

O INQUÉRITO GEOGRÁFICO: ESTRATÉGIA DE INQUÉRITO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL¹

Branca Miranda

brancam@univ-ab.pt

Universidade Aberta

CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Manuela Malheiro

manuelamalheirof@gmail.com

Universidade Aberta

CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

RESUMO

Nesta comunicação é apresentada a estratégia de inquérito, as suas diferentes e posta em evidência a sua contribuição para o desenvolvimento de competências interculturais tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: inquérito geográfico, competências interculturais, desenvolvimento sustentável, resolução de problemas.

1. INTRODUÇÃO

Diversos autores têm vindo a constatar que as práticas utilizadas no ensino da Geografia são maioritariamente tradicionais e demasiado centradas no professor. Este facto conduz a uma limitação do tipo de competências que são desenvolvidas, quer quanto às que se enquadram no campo específico da Geografia, quer quanto às de âmbito mais geral, que se prendem com a formação integral do indivíduo. Em consequência, o contributo desta disciplina para o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa tem ficado muito aquém do que é possível e necessário. Assim e segundo a classificação de Audigier

¹ In Delgado, J., Lázaro, L. Gaite, M. Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida, pp. 541-550. Atas do V Congresso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografia de Portugal. Cd-rom. ISBN 978-84-938551-6-1

(2000), podemos afirmar que falham, nas nossas aulas, espaços que permitam desenvolver as competências éticas e os valores bem como as competências sociais.

Deseja-se, por conseguinte, encontrar processos educativos que levem a uma mudança de percepções e de atitudes, mudança que deve estar radicada em valores como o sentido de justiça, a igualdade, a tolerância, a compaixão, o respeito pela verdade, a solidariedade e a liberdade. Estes valores serão o sustentáculo de competências que permitem viver em harmonia com os outros, de cooperar com eles, de resolver conflitos de acordo com as regras democráticas e de acordo com a lei ou ainda de tomar parte num debate público, competências que, no seu conjunto, constituem algumas das ferramentas fundamentais para a formação de cidadãos conscientes, capazes de uma intervenção social que privilegie as relações harmoniosas com o outro e uma utilização sustentável do território.

A Educação Geográfica possui características próprias que possibilitam responder aos desafios da sociedade atual. Antes de mais o contacto com o mundo real, próximo ou longínquo, que permite dar relevo à diferença e à semelhança, debater hipóteses, criticar, propor soluções, mas também pôr em relevo o contraditório, os dilemas e a existência de uma hierarquia de valores por vezes difícil de estabelecer.

Esta proposta pretende ser um contributo para de algum modo minimizar as principais preocupações dos professores face às mudanças educativas, e para os encorajar a reflectir sobre a possibilidade de afeiçoar as suas práticas de ensino às exigências próprias da formação cidadã, atendendo ao importante papel que a Educação Geográfica pode/deve desempenhar.

2. O INQUÉRITO GEOGRÁFICO

As opções didáticas do professor devem ter como suporte um conjunto de elementos que condicionam o processo de ensino aprendizagem. Naturalmente, em primeiro lugar, as grandes metas educativas e da própria disciplina, depois as competências que queremos desenvolver em cada momento e por último, mas não o menos importante, ser capaz de motivar os alunos para o processo de aprender. A escolha das estratégias, das actividades, dos métodos e das técnicas a utilizar é um passo fundamental no trabalho

de planificação curricular, uma vez que se não conseguirem «estimular o interesse, a motivação e a cooperação dos jovens, os professores não serão capazes de transmitir a relevância e importância do seu objecto de estudo» (Butt, 2002: 29).

A proposta que aqui se apresenta é uma adaptação do que vários geógrafos designam por inquérito geográfico. Na realidade, tal como afirma Butt (2002), existem «ideias muito diferentes sobre o tipo de pedagogia associado com o inquérito» (p. 96). Assim, enquanto a proposta de Butt se desenvolve segundo uma sequência lógica de questões de ordem inferior para as que têm um grau progressivamente mais complexo, o QCA² (2008) refere também a relação que se deve estabelecer com a investigação de lugares e temáticas e outros autores apresentam interpretações diferentes do conceito. O presente trabalho baseia-se na proposta de Roberts (2003) que nos pareceu corresponder de forma mais cabal ao conceito que temos de ensino e de aprendizagem.

