga-se a um discurso que confronta os estagiários com uma retórica acerca do que significa ser um *bom* professor. No contexto específico do estágio, trata-se de um fator suplementar de pressão, sobretudo porque a aferição da qualidade da sua atuação surge associada à ideia de *inovação*, concebida não como um processo de rutura com os modelos e as crenças que o sujeito já transporta para a formação (vd. o *saber experiencial* que será debatido a seguir), ou de reconstrução dos seus quadros conceptuais por via de uma efetiva apropriação da teoria, mas enquanto demonstração da aptidão para recriar um repertório pedagógico instituído. A inovação emerge como sinónimo de criatividade, como uma obrigação de fazer diferente. Um desafio que se encontra patente nos discursos produzidos quer pelos estagiários, quer pelos orientadores, ao qual cada grupo de adaptou de modo distinto.

Para os formandos, a inovação — vd. criatividade — resume-se a um processo de reciclagem de estratégias que consideram seguras e, especialmente, à expressão de um discurso de modernidade que tomam por socialmente aceite, mas que têm dificuldade em operacionalizar aquando da conceção global do processo de ensino e aprendizagem. Em consequência, a inovação, que os sujeitos associam a “novidade”, traduz-se num discurso de onde emana uma abordagem demasiado ritualizada da prática, algo que confirma a interpretação proposta por Younger *et al.* (2004), segundo a qual os estagiários procuram frequentemente aplicar modelos e receituários à revelia dos contextos em que vão atuar, isto é, ignorando as características das escolas, ou dos seus próprios alunos. Uma tentativa de atuação prudente e sem sobressaltos, guiada pela pressão da avaliação, mas que concorre, *a posteriori*, para aprofundar a dissensão entre a teoria e a prática.

Para os formadores, a inovação corresponde a um desígnio a que os estagiários devem obedecer, por se tratar de um critério central para avaliar a qualidade do seu desempenho. Daí resulta que as expectativas dos orientadores são, por um lado, elevadas no que concerne à renovação dos métodos e das técnicas de ensino (que não têm necessariamente de refletir uma rutura em termos de abordagem pedagógica) e, por outro lado, reduzidas no que respeita à reconstrução dos esquemas conceptuais que regem a aprendizagem do saber disciplinar. Por outras palavras, os formadores revelam-se usualmente pró-ativos para com a dimensão metodológica do desempenho docente e reativos quanto à sua dimensão conceptual. Facto que os estagiários aproveitam como

pretexto para aproximar as suas planificações dos modelos de gestão curricular mais comuns nas escolas. Todavia, com a alteração da dinâmica de funcionamento do *seminário* no conjunto do *estágio pedagógico*, expressa na autonomização dos seus objetivos específicos, verificou-se por parte dos atores em presença — vd. os estagiários e os orientadores pedagógicos — a necessidade de realinhar a sua atuação em função de outros requisitos formais.

Delineado não como um espaço de apoio às atividades do estágio, mas como uma unidade curricular autónoma, a componente de *seminário* afirmou-se como uma causa adicional de ritualização da prática e de descredibilização da teoria. Em primeiro lugar, porque impôs aos estagiários a aplicação padronizada de um modelo pedagógico, que os formandos tiveram de acomodar à realidade dos núcleos de estágio e dos seus alunos, mediante a adoção de um conjunto normalizado de procedimentos didáticos e o tratamento de uma temática pré-definida. Em segundo lugar, porque ao forçar a aplicação do modelo sem atender aos contextos educativos, às competências individuais e aos saberes-práticos dos próprios estagiários, criou as condições favoráveis, ora para a perceção da inexequibilidade da teoria, ora para a sua manipulação conceptual, ora ainda para o seu eventual insucesso. Neste quadro, o *seminário* apresentou-se como epítome de uma formação enraizada nos princípios da racionalidade técnica — já que reforçou a natureza instrumental da relação que os sujeitos criaram com a teoria, ao pretender que a formação servisse apenas como instrumento para a sua validação — em vez de se instituir como um espaço alternativo de reflexão sobre as práticas. A lógica de funcionamento do *seminário* foi indissociável do proselitismo que, muitas vezes, emerge do paradigma que rege a formação inicial de professores gerida em exclusividade pelas instituições de ensino superior.

Pelo exposto, julga-se ter construído um retrato plausível da natureza do processo formativo que foi objeto de estudo. Um retrato crítico, focado nos aspetos que permitem defender a primeira das hipóteses de trabalho (Quadro 8.1) e caracterizar a filosofia que comanda a ação dos atores no âmbito de alguns dos componentes da formação inicial (fig. 8.1). Entende-se, assim, que a descrição efetuada e os problemas suscitados fornecem elementos suficientes para responder à primeira questão de investigação: *quais os efeitos das estratégias de integração da teoria e da prática privilegiadas na formação inicial, sobre o processo de desenvolvimento das competências estabelecidas para o exercício da docência?* A ausência de uma estratégia de articulação entre a teoria e a prática, associada a um processo formativo fundado nos princípios do

paradigma de racionalidade técnica, são traços representativos de uma formação estruturada como um programa de doutrinação, que desenvolve nos estagiários competências de natureza oposta às que estes devem promover junto dos seus alunos. Competências que se afastam das metas definidas pelo sistema educativo, que se mostram antagônicas face ao perfil geral de desempenho profissional aprovado pelos órgãos da administração central, que se revelam desadequadas face aos desafios das sociedades contemporâneas, para os quais é essencial preparar os jovens, futuros cidadãos. Uma formação que se centra na observação de efeitos mensuráveis, ou seja, que privilegia os produtos em prejuízo dos processos, que avalia sobretudo a capacidade técnico-didática do candidato à docência, subvalorizando a dimensão profissional, social e ética do desempenho.

1.2 A INTERAÇÃO ENTRE A INFORMAÇÃO E OS SABERES EXPERIENCIAIS DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO

A universitarização da formação inicial e a sua dependência estrutural e funcional relativamente aos princípios do paradigma da racionalidade técnica condicionam o processo de construção dos saberes profissionais, não apenas como consequência da fragilidade das ligações entre a teoria e a prática, mas também em virtude da sua ação de legitimação da teoria se traduzir numa afirmação de poder que mantém intactas as relações de subordinação dos sujeitos em formação face aos formadores, que tendem a secundarizar os saberes experienciais dos estagiários e a ignorar as suas dificuldades em gerir a simultaneidade dos papéis de “aluno” e de professor. Assim, a análise do modo como se desenrola a mediação entre os saberes que emanam da formação e os saberes prévios dos estagiários, far-se-á em torno de dois eixos fundamentais: (1) os trajetos de incorporação dos saberes experienciais no processo formativo; (2) a forma como os saberes prévios interagem com o desenvolvimento das competências profissionais.

Assumir, em simultâneo, que o pensamento reflexivo é um fator chave para a mudança das práticas e que este só se aprofunda mediante o cumprimento das etapas que estruturam a epistemologia da prática, significa crer que o desenvolvimento da competência profissional do indivíduo supõe o seu envolvimento numa formação que mobilize os saberes já adquiridos, ou seja, a sua implicação num processo formativo que conduza à imersão no mundo da experiência. Considerando que esta corresponde, entre outros, a um universo carregado de conotações, de valores, de intercâmbios simbólicos e de interesses sociais, entende-se que os saberes teóricos e técnicos

difundidos pela formação apenas servem como instrumento de reflexão, caso seja assegurada a sua integração em esquemas de pensamento mais genéricos, ativados pelo indivíduo quando este interpreta a realidade e organiza a sua própria experiência.

Atendendo à natureza do paradigma que rege o funcionamento dos programas de formação inicial, é possível afirmar que estes não criam condições que facilitem o vai e vem entre o presente e o passado experiencial dos estagiários, impedindo assim o estabelecimento dos ciclos reflexivos que lhes permitiriam validar a teoria através de um olhar sobre a prática. Por outras palavras, faltam os tempos e os espaços de problematização da situação profissional em que os indivíduos se encontram, escasseiam as oportunidades para efetivar a *análise crítica* do desempenho (Morley, 2007), processo que deveria contribuir para: (1) pôr em evidência as disparidades entre as teorias perfilhadas pelos formandos e as suas práticas efetivas; (2) desconstruir o conteúdo das interpretações que estes idealizam acerca das situações que vivem na formação; (3) analisar o modo como subjetivamente se posicionam no seio de determinados contextos e discursos respeitantes às estruturas sociais e aos atores com os quais interagem.

Compreendem-se as dificuldades dos formadores em gerir os saberes prévios dos estagiários. Sobretudo quando as conceções que estes manifestam traduzem uma visão limitada da complexidade inerente ao exercício da profissão, ou demonstram as suas deficiências no que concerne ao desenho dos processos de ensino. Contudo, apesar dos dados das entrevistas efetuadas aos formandos confirmarem a existência de algumas lacunas de ordem conceptual e metodológica, também é certo que dos seus discursos emergiram diversas paisagens de aprendizagem, que despertaram quando os sujeitos aludiram a determinadas histórias, episódios ou influências, para justificar quer a adoção, quer a rejeição de certos modelos de atuação. A importância de mobilizar a memória do passado e a história de vida em prol do processo formativo (Strong-Wilson, 2006), torna-se ainda mais premente quando se procura decifrar em que medida a vivência da formação interagiu com as esferas da *experiência pessoal*, da *experiência profissional* e da *experiência universitária* de cada estagiário.

Relativamente aos percursos que Riopel e Gervais (2008) propõem com o intuito de interpretar a relação entre aqueles domínios, julga-se que os resultados da análise de conteúdo das entrevistas impõem algumas adaptações à leitura sugerida pelos autores. Assim, foi possível reconhecer as seguintes modalidades de interação entre as várias esferas da experiência:

- A experiência pessoal como fator de motivação (vd. Carlos e Pedro) — neste caso, a experiência profissional definiu-se essencialmente a partir da vivência do estágio, um tempo de chegada que possibilitou o aprofundamento dos saberes teóricos e foi propício a novas experiências; os estagiários avaliaram esses saberes à luz do seu passado escolar, facto que, por um lado, favoreceu a identificação do sujeito com os conteúdos das disciplinas oferecidas na formação (nos domínios do saber disciplinar e dos saberes didático-pedagógicos) e, por outro lado, serviu de motivação para o desenvolvimento das atividades propostas no próprio estágio;
- A experiência pessoal como fator de questionamento (vd. Cristina e Helena) — neste caso, as relações entre a experiência universitária e a experiência profissional estabeleceram-se através da circulação dos saberes entre as disciplinas da formação pedagógica e o estágio; os estagiários souberam tirar partido da formação recebida na universidade, mas revelaram o seu sentido crítico e a sua capacidade de se reajustarem quando avaliaram o caminho percorrido; as experiências pessoais contribuíram para enriquecer a experiência profissional, ampliando a compreensão dos sujeitos quer acerca da natureza do seu papel, quer quanto às dinâmicas de funcionamento da organização escolar;.

A condição vivida por Cristina e Helena não é indiferente à circunstância de se tratarem de duas estagiárias que tiveram oportunidade de experimentar o exercício da docência num período anterior à frequência da formação e do estágio. Tratou-se de uma mais valia da qual as professoras souberam tirar partido, não apenas porque denotaram a capacidade de implementar estratégias de ensino mais diversificadas, mas sobretudo porque evidenciaram uma identidade profissional mais apurada e uma maior confiança relativamente aos seus saberes. Conclusões que confirmam os pontos de vista expressos por Harris e Tassell (2005) que, nesse sentido, vão de encontro ao desejo dos estagiários e à posição assumida pelos orientadores pedagógicos, adeptos de programas de formação que contemplem a existência de uma etapa preliminar de integração dos formandos na vida das escolas.

Os dados revelam que o contacto dos estagiários com a realidade provoca uma reconceptualização da imagem que possuíam da profissão docente, levando-os a questionar, ao mesmo tempo, o retrato que tinham de si próprios, quer como pessoas,

quer como professores. Contudo, no caso dos formandos com menor experiência (vd. Carlos e Pedro), é possível notar como dos seus discursos transparece uma maior ansiedade quanto aos aspetos ligados diretamente com a gestão da aula e, em contrapartida, uma menor incerteza quanto à sua competência pedagógica e à sua capacidade para transmitir os conteúdos programáticos de uma forma inteligível para os alunos. No entanto, quando se cruzam estas perceções com a avaliação que os orientadores realizaram das práticas, percebe-se que essa aparente autoconfiança reflete alguma dificuldade dos sujeitos em sistematizar critérios adequados à autoavaliação da qualidade do ensino que ministraram. Embora o problema não se coloque com a mesma acuidade para os estagiários mais experientes (vd. Cristina e Helena), em todos é patente o facto de as aprendizagens que desenvolveram na formação inicial não resultarem somente de processos cognitivos, mas da interação entre a cognição e a afetividade. Por isso, pode inferir-se que as emoções que manifestaram em relação a si próprios e aos alunos operaram como fatores determinantes das opções pedagógicas que tomaram e como prenúncio das decisões que, no futuro, poderão vir a seguir relativamente ao exercício da profissão docente.

A função que os saberes experienciais desempenham como elemento precursor da síntese entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos só pode entender-se se forem tidas em conta a globalidade das variáveis que interferem com os processos de construção do conhecimento por parte dos intervenientes no processo formativo (vd. os estagiários e os orientadores). Desse modo, é fundamental compreender em que medida o universo dos saberes prévios dos professores se constitui como um filtro à assimilação e acomodação da informação recebida através da formação. Por um lado, porque a alteração das epistemologias pessoais dos estagiários não pode ser apresentada como um efeito imediato e inevitável da formação, uma vez que o seu sucesso depende da implicação ativa do sujeito na transformação das suas representações e crenças. Por outro lado, porque o discurso profissional que os formadores oferecem aos formandos também reflete uma ideologia a favor da reforma da educação, que aqueles procuram difundir ao abrigo de uma espécie de compromisso mantido em nome das instituições formadoras. A heterogeneidade dos papéis que os atores assumem para si próprios é, assim, fonte geradora de alguns conflitos.

Através da análise dos resultados das entrevistas é possível confirmar a existência de uma *viagem* de vai e vem (Poulou, 2007) que os estagiários efetuam entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos, e apreciar o modo como os utilizam para dominar

os seus receios relativamente ao exercício da atividade docente. Uma viagem que não obstante significar uma focagem no “eu”, permite ao sujeito concluir uma avaliação prospetiva acerca das possibilidades que a carreira lhe oferece para crescer como professor e como pessoa. Acontece, porém, que a ausência de práticas reflexivas impede que as informações recolhidas naquela caminhada — vd. novos saberes experienciais — sejam aproveitadas como uma estratégia que permita a cada estagiário lidar com a ambiguidade da profissão docente, assimilar a sua identidade e compreender as suas ações e os seus processos de mudança.

Pelo contrário, a formação funciona como um jogo de intersubjetividades — entre o “eu” do formador e o “eu” do formando — cujos resultados dependem do equilíbrio entre aqueles dois poderes e da força que o estagiário é capaz de aplicar no processo de transformação da ação. Todavia, os dados mostram como a prática dos formadores se alheia do “eu” do sujeito em formação, olhado como um ator a quem compete representar um guião pré-definido. Em consequência, aquela “força” transformadora vai-se desvanecendo, deslocando-se para o cumprimento de objetivos que frequentemente de mantêm exteriores aos interesses dos estagiários, sem que estes tenham oportunidade de apreender o significado epistemológico das combinações teórico-práticas que os formadores lhes apontam como modelo.

Mas o “eu” que emerge das práticas dos orientadores é também o reflexo dos saberes experienciais que estes foram construindo ao longo de anos de exercício da atividade de supervisão e acompanhamento de docentes em estágio. A ausência de uma estratégia coerente e estruturada de formação de formadores, organizada sob a égide da instituição responsável pelo programa de formação inicial, reduziu o universo gerador daqueles saberes ao terreno e ao contexto em que se desenrola a ação de cada orientador, e o seu conteúdo a um acumular de vivências que os sujeitos nunca tiveram possibilidade de ler e de enquadrar sob uma perspetiva teórica. Nesse sentido, os espaços e os tempos oferecidos aos formadores para uma reflexão sobre as práticas são ainda mais limitados do que os disponibilizados aos formandos.

Uma vez que o significado da sua ação supervisiva não é questionado por parte da coordenação da instituição formadora, cada orientador tende, naturalmente, a considerar confirmadas e a dar como acertadas as estratégias de acompanhamento que delineou, estas usualmente dependentes da sua própria perceção das expectativas criadas por aquela estrutura acerca do perfil de desempenho que os formadores das escolas devem adotar. Assim, ao contrário do que foi referido para os estagiários (cf. Riopel e Gervais,

2008), a vivência da formação por parte dos orientadores é polarizada pela *esfera profissional*, que se une numa relação biunívoca à *esfera pessoal*. Ou seja, a experiência profissional surge como um fator de confirmação da ação e é enriquecida pelo próprio desempenho, que desponta como mediador no processo de construção dos saberes profissionais, moldados por uma reflexão de cariz informal em que se avaliam as experiências singulares vividas ao longo de anos de desempenho da função.