O inquérito geográfico, se enquadrado numa perspectiva de ensino centrada no aluno e fundado na concepção de saber-fazer ou aprender-fazendo, permite o desenvolvimento de um conjunto muito diversificado de competências e a internalização de valores. Efectivamente, no decurso de um inquérito geográfico os estudantes têm de aprender a fazer perguntas, seleccionar recursos, analisar e avaliar dados, tirar conclusões.

Decorrendo das opções do docente a estratégia do inquérito geográfico pode estar centrada no professor, sendo todas as actividades controladas por ele, ou centradas no aluno, caso em que este tem um grande grau de autonomia podendo praticamente desenhar o seu percurso de aprendizagem. No entanto, entre estas duas possibilidades extremadas existem numerosas opções intermédias e o professor deve ter em conta que quanto mais focado no professor for o processo menos hipóteses terá de criar oportunidades para mudar atitudes e desenvolver não só as competências específicas da Educação Geográfica como as que consideramos transversais.

O inquérito geográfico deve ser estruturado no sentido de responder a um conjunto de questões sobre a realidade, questões que dão sentido aos estudos geográficos - O quê? Onde? Como? Porquê? Como poderia ser? Como virá a ser? Que decisão tomar? Qual o impacto? O que penso? O que fazer? (Roberts, 2003)

² Qualifications and curriculum authority.

Se todas estas questões servirem de guia para a preparação e condução do trabalho lectivo ele será, desde logo, dirigido no sentido de exigir uma participação activa do aluno na construção do conhecimento. De facto, o grau de participação que o professor dá aos alunos pode ser variável, de acordo com o seu nível etário, os seus conhecimentos ou os seus interesses, dependendo dos conteúdos ou dos recursos, mas quando colocamos os alunos perante algumas destas perguntas é porque queremos ouvir as suas opiniões, gerar o debate de ideias e ensinar a lidar com o contraditório.

O Inquérito Geográfico consubstancia-se num conjunto de estratégias que, organizadas sequencialmente, vão permitir aos alunos obter respostas às perguntas de partida. No início faz-se uma abordagem à temática utilizando o método de questionamento (Arends, 2008). De seguida, devemos optar por uma estratégia (e respectivos métodos e técnicas) de recolha de informação que seja apropriada para a resolução do problema seleccionado. Segue-se a fase de tratamento de informação obtida, de analisar e de atribuir sentidos, ou seja, de construir significados a partir dos conhecimentos adquiridos, à luz de conhecimentos prévios e atendendo a um quadro de valores. Esta é a fase em que se pretende desenvolver competências como as que estão relacionadas como o espírito crítico e a tomada de decisões. No final, espera-se que os alunos procedam a um processo de metanálise que os conduza a uma indagação crítica de todo o processo de aprendizagem.

3. AS FASES DO INQUÉRITO GEOGRÁFICO

Apresenta-se seguidamente com maior detalhe a *rationale* desta proposta didáctica, procurando enfatizar os aspectos que podem conduzir ao desenvolvimento de competências interculturais, que conduzam a uma maior vivência marcada por uma maior harmonia com o outro e com o território.

A primeira fase desta estratégia consiste na elaboração de um conjunto de perguntas concretas que permitam fazer uma primeira abordagem ao tema em investigação e conduzam à formulação de problemas. Estas perguntas devem ser feitas de modo a que as repostas obtidas permitam chegar a algumas conclusões iniciais sobre a temática em análise. Com alunos e/ou professores ainda pouco experientes nesta metodologia de

trabalho, será necessário ter em atenção que não é fácil fazer perguntas eficazes, pelo que o professor tem de se preparar previamente, elaborando um conjunto minucioso de questões e dar tempo suficiente aos alunos para responder. Leat e Kinninment (2000) descrevem várias experiências que comprovam a importância de se fazerem mais perguntas abertas, de pedir aos alunos para reflectir e para justificar as suas opções e de se estabelecerem comparações com outras realidades, numa óptica que pretende fugir «ao padrão I-R-E: o professor inicia com uma questão (I), o aluno responde (R) e o professor avalia (E)» (p. 155). Está demonstrado que apressar o acto de ensinar, reduzindo o diálogo a perguntas fechadas que exigem uma resposta muito rápida, a eficácia do acto de aprendizagem reduz-se drasticamente, já que o aluno não tem oportunidade de discutir criticamente os problemas, de mudar de opinião e de sentir que está a participar na “construção” do conhecimento.

Numa segunda fase os alunos devem proceder à recolha da informação necessária para a elaboração de um trabalho empírico. Nesta etapa o professor pode dispor de uma grande diversidade de recursos e deve conduzir os alunos através da sua utilização criteriosa. A recolha de informação pode ser realizada, por exemplo, aplicando entrevistas ou inquéritos, analisando mapas, anuários, figuras, fotografias, fazendo uma leitura da paisagem. O local onde se faz a recolha de dados pode também ser variável: na sala de aula, na biblioteca, na Internet, numa saída de campo. Independentemente das suas opções, o professor deve procurar garantir que a acessibilidade de cada um dos alunos à informação, é idêntica, de modo a reduzir, tanto quanto possível, situações de desigualdade económica e social.

Entre as diversas metodologias que podem ser seleccionadas neste contexto, destacam-se aquelas que deveriam ser mais utilizadas na Geografia.

3.1. O TRABALHO DE CAMPO

Sendo a Geografia uma ciência que estuda as distribuições e organização espacial, as saídas de campo³ assumem um papel fundamental, pois permitem um contacto directo com a realidade. O trabalho de campo é aqui entendido como «qualquer actividade que tenha lugar fora da sala de aula e que provoque nos alunos experiências, conhecimento,

³ Para muitos autores, o conceito de visita de estudo por se ter associado à ideia de actividade lúdica, tem vindo a ser abandonado e, em sua substituição, encontramos cada vez mais a referência a trabalho de campo.

compreensão ou habilidades que estejam incluídas no currículo da Geografia» (Foskett, 1997: 190). Segundo Job, Day e Smyth (citado por Balderstone, 2000) este método deverá ser utilizado sempre que o professor pretende desenvolver capacidades de registo e interpretação geográficos, mostrar as relações existentes entre fenómenos físicos e humanos, desenvolver o conceito e o gosto pela paisagem e o sentido de lugar.

Numa saída de campo, os alunos devem ser postos em contacto com a realidade; utilizar os métodos e as técnicas de recolha de informação próprios da ciência geográfica; ter a possibilidade de fazer o cruzamento de diferentes tipos de informação geográfica; desenvolver uma melhor relação com o meio onde vivem. Desta forma o trabalho de campo torna-se um dos métodos essenciais para que o aluno se questione, por exemplo, sobre as desigualdades sociais, as problemáticas ambientais ou os factores de ordenamento espacial.

3.2. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A utilização das tecnologias de informação nas escolas tem vindo a difundir-se na sequência da inclusão, no currículo nacional, da disciplina de TIC dado que as escolas foram apetrechadas com mais computadores e ligação à Internet.

Existem actualmente um conjunto muito diversificado de programas de computador que permitem desenvolver competências geográficas, já que colocam o aluno perante a necessidade de optar e lhe permitem aperceber-se das diferentes consequências que as decisões tomadas podem ter. Os jogos e as simulações podem aqui ser utilizados com muitas vantagens.

Estas técnicas «tornam as ideias difíceis mais compreensíveis (...) e podem influenciar a capacidade de tentar diferentes hipóteses, assumir riscos, encorajando o pensamento analítico e divergente» (Hassell, 2000: 81). Constituem-se, portanto como fontes de informação qualitativa que pode ser utilizada pelos alunos.