Dois dos orientadores entrevistados (vd. Gustavo e Natália) possuíam larga experiência do modelo de formação em que intervieram, circunstância que *a priori* os munuiu de um saber experiencial que facilitou a sua prática por duas ordens de razões: por um lado, porque o conhecimento da filosofia e da estrutura do modelo de estágio permitiu-lhes circunscrever as aspirações dos estagiários e guiar a sua atuação didático-pedagógica, conciliando-a principalmente com os critérios de inovação e de criatividade valorizados pela instituição formadora (vd. os indicadores inscritos no instrumento de avaliação do estágio); por outro lado, porque o conhecimento do perfil de atuação dos responsáveis pela coordenação do estágio, permitiu-lhes orientar o desempenho dos estagiários no sentido de uma prática letiva na qual sobressaíssem os saberes-fazer que aqueles atores mais apreciam.

Assim, a confluência das esferas profissionais dos orientadores e dos estagiários pode ter ajudado a construir uma imagem partilhada — vd. o que *deve ser* — acerca do papel do *orientador* no conjunto do estágio pedagógico, algo que os resultados das entrevistas parecem confirmar. Mas tão-pouco a prática de supervisão incrementada pelo orientador que pela primeira vez participou no programa (vd. Duarte) se revelou muito diferente da dos seus pares. Facto que alerta para a possível existência de uma representação social acerca da função do *orientador pedagógico* que, também neste domínio, conduz a uma normalização das práticas (aspeto que será discutido a seguir).

A partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas no início do estágio pedagógico, conclui-se que os formandos parecem depositar grande confiança nos seus sistemas de representações e crenças, bem como nas teorias que lhes foram apresentadas em algumas das unidades curriculares que compõem a componente de formação geral em ciências da educação (vd. os casos das didáticas e das metodologias). Contudo, ao mesmo tempo que exprimem assertivamente as suas crenças e valores de âmbito geral, continuam a verbalizar o seu pensamento através de afirmações de carácter genérico, ou de simples lugares-comuns, que põem em evidência algumas das suas próprias fragilidades teóricas. O resultado do processo de harmonização da planificação da

experiência pedagógica do seminário, com as planificações delineadas para a escola, é demonstrativo da superficialidade da integração dos saberes teóricos na prática. De facto, quando se avalia transversalmente o conteúdo das planificações, dos materiais de ensino e dos instrumentos de avaliação construídos exclusivamente para as atividades do estágio pedagógico, percebe-se que a prática dos estagiários tomou por referência central os modelos dominantes nas escolas e ignorou uma fonte primordial de inovação conceptual e metodológica, com a qual os próprios exprimiram forte identificação.

Situação que se julga poder explicar pela combinação de alguns dos fatores apontados por Younger *et al.* (2004): (1) pelo facto dos sujeitos apreenderem o conteúdo dos modelos pedagógicos que caracterizam um desempenho inovador, mas não possuem uma perspetiva integrada das práticas que lhes estão associadas; (2) pelo facto de demonstrarem ter ideias muito claras acerca do perfil de docência que projetam assumir; (3) pelo facto de associarem o exercício da função docente a uma espécie de vocação, ou imperativo moral segundo o qual o professor é um agente de transformação social. Os resultados mencionados permitem concluir que a estratégia formativa incrementada pelos responsáveis do *seminário* constituiu uma oportunidade falhada de induzir um movimento de rutura com o paradigma dominante na escola. Pelo contrário, ao basear a sua ação formativa numa lógica mecanicista e instrumental, o *seminário* ampliou as dissonâncias entre a teoria e a prática e favoreceu a captura dos estagiários pela dinâmica de normalização epistemológica prevalecente nas escolas.

Imbuídos de algum idealismo, os formandos manifestam grandes expectativas relativamente ao contributo do estágio para o desenvolvimento das suas competências profissionais. No entanto, quando analisadas com maior detalhe é possível estabelecer que as necessidades de formação que estes identificam se situam ao nível do núcleo funcional indispensável à prossecução das práticas. Solicitações que podem justificar algum anseio por uma formação estruturada em torno de um paradigma de racionalidade técnica, contraditório com a atitude reflexiva que subjaz, quer no perfil de desempenho que os sujeitos ambicionam desenvolver, quer no modelo de formação mais adequado à mudança das práticas. Aspirações que foram acolhidas por parte dos orientadores pedagógicos que decidiram intervir de uma forma mais incisiva (vd. Duarte e Natália), quando se aperceberam que os seus estagiários se mostraram inseguros ou menos capacitados para pôr em prática as ferramentas e o repertório didático adaptado às condições das suas organizações educativas.

Esta leitura coincide com a interpretação sugerida por Swennen, Jörg e Korthagen (2004), autores que realçam a circunstância de os jovens docentes dirigirem as suas atenções principalmente para a dimensão do desempenho referente ao ensino (v. g. a seleção de conteúdos e a preparação de materiais educativos, a diversificação dos métodos e das estratégias). Todavia, a análise de conteúdo dos recursos elaborados pelos estagiários confirma igualmente as conclusões apresentadas por Penso e Shoham (2003). Com efeito, quando interpretado à luz das suas conceções sobre o saber disciplinar, o conteúdo das planificações da prática letiva denuncia as dificuldades que os sujeitos têm em articular os saberes relativos à disciplina com os seus saberes didático-pedagógicos. E, não obstante, os estagiários veem-se a si próprios, quase sempre, como os verdadeiros agentes de mudança e de rutura com as práticas vigentes.

Trata-se de uma imagem construída, primeiro, a partir da sua memória do saber disciplinar que lhes foi transmitido na escola enquanto alunos e, depois, induzida pelo discurso de alguns formadores que, na universidade, não hesitam em sublinhar o atraso conceptual e o fechamento à inovação que dizem persistir nas escolas. Mas a atitude reformadora dos estagiários, que os leva, por vezes, a exprimir com alguma sobrançeria pontos de vista que assumem de forma conceptualmente irreduzível, não resiste à análise crítica das suas práticas, que sob o ponto de vista dos esquemas conceptuais e do arranjo dos conteúdos não se afiguram muito diferentes das de outros professores. Uma situação que alerta para a probabilidade de existir uma normalização da ação cuja génese deve ser interpretada como uma consequência natural do processo de desenvolvimento da identidade profissional dos docentes. A sua manifestação parece sustentar a hipótese de trabalho inicial, segundo a qual os programas de formação inicial que se desenrolam de acordo com uma lógica que ignora os saberes experienciais dos sujeitos, são também ineficazes para franquear os filtros que condicionam a assimilação da teoria e a sua transposição para a prática.

Julga-se, por isso, que é possível fundamentar a resposta à segunda questão de investigação: *como se processa a integração dos saberes experienciais dos sujeitos em formação no conjunto do processo formativo, de modo a favorecer e a aprofundar as relações entre a teoria e a prática?* A análise dos dados e o seu cruzamento com as fontes teóricas permitem sustentar que não existe qualquer tentativa de integração dos saberes experienciais dos estagiários, tanto no período destinado à formação geral em ciências da educação, como no decurso do próprio estágio pedagógico. Tal constitui uma das principais limitações do programa de formação que, assim, mantém a sua

exterioridade, relativamente aos contextos de trabalho, o que conduz a desvalorizar a experiência dos formandos, a ignorar que as competências profissionais são emergentes dos contextos de desempenho profissional e, portanto, a criar dificuldades acrescidas aos processos de transferência, da formação para o trabalho. Mas os problemas que foram identificados a propósito da prática pedagógica põem em causa a própria qualidade da formação inicial nas suas componentes disciplinares e teóricas. A este respeito importa relacionar os pontos de vista expressos pelos orientadores com as finalidades que a formação assume e compreender o paradoxo de se considerar que, por um lado, a prática pedagógica corresponde a uma etapa de *aplicação* e que, por outro lado, os alunos estão mal preparados para enfrentar essa situação de aplicação de saberes anteriormente adquiridos.

1.3 A INFLUÊNCIA DAS REPRESENTAÇÕES E DAS CRENÇAS SOBRE AS PRÁTICAS DOS ATORES DA FORMAÇÃO

O propósito de transformar as práticas de ensino e aprendizagem constitui, sem dúvida, o objetivo nuclear de qualquer programa de formação de docentes. Acontece que essa mudança pressupõe o questionamento dos valores e das crenças em que os atores fundam essas mesmas práticas. Por isso, numa formação que se desenvolve em torno de processos reflexivos é essencial que os sujeitos se analisem de forma crítica e introspetiva, e não se centrem exclusivamente na tentativa de inovar, ou de alterar de uma forma meramente instrumental as suas ações. Conhecer o papel que os sistemas de representações e de crenças desempenham na composição epistemológica dos saberes dos professores é essencial para se compreender o significado das suas práticas e para se isolarem os componentes conceptuais que compete à formação reconstruir. De acordo com o objeto do presente estudo essa análise far-se-á tendo em conta o contexto específico da geografia e da educação geográfica e procurará demonstrar a relação dialética entre o *saber disciplinar* e o *saber do professor* (fig. 8.1), geradora da normalização das práticas dos professores. Para o efeito serão debatidos os seguintes aspetos: (1) o processo de reconstrução do saber disciplinar no saber do professor; (2) o desenvolvimento da identidade profissional dos professores de geografia; (3) a influência das crenças dos orientadores pedagógicos quer sobre o carácter da sua ação supervisiva, quer sobre as conceções dos estagiários.

A partir dos dados recolhidos nas entrevistas não se afigura possível posicionar os professores numa determinada corrente de pensamento geográfico e delimitar de forma

perentória o seu perfil epistemológico. Os elementos de caracterização identificados nos seus discursos são demasiado dispersos, ou difusos, para a concretização dessa tarefa. As posições que exprimem limitam-se a agregar com relativa clareza os princípios de continuidade que marcam a evolução do conhecimento geográfico, algo que constitui um traço unificador do seu pensamento individual: ao considerarem a superfície terrestre — ou o *espaço* — como domínio próprio da geografia; ao valorizarem o estudo das relações entre o homem e o meio; ao assumirem o propósito de revelar os padrões de diferenciação do espaço. É em função destes problemas-chave que os docentes fundamentam o carácter original da disciplina, embora para o efeito aglutinem componentes de origem epistemológica discrepante. Por outro lado, as opções conceptuais que despontam em função desses três níveis de análise refletem-se no modo como concebem a sua prática no âmbito específico da educação geográfica (v. g. no conteúdo dos instrumentos de regulação da prática).

Em primeiro lugar, a noção de *espaço* é usada exclusivamente para designar ora uma fração, ora a totalidade da superfície terrestre. Ao ser privilegiada a concepção do espaço como extensão, ou porção visível da superfície da Terra, sobre a qual se materializam as inter-relações entre os fenómenos, confunde-se aquilo que é um símbolo inerente à disciplina, uma dimensão indispensável à manifestação dos factos geográficos, com o seu próprio objeto de estudo. Esta visão do espaço enquanto suporte traduz, porventura, a influência das primeiras fases de evolução do pensamento neopositivista, particularmente a sua preocupação com a análise das *distribuições espaciais*. Mas a desvalorização da componente locativa e de diferenciação da superfície terrestre, e do espaço como resultante de processos onde interagem lógicas sociais e condicionantes naturais, retiram à geografia a faculdade de justificar a unidade e a especificidade do seu objeto, e impedem-na de assumir com amplitude outros elementos nucleares da sua contemporaneidade: (1) a *situação geográfica*, enquanto conjunto de relações que se estabelecem entre lugares; (2) o *meio*, enquanto ressonância nos lugares dos sistemas sociais, culturais, políticos, económicos e naturais.

Em segundo lugar, reivindica-se o carácter excecional da disciplina por via da sua capacidade de integração do natural e do humano, recorrendo-se para o efeito a argumentos credores de uma abordagem clássica da geografia, cujos fundamentos epistemológicos são aplicados apenas para evidenciar as suas ligações ao estudo das relações do homem com o ambiente. Contudo, a revelação dessa postura mais tradicional não se processa pela conceptualização da *região*, ou da *paisagem*, conceitos

que nessa ótica poderiam aglutinar a sociedade e a natureza, mas pela aceitação incondicional da geografia como ciência de encruzilhada, ou de síntese de saberes. A admissão de que a disciplina possui um campo de intervenção especializado associado ao estudo das relações homem-meio, parece não acontecer pela apropriação de conceitos a partir dos quais a geografia pode construir o seu corpo e substância, mas do simples pressuposto de que a ciência se situa na charneira das ciências naturais e sociais. Para além disso, essa posição é tida como um dado adquirido e não como uma consequência de um modelo de racionalidade que fundamente a definição do seu objeto de estudo. Nos discursos dos professores é clara a expressão deste *espírito geográfico* (v. g. a capacidade de integrar e de aglutinar dados dispersos, a condenação da especialização, a reafirmação do cariz interdisciplinar).

Em terceiro lugar, a menção ao papel da geografia como ciência que expõe os padrões de diferenciação do espaço é, talvez, a que se exprime de forma mais ténue, quiçá porque os sujeitos a entendem principalmente como processo tendente a mostrar que a realidade exhibe facetas diversificadas. Encarada deste modo, tal conceção não se afasta muito dos itinerários de vocação regional, que no discurso dos professores aparecem ainda assim matizados pelo privilegiar de escalas de análise globais, através das quais os sujeitos realçam que a ocorrência de interações entre o homem e o meio obedece a padrões gerais, cuja análise é mais pertinente do que o estudo dos casos específicos. No entanto, uma vez que os professores chamam também a atenção para a importância de os alunos trabalharem os espaços que lhes são próximos, pode concluir-se que a sua prática adota uma abordagem de natureza indutiva que se aproxima, afinal, da que é preconizada no âmbito da geografia regional. Verifica-se assim o que pode designar-se como o paradoxo de implicitamente se afirmar a “região” negando-a, pois a sua recusa decorre não tanto da substância do conceito, mas da carga ideológico-simbólica que se associa ao termo que o designa.

Este facto não constitui um dado isolado, sendo consonante com a desvalorização da dimensão locativa da disciplina, a qual por sua vez é acompanhada pela quase omissão de referências aos conceitos estruturantes da geografia — v. g. *localização*, *lugar*, *paisagem* — substituídos pelo termo mais “moderno” de espaço. A região é rejeitada porque a ela se associa a imagem de uma geografia escolar que os docentes sentem que é seu dever contrariar. O processo não resulta de uma avaliação consciente do sentido epistemológico do próprio conceito. Por outras palavras, tem-se a região por algo de antigo, de clássico e de arcaico, pelo que a manifestação da modernidade dos

discursos, a tentativa de deixar bem expressa a rutura com o passado, parece passar precisamente por uma demarcação face ao regionalismo, que é tomado sempre nos termos definidos e adotados pelos geógrafos designados de *possibilistas*. Trata-se, como se referiu, do assumir de uma postura epistemológica que é feita mais pela reafirmação daquilo que se nega do que pela expressão consistente de uma argumentação coerente sob o ponto de vista conceptual.

Tentou-se assim demonstrar como o discurso dos professores parece integrar componentes oriundos de campos epistemológicos diversos, apreciados como recursos nuns casos, ou como fontes de inspiração conceptual noutros, que se assumem consoante os objetivos e as vertentes de análise consideradas: no que respeita à definição do objeto de estudo, privilegiando uma abordagem inspirada nos princípios da “nova” geografia; no que concerne à caracterização da natureza do saber geográfico, reafirmando postulados conotados com o pensamento regional clássico. Os efeitos da aplicação destes quadros de leitura na definição do objeto da disciplina, revestem um significado simbólico, fruto da tentativa dos docentes se demarcarem de uma geografia que julgam mal adaptada à resolução dos problemas da atualidade. Tal justifica, assim, a elogiação de uma geografia recentrada no “*como?*” e no “*porquê?*” em detrimento do “*onde?*”, tido como um atributo relativamente circunstancial.

Dos múltiplos significados que pode revestir a educação geográfica, parece ser notório que os professores privilegiam acima de tudo a perspetiva que associa o ensino da disciplina à explicação dos grandes padrões de organização do espaço e das formas de interação do homem com o ambiente, tendo em vista o desenvolvimento nos alunos de uma maior consciência cívica. Manifestam assim a rutura com a imagem pública que associa o geógrafo àquele que sabe situar o maior número de lugares possível, que conhece e é capaz de descrever pormenorizadamente os seus atributos. Embora esta visão traduza a secundarização do *saber-conteúdo*, entende-se que ainda não pode ser tomada como sinónimo de uma inversão plena da hierarquia de objetivos educativos. Se é verdade que, por um lado, ela pode refletir uma vontade legítima de descentrar o ensino da geografia do campo estritamente cognitivo, por outro lado, não deixa de ser significativo que o conteúdo dos materiais educativos elaborados pelos docentes contradiga, por exemplo, o seu discurso de desvalorização dos programas curriculares aprovados pela tutela. Estes encontram-se afinal presentes quando os sujeitos se pronunciam sobre os temas organizadores que dizem trabalhar com os seus alunos, ou

quando constroem planificações que adotam sequências temáticas nas quais reproduzem a organização dos conteúdos sugerida naqueles documentos.

A intenção de ligar a educação geográfica aos interesses dos alunos ocorre principalmente através do enunciado de uma estratégia de transferência conceptual, que assume a geografia como ciência social e, por conseguinte, privilegia a sua focagem no tratamento e discussão dos problemas do desenvolvimento, da interdependência, do ordenamento do território, da conservação do património e do ambiente. Nesta lógica, mais do que a transmissão do saber geográfico, quaisquer que sejam as suas fontes, formas e organização, os professores pretendem desenvolver nos alunos a capacidade de *pensar o espaço*. Tal significa passar a uma prática que associe a comunicação da informação à “formação”, que permita aos alunos compreender o funcionamento dos espaços e das sociedades e não solicite apenas que estes assimilem uma nomenclatura, cuja aplicação só é possível se e quando memorizada. No entanto, também neste domínio a intencionalidade dos professores parece não ter correspondência nos instrumentos de operacionalização das suas práticas. Assim, torna-se verosímil um dos pressupostos que guiou o desenvolvimento deste estudo: a possibilidade de existir uma normalização dos modos de atuação dos docentes, cujos contornos se revelam antagónicos face às suas próprias concepções sobre a ciência que ensinam. Problema que adquire novos contornos quando se analisam as influências e os constrangimentos que os sujeitos consideram relevantes para justificar o conteúdo das suas ações.

A partir da análise do conjunto dos dados recolhidos através das entrevistas e dos documentos facultados pelos sujeitos de investigação pode concluir-se pela existência de uma disjunção entre a natureza da educação geográfica levada a cabo nas escolas e a geografia produzida pela comunidade científica. Ainda que deva admitir-se que a geografia escolar não pode ser uma mera transposição da geografia académica, a verdade é que muitos dos quadros de referência teóricos da educação geográfica procuram incorporar as tendências e os resultados dos movimentos de renovação epistemológica que marcam a evolução do pensamento geográfico. Por isso, as diferenças entre os dois campos não podem ser vistas como o fruto de um fenómeno accidental no qual intervêm os atores com responsabilidades na vida das escolas. Em alternativa, entende-se que a ciência da escola se configura, de facto, como uma síntese global das bases teóricas da ciência académica, primeiro filtradas pelos quadros de apreensão da realidade de que dispõem os atores e, depois, materializadas através das respetivas decisões, ou estratégias de atuação. No âmbito do objeto de estudo deste

trabalho, o disfuncionamento epistemológico gerado por esse processo será analisado somente sob a perspectiva da ação dos professores.

No caso português, a situação adquire contornos mais vinculados quando se pensa no *caráter regional* que durante décadas esteve subjacente aos programas de geografia do ensino liceal, rompido depois de 1974 com a introdução de estruturas curriculares que procederam a uma redefinição dos objetivos e a uma renovação conceptual e metodológica do discurso da geografia escolar, mas foram insuficientes para que ao nível das práticas se tivesse ultrapassado o sentido descritivo e factual de um ensino da geografia há muito gravado na memória dos professores. A *região* surge, assim, como um dado perene da educação geográfica desenvolvida em Portugal, alheio à evolução que entretanto se registou na ciência académica com a introdução de novos paradigmas. São os efeitos desta marca sobre as representações e as crenças dos professores que constituem a chave para se interpretar a normalização das suas práticas. Uma interpretação que se mostra consentânea com os resultados dos estudos dedicados ao estudo das influências das representações sociais e das crenças de cariz epistemológico sobre a ação pedagógica dos docentes (cf. Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Schraw e Olafson, 2008; Walshe, 2007).

As representações dos professores acerca da geografia e da educação geográfica estruturaram-se em função das informações que estes foram assimilando durante a frequência da escola e da universidade, sem que através dos seus discursos pareça ser possível reconhecer qual o contributo específico da passagem por estas instituições para a globalidade do processo de consolidação das suas epistemologias pessoais. No entanto, a integração pelos sujeitos desses dados parece ocorrer segundo etapas em que a observação e a avaliação das práticas de outros atores desempenham um papel central, constituindo os verdadeiros mecanismos de filtragem da incorporação de novas informações. Desse modo, o facto de não se verificar a transferência das orientações conceptuais da ciência académica para a ciência da escola, reflete menos o atraso verificado na sistematização dos respetivos modelos teóricos, do que a interferência de outros fatores relacionados, designadamente, com a estrutura de funcionamento das organizações responsáveis pelo vários níveis de ensino e com a postura e modos de atuação dos agentes educativos que intervieram na totalidade do percurso de formação dos atuais professores.

A este respeito são de realçar os seguintes aspetos: (1) a circunstância de os sujeitos de investigação considerarem que a definição de geografia a que chegaram é

essencialmente o resultado de um esforço pessoal de reflexão suscitado pelas informações que foram assimilando e reconstruindo ao longo do tempo; (2) o facto de desvalorizarem o papel da escola e da universidade como fontes primordiais desses dados. Assim, para além de ser necessário ponderar a influência de outras variáveis do sistema social em que os sujeitos se inserem, julga-se que esta sua afirmação chama a atenção para a existência de filtros situados ao nível do subconsciente, de construção muito prematura e através dos quais são produzidas as inferências acerca da realidade e dos acontecimentos à sua volta ⁽²²⁹⁾.

O modo como o papel da universidade é muitas vezes subvalorizado, ilustra bem estas conclusões, já que ao longo do discurso dos professores são evidentes os sinais da existência de um antes condicionador, quer da avaliação que fazem de todo o percurso universitário, quer da forma como recolheram e aplicaram os dados que entretanto obtiveram: (1) ao afirmarem ter ali encontrado a possibilidade de expandir e aprofundar o estudo em domínios desde sempre situados no centro dos seus interesses; (2) ao referirem ter ali procurado as fontes e as informações que lhes permitiram fundamentar as suas críticas à geografia com que tinham sido confrontados na escola; (3) ao avaliarem as práticas dos docentes universitários tomando por referência os traços que usam para caracterizar o seu próprio perfil de desempenho; (4) ao atribuírem a construção da sua definição de geografia a um processo de conceptualização motivado pela necessidade de fazer da sua ação um exemplo de rutura com o passado.

Considera-se que estes aspetos constituem a chave do quadro de significação que justifica a perenidade dos modelos conceptuais que conformam a geografia da escola, à revelia das reformas curriculares, mesmo que conjunturais, e da renovação das metodologias de ensino e aprendizagem. Através deles julga-se ser possível identificar as orientações que estruturam o sistema de representações e regulam a ação pedagógica dos sujeitos de investigação: primeiro, a tendência para a normalização das práticas, que a análise do conteúdo das planificações e dos materiais didáticos fez realçar e que se revela independente da forma como definem a geografia e concebem a educação

(229) Tratam-se de fontes de informação dispersas e de natureza variada, que vão desde a memória dos passeios pelo campo e do hábito de olhar para a paisagem (vd. Cristina), aos estímulos dados por professores de geografia para o prosseguimento dos estudos (vd. Carlos e Gustavo), ao prazer em percorrer a informação registada em mapas (vd. Duarte), até um gosto intrínseco pela disciplina, experimentado ora pelo exercício precoce da docência (vd. Helena), ora por uma identificação genuína com os conteúdos da disciplina (vd. Natália). Contextos e influências que condicionaram a adesão a uma *pedagogia* de atuação junto do outro, mas que só superficialmente é possível considerar como determinantes para a clarificação do conteúdo do objeto da própria geografia.

geográfica; segundo, a manutenção de uma concepção conservadora na organização e na estruturação dos conteúdos de ensino da disciplina. Porque associados a um pendor para reduzir a transformação da educação geográfica ao campo metodológico, aqueles rumos antecipam a possibilidade das representações acerca da educação ocuparem uma posição central no conjunto do sistema de representações de cada professor. Com base na identificação das fontes de influência a que os sujeitos atribuíram papel de relevo e de acordo com o modo como delinearam o seu quadro de significação a partir dessas informações, julga-se ser possível propor uma sequência credível para o processo de construção daqueles sistemas.

Embora seja negativa a avaliação que os professores fazem da educação geográfica com que foram confrontados como alunos, esta parece não ter afetado o seu gosto pela geografia, facto que chama a atenção para o tempo e os contextos em que se teriam formado as imagens nas quais se cimentou esse interesse. Uma vez que o conteúdo que hoje associam à ciência não apresenta correspondência com aquele que afirmam ter conhecido, é de supor que a génese da representação que construíram da disciplina decorra de um processo onde a informação geográfica que foram recebendo foi filtrada e integrada para responder aos interesses que cada sujeito criou no universo da sua formação, a qual não se restringiu, como se disse, aos espaços de aprendizagem formal da geografia. Paralelamente, ter-se-ia verificado, por efeito da observação e da avaliação crítica da ação de outros agentes, a consolidação da imagem de que as práticas por estes incrementadas não se coadunariam com o que os sujeitos foram definindo como um perfil adequado ao desempenho da função docente. Da confluência destes dois eixos teriam resultado: por um lado, um processo de transformação da educação geográfica assente numa mudança metodológica sem questionamento dos modelos prévios em que assenta a definição da ciência; por outro lado, a elucidação dos critérios de que o sujeito se serve para avaliar a ação educativa.

Assim, a entrada na universidade ocorre num momento em que os sujeitos já possuem ideias relativamente seguras, se não acerca do objeto da ciência, pelo menos acerca do modo como deve ser desenvolvida a atividade do professor de geografia. Embora à partida a frequência do curso de licenciatura tenha permitido o confronto com uma forma de encarar a disciplina que, em abstrato, contrastou com a prática escolar que vivenciaram, a ausência de um fio condutor epistemológico inteligível — ou facilmente perceptível pelos sujeitos — associada ao excessivo parcelamento dos conteúdos, apenas produziu uma mudança superficial das suas representações sobre a

natureza da ciência: com a introdução dos elementos que poderiam traduzir, quer a produção de um discurso mais “moderno”, quer a rutura com o passado, em ambos os casos por eliminação dos componentes conceptuais tidos por mais arcaicos.

Contudo, uma vez que a mudança não gerou uma efetiva reconstrução conceptual, o seu resultado acabou por cingir-se a uma mera alteração de “linguagem”, sem integração plena dos pressupostos epistemológicos que lhe dariam consistência. Este facto, pode constituir uma justificação aceitável, quer para a desvalorização do papel da universidade como fonte de inspiração epistemológica — pois ali se buscou apenas a fundamentação teórica necessária para validar conceções prévias — quer para a circunstância do conteúdo do discurso dos professores refletir a agregação de componentes epistemológicos de origem diversa e contraditória.

Sob o ponto de vista metodológico, o predomínio de uma pedagogia de cariz transmissivo e as contradições entre a solicitação feita aos alunos de que deveriam buscar alternativas, mas, ao mesmo tempo, se teriam de circunscrever a esquemas conceptuais predeterminados, impediram que o ensino universitário se constituísse como um modelo alternativo ao que ainda vigorava na escola. Dessa forma, não é de estranhar que os professores reduzam a influência da universidade à componente de formação técnico-científica, confirmando a sua reduzida importância para a construção do seu perfil de docência. Assim, os exemplos a que os sujeitos atribuem relevância decorrem de um mecanismo de validação, associado ao reconhecimento das práticas dos formadores cujo perfil se enquadrava nos critérios que os formandos definiram para si próprios.

Aquando do seu regresso à escola, as práticas dos professores acabam por emergir de um sistema de representações acerca da natureza da geografia, da educação geográfica e da educação em geral, que se encontra organizado segundo uma rede onde parecem identificar-se campos distintos, dentro dos quais os elementos se posicionam de forma hierárquica, em função não apenas dos sucessivos mecanismos de filtragem e de codificação da informação, mas também da importância relativa atribuída às diversas fontes onde esta se originou: (1) um campo epistemológico, periférico no conjunto do sistema, que integra os elementos a partir dos quais se define a natureza do conhecimento científico (v. g. o objeto de estudo, os esquemas conceptuais, os conceitos nucleares, os modos de operacionalização); (2) um campo educativo, nuclear no conjunto do sistema, que integra os elementos que permitem definir uma filosofia global que enquadre todo o processo educativo (v. g. as finalidades e os objetivos, as

estratégias de ensino e aprendizagem, os recursos, os instrumentos e os critérios de avaliação).

O quadro global que se procurou traçar é indissociável do complexo jogo de influências a que os professores estão sujeitos ao longo da vida, tanto nas suas vertentes pública, como privada. Em primeiro lugar, a passagem pela universidade não representou uma verdadeira rutura com os modelos de ensino a que os sujeitos foram submetidos na escola, ou pelo menos com as imagens que retiveram dessas práticas. Assim, pode afirmar-se que nunca ao longo do período que antecedeu o seu ingresso na carreira docente conheceram um modelo alternativo, não sendo de estranhar, portanto, que o corte epistemológico e metodológico que proclamam se funde na memória das práticas daqueles que foram os seus professores. Práticas das quais se apropriaram corrigindo-lhes os excessos e os erros, adequando-as por fim às suas próprias representações acerca dos contextos sociais em que se movem. Em segundo lugar, a ausência de uma adequada formação epistemológica acentuou a influência, sobre as práticas, das representações acerca da educação, em detrimento das representações acerca da geografia e da educação geográfica. O retrato que criaram da geografia escolar do passado foi certamente criado numa fase anterior à entrada na universidade, cujos programas de formação não souberam articular o discurso em prol da mudança metodológica (válida para os docentes de qualquer área disciplinar), com o debate reflexivo sobre a necessidade de se adotarem outros edifícios conceptuais. E nesse sentido, a experiência do *seminário* foi, como se referiu, uma oportunidade perdida.

A circunstância de a análise efetuada não ter estabelecido qualquer distinção entre o sistemas de representações dos estagiários e dos orientadores pedagógicos, decorre do facto de se entender que, enquanto *professores de geografia*, não é possível identificar traços que demonstrem, sob o ponto de vista epistemológico, a existência de diferenças profundas na composição daquelas estruturas no que concerne o objeto da geografia e da educação geográfica. O sentido da geografia académica que apreenderam na universidade reflete-se pouco no sentido da geografia escolar que implementam, não tanto por ação de constrangimentos externos — que os atores tendem a restringir aos aspetos sobre os quais não têm qualquer controlo — mas porque aquele parece espelhar algo de mais profundo: uma forma de conhecimento acerca do que é *ser professor*, que se situa no núcleo duro do sistema de representações e crenças de cada sujeito. Nesse caso, o afastamento epistemológico entre a ciência académica e a ciência da escola é,

afinal, a amplificação das discrepâncias entre as epistemologias em que se diz acreditar e aquelas que de facto se praticam.

De acordo com os princípios enunciados, o professor surge como elemento de charneira no processo de reconstrução da ciência académica — componente do *saber disciplinar* — na ciência da escola. Uma posição que resulta não apenas do efeito filtrante das suas representações, mas sobretudo dos mecanismos de incorporação de informação oriunda de múltiplas fontes e sob as mais diversas formas. Os professores encaram estas informações enquanto construções teóricas, um conjunto de dados que permanece exterior ao próprio sujeito até ao momento em que este os admite como um modelo conceptual e metodológico com credibilidade para guiar a sua prática. É este *saber* que emerge na ação educativa de cada docente: nele se associam quer as informações que resultaram daquele esforço de apropriação, quer as práticas que marcam o seu padrão de atuação e se encontram ancoradas no centro do sistema.

Existe um processo de relação interativa entre as representações e as práticas, reflexo dos nexos entre um saber que, expresso em determinadas formas de ação pedagógica, é ao mesmo tempo procedente da informação necessária à sua produção e da informação gerada pelos seus próprios mecanismos de incorporação no sistema. Da complexidade das interações referidas decorrem duas proposições cujo conteúdo é fundamental para se compreender o alinhamento conceptual representado na figura 8.1: (1) o saber do professor é a expressão do seu sistema de representações; (2) o saber do professor é responsável pela configuração da prática pedagógica. A partir da transitividade destas asserções julga-se ser possível corroborar a possibilidade de se registar uma relação entre as representações dos professores e as suas práticas de ensino e aprendizagem, nomeadamente, as que dependem dos subsistemas de representações relativos à natureza da ciência e da educação geográfica. No entanto, os processos descritos não podem ser desligados do contexto global em que se desenvolve a socialização dos docentes, no decurso da qual se consolidam as imagens e os modelos explicativos, que a formação pode não ser capaz de alterar.

O processo de socialização mencionado é indissociável do caminho de construção da identidade profissional do professor de geografia a qual, não obstante possuir dimensões que são naturalmente partilhadas com os docentes inseridos noutras áreas disciplinares, é detentora de um sentido que só é possível de apreender no quadro específico do saber — geográfico — que dá coerência a essa mesma identidade. E neste aspeto, os estagiários e os seus orientadores pedagógicos encontram-se certamente

posicionados em etapas muito diferentes. Sobretudo no que respeita aos formandos com menor experiência (vd. Carlos e Pedro), cuja situação confirma as conclusões de Clarke e Drudy (2006), já que as suas entrevistas revelaram uma identidade profissional mais frágil, um menor conhecimento acerca de si próprios, tal como de outros contextos e valores culturais, o que não impediu a manifestação, no início do estágio pedagógico, de um sentimento de grande otimismo.