Actualmente a Internet é uma das mais importantes ferramentas de busca de informação utilizadas. Disponível em todas as escolas do país, torna-se uma ferramenta de trabalho incontornável para os alunos. Ao professor cabe saber conduzir os seus alunos numa

pesquisa, através de um manancial de informação, nem sempre credível, salientando a importância de verificar as fontes utilizadas

A utilização das tecnologias ajuda a organizar, analisar e apresentar a informação; permite obter grandes quantidades de informação (em CD-ROM ou através da Internet); facilita a compreensão de modelos e padrões tanto do meio físico como do comportamento humano; dá apoio na comunicação e apresentação da informação (Freeman, 1997)

Nesta segunda fase, o professor deverá ter sempre em atenção a necessidade de se analisarem os fenómenos a diferentes escalas, permitindo que o aluno compreenda as inter-relações existentes entre o meio local e as escalas regionais e globais e/ou optar por realizar estudos de caso cujos resultados poderão depois ser comparados na sala de aula. É também importante que os trabalhos sejam planeados e conduzidos de modo a que os jovens se apercebam das interrelações entre os elementos físicos e humanos e da sua contribuição para a configuração do território.

Segue-se uma terceira fase, destinada ao tratamento da informação recolhida que implicará o domínio de um conjunto de técnicas de análise estatística, de representação gráfica e cartográfica e da capacidade de cruzar informações provenientes de fontes distintas. Também nesta fase o apoio do professor será mais necessário se os alunos não dominarem as técnicas que irão ser utilizadas, caso contrário poderão ter uma maior liberdade de acção.

Ao longo desta fase, o aluno é colocado perante a necessidade de fazer escolhas que vão enformar os resultados finais do inquérito. Ao optar por privilegiar um determinado tipo de informação, ao construir um quadro metodológico para a recolha e análise dos dados, ao relacionar os resultados obtidos com os seus conhecimentos prévios e ao procurar encontrar sentidos para uma realidade investigada sob uma nova perspectiva, os jovens desenvolvem um leque variado de competências indispensáveis para uma acção cidadã crítica e responsável. Mais do que com produto obtido, são os processos utilizados que podem dar origem a uma aprendizagem significativa bem como à mudança de atitudes e valores que decorrem da aquisição/aprofundamento de competências como, por exemplo, ser capaz de tomar decisões perante situações complexas ou ser capaz de ouvir os outros e aceitar diferentes opiniões.

Finalmente na quarta fase, pretende-se que os alunos interpretem hipóteses, utilizando quadros teóricos, apliquem princípios a novas situações e descubram novos problemas para investigar. Cumpre-se aqui um círculo de trabalho que termina com a reflexão crítica sobre a aprendizagem. O processo culmina, assim, em debates focalizados nas conclusões dos trabalhos realizados pelos alunos, procurando o professor destacar as atitudes, os valores implícitos e os dilemas morais que a realidade nos apresenta (fig. 1).