Contudo, a análise de alguns dos instrumentos de regulação da prática produzidos pelos estagiários mostra, como atrás se referiu, que a sua ação começa desde o início a acomodar-se às práticas dominantes nas escolas. Assim, julga-se que a influência dos sistemas de representações é determinante para a construção da identidade profissional dos professores e, por isso, pode dizer-se que o processo de normalização das práticas constitui um efeito natural do trajeto de desenvolvimento identitário do professor de geografia. Conclusão que se afigura plausível quando se interpretam os dados recolhidos à luz do modelo proposto por Blin (1997) e se analisam as interações entre as práticas, as representações e as identidades, e o modo com estas afetam as dimensões que dão coerência à ação. Também a este nível é possível estabelecer uma diferença entre a posição dos estagiários e dos orientadores pedagógicos.

Os estagiários encontram-se numa situação de obediência institucional ou de necessidade de conformidade para com distintos grupos de atores — vd. os formadores e os docentes da área disciplinar — pelo que são as prescrições e as normas que passam a orientar as suas práticas, a fim de assegurar uma visibilidade social regulada. Tais situações não contribuem para transformar as representações anteriores, exceto na medida em que as obrigações forem tidas por apropriadas, no quadro de um trabalho coletivo de negociação e, por conseguinte, de adaptação. Os orientadores, enquanto docentes há mais tempo integrados num grupo, estão sujeitos a compromissos comportamentais e a uma implicação no trabalho coletivo, submetendo-se, porém, a uma participação consensual, onde a gestão dos conflitos faz parte da negociação que antecede as tomadas de decisão. Esses debates, preliminares à ação coletiva, dão azo à construção de novas representações profissionais, partilhadas nesse caso pelos indivíduos do grupo considerado. Representações que integram elementos relativos ao saber disciplinar.

O processo de desenvolvimento da identidade profissional traduz-se para os estagiários num movimento de reconstrução das suas representações profissionais, que lentamente se afeiçoam às dos seus pares na escola. As suas decisões pedagógicas são o

resultado de um exercício de articulação dos objetos situados numa *dimensão pedagógica* (vd. a decisão relativa aos modelos de ensino, a escolha dos esquemas conceptuais, as opções de gestão curricular) e numa *dimensão de ideal profissional* (vd. as competências profissionais, o sentido atribuído ao saber disciplinar), a qual constitui a chave para se entender o professor de geografia que o estagiário poderá vir a ser.

Quando analisado na perspectiva da formação inicial, o desenvolvimento daquelas dimensões cruza-se naturalmente com a ação destinada a gravar a matriz do saber disciplinar que os docentes irão transmitir e a assegurar a sua filiação ao quadro epistemológico que rege o conteúdo desse saber. O que condiciona a forma como este evolui e se consolida, nomeadamente, através da normalização das práticas de educação geográfica que o conteúdo dos materiais permitiu antever (v. g. a definição das fronteiras da disciplina a ensinar, a estabilidade do seu saber, o carácter sequencial de alguns conteúdos). Por outras palavras, a normalização do ensino da geografia designa a sua *cultura disciplinar*, isto é, o conjunto organizado das crenças, das normas e dos valores ligados quer à natureza da disciplina, quer à maneira de a ensinar (Saussez, 2009), cultura a que os orientadores já pertencem. Uma especificidade que no caso da geografia adquire particular relevância, caso se tenham em conta a originalidade do seu objeto de estudo e o processo de construção do conhecimento geográfico.

A função específica de que os orientadores foram incumbidos impõe que se analise o modo como a sua visão do papel de *orientador* interferiu com o trabalho de acompanhamento dos estagiários. Apesar de inicialmente as suas posições exprimirem a intenção de dar corpo a um modelo de supervisão de cariz colaborativo, a verdade é que o retrato de conjunto da atuação dos três orientadores mostra como o seu perfil se foi ajustando no sentido do formador que procura moldar o formando de acordo com uma imagem mais ou menos convencionada do que deve ser um professor (cf. Knowles, 1988; Doecke, 2004). Daí resultou que os estagiários foram colocados perante uma retórica que, nalguns casos, dificultou a criação de pontes entre a teoria e a prática. Atitude reforçada pelo facto dos formadores, quando confrontados com formandos munidos de competências mais frágeis, terem optado por manter na ação supervisiva os mecanismos tradicionais vividos em sala de aula e a separação entre o emissor e o recetor. Uma postura que, nas situações mais delicadas, deixou seguramente marcas nos estagiários (que estes não se inibiram de frisar nas suas entrevistas finais), um estigma impeditivo do desenvolvimento de uma consciência crítica face à prática e de uma predisposição para a educação permanente e a formação ao longo da vida.

Aquela evolução pode talvez explicar-se pelo facto de os orientadores terem montado a sua estratégia formativa como se, para o futuro professor, a sua relação com os saberes profissionais se cingisse a um patamar meramente cognitivo. Esqueceram que se essa relação possui uma natureza identitária e surge mediatizada pelo trabalho, sendo através dele que o sujeito procede à triagem e à hierarquização dos saberes que vão ser mobilizados para a resolução dos problemas do quotidiano. Uma conceção condicionada pela forma como os orientadores encararam a prática: ora a conceberam como um dado definido *a priori*, situação em que os saberes serviram de instrumentação (vd. Gustavo e Duarte); ora a interpretaram como um pretexto para a problematização da ação, para a criação de pontes com os saberes e para a sua reconfiguração em ligação com a própria prática (vd. postura que Natália assumiu somente na sua relação com Helena). Em todo o caso, sob o ponto de vista operacional, os três orientadores organizaram a sua prática como um *dispositivo instrumental* (Altet, 2009), destinado à preparação de sessões, de métodos, como uma resposta motivada por uma situação profissional definida previamente, e limitada a operar saberes procedimentais, gestos, conselhos, ou receitas.

Tal como antes se referiu a propósito da influência das representações sobre as práticas, não é possível deixar de apreender o “eu” de cada orientador como uma construção complexa em que se combinam as redes nas quais ele/ela operam como formadores, as suas relações com os sujeitos em formação, os pares e ainda os elementos contextuais que moldam o seu mundo. Neste contexto, o exercício da função dependeu da forma como os atores teorizaram a relação entre a sua prática profissional e a realidade na qual atuaram. Na resposta aos dilemas que daí emergiram, a ação dos formadores pareceu revelar, tal como referido por Harrison (2006), uma tendência caracterizada por uma focagem naquilo que os formandos *podem* ou *têm de fazer*, em detrimento daquilo que eles *são* ou *podem vir a ser*. Uma atitude coerente com uma filosofia de formação centrada nos métodos e nas técnicas de ensino e numa avaliação orientada para a observação dos comportamentos, consequente aliás com o dispositivo montado pela instituição responsável pelo programa de formação.

Mas uma atitude que se compreende também por duas ordens de razões: por um lado, porque é difícil aos formadores libertarem-se da ideologia didático-pedagógica que preconizam e de que se servem com o intuito de perceber o mundo e de nele intervir através da práxis; por outro lado, porque a sua compreensão da realidade continua a ser moldada pelo íntimo dos seus sistemas de valores e crenças. Crenças que certamente os

orientadores mais experientes (vd. Gustavo e Natália) foram recriando em função da vivência de anos de acompanhamento do estágio e de contacto direto com o mesmo responsável da instituição formadora. Em resultado dessa interação, parece verificar-se um percurso de acomodação dos orientadores ao processo de avaliação das práticas: (1) pela apropriação do estilo superviso do coordenador do estágio e pelo reconhecimento dos elementos didáticos que o mesmo valoriza na apreciação qualitativa do desempenho; (2) pela compreensão da atitude e da estratégia de regulação que aquele ator imprime no decurso do processo de aferição dos critérios da avaliação quantitativa das práticas. Saberes que permitiram aos orientadores assumir uma postura defensiva destinada a salvaguardar a posição dos seus estagiários perante os restantes formadores.

A avaliação do desempenho constituiu uma das áreas que sujeitou os estagiários a uma maior pressão, facto que pareceu resultar, direta ou indiretamente, da maneira como foi conduzido esse processo. Os dados recolhidos confirmam que as tensões sentidas pelos formandos ficaram a dever-se a situações que resultaram diretamente das falhas do processo de regulação da avaliação, as quais se mostram consentâneas com as apontadas por Murray-Harvey *et al.* (2000), de entre as quais se destacam: as inconsistências no modo como o mesmo formador aprecia o desempenho de distintos estagiários sob a sua responsabilidade; a constatação de que as expectativas dos formadores e o seu grau de exigência variam entre os diferentes núcleos de estágio; a fraca qualidade do exercício da supervisão, principalmente quando os formadores revelam deficiências ao nível da fundamentação da análise crítica das práticas.

Quando tomados no seu conjunto, estes problemas alertam para a falta de conformidade e de fiabilidade do processo de avaliação, circunstância que pode levar os estagiários a depreciar o papel da formação para o seu desenvolvimento profissional. Na verdade, os dados obtidos através da observação direta e da análise dos relatos dos orientadores expressos nas entrevistas, permitem concluir que os estagiários foram avaliados mais de acordo com uma *imagem* criada artificialmente, do que em resultado das características efetivas da sua prática. Uma avaliação fundada em critérios que o instrumento de avaliação não contemplou; uma avaliação assente num discurso onde frequentemente faltaram os argumentos, mas sobraram os adjetivos; uma avaliação na qual não foram previstos momentos de apresentação ou de partilha de elementos tangíveis da ação, suscetíveis de demonstrar a qualidade do trabalho realizado.

A leitura interpretativa dos dados, que se ensaiou com o intuito de realçar a relação entre os sistemas de representações e a ação dos sujeitos, confirmam a

plausibilidade do conteúdo da hipótese de trabalho formulada inicialmente e permitiram responder à questão que lhe está associada: *qual a influência dos sistemas de representações e de crenças sobre o conteúdo do saber disciplinar e das práticas dos atores implicados no processo de formação vivido ao nível da escola?* Os sistemas de representações e de crenças condicionam o conteúdo do saber disciplinar que é difundido pela escola, em consequência do processo de reconstrução epistemológica do saber académico e da sua transformação no saber do professor. Pelo facto deste saber ser construído num quadro de interação social, pode afirmar-se que ele contribui para a normalização das práticas, sob o ponto de vista conceptual e metodológico, efeito que emerge como resultado do percurso de desenvolvimento da identidade profissional e da cultura disciplinar que marcam a atuação dos docentes de uma dada área do saber. No caso dos orientadores o sistema estrutura-se igualmente em torno dos elementos experienciais de que estes se servem para definir os contornos do seu perfil de desempenho como acompanhantes da prática dos estagiários. Embora se encontrem num estágio inicial de desenvolvimento identitário, os sujeitos em formação possuem já um sistema de representações — saberes experienciais — suficientemente sólido para condicionar o modo como se apropriam da teoria e a transferem para a prática.

1.4 OS OBSTÁCULOS E OS CONSTRANGIMENTOS AO INCREMENTO DE PROCESSOS REFLEXIVOS

Tendo em conta que os responsáveis pelo programa de formação inicial sempre realçaram a importância da reflexão sobre as práticas como fator de transformação do desempenho e que o próprio instrumento de avaliação do estágio contemplou esse indicador, seria de esperar que os dispositivos de acompanhamento e de supervisão montados nos núcleos de estágio tivessem previsto o incremento de uma estratégia destinada a alcançar esse objetivo. Também por isso, decidiu-se que no decurso das entrevistas seria crucial inquirir os estagiários e os orientadores pedagógicos acerca das ações levadas a cabo com o intuito de promover a reflexão, ou sobre as dificuldades sentidas para o seu desenvolvimento. Terminado o processo de formação, pode concluir-se que, globalmente, a *reflexão sobre as práticas* revestiu um carácter ocasional, incidiu sobre aspetos demasiado específicos do desempenho e, por isso, não teve qualquer efeito ao nível do crescimento profissional dos estagiários e dos formadores. Em suma, o programa de formação manteve-se fiel ao paradigma de racionalidade técnica em que se fundou o seu modelo de funcionamento.

Neste contexto são escassos os elementos para análise e reduzidas as possibilidades de efetuar uma avaliação aprofundada sobre as práticas de reflexão incrementadas. Os juízos possíveis decorrem, assim, sobretudo do confronto entre o que deveria ter sido feito e aquilo que de facto foi realizado. Curiosamente, tanto os estagiários como os orientadores não apontaram quaisquer barreiras, ou constrangimentos, que tivessem impedido a concretização de um processo reflexivo. Pode dizer-se que somente em um dos três núcleos de estágio investigados, o orientador pedagógico solicitou aos seus estagiários a elaboração de registos diários das práticas, embora a sua estrutura não tivesse sido debatida *a priori*, com o intuito de definir os objetos e as finalidades da reflexão. Assim, os estagiários limitaram-se a construir registos informais que nunca foram submetidos a qualquer trabalho de análise de conteúdo quer entre os sujeitos em formação, quer entre estes e o seu orientador. O impacto desse esforço reflexivo na alteração dos desempenhos é então impossível de aferir, uma vez que os produtos da reflexão permaneceram fechados no universo de cada formando. As conclusões que a seguir se apresentam circunscrevem-se, portanto, à apreciação do carácter dos documentos que os estagiários designaram de *reflexivos*.

Os registos de reflexão produzidos pelos sujeitos em formação situam-se no que autores como Basile, Olson e Natheson-Mejía (2003) e Ottesen (2007) designam como um patamar de reflexão baixo, porque assimilável a um nível descrito como técnico, rotineiro e de enunciação simplesmente descritiva. Apenas um dos sujeitos em formação (vd. Helena) elaborou registos de nível mais elevado, uma vez que a sua reflexão foi situada, cíclica, fez uso de múltiplas perspetivas e abordou questões de natureza moral ou ética. As limitações dos textos não permitem identificar qualquer modo de condução da reflexão, pelo que ela se confirmou como um ato isolado, desinserido de qualquer processo de desenvolvimento do sujeito. Pelo seu conteúdo, é possível concluir que o quadro de operacionalização da reflexão (Rutter, 2006) deu azo sobretudo a uma ação de índole descritiva (vd. Carlos e Cristina) e ocasionalmente de natureza analítica (vd. Pedro) e avaliativa (vd. Helena). A conjugação destes parâmetros serve de referencial para a avaliação do estágio de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos. Em consonância com os juízos anteriores e de acordo com os grupos identificados por Rutter (2006) entende-se que os estagiários se posicionam maioritariamente no que o autor denomina de *não reflexivos*, sujeitos que se limitam a confiar na descrição e na formulação de conjeturas pouco fundamentadas (vd. Carlos e Cristina), e de *reflexivos*, os sujeitos que partindo da perceção, do estabelecimento de

relações, da integração e da validação de ideias, mostram capacidade de análise, de avaliação e de síntese (vd. Helena e, esporadicamente, Pedro).

Embora esta avaliação qualitativa das capacidades reflexivas dos estagiários tenha resultado da aplicação de parâmetros de análise destinados especificamente a apreciar essas competências, entende-se que a ausência de uma estratégia coerente e articulada de reflexão sobre as práticas, impõe a relativização dos julgamentos formulados. Ou seja, a maior ou menor capacidade reflexiva de cada um dos estagiários resultou exclusivamente do conteúdo dos documentos que estes elaboraram para dar resposta a solicitações cujos objetivos foram *a priori* eles próprios mais ou menos propícios à reflexão. O facto de Helena e Pedro terem dado mostras de um trabalho mais apurado e de um pensamento mais abrangente sobre as suas práticas, apenas realça a importância da iniciativa do seu orientador (vd. Natália). Do mesmo modo que os registos mais superficiais e inócuos elaborados por Carlos e Cristina não devem ser interpretados como sinónimo da sua incapacidade reflexiva, mas apenas como exemplo de uma tarefa que à partida não possibilitaria a emergência de níveis muito elevados de reflexão.

Perante a situação retratada, o conteúdo da resposta à questão *«qual a natureza dos fatores e dos constrangimentos que, sob o ponto de vista dos intervenientes, são entendidos como obstáculos ao desenvolvimento de metodologias e estratégias reflexivas, no contexto da formação inicial de professores?»* é indissociável das conclusões apresentadas anteriormente. Na verdade, entende-se que não é possível isolar os fatores que impediram ou dificultaram a reflexão, porque se julga que a inexistência de uma formação sustentada na prática reflexiva não ficou a dever-se a quaisquer razões de natureza funcional e organizativa, mas apenas à falta de uma estratégia definida para esse fim. Uma falha que, em todo o caso, não pode estranhar-se, atendendo ao modelo de racionalidade que marcou a globalidade do processo formativo.

Os estagiários foram orientados por um modo de reflexão indutivo, que os levou a focarem-se em objetos de reflexão que são inseparáveis, por exemplo, da tarefa de decompor os problemas diagnosticados nos períodos anterior e posterior à realização das aulas. Desse modo, mantiveram-se num estágio de micro-reflexão, que contribuiu somente para adaptar o idealismo que construíram no tempo que antecedeu o estágio, à realidade da escola. Em suma, o trabalho de acompanhamento e supervisão dos formadores não suscitou questões tendentes a concretizar os objetos da reflexão. Não foi preparado um itinerário de aprendizagem individualizado que permitisse a interação entre a memória, elementos oriundos das narrativas das práticas e outros dados

inerentes à *pessoa* do sujeito em formação (v. g. componentes informativos, cognitivos, ideológicos, atitudes, opiniões, imagens, etc.). Os registos reflexivos que os estagiários efetivamente produziram não alcançaram um patamar “transformativo”, porque estes não foram capazes de reconhecer o sentido que os formadores atribuíram à ação reflexiva, assumindo então que esta se deveria limitar a uma descrição factual e diferida das atividades da prática letiva.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões apresentadas pretenderam dar conta da complexidade das relações entre as variáveis e os fatores que interferem com o funcionamento de um programa de formação inicial de professores. Uma vez que tais programas constituem sistemas nos quais participam múltiplos atores e organizações, as ligações que se estabeleceram entre os seus componentes são apenas um exemplo do quadro compreensivo que se construiu a partir de uma realidade específica: o caso da formação inicial de professores de geografia ministrada por uma instituição de ensino superior público no ano letivo de 2004-2005. Uma realidade impossível de reproduzir noutro contexto, motivo pelo qual as ilações feitas não devem ser tomadas como objetos generalizáveis, ou passíveis de transpor diretamente para outros ambientes institucionais.

Essas restrições decorrem igualmente do facto, por diversas vezes referido, de se ter verificado em 2007 uma alteração profunda do quadro legal regulador da formação inicial dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Uma mudança que preservou a natureza do processo formativo, conservando as suas componentes estruturais (cf. Quadros 2.4 e 2.5), mas significou a introdução de uma nova abordagem ao nível da conceção do período destinado à prática de ensino supervisionada. Todavia, em termos gerais pode afirmar-se que o modelo instituído a partir de 2007 permanece centrado na universidade, mantém a separação entre o tempo da formação teórica e o tempo e o espaço da formação prática, continua a exigir a cooperação das escolas e a intervenção de atores locais como mediadores entre aqueles dois domínios. Aspetos que as instituições formadoras tiveram de repensar à luz de uma outra condicionante: a necessidade de formar docentes para uma área disciplinar que passou a integrar a geografia e a história.

Não obstante os constrangimentos que esta decisão acarretou para a conceção global dos programas de formação — tema a que se retornará adiante — considera-se

que a manutenção da macro estrutura do processo formativo, obstou à invalidação das questões de investigação e das hipóteses de trabalho que guiaram o estudo cujos resultados agora se apresentam, nomeadamente porque se mantiveram atuais as premissas a partir dos quais eles devem ser lidos: (1) a formação inicial de professores [de geografia] alicerçada nos princípios de um paradigma de racionalidade técnica não contribui para esclarecer os nexos entre a teoria e a prática; (2) os programas de formação que ignoram os saberes experienciais revelam-se ineficazes para promover a mudança das práticas; (3) o desenvolvimento das competências que capacitam os professores para atuar em contextos de incerteza e de crescente complexidade, exigem o seu envolvimento em programas de formação de cariz reflexivo.

De entre as principais deficiências que se apontam à educação geográfica desenvolvida nas escolas portuguesas referem-se sobretudo: o predomínio de um ensino compartimentado, eminentemente teórico e sem ligação à realidade; o facto dos alunos não dominarem o vocabulário geográfico, ou a sua incapacidade para manusear os instrumentos de trabalho próprios do geógrafo. As causas dessa situação remetem invariavelmente para a estrutura e a organização dos programas, para a ausência de trabalho de campo, para a valorização de um ensino dicotómico, ou para a manifestação por parte dos professores de uma postura epistemologicamente ambígua. Contudo, em simultâneo, são produzidos discursos que salientam a urgência de se proceder à integração dos saberes e das competências específicas da geografia, para que esta ocupe o seu lugar nos domínios da educação ambiental e da educação para a cidadania.

Pode admitir-se, quiçá ingenuamente, que grande parte destes problemas não se colocaria se a estrutura e a organização do ensino universitário se configurassem como um modelo alternativo às práticas escolares. Mas, pelo contrário, parece que a geografia académica é a primeira a evidenciar alguma incapacidade de afirmação como fator de mudança, acabando por servir de reforço à perpetuidade dos sistemas de representações que os jovens admitidos na universidade desenvolveram em etapas anteriores das suas vidas: (1) porque mantém a imagem de um forte antagonismo entre os grupos de interesse empenhados na produção de conhecimento científico; (2) porque amplifica a excessiva fragmentação dos planos de estudo e inibe a perceção do fio condutor epistemológico ou da coerência do objeto de estudo da disciplina. No entanto, a formação persiste no incremento de uma filosofia que supõe uma homogeneização forçada da formação científica dos futuros docentes. Neste caso, sujeitando a disciplina a uma adaptação superficial imposta pelos imperativos da organização curricular dos

ramos de formação inicial de professores, da qual resulta um desajustamento — conceptual e pedagógico — não só ao conteúdo dos programas em vigor, mas à realidade das escolas e dos contextos em que estas se inserem.

A partir da análise dos discursos dos sujeitos de investigação foi possível concluir que as interações entre os seus sistemas de representações e as práticas derivam dos modelos culturais que vivenciaram, os quais, por sua vez, permitem compreender a maneira como os docentes assimilaram os quadros de significação epistemológica com que foram confrontados ao longo de toda a sua vida. Como se referiu, a origem e o conteúdo desses dados é diversa e multifacetada — a formação, a atitude como alunos, a ação dos agentes educativos, a autoavaliação da prática, a sua perceção do presente e as expectativas face ao futuro, as suas teorias educacionais, a sua postura de educadores nos espaços exteriores à escola, as suas relações de amizade, a atividade cívica, os hábitos de leitura, a participação em atividades culturais... — dando forma a um estrutura complexa de variáveis, que os formadores deveriam apreender, quer para se perceberem os motivos que estão por trás das tomadas de decisão dos formandos, quer para se entenderem as suas prioridades e soluções, quer ainda para julgar o modo como defendem o seu “valor” e fundamento.

Nenhum professor admite a possibilidade de aplicar modelos pedagógicos de índole transmissiva, ou de incrementar um ensino da geografia factual, enciclopédico e dirigido para a memorização. E, contudo, estes elementos encontram-se profundamente gravados nos seus sistemas de representações. A renovação dos pressupostos que enquadram a educação geográfica há muito que permite questionar a adequabilidade dessas práticas à promoção dos conceitos estruturantes da geografia contemporânea. Daí que se generalizem as propostas tendentes a divulgar as potencialidades educativas de “novos” modos de atuação didática, que os formadores creem essenciais para a mudança das práticas. Inserem-se nesta linha de ação as metodologias que usualmente se qualificam de *construtivistas*, nas quais se incluem as aprendizagens baseadas em problemas, o trabalho de projeto, ou o inquérito geográfico, entre outras. Abordagens a que se associam o uso de métodos como o trabalho de campo, ou das plataformas digitais, onde sobressaem os SIG e a *Web 2.0*.

No entanto, a análise de conteúdo das entrevistas e dos materiais construídos pelos professores revelou como muitas destas propostas estão já incorporadas no discurso dos atores, ainda que a um nível meramente intencional, pois a sua aplicação no quotidiano do ensino da geografia continua a ter um carácter pontual. Por outro lado,

a normalização das práticas e do significado epistemológico da geografia que se pratica e ensina nas escolas é um fenómeno transversal que, como se procurou demonstrar, não é exclusivo da ação dos jovens docentes inseridos nos programas de formação inicial, como aliás o confirmam os resultados dos estudos produzidos por investigadores nacionais (cf. Esteves, 2010; Martinha, 2011; Miranda, 2009). Trabalhos que chamam a atenção para um sentimento de crise, mais ou menos latente, que atravessa a geografia escolar e que a introdução de novos métodos e tecnologias também não consegue disfarçar, uma vez que estas surgem como uma estratégia tendente a assegurar a “modernização” de esquemas conceptuais há muito aplicados.

Mas a crise a que se aludiu, tão-pouco é um fenómeno que afeta exclusivamente o ensino da geografia praticado em Portugal. Desde logo porque ele é também patente em muitos países europeus, onde a geografia não possui o estatuto de disciplina autónoma na matriz do currículo da escolaridade obrigatória. Situações em que a educação geográfica surge, nuns casos, diluída em áreas disciplinares mais ou menos alargadas — vd. os estudos sociais ou as ciências do ambiente — noutros casos, agregada ao ensino da história. A raiz do problema reside, em parte, no valor social que se atribui ao saber geográfico, forçado a gerir o paradoxo de, por um lado, ser subestimado por se limitar a difundir conteúdos factuais e desprovidos de qualquer problemática, por outro lado, ver a sua relevância medida em função da sua capacidade para ensinar aos jovens a localização e a descrição dos atributos dos lugares.

Apesar do seu artificialismo, trata-se de um problema que alerta para os riscos de se dicotomizar as finalidades do ensino da geografia, como se este se pudesse dirigir ora para a apreensão de conceitos, ora para a assimilação de localizações e de factos. Uma falsa dicotomia, tendo em conta que as duas abordagens são necessárias para dar sentido à educação geográfica. Em primeiro lugar, porque a aprendizagem dos conceitos geográficos só tem significado quando estes são trabalhados por referência a um espaço, a uma localização concreta — um *lugar* — que os contextualiza espacialmente, evitando que as noções se transformem numa realidade abstrata. Em segundo lugar, porque a aprendizagem de um saber centrado na memorização, na identificação e no posicionamento de lugares na superfície terrestre, significa atribuir à *localização* um valor *per se*, significa encará-la como um somatório de dados e de informações isoladas. Quando, ao invés, o seu valor reside na sua capacidade para revelar problemas que sobressaem em função de lugares que possuem um valor contextual e, desse modo,

merecem ser compreendidos na base dos padrões e dos processos — *locativos* — que aguçam a curiosidade do geógrafo e alimentam o objeto da disciplina.

Em Portugal, a publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, abriu a porta à aprovação pelo Ministério da Educação e Ciência das metas curriculares para as várias disciplinas que integram a matriz curricular do ensino básico. Uma estratégia de política educativa que surge no seguimento da revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, ocorrida em 2011. Nos termos daquele diploma, eis como a tutela define o conteúdo e o objetivo das novas metas curriculares (*idem*: 13952):

«A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara: os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos.»

No que respeita ao ensino da geografia, foram aprovadas e homologadas em 2013 as metas curriculares para os 7.º e 8.º anos do 3.º ciclo do ensino básico. Embora não seja possível neste trabalho proceder a uma análise detalhada do conteúdo do documento, pode em todo o caso afirmar-se que ele vem reavivar o debate em torno da definição das bases que devem formar o *conhecimento nuclear* que os jovens devem construir no domínio da geografia ao longo da escolaridade básica. Um debate em curso noutros países (cf. Lambert, 2011b) e que em Portugal teve um desfecho que, no mínimo, se pode qualificar de infeliz. Com efeito, o documento agora aprovado, significa o retorno a uma conceção behaviorista assente numa pedagogia por objetivos. Para a geografia constitui uma reescrita do programa da disciplina, ou pelo menos uma profunda reconfiguração das orientações curriculares em vigor desde 2002. Os professores de geografia encontram-se, atualmente, perante um programa da disciplina que formalmente é regulado por dois instrumentos que se fundam em filosofias muito díspares.

Nesta fase dir-se-á apenas que as metas curriculares traduzem um fechamento do currículo exclusivamente sobre o domínio cognitivo, onde o saber-fazer adquire um estatuto residual porque limitado à aplicação de um reduzido número de técnicas. Mas é sob o ponto de vista epistemológico que o documento é merecedor das maiores críticas: (1) pela vincada separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana; (2) pela recuperação de uma lógica sequencial rígida que impede uma visão sistémica

dos conteúdos da disciplina; (3) pela assunção de um saber enumerativo e desprovido de qualquer problemática. Em suma, um instrumento que servirá de reforço ao processo de normalização das práticas de ensino da geografia e que se aproxima das modalidades mais retrógradas de estruturação dos *curricula* da disciplina.

Acontece, porém, que o documento que define as metas curriculares para o 3.º ciclo do ensino básico constitui apenas um dos desafios que se colocam à formação inicial dos professores de geografia, caso se pretendam formar docentes com uma visão abrangente das finalidades da educação geográfica, isto é, professores com uma sólida formação científica e pedagógica, capazes de desenvolver nos jovens uma literacia que confira a capacidade de resolver problemas, que abra o saber disciplinar a domínios tão importantes como a educação ambiental e a educação para a cidadania. Tarefa que se adivinha mais difícil de concretizar na sequência da aprovação em 2007 do novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, no qual se instituiu uma modalidade de formação que confere aos professores a possibilidade de lecionar as disciplinas de história e de geografia, mediante a sua integração em programas de formação unificados. Uma vez que este diploma foi objeto de análise no capítulo 2, da Parte I, importa nesta fase suscitar somente algumas das questões que essa opção suscita, no que respeita ao desenvolvimento das competências necessárias para que estes professores assegurem um ensino de qualidade em ambas as disciplinas.

Atendendo à natureza do regime jurídico aprovado e à obrigatoriedade de se proceder a uma profissionalização de espectro largo, que aglutine a geografia e a história, julga-se pertinente colocar a questão da possível inevitabilidade de, no médio e no longo prazo, se proceder a uma redefinição do conteúdo das *didáticas específicas* ministradas na formação destes docentes. Decisão imperativa caso a tutela concretize uma política de gestão de recursos humanos que formalize a integração, nas escolas, das duas áreas disciplinares. Trata-se de um problema cuja resolução implica, em primeiro lugar, uma reflexão prévia acerca dos efeitos epistemológicos que decorrem daquela opção: a) porque o desenho das didáticas deverá responder às especificidades de uma entidade epistemologicamente nova — a *história* e a *geografia* — provida de uma identidade e natureza diversas das que possuem as duas disciplinas quando encaradas *per se*; b) porque ela tornará inevitável a conceção e o debate de novos elencos de soluções pedagógicas; c) porque importará atender aos saberes experienciais e às epistemologias pessoais dos sujeitos em formação, no sentido de se compreender, a

priori, o modo como concebem «o que é a Geografia?» e «o que é a História?». Sem este esclarecimento e mudança, o incremento do novo regime jurídico pode dar origem a uma rutura acompanhada da degradação da imagem social e do valor educativo de duas das disciplinas com maior tradição nos *curricula* do nosso país.

Na verdade, a investigação produzida em países onde há muito ocorreu a junção dos programas curriculares da história e a geografia mostra que os professores tendem a olhar diferentemente para as duas disciplinas. Segundo Tutiaux-Guillon (2008), nos casos em que os docentes não escondem a sua preferência por uma das áreas disciplinares acontece usualmente uma degradação das suas competências no âmbito do saber preterido. Referindo-se ao exemplo francês, a autora aponta o facto de 80% dos professores adotar a história como a sua disciplina de eleição, o que os leva a afastarem-se gradualmente do estudo e das fontes de atualização científica da geografia; no que respeita às práticas a autora chama a atenção para o facto dos mesmos docentes fazerem um uso muito limitado de métodos e das técnicas preconizadas para o ensino da geografia, situação que conduz a uma degradação da sua didática específica. Tendo em conta que a história e a geografia possuem a sua própria gramática e que o processo de desenvolvimento do professor corresponde também a um percurso de construção e consolidação identitária, podem adivinhar-se não tanto as dificuldades dos responsáveis pela formação em estruturar programas que cumpram com os requisitos legais, mas principalmente as barreiras epistemológicas que os sujeitos em formação terão de vencer para compatibilizar nos seus sistemas de representações as experiências que foram assimilando sobre o significado epistemológico da história e da geografia.

Entende-se que os problemas levantados exigem soluções inovadoras e reforçam a importância que as metodologias de formação de cariz reflexivo podem ter na tomada de consciência dos jovens docentes acerca do sentido dos seus saberes. A perspetiva que resultou da análise dos dados da investigação é demonstrativa das dificuldades em aplicar estratégias de cariz reflexivo em programas de formação de professores, independentemente das suas finalidades e dos níveis de qualificação dos intervenientes. Desde logo face à diversidade de leituras e de concepções acerca do significado e dos atributos da própria reflexão. Como se verificou a partir das práticas incrementadas pelos formadores e pelos indicadores inscritos no próprio instrumento de avaliação do estágio pedagógico, as qualidades que os sujeitos associam a um professor reflexivo correspondem às competências que deve ter um *bom* professor e não tanto à evidência de um perfil de atuação com aquelas características.