CONTRIBUTOS DO INQUÉRITO GEOGRÁFICO PARA A APRENDIZAGEM

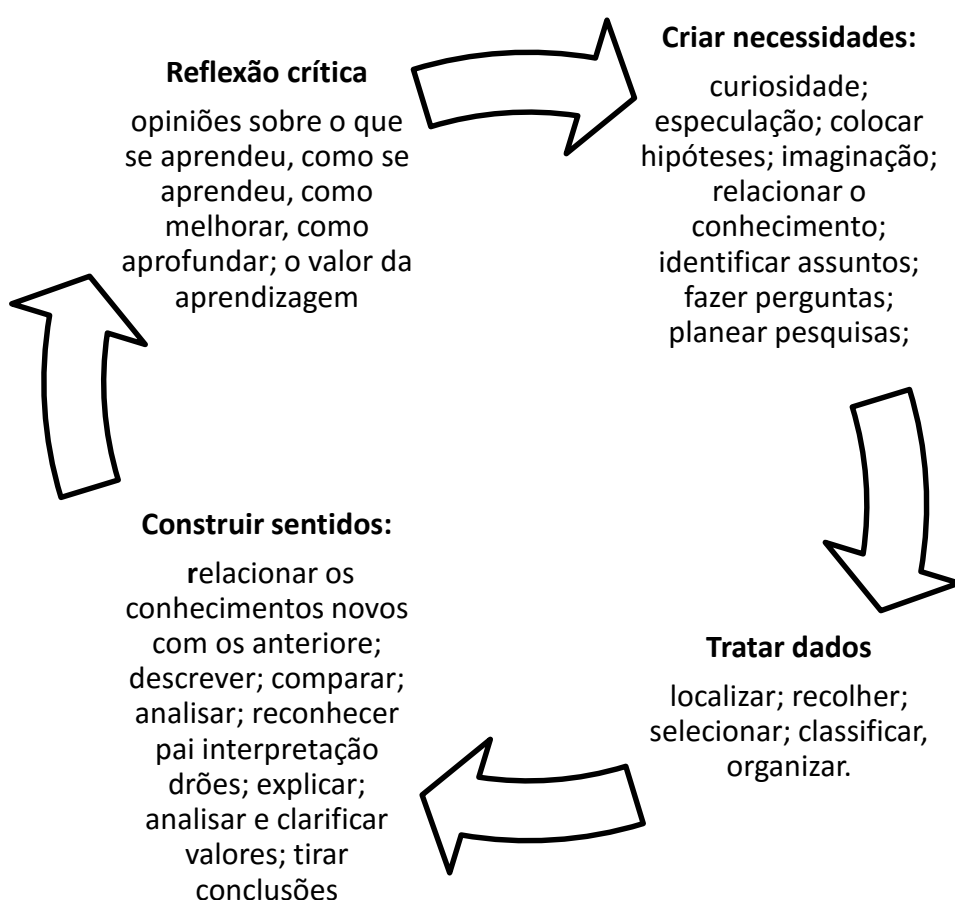


Fig. 1- Aprendizagem Através da Prática do Inquérito Geográfico⁴

⁴ Adaptado de Roberts (2003: 44)

Neste percurso de construção de sentidos em que o aluno assume um processo central no processo de aprendizagem, o professor deve ser capaz de aceitar a morosidade, a insegurança e a desconformidade de algumas conclusões que venham a ser alcançadas pelos seus alunos. Morosidade, porque é sempre mais rápido dar uma aula magistral do que dar o espaço e o tempo necessários a alguém para aprender por si alguma coisa; insegurança, porque os alunos não estão habituados a trabalhar deste modo, sendo necessário que eles se sintam permanentemente apoiados pelo professor; insegurança também, porque para realizar este tipo de actividades o docente é obrigado a reformular os seus planos de aula e a lidar com situações de ensino mais complexas e mais imponderáveis; desconformidade porque neste caminho investigativo o aluno pode chegar a conclusões inesperadas, contraditórias com as de outros colegas ou com o nosso senso comum.

4. APRENDER A VIVER EM SOCIEDADE: RESPEITAR O OUTRO E O AMBIENTE; NO PRESENTE E NO FUTURO

“Viver em sociedade, respeitando o outro e o ambiente, no presente e no futuro” são os princípios do desenvolvimento sustentável (DS).

O conceito de DS envolve aspectos ambientais, económicos, sociais, culturais e políticos, que necessitam de ser considerados de uma forma holística e integrada. O DS implica alcançar uma satisfação duradoura das necessidades humanas e a melhoria da qualidade de vida. O DS só será uma realidade se for atingido um nível equitativo de distribuição do bem-estar económico e social, se a conservação do ambiente for considerada uma prioridade e se forem tidas em conta as características culturais das populações. O nível de bem-estar que se procura atingir hoje deverá permitir que as gerações futuras possam igualmente satisfazer as suas necessidades.

Seguidamente apresenta-se uma proposta de trabalho sobre DS.

Na primeira fase do trabalho sugere-se aos alunos(as) do 3º ciclo do Ensino Básico ou do Ensino Secundário que reflectam sobre o conceito de DS e que elaborem em

pequenos grupos uma lista de dez palavras relacionadas com o conceito de desenvolvimento sustentável. Seguidamente os grupos deverão apresentar a lista que cada um deles elaborou e justificar a inclusão das palavras, A discussão alargada a toda a turma das razões que levaram os grupos a incluir determinadas palavras e a omitir outras deverá permitir clarificar o conceito de DS.