A consolidação das práticas reflexivas implica a rutura com o paradigma de formação ainda dominante e impõe vários níveis de clarificação conceptual. Um dos mais importantes prende-se com a definição operacional do conceito de *reflexão crítica*. Para tanto é indispensável que, por um lado, o sujeito em formação demonstre a capacidade de desconstruir as suas práticas e de as abrir ao escrutínio de outros atores, por outro lado, que o formador adote uma nova atitude, alicerçada na procura de um trajeto comum de desenvolvimento interpessoal, em que a sua ação de supervisão — pautada pela sugestão de estratégias alternativas e não pela imposição de modelos pré-definidos — auxilia o formando a atingir um estágio de *autoaceitação* face à análise avaliativa do seu desempenho. Para o formando a tarefa de descrição das práticas traduz-se igualmente num processo de interpretação (vd. os casos de Helena e de Pedro), uma vez que os registos que o sujeito decide incorporar, ou não, nas suas narrativas são produto de uma intencionalidade que também é relevante analisar.

Trata-se de uma alteração profunda face ao estilo de acompanhamento e supervisão que usualmente se encontra associado aos programas de formação concebidos numa lógica de racionalidade técnica, por significar a deslocação de uma postura que privilegia a *orientação*, o *encaminhamento* e o *controlo sobre as práticas* (vd. a postura assumida pela generalidade dos orientadores pedagógicos), para uma outra em que se procura encorajar o questionamento e a reflexão partilhadas. Movimento que exige um compromisso e uma articulação entre, por um lado, a via tradicional de regularização do percurso formativo e de centragem na análise dos produtos e, por outro lado, uma alternativa de regulação dos processos de formação. Em resultado desta mudança verificar-se-á certamente uma diminuição do grau de dependência dos formandos face aos formadores (v. g. medida através da sua capacidade de desconstruir e de reconstruir a prática), ou seja, o desenvolvimento das competências de interpretação, de análise crítica e de avaliação que se têm por constitutivas do perfil de desempenho dos professores mais qualificados.

2.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Sob o ponto de vista teórico julga-se inevitável ponderar o significado que se atribuiu ao conceito de ciência académica. O facto desta ter sido encarada como um corpo conceptual e metodologicamente homogéneo teve por objetivo realçar as discrepâncias entre a natureza da geografia praticada pela comunidade científica e o teor da geografia escolar. Essa opção desvalorizou intencionalmente a circunstância de a

ciência difundida pela universidade estar também sujeita ao mesmo tipo de constrangimentos da ciência da escola, uma vez que é de admitir que os geógrafos académicos também possuem os seus próprios sistemas de representações acerca da natureza da ciência, também estão sujeitos à ação dos contextos sociais sobre a produção do conhecimento científico, também sofrem os condicionalismos inerentes às lógicas de funcionamento das estruturas organizacionais em que estão inseridos.

Assim, da mesma maneira que se considerou a ciência efetivamente transmitida pela escola o resultado das sucessivas filtragens a que os seus atores submetem a informação que recebem, de igual modo é concebível que ao nível da universidade seja gerada uma forma de saber geográfico não coincidente com as conceções dos paradigmas que disputam o palco da produção científica. Assim sendo, não são de estranhar as dificuldades sentidas pelos professores entrevistados em identificar o fio condutor epistemológico subjacente ao ensino na universidade, ou a existência de uma tendência crescente para a fragmentação dos campos da geografia física e da geografia humana. Entende-se, portanto, que futuros trabalhos de investigação deveriam centrar a sua atenção no estudo dos sistemas de representações e crenças dos docentes responsáveis pelos programas de formação, nas suas componentes científica e de formação geral em ciências da educação.

No que respeita à forma como se concebeu e aplicou a metodologia de investigação, desde logo há que referir dois aspetos limitativos: o primeiro, decorre do facto de não se ter procedido a uma observação continuada da prática letiva dos professores envolvidos no estudo, nem ao acompanhamento da atividade supervisiiva dos núcleos de estágio, pelo que a análise das relações entre representações e práticas deve ser confinada ao âmbito das intenções manifestadas pelos sujeitos e às ilações que foram possíveis a partir do cruzamento desses dados com a análise documental dos materiais educativos facultados pelos estagiários, o que aumentou o grau de subjetividade das conclusões e deu maior peso aos mecanismos de inferência a que se submeteu a análise dos discursos; o segundo, que poderá parecer antagónico face ao anterior, prende-se com o facto de não se ter efetuado o tratamento exaustivo dos dados recolhidos ao longo da observação direta das sessões do *seminário* e das reuniões mensais de coordenação do *estágio pedagógico*. Essa informação, sob a forma de dezenas de horas de registos áudio, revelou-se impossível de tratar em moldes semelhantes aos das entrevistas, por motivos que são imputáveis integralmente ao

investigador. Por isso, a incorporação dessa informação teve de cingir-se ao conteúdo dos registos e das notas que foram elaboradas no decurso das referidas sessões.

2.2 RECOMENDAÇÕES

Não são de hoje as críticas ao funcionamento dos programas de formação inicial sediados em instituições de ensino superior universitário, designadamente as que apontam para a ausência de projetos curriculares coerentes, ou para a prevalência de um modelo de formação fundado num paradigma da racionalidade técnica. Desde documentos elaborados por comissões de trabalho *ad hoc* do CRUP, até relatórios de síntese da avaliação dos cursos de formação inicial produzidos sob a égide do extinto INAFOP, existe em Portugal um vasto leque de informação que permite fazer o diagnóstico dos disfuncionamentos que afetam aqueles programas. De entre os muitos problemas identificados, salientam-se:

- A inexistência de mecanismos adequados de regulação;
- A inexistência de metas tangíveis para a orientação estratégica dos cursos, para a mobilização e formação do corpo docente e consequente avaliação dos resultados;
- A existência de uma relação conflitual entre as chamadas “áreas científicas” e a “área educacional”;
- A manutenção de *curricula* com reduzida articulação, que se limitam a listar e a justapor disciplinas;
- A existência de uma organização interna assente na “balcanização” em departamentos onde a comunicação é difícil;
- A atribuição da gestão científica e pedagógica dos cursos a órgãos que não são os mais adequados, ou não têm os meios para exercer as suas competências de modo efetivo;
- A existência de instituições que encaram como uma “condenação” a formação profissional de professores e a formação educacional.

Problemas que exigem das instituições formadoras alguma capacidade de autoavaliação — vd. uma forma mais reflexiva de olhar para a sua própria realidade — uma vez que as situações elencadas remetem para deficiências de ordem sobretudo organizacional e funcional, que os responsáveis abordam como se na sua origem não estivessem, igualmente, as conceções e as práticas dos atores em presença (vd. os

formadores e os docentes que asseguram a coordenação dos programas). Acontece, porém, que não é possível reduzir a génese desses constrangimentos a causas exclusivamente dependentes dos contextos em que as organizações se inserem. Por isso, as recomendações que a seguir se enunciam dirigem-se para o interior das estruturas organizacionais a quem compete gerir os programas de formação inicial, sem esquecer que o seu funcionamento depende da atuação de intervenientes com as suas próprias idiossincrasias. Por outro lado, as propostas avançadas, têm em vista contribuir para a melhoria do funcionamento e da estrutura dos programas de formação inicial destinados sobretudo aos futuros professores de geografia e de história:

- Rever os programas das unidades curriculares que integram a componente de formação geral em ciências da educação, no sentido dos seus conteúdos e/ou abordagens demonstrarem os nexos e as reinterpretações a que estes podem ser submetidos quando trabalhados com o intuito de operacionalizar a educação geográfica e a educação histórica;
- Prever a inclusão de uma componente de formação epistemológica que alerte para a especificidade dos percursos de construção do conhecimento científico na história e na geografia, para o paralelismo das suas fases de rutura paradigmática, para os conceitos estruturantes dos respetivos saberes disciplinares, para a particularidade dos seus métodos de trabalho;
- Assegurar a articulação dos conteúdos programáticos das didáticas específicas, prevenindo os riscos de incremento de uma abordagem do tipo “geografia + história”, passível de promover a fragmentação disciplinar e, desse modo, de conduzir a uma identidade profissional e a uma cultura disciplinar igualmente segmentadas;
- Prever a implementação de planos de formação que, para além da verticalidade das didáticas disciplinares e da transversalidade dos problemas educativos, abordem o domínio da integração dos saberes, dos saberes-fazer e do desenvolvimento da pessoa (v. g. através de unidades compactas, seminários consagrados à análise das práticas, à identidade e à ética profissionais, à complexidade e à gestão de projetos, entre outros);
- Formar os docentes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão das práticas nas escolas, no sentido destes delinearem estratégias de atuação que

permitam o envolvimento dos sujeitos em formação em ciclos de reflexão que, entre outros aspetos, privilegiem os saberes experienciais e facilitem a verbalização do conhecimento tácito e a descoberta dos pressupostos teóricos que enformam as práticas.

2.3 NOVOS CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

Apesar da extensão do trabalho que agora se apresenta, do volume dos dados que foram tratados e, principalmente, da magnitude dos que foi imperativo ignorar, entende-se que é possível apontar alguns novos caminhos de investigação, cuja formulação, no entanto, ainda não pode dar-se por completamente sistematizada:

- Investigar os processos de gestão e de partilha da informação entre os atores, ao longo do processo de regulação e de aferição dos critérios de avaliação do desempenho;
- Investigar o conteúdo e a estrutura dos sistemas de representações e de crenças epistemológicas dos candidatos à docência das áreas disciplinares da história e da geografia, enquadrando-as no trabalho já desenvolvido pelos grupos que investigam, por exemplo, as conceções dos alunos sobre alguns conceitos estruturantes da educação histórica e da educação geográfica;
- Proceder a estudos comparativos que permitam avaliar no terreno o impacto do incremento de processos de reflexão sobre as práticas, adaptados à situação específica dos professores de história e de geografia (v. g. partindo dos resultados de algumas investigações realizadas noutras áreas disciplinares e ciclos de ensino).

Referências Bibliográficas

- Abler, R., Adams, J. e Gould, P. (1972). *Spatial organization: the geographer's view of the world*. Nova Iorque: Prentice Hall.
- Aina, Y. A. (2009). Geomatics education in Saudi Arabia: status, challenges and prospects. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(2), 111-119.
- Aladag, E. (2010). The effects of GIS on students' academic achievement and motivation in seventh-grade social studies lessons in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 11-23.
- Alexandre, F. (1995). *Ciência académica e saber do professor: Representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica*. Tese de Mestrado. Monte da Caparica: FCT/UNL.
- Alexandre, F. (2004). *Assessing teachers' practices through standards and the conflict between rational knowledge and beliefs: The case of Portuguese Geography initial teacher training*. Comunicação apresentada ao XXX Congresso da União Geográfica Internacional. Glasgow.
- Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7(3), 287-301.
- Alkis, S. (2009). Turkish geography trainee teachers' perceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(2), 120-133.
- Allard, A. (2006). 'A bit of a chameleon act': a case study of one teacher's understandings of diversity. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 319-340.
- Alonso, L., Peralta, H. e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: IIE.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard e L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Amobi, F. (2003). Finding and speaking their own voices: using an online survey to elicit pre-service teachers' reflectivity about educational beliefs. *Reflective Practice*, 4(3), 345-360.
- Anderson, K. et al. [eds.] (2003). *Handbook of cultural geography*. Londres: Sage.
- Ariza, R. e Pozo, R. (2002). Spanish teachers' epistemological and scientific conceptions: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 151-169.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F. e Tutiaux-Guillon, N. (eds.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Auriac, F. (1989). Géographie et géographes pour les sciences sociales. *L'Espace Géographique*, 18(2), 116-119.
- Avriel-Avni, N. et al. (2010). Children's sense of place in desert towns: a phenomenographic enquiry. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(3), 241-259.
- Bacon, R. (1979). Building a curriculum in introductory human geography through core concepts. *Journal of Geography*, 78(4), 152-156.

- Bacon, R. e Green, J. (1981). Core concepts in introductory physical geography. *Journal of Geography*, 80(3), 104-108.
- Bailleul, M. e Bodergat, J.-Y. (2001). Diriger un mémoire professionnel — entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle: le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 263-289.
- Baker, T. R. e White, S. H. (2003). The effects of G.I.S. on students' attitudes, selfefficacy, and achievements in middle school science classrooms. *Journal of Geography*, 102(6), 243-254.
- Bakhtin, M. M. (1981). In M. Holquist (ed.), *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas (C. Emerson e M. Holquist, Trans.).
- Ballantyne, R. (1999). Teaching Environmental Concepts, Attitudes and Behaviour Through Geography Education: Findings of an International Survey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 40-58.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2001). The macro/micro problem and the problem of structure and agency. In G. Ritzer e B. Smart (eds.), *Handbook of social theory* (pp. 339-352). Londres: Sage.
- Barnett, B. e O'Mahony, G. (2006). Developing a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective Practice*, 7(4), 499-523.
- Basile, C., Olson, F. e Nathenson-Mejía, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4(3), 291-302.
- Bean, T. e Stevens, L. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.
- Bednarz, S. W., Down, R. M. e Vender, J. C. (2003). Geography education. In G. L. Gaile e C. J. Willmot (eds.), *Geography in America at the Dawn of the 21st century* (pp. 461-478). Oxford: Oxford University Press.
- Bednarz, S. W. et al. (2006). Geographical education in North America (Canada and the United States of America). In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 107-126). Dordrecht: Springer.
- Bennetts, T. (2005). Progression in Geographical Understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(2), 112-133.
- Benton, T. e Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: the philosophical foundations of social thought*. Hampshire: Palgrave.
- Berdoulay, V. (1981). The contextual approach. In D. R. Stoddart (eds.), *Geography, ideology and social concern* (pp. 8-15). Oxford: Basil Blackwell.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 265-276.
- Bratt, H. M. (1977). An investigation of two methods of science instruction and teacher attitudes towards science. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(6), 533-538.
- Braun, J. A. e Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59-75.
- Brickhouse, N. e Bodner, G. (1992). The begining science teacher: classroom narratives of convictions and constraints. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(5), 471-485.
- Brodie, S. (2006). GIS in the Classroom: A New Zealand Experience. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 271-273.

- Brooks, C. (2006). Geographical Knowledge and Teaching Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(4), 353-369.
- Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 165-180). Londres: Continuum.
- Brunet, R. (1989). L'aveuglante unité de la géographie. *L'Espace Géographique*, 18(2), 94-101.
- Bruyne, P. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.
- Bull, B. (2000). National standards in local context: A philosophical and policy analysis. In B. A. Jones (ed.), *Educational leadership: Policy dimensions in the 21st century*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Bunge, W. (1962). *Theoretical geography*. Lund, Suécia: Gleerup.
- Butt, G. (2008). Is the future secure for geography education?. *Geography*, 93(3), 158-165.
- Butt, G. et al. (2006). Geography in Europe. In J. Lidstone e M. William (Eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 93-106). Dordrecht: Springer.
- Buttel, H. (2000). Classical theory and contemporary environmental sociology: some reflections on the antecedents and prospects for reflexive modernization theories in the study of environment and society. In G. Spaargaren, A. Mol e H. Buttel (eds.) (2000). *Environment and global modernity* (pp. 17-39). Londres: Sage.
- Buttimer, A. (2000). Place metaphor and milieu in Hemingway's fiction. In A. Murphy e D. Johnson (eds.), *Cultural encounters with the environment: enduring and evolving geographic themes* (pp. 203-217). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Campos, B. (2000). Teacher education policies in Portugal. In B. Campos (eds.), *Teacher education policies in the European Union* (pp. 225-242). Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (2001). *Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: INAFOP.
- Capel, H. (1989). Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas: objetivos y bifurcaciones de um programa de investigación sobre historia de la geografía. *Geocrítica*, 84. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Caria, T. (2007). Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, 11(1), 215-250.
- Carnoy, M. (2000). Globalization and education reform. In N. Stromquist e K. Monkman (eds.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures* (pp. 43-61). Lanham, Maryland: Rowman e Littlefield Publishers, Inc.
- Carr, D. (eds.) (1998). *Education, knowledge and truth: beyond the postmodern impasse*. Londres: Routledge.
- Cecioni, E. (2005). Environmental Education and Geography of Complexity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(4), 277-295.
- Chak, A. (2006). Reflecting on the self: an experience in a preschool. *Reflective Practice*, 7(1), 31-41.
- Chalmers, L. (2006). GIS in New Zealand Schools: Issues and Prospects. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 268-270.

- Chang, C.-H. e Hedberg, J. G. (2007). Digital Libraries Creating Environmental Identity Through Solving Geographical Problems. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(1), 58-72.
- Charlton, M. (2008). Locational analysis in human geography. In P. Hubbard, R. Kitchin e G. Valentine (eds.), *Key texts in human geography* (pp. 17-24). Londres: Sage.
- Chauchat, H. (1985). *L'Enquête en Psycho-sociologie*. Paris: PUF.
- Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: a Maltese case study. *Reflective Practice*, 8(1), 137-149.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: a Popperian analysis. *Reflective Practice*, 7(1), 73-86.
- Chitpin, S. e Evers, C. (2005). Teacher professional development as knowledge building: a Popperian analysis. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 419-433.
- Christofolletti, H. (1989). Panorama et évaluation du concept d'organisation spatiale. *L'Espace Géographique*, 18(3), 225-234.
- Clark, M. (1979). The geography 16-19 project: An initial evaluation. *Journal of Geography in Higher Education*, 3(1), 80-82.
- Clark, C. e Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. C. Wittrock (eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Nova Iorque: MacMillan.
- Clarke, M. e Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386.
- Clary, M. e Ferras, R. (1989). Géographie, à l'école et au-delà. *L'Espace Géographique*, 18(2), 120-122.
- Claval, P. (1984). *Géographie humaine et économique contemporaine*. Paris: PUF.
- Claval, P. (2003a). *Approche culturelle en géographie*. Paris: Armand Colin.
- Claval, P. (2003b). *Causalité et géographie*. Paris: L'Harmattan.
- Claval, P. (2003c). *La géographie du XXIème siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Claval, P. (2007). *Epistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Conle, C. (2001). The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 21-33.
- Conle, C. et al. (2006). Interpretation, teaching and rationality. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 99-123.
- Cooper, J. e Stevens, D. (2006). Journal-keeping and academic work: four cases of higher education professionals. *Reflective Practice*, 7(3), 349-366.
- Corney, G. (1992). *Teaching economic understanding through geography*. Sheffield: Geographical Association
- Corney, G. (1998). Learning to Teach Environmental Issues. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 7(2), 90-105.
- Corney, G. (2000). Student Geography Teachers' Pre-conceptions about Teaching Environmental Topics. *Environmental Education Research*, 6(4), 313-329.
- Corney, G. (2006). Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 224-240.
- Corney, G., e Reid, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 33-54.
- Cosgrove, D. (1984). *Social formation and symbolic landscape*. Kent: Croom Helm.

- Cosgrove, D. (2003). Landscape and the European sense of sight – eyeing nature. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 249-268). Londres: Sage.
- Cox, E. (2005). Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work-based learning. *Reflective Practice*, 6(4), 459-472.
- Cresswell, T. (2003). Landscapes and the obliteration of practice. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 269-281). Londres: Sage.
- Crook, S. (2001). Social theory and the postmodern. In G. Ritzer e B. Smart (eds.), *Handbook of social theory* (pp. 308-323). Londres: Sage Publications.
- Da Cunha, A. (2006). *Objet, démarches et méthodes: les paradigmes de la géographie*. Lausanne: Institut de géographie de l'Université.
- Dalelo, A. (2009). Efforts to empower teachers in Ethiopia to address local environmental problems: achievements and limitations. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 211-226.
- Dascombe, B. (2006). Making Geographic Information Systems (GIS) Sustainable in Schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 265-267.
- Dear, M. (2001). The postmodern turn. In C. Minca (eds.), *Postmodern geography: theory and praxis* (pp. 1-34). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Dear, M. e Flusty, S. (2002). *The spaces of postmodernity: readings in human geography*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DEB, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- DEB, (2002). *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo*. Lisboa: ME.
- Delandshere, G. e Petrosky, A. (2001). Framing teaching and teachers? National Board English language arts certification in the US. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1 (pp. 115-133). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Delandshere, G. e Petrosky, A. (2004). Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 1-15.
- Delanty, G. (2000a). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press.
- Delanty, G. (2000b). *Modernity and postmodernity – knowledge, power and the self*. Londres: Sage Publications.
- Delanty, G. (2002). Communitarianism and citizenship. In E. F. Isin e B. Turner (eds.), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 159-174). Londres: Sage.
- Desjardins, J. e Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs pour une médiation des savoirs. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard e L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 155-168). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- DGfG (2012). *Educational standards in geography for the intermediate school certificate*. Bona: German Geographical Society.
- Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: writing to learn — learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.
- Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: Confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 203-215.

- Dollfus, O. (1989). Du sens de l'unité de la géographie. *L'Espace Géographique*, 18(2), 89-91.
- Dunphy, A. e Spellman, G. (2009). Geography fieldwork, fieldwork value and learning styles. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 19-28.
- Durand-Dastès, F. (1989). Sur un espace intellectuel. *L'Espace Géographique*, 18(2), 86-89.
- Dyment, J. E. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and Opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 28-46.
- Eder, K. e Giesen, B. [eds.] (2001). *European citizenship: between nacional legacies and postnational projects*. Oxford: Oxford University Press.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing?. In I. F. Goodson, e A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 75-87). Londres: Falmer Press.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Esteves, M. H. (2010). *Percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Etienne, R. et al. [eds.] (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*. Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Eurydice (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Bruxelas: Eurydice European Unit. Disponível em <http://www.eurydice.org>
- Favier, T. e Van der Schee, J. (2009). Learning geography by combining fieldwork with GIS. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 261-274.
- Ferguson, H. (2001). Phenomenology and social theory. In G. Ritzer e B. Smart (eds.), *Handbook of social theory* (pp. 232-248). Londres: Sage.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa e M. Finger (eds.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, M. (1992). *An investigation into the problems of curriculum planning and development in geography with special reference to the curriculum of the secondary schools of Portugal*. PhD Thesis. Londres: University of London Institute of Education.
- Ferreira, M., Alexandre, F. e Miranda, B. (2002). Preparing teachers for education for citizenship: The role of reflective seminars. In T. Ambrósio (ed.), *Anais educação e desenvolvimento* (pp. 411-428). Monte da Caparica: UIED-FCT/UNL.
- Finger, M. (1988). As implicações socio-epistemológicas do método biográfico. In A. Nóvoa e M. Finger (eds.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 79-86). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Firth, R. (2011). Debates about knowledge and the curriculum: some implications for geography education. In G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 141-164). Londres: Continuum.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal. Teacher training and teacher professionalism. In B. Campos (eds.), *Teacher education policies in the European Union* (pp. 25-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortner, R. W., Lee, J.-Y., Corney, J. R., Romanello, S., Bonnell, J., Luthy, B., Figuerido, C. et al. (2000). Public Understanding of Climate Change: Certainty and willingness to act. *Environmental Education Research*, 6(2), 127-141.

- Gaskell, P. J. (1992). Authentic science and school science. *International Journal of Science Education*, 14(3), 265-272.
- Gassner, O., Kerger, L. e Schratz, M. (eds.) *ENTEP the first ten years after Bologna*. Bucureste: Editura Universității din Bucuresti.
- Gassner, O. (2010). ENTEP and European teacher education. Policy issues since 2000. In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.), *ENTEP the first ten years after Bologna* (pp. 13-42). Bucureste: Editura Universității din Bucuresti.
- Geographical Association (2009). *A different view: a manifesto from the Geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Nova Zelândia: NZCER.
- Glazer, C., Abbott, L. e Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 5(1), 33-46.
- Gonzalez, J. e Wagenaar R. (2003). *Tuning educational structures in Europe – Final Report/Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gonzalez, J. e Wagenaar R. (2005). *Tuning educational structures in Europe - II*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goodchild, M. (2008). Theoretical geography. In P. Hubbard, R. Kitchin e G. Valentine (eds.), *Key texts in human geography* (pp. 9-16). Londres: Sage.
- Goodchild, M. e Janelle, D. (2004). Thinking spatially in the social sciences. In M. Goodchild e D. Janelle (eds.), *Spatially integrated social science* (pp. 3-22). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Gorodetsky, M. e Barak, J. (2004). Extending teachers' professional spielraum: co-participation in different experiential habitats. *Reflective Practice*, 5(2), 265-281.
- Gough, N. (2000). Globalization and curriculum inquiry: locating, representing, and performing a transnational imaginary. In N. Stromquist e K. Monkman (eds.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures* (pp. 77-98). Lanham, Maryland: Rowman e Littlefield Publishers, Inc.
- Gough, S. (2005). Rethinking the natural capital metaphor: implications for education and learning. *Environmental Education Research*, 11(1), 95-114.
- Gough, S. (2006). Locating the environmental in environmental education research: what research — and why?. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 335-343.
- Graber, R., Hofer, K. e Wolfensberger, B. (2006). Studies on a socio- ecological approach to environmental education: a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, 12(1), 101-114.
- Graves, N. (2001). *School textbook research. The case of geography 1800-2000*. Londres: University of London Institute of Education.
- Griffin, M. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.
- Gregory, D. (1994). *Geographical imaginations*. Oxford: Blackwell.
- Guilmault, C. (1989). Une mise en ordre didactique des concepts. *L'Espace Géographique*, 18(2), 125-126.
- Haggett, P. (1979). *Geography: a modern synthesis*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers.
- Haggett, P., Cliff, A. e Frey, A. (1977). *Locational analysis in human geography*. Londres: Edward Arnold.
- Halfpenny, P. (2003). Positivism in the twentieth century. In G. Ritzer e B. Smart (eds.), *Handbook of social theory* (pp. 371-385). Londres: Sage.

- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hamlin, K. (2004). Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences. *Reflective Practice*, 5(2), 167-179.
- Hargreaves, A. e Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, e A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). Londres: Falmer Press.
- Harris, M. e Tassell, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179-194.
- Harris, T. M., Rouse, L. J. e Bergeron, S. J. (2010). The Geospatial Web and local geographical education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 63-66.
- Harrison, J. (2006). An examination of the language and interpretations of 'Standard one' for initial teacher training in England: *professional values and practice* — outcomes or opportunities?. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 431-454.
- Harrison, J., Lawson, T. e Wortley, A. (2005a). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- Harrison, J., Lawson, T. e Wortley, A. (2005b). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.
- Harvey, D. (1969). *Explanation in geography*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, D. (1982). *The limits of capital*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature, and the geography of difference*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of hope*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Haubrich, H. (2000). Sustainable Learning in Geography for the 21st Century. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 279-284.
- Haubrich, H. (2006). Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005. An international perspective. In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 39-53). Dordrecht: Springer.
- Heater, D. (2002). *What is citizenship?*. Cambridge: Polity Press.
- Hertig, P. (2009). Les sciences humaines et sociales à l'école: un défi majeur pour l'intelligibilité du Monde. *Prismes*, 11, 5-9.
- Hertig, P. e Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In M. Hasler (eds.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (pp. 19-38). Bern: Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg)
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. e Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne et al. (eds.) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 29-51). Bruxelles: Éditions De Boeck.

- Hudson, A. (2000). Globalization and universities in the Commonwealth Caribbean. In N. Stromquist e K. Monkman (eds.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures* (pp. 219-236). Lanham, Maryland: Rowman e Littlefield Publishers, Inc.
- Hugonie, G. (2007). La géographie, de l'étude des lieux à celle de l'action des hommes sur la Terre. *Éducation & formations*, 76, 59-66.
- Humphrey, N. et al. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Ida, Y., Ike, S., Ohnishi, K. e Shimura, T. (eds.) (2009). The New Geography (Shin-Chiri). *Proceedings of the Commission on Geographical Education Tsukuba Conference*. Japão: The Geographic Education Society of Japan.
- Isin, E. e Wood, P. (1999). *Citizenship and identity*. Londres: Sage.
- Jenner, P. (2006). Engaging Students Through the use of GIS at Pimlico State High School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 278-282.
- Jensen, B. e Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.
- Jeronen, E. e Kaikkonen, M. (2002). Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 341-353.
- Jobert, G. (1984). Les histoires de vie: entre recherche et la formation. *Education Permanente*, 72-73, 5-14.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. In B. Courtois e G. Pineau (eds.), *La Formation Expérientielle dès Adultes* (pp. 75-82). Paris: La Documentation Française.
- Johnson, G. (2002). Taking up a post-personal position in reflective practice: one teacher's accounts. *Reflective Practice*, 3(1), 21-38.
- Johnston, R. J. (1973). *Spatial structures*. Londres: Methuen & Co, Ltd.
- Josso, C. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In B. Courtois e G. Pineau (eds.), *La formation expérientielle dès adultes* (pp. 191-199). Paris: La Documentation Française.
- Kastens, K. A. e Liben, L. S. (2010). Children's strategies and difficulties while using a map to record locations in an outdoor environment. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 315-340.
- Kent, A. (2000). Geography and Environmental Education – Really Useful Knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 342-349.
- Kent, A. [ed.] (2000). *Reflective practice in geography teaching*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Kent, A. et al. (1974). *Oxford Geography Project. The Local Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Kent, A. e Powell, A. (2004). Geography and citizenship education: research perspectives. *Papers from the IGU CGE*. Londres: University of London, Institute of Education.
- Kent, A., Rawling, E. e Robinson, A. (2004). *Geographical Education. Expanding Horizons in a Shrinking World*. Glasgow: IGU-CGE and Scottish Association of Geography Teachers.
- Kerski, J. J. (2003). The implementation and effectiveness of Geographic Information Systems technology and methods in secondary education. *Journal of Geography*,

- 102(4), 128-137.
- Kidman, G. e Palmer, G. (2006). GIS: The Technology is There but the Teaching is Yet to Catch Up. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 289-296.
- Kirchberg, G. (2000). Changes in Youth: No Changes in Teaching Geography? Aspects of a Neglected Problem in the Didactics of Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9 (1), 5-18.
- Knowles, J. G. (1988). A beginning teacher's experience: Reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65(7), 702-712.
- Koballa, T. e Crawley, F. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232.
- Konecny, M. e Stanek, K. (2010). Adaptive cartography and geographical education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 75-78.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. et al. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaun Associates.
- Kuit, J., Reay, G. e Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-142.
- Kwan, T. e Chan, E. (2004). Using Theory of Learning and Awareness to Bring About Learning Through a School-based Environmental Field Project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(4), 303-328.
- Kwan, T. e So, M. (2008). Environmental Learning Using a Problem-Based Approach in the Field: A Case Study of a Hong Kong School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 93-113.
- Lacoste, Y. (1976). *La Géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: Maspero.
- Lacoste, Y. (1977). A geografia. In F. Châtelet (eds.), *A filosofia das ciências sociais* (pp. 197-243). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lam, C.-C., Lai, E. e Wong, J. (2009). Implementation of geographic information system (GIS) in secondary geography curriculum in Hong Kong: current situations and future directions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 57-74.
- Lam, C.-C. et al. (2006). Geographical education in East Asia. In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 139-154). Dordrecht: Springer.
- Lambert, D. (2009). *Geography in education. Lost in the post?*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Lambert, D. (2011a). Reframing school geography: a capability approach. In G. Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 127-140). Londres: Continuum.
- Lambert, D. (2011b). Reviewing the case for geography, and the 'knowledge turn' in the English National Curriculum. *Curriculum Journal*, 22(2), 243-264.
- Lambert, D. e Balderstone, D. (2000). *Learning to teach geography in the secondary school*. Londres: Routledge.
- Lambert, D. e Machon, P. [eds.] (2001). *Citizenship through secondary geography*. Londres: Routledge.
- Lambert, D. e Morgan, J. (2010). *Geography teaching 11 – 18. A conceptual approach*. Londres: Open University Press.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leat, D. e Nichols, A. (2000). Observing Pupils' Mental Strategies : *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(1), 19-35.
- Leat, D., Van der Schee, J. e Vankan, L. (2005). New strategies for learning geography: a tool for teachers' professional development in England and The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 327-342.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur?. In F. Audigier e N. Tutiaux-Guillon (eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Leguizamón, S. (2010). Geospatial technologies and higher education in Argentina. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 67-69.
- Legroux, J. (1989). Système personnel de production de savoir. In G. Pineau e G. Jobert (eds.), *Histoires de vie – Tome II: Approches multidisciplinaires* (pp. 217-229). Paris: Editions L'Harmattan.
- Lenney, M. (2006). Inclusion, projections of difference and reflective practice. An interactionist perspective. *Reflective Practice*, 7(2), 181-192.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarite. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 219-298.
- Leshem, S. e Trafford, V. (2006). Stories as mirrors: reflective practice in teaching and learning. *Reflective Practice*, 7(1), 9-27.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage?. In Richard Etienne et al. (eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 127-144). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Lijmbach, S., Arcken, M. M.-V. e Van Koppen, C. S. A. (2002). "Your View of Nature is Not Mine!": learning about pluralism in the classroom. *Environmental Education Research*, 8(2), 121-135.
- Lim, K. Y. T. (2005). Augmenting Spatial Intelligence in the Geography Classroom. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(3), 187-200.
- Linn, S., Kerski, J. e Wither, S. (2005). Development of Evaluation Tools for GIS: How Does GIS Affect Student Learning? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(3), 217-222.
- Loughland, T., Reid, A. e Petocz, P. (2002). Young People's Conceptions of Environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187-197.
- Lowenthal, D. (2000). Environmental history: from the conquest to the rescue of nature. In A. Murphy e D. Johnson (eds.), *Cultural encounters with the environment: enduring and evolving geographic themes* (pp. 177-200). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lundegård, I. e Wickman, P. (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1-15.
- Maclea, R. e White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60.
- Marsden, B. (2005). Reflections on Geography: The Worst Taught Subject? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 1-5.
- Marsollier, C. (1998). *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*. Paris: Anthropos.