Seguidamente os/as alunos(as) deverão proceder de igual modo à escolha e apresentação de problemas relativos ao desenvolvimento sustentável a nível local ou regional. Estes deverão ser problemas que envolvam aspectos económicos, sociais, culturais e políticos de modo a permitirem uma abordagem integrada desses aspectos, abordagem inerente ao DS.

A escolha do(s) problemas envolve uma discussão aprofundada, sendo necessário a busca de alguma informação para justificar a relevância do problemas indicado por cada grupo.

Como referimos segue-se na segunda fase a recolha de informação utilizando, fontes, métodos e técnicas apropriadas para a resolução do problema seleccionado.

A terceira fase é, como vimos, destinada ao tratamento da informação recolhida mediante um conjunto de técnicas de análise, de representação gráfica e cartográfica e do cruzamento de informações provenientes de fontes distintas.

Na quarta fase, os alunos(as) deverão tirar conclusões, interpretando os resultados tendo em conta princípios teóricos inerentes ao DS, sendo postos , com a ajuda do(a) professor(a), em evidência as atitudes e os valores que conduziram à escolha de fontes, métodos e técnicas e à interpretação dos resultados.

No final deverá ser feita uma cuidadosa avaliação do trabalho realizado.

A proposta didáctica aqui apresentada fundamenta-se num conjunto de crenças teóricas mediadas pela experiência profissional e pela atual conjuntura socioeducativa.

CONCLUSÃO

Ao longo do tempo, os geógrafos têm vindo a pôr em relevo determinadas metodologias de trabalho que consideram mais adequadas para o desenvolvimento de competências

geográficas; estas metodologias foram aqui descritas e podem considerar-se instrumentos didáticos utilíssimos que têm mantido a actualidade e pertinência ao longo dos anos. De tal modo que as práticas educativas, levadas a cabo nos cinco continentes, têm demonstrado a validade de inúmeras propostas, realizadas por geógrafos especialistas em educação e aplicadas nas escolas desde há inúmeros anos.

Não se trata, então, de contestar propostas anteriormente elaboradas, mas antes, de reelaborar propostas pré-existent atribuído-lhes uma dinâmica diferente que possa contribuir para a mudança das práticas. Deste modo, apresenta-se um constructo em que se procura considerar uma única estratégia (o Inquérito Geográfico), onde se inserem diferentes estratégias e actividades de ensino e de aprendizagem da Geografia.

Sendo, tal como o interpretamos, o inquérito geográfico uma metodologia de trabalho centrada no aluno e podendo abranger um conjunto muito diversificado de temáticas, de métodos e técnicas, abre ao professor a possibilidade de ter a máxima liberdade nas suas opções e permite ao aluno ter experiências de aprendizagem muito diversificadas e, assim, mais enriquecedoras.

De facto, considera-se que a flexibilidade do processo didáctico e a diversidade de estratégias podem ser uma das chaves para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem capaz de evitar a desmotivação dos alunos, de ir ao encontro de diferentes sensibilidades, necessidades e estilos de aprendizagem.

Bibliografia

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In Kent, A. (ed) *Reflective practice in geography teaching*. pp. 113-140. London: Paul Chapman Publishing.
- Butt, G. (2002). *Reflective teaching of geography: 11-18*. London: Continuum.
- Foskett, N. (1997). Teaching and learning through fieldwork. In Tilbury, D. & Williams, M. *Teaching and Learning Geography*, p. 189-201. London: Routledge
- Freeman, (1997). Information technology and new technologies. In Tilbury, D. & Williams, M., *Teaching and learning geography*, p.202-217. London: Routledge.

Hassell, D (2000). Issues in ICT and Geography. In Fisher, C. & Binns, T., *Issues in Geography teaching*. London: Routledge/Falmer.

Leat D. & Kinninment, D. (2000). Learn to debrief. In Fisher, C. e Binns, T. *Issues in Geography teaching*. London: Routledge/Falmer.

QCA (2008). *Geography curriculum*. Disponível em: http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/Geography_and_the_national_curriculum_aims.aspx (04/12/2008).

Roberts, M. (2003). *Learning through inquiry*. Sheffield: Geographical Association.