- Martin, F. (2008). Knowledge Bases for Effective Teaching: Beginning Teachers' Development As Teachers of Primary Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 13–39.
- Martinha, C. (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente – aspectos da mudança de paradigma pedagógico em didáctica da geografia*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Maulini, O. e Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne et al. (eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 55-76). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- McEwan, C. (2003). The west and other feminisms. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 405-419). Londres: Sage.
- McGregor, D. e Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change. Suggestions from findings of the development of secondary science teachers' practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 23-48.
- McInerney, M. (2006). The Implementation of Spatial Technologies in Australian Schools: 1996 – 2005. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 259–264.
- McMorrow, J. (2005). Using a web-based resource to prepare students for fieldwork: evaluating the Dark Peak Virtual Tour. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 223-240.
- Meaney, M. (2006). Towards Geographic Information Systems (GIS) Implementation: A Case Study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 283-288.
- Measham, T. G. (2007). Primal Landscapes: Insights for Education From Empirical Research on Ways of Learning About Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(4), 339-350.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkola, A. (2010). Research-based teacher education in Finland. In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.) *ENTEP the first ten years after Bologna* (pp. 115-120). Bucureste: Editura Universității din Bucuresti.
- Minca, C. [ed.] (2001). *Postmodern geography: theory and praxis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Minca, C. (2008). Postmodern geographies. In P. Hubbard, R. Kitchin e G. Valentine (eds.), *Key texts in human geography* (pp. 135-143). Londres: Sage.
- Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didáctica: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mitchell, K. (2003). Cultural geographies of transnationlity. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 74-87). Londres: Sage.
- Morgan, A. (2006). Developing Geographical Wisdom: Postformal Thinking About, and Relating To, the World. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(4), 336-352.
- Morgan, A. (2011). Place-based education versus geography education?. In Graham Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 84-108). Londres: Continuum.
- Morgan, J. (2000). Spaces of Hope? An Account of a Field Visit to Poland.

- International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(4), 350-356.
- Morgan, J. (2008). Curriculum development in “new times”. *Geography*, 93(10), 17-24.
- Morgan, J. (2011). After the crises... place, space and identity. In Graham Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 109-120). Londres: Continuum.
- Morley, C. (2007). Engaging practitioners with critical reflection: issues and dilemmas. *Reflective Practice*, 8(1), 61-74.
- Muller, J. e Young, M. (2008). *Three scenarios for the future – Lessons from the sociology of education*. DCSF and Futurelab: Beyond Current Horizons (disponível em <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk> - acedido em 23/3/2012).
- Murphy, A. e Johnson, D. (eds.) (2000). *Cultural encounters with the environment: enduring and evolving geographic themes*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Murray-Harvey, R. et al. (2000). Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35.
- Naish, M. (1982). Mental development and the learning of geography. In N. Graves (eds.), *New Unesco source book for geography teaching* (pp. 16-54). Londres: Longman.
- Naish, M. e Rawling, E. (1990). Geography 16-19: some implications for higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 14(1), 55-75.
- Nembrini, J. L. (1994). Les concepts fondamentaux de la géographie. In P. Desplanques (eds.), *La géographie en collège et en lycée* (pp. 80-101). Paris: Hachette.
- Newton, J. (2004). Learning to reflect: a journey. *Reflective Practice*, 5(2), 155-166.
- Nissilä, S.-P. (2005). Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 209-219.
- Norton, W. (2000). *Cultural geography: themes, concepts, analyses*. Oxford: Oxford University Press.
- Oates, T. et al. (2011). *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review* (p. 77). London. (disponível em <http://www.education.gov.uk/publications> - acedido em 23/3/12).
- Ogunniyi, M. B. (1982). An analysis of prospective science teachers’ understanding of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(1), 25-32.
- Österlind, K. e Halldén, O. (2007). Linking Theory to Practice: A Case Study of Pupils’ Course Work on Freshwater Pollution. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(1), 73-89.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 361-369.
- Papadimitriou, F. (2004). Geographical and Environmental Education in South-eastern Europe: Geopolitical Developments and Educational Prospects. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 56-60.
- Papadimitriou, F. (2010a). Introduction to the complex Geospatial Web in geographical education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 53-56.
- Papadimitriou, F. (2010b). A “Neogeographical Education”? The Geospatial Web, GIS and Digital Art in Adult Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 71-74.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une ‘organisation apprenante’? De l’utopie à la réalité!. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.

- Parker, M. (2000). *Organizational culture and identity*. Londres: Sage.
- Parker, S. (1999). *Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity*. PA: Open University Press.
- Pattison, W. (1962). High school geography project. *Journal of Geography*, 61(3), 132.
- Penso, S. e Shoham, E. (2003). Student teachers' reasoning while making Pedagogical decisions. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 313-328.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. et al. [eds.] (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Pickles, J. (2008). Geographical imaginations. In P. Hubbard, R. Kitchin e G. Valentine (eds.), *Key texts in human geography* (pp. 171-177). Londres: Sage.
- Piaget, J. e Chomsky, N. (1987). *Teorias da linguagem. Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Piaget, J. e Garcia, R. (1987). *Psicogénese e história das ciências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Picton, O. J. (2008). Teaching and Learning About Distant Places: Conceptualising Diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 227-249.
- Pinchemel, P. (1982). The aims and values of geographical education. In N. Graves (ed.), *New Unesco source book for geography teaching* (pp. 12-13). Londres: Longman.
- Pinchemel, P. (1989). Une liste de concepts. *L'Espace Géographique*, 18(2), 134-135.
- Pineau, G. (1983). Histoires de vie. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 9(49), 7-9.
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris: Ed. Universitaires.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. Londres: Continuum.
- Pomeroy, D. (1993). *Belief into practice: An exploration of linkage between elementary teacher's beliefs about the nature of science and their classroom practice*. Michigan: U.M.I. Dissertation Services.
- Popkewitz, T. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413-421.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Pourtois, J.-P. e Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Powell, E. (2005). Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice*, 6(3), 407-418.
- Purnell, K., Lidstone, J. e Hodgson, S. (2006). Changes in Geographical nEducation: Past, Present and Future. *Proceedings of the Symposium of the International*

- Geographical Union Commission on Geographical Education Symposium, Brisbane. Queensland: Royal Geographical Society of Queensland.*
- Raffestin, C. e Turco, A. (1984). Epistémologie de la géographie. In A. Bailly (eds.), *Les concepts de la géographie humaine* (pp. 23-31). Paris: Masson.
- Rawding, C. (2010). What are the connections between subject developments in academic and school geography?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(2), 119-125.
- Rawling, E. (1992). The making of a National Geography Curriculum. *Geography*, 77(4), 292-309.
- Rawling, E. (2000). National curriculum geography: new opportunities for curriculum development. In A. Kent, A. (ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 99-112). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Rawling, E. (2001). *Changing the Subject: the impact of national policies on school geography 1980-2000*. Sheffield: The Geographical Association.
- Rawling, E. (2011). Reading and writing place: a role for geographical education in the twenty-first century?. In G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 65-83). Londres: Continuum.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud et al. (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Reagan, T., Case, C. e Brubacher, J. (2000). *Becoming a reflective educator*. CA: Corwin Press.
- Reinfried, S. (2002). The European dimension in Swiss geography education. *Research in Geographic Education*, 2(2), 3-24.
- Reinfried, S. (2006). Conceptual Change in Physical Geography and Environmental Sciences through Mental Model Building: The Example of Groundwater. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 41-61.
- Reinfried, S. e Hertig, P. (2011). Geographical education: how human-environment-society processes work. In *Geography - Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*, Developed under the Auspices of the UNESCO, Eolss Publishers, Oxford, UK. (<http://www.eolss.net> – acedido em 13/2/2012).
- Reinfried, S., Schleicher, Y. e Rempfler, A. (Eds.) (2007). Geographical Views On Education For Sustainable Development. *Proceedings, Lucerne Symposium Switzerland*. Nuremberga: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Londres: Pion.
- Ribeiro, O. (1986). *Iniciação em geografia humana*. Lisboa: João Sá da Costa.
- Ribeiro, O. (1989). Tradición e innovación en el sistema de la geografía. *Opúsculos geográficos*, Vol. I (pp. 391-408). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rickinson, M. (1999). People-environment Issues in the Geography Classroom: Towards an Understanding of Students' Experiences. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 120-139.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7, 207-320.
- Riopel, M.-C. e Gervais, C. (2008). Construire un rapport à la formation par narration d'expériences. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard e L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 185-198). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Ritchie, J., e Wilson, D. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: rewriting the script*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Roberts, M. (2003). *Learning Through Enquiry: Making sense of geography in the key*

- stage 3 classroom. Sheffield: Geographical Association.
- Roberts, M. (2006). Geographical enquiry. In D. Balderstone (eds.), *Secondary geography handbook* (pp. 90-105). Sheffield: Geographical Association
- Roberts, M. (2010). Geographical enquiry. *Teaching geography*, 35(1), 6-9.
- Robertson, M. (2009). Young “netizens” creating public citizenship in cyberspace. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 287-293.
- Robertson, M. e Ferguson, P. (2006). Geography in Australia. In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 127-138). Dordrecht: Springer.
- Rocheftort, R. (1989). La géographie généraliste. *L'Espace Géographique*, 18(2), 92-93.
- Rolfe, J. (1971). The completion of the American High School Geography Project. *Geography*, 56(3), 216-220.
- Rømer, T. (2003). Learning process and professional content in the theory of Donald Schön. *Reflective Practice*, 4(1), 85-93.
- Rosenstein, B. (2002). The sorcerer's apprentice and the reflective practitioner. *Reflective Practice*, 3(3), 255-261.
- Roux, A. et al. (2001). *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*. Paris: L'Harmattan.
- Rutter, L. (2006). Supporting reflective, practice-based learning and assessment for post-qualifying social work. *Reflective Practice*, 7(4), 469-482.
- Ryken, A. (2004). A spider and a fly in a web: seeing myself in the details of praxis. *Reflective Practice*, 5(1), 111-123.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1995). *Towards a New Common Sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires. In R. Etienne et al. (eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 77-92). Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Schaefer, F. (1953). Exceptionalism in Geography: a Methodological Examination. *Annals of the Association of American Geographers*, 53(3), 226-249.
- Schelfhout, W. et al. (2006). Towards an equilibrium model for creating powerful learning environments. Validation of a questionnaire on creating powerful learning environments during teacher training internships. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 471-503.
- Schratz, M. (2010). What is a “European teacher”? In O. Gassner, L. Kerger e M. Schratz (eds.) *ENTEP the first ten years after Bologna* (pp. 97-102). Bucareste: Editura Universității din București.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF.

- Schubert, J. C. e Uphues, R. (2009). Learning with geoinformation in German schools: systematic integration with a GIS competency model. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 275-286.
- Sharp, J. (2003). Gender in a political and patriarchal world. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 473-484). Londres: Sage.
- Shepherd, M. (2006). Using a learning journal to improve professional practice: a journey of personal and professional self-discovery. *Reflective Practice*, 7(3), 333-348.
- Short, J. R. (2000). *New worlds, new geographies*. Nova Iorque: Syracuse University Press.
- Slater, F. (1983). *Learning Through Geography*. Londres: Heinemann.
- Smith, B. W. e Zhou, Y. (2005). Assessment of Learning Outcomes: The Example of Spatial Analysis at Bowling Green State University. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(3), 211-216.
- Smith, K. e Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Smyth, J. C. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264.
- Soares, A. e Lock, R. (2007). Pre-service science teachers' perceptions of written lessons appraisals: the impact of styles of mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 75-90.
- Soja, E. (1989). *Postmodern geographies*. Londres: Verso.
- Soja, E. (2001). Exploring the postmetropolis. In C. Minca (ed.), *Postmodern geography: theory and praxis*. (pp. 37-56). Oxford: Blackwell Publishers.
- Solas, J. (1992). Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid. *Review of Educational Research*, 62(2), 205-225.
- Spaargaren, G., Mol, A. e Buttel, H. (eds.) (2000). *Environment and global modernity*. Londres: Sage.
- Sparrow, J. e Heel, D. (2006). Fostering team learning development. *Reflective Practice*, 7(2), 151-162.
- Stables, A. e Bishop, K. (2001). Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy: implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 89-97.
- Stables, A. e Scott, W. (2002). The Quest for Holism in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 8(1), 53-60.
- Stevenson, R. B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 277-290.
- Stoddard, L. (1991). The three dimensions of human greatness: A framework for redesigning education. In R. Miller (ed.), *New directions in education* (pp. 219-232). Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Stoicovy, C. (2002). A Case for Culturally Responsive Pedagogy. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(1), 80-84.
- Stoltman, J. (2004). Scholarship and research in geographical and environmental education. In A. Kent, E. Rawling e A. Robinson (eds.), *Geographical Education. Expanding Horizons in a Shrinking World* (pp. 12-25). Glasgow: IGUCGE and Scottish Association of Geography Teachers.

- Stoltman, J. P. (2006). Turning points in geographic education. In J. Lidstone e M. William (eds.), *Changing Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges* (pp. 23-37). Dordrecht: Springer
- Stromquist, N. e Monkman, K. (eds.) (2000). *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Lanham, Maryland: Rowman e Littlefield Publishers, Inc.
- Strong-Wilson, T. (2006). Bringing memory forward: a method for engaging teachers in reflective practice on narrative and memory. *Reflective Practice*, 7(1), 101-113.
- Swennen, A., Jörg, T. e Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- Taconis, R., Plas, P. e Sanden, J. (2004). The development of professional competencies by educational assistants in school-based teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(4), 215-240.
- Tan, C. (2006). Philosophical reflections from the silver screen: using films to promote reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7(4), 483-497.
- Tanner, D. e Tanner, L. (2007). *Curriculum development: theory into practice*. New Jersey: Pearson Education.
- Tani, S. (2004). Curriculum Reform and Primary Geography in Finland: A Gap Between Theory and Practice?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 6-20.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Thorpe, M. (2000). Encouraging students to reflect as part of the assignment process. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 79-92.
- Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. Londres: Sage.
- Tomlinson, S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.
- Trowler, P. (2003). *Education policy*. Londres: Routledge.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tucker, K. H. (1998). *Anthony Giddens and modern social theory*. Londres: Sage.
- Tuncer, G. (2008). University Students' Perception on Sustainable Development: A Case Study from Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 212-226.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier e N. Tutiaux-Guillon (eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France: tensions et redefinitions. In B. Bader e L. Sauvé (eds.), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique* (pp. 125-160). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Umek, M. (2003). A Comparison of the Effectiveness of Drawing Maps and Reading Maps in Beginning Map Teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 18-31.
- Usher, R. e Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. Londres: Routledge.
- Usher, R., Bryant, I. e Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: learning beyond the limits*. Londres: Routledge.
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.

- Van der Schee, J., Leat, D. e Vankan, L. (2006). Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 124–134.
- Van Petegem, P. e Blieck, A. (2006). The environmental worldview of children: a cross-cultural perspective. *Environmental Education Research*, 12(5), 625-635.
- Vankan, L. (2003). Towards a New Way of Learning and Teaching in Geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 59-63.
- Vásquez, C. (2007). Moral stance in the workplace narratives of novices. *Discourse Studies*, 9(5), 653-675.
- Walshe, N. (2007). Understanding Teachers' Conceptualisations of Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 97-119.
- Ward, J. R. e McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A. e Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233-245.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, B. A. (2006). Conceptions of the "Role of Geography in Their Futures" Held by Senior Geography Students in one Independent Queensland School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 104–124.
- Whatmore, S. (2003). More than human geographies. In K. Anderson, M. Domosh, S. Pile e N. Thrift (eds.), *Handbook of cultural geography* (pp. 165-167). Londres: Sage.
- Wiegand, P. (2006). *Learning and Teaching with Maps*. Londres: Routledge.
- Williams, C. (2005). *A commodified world? Mapping the limits of capitalism*. Londres: Zed Books.
- Wilson, G., Walsh, T. e Kirby, M. (2007). Reflective practice and workplace learning: the experience of MSW students. *Reflective Practice*, 8(1), 1-15.
- Wood, P. (2009). Locating place in school geography - experiences from the pilot GCSE. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 5-18.
- Wunder, S. (2003). Preservice teachers' reflections on learning to teach elementary social studies. *Reflective Practice*, 4(2), 193-206.
- Yasar, O. e Seremet, M. (2009). An evaluation of changes to the secondary school geography curriculum in Turkey in 2005. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(3), 171-184.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres: Routledge.
- Young, M. (2009). What are schools for?. In H. Daniels, H. Lauder e J. Porter (eds.), *Knowledge, values and educational policy* (pp. 10-18). Londres: Routledge.
- Young, M. (2011). Discussion to Part 3. In G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 181-183). Londres: Continuum.
- Younger, M. et al. (2004). Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245-264.

- Zecha, S. (2010). Environmental knowledge, attitudes and actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(3), 227-240.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell e F. Korthagen (eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). Londres: Falmer Press.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. e Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Nova Iorque: Macmillan.