

geTip

N Ú M E R O

Abril 2018

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA - UNIVERSIDADE DO PORTO



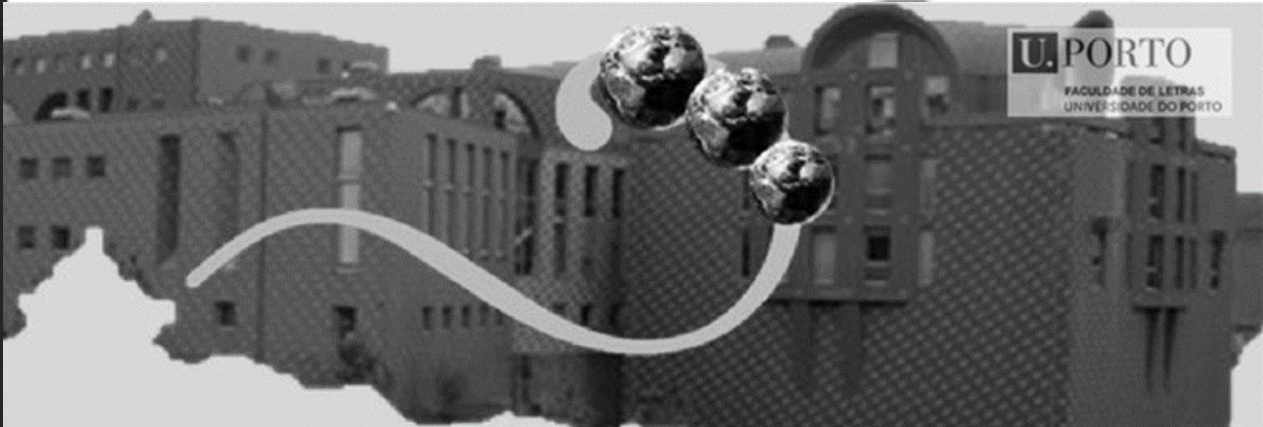
GEOGRAPHICAL EDUCATION - PORTO UNIVERSITY

F L U P

Revista de Educação Geográfica da UP

Universidade do Porto

ISSN - 2184-0091



FICHA TÉCNICA

REVISTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UP - Nº3

Abril 2018

ISSN - 2184-0091

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

DOI do Presente Número: <https://doi.org/10.21747/21840091/3>

PERIODICIDADE

Semestral

EDIÇÃO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

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

+351 226 077 100

CORPO EDITORIAL

ELSA PACHECO

LAURA SOARES

ASSISTENTE EDITORIAL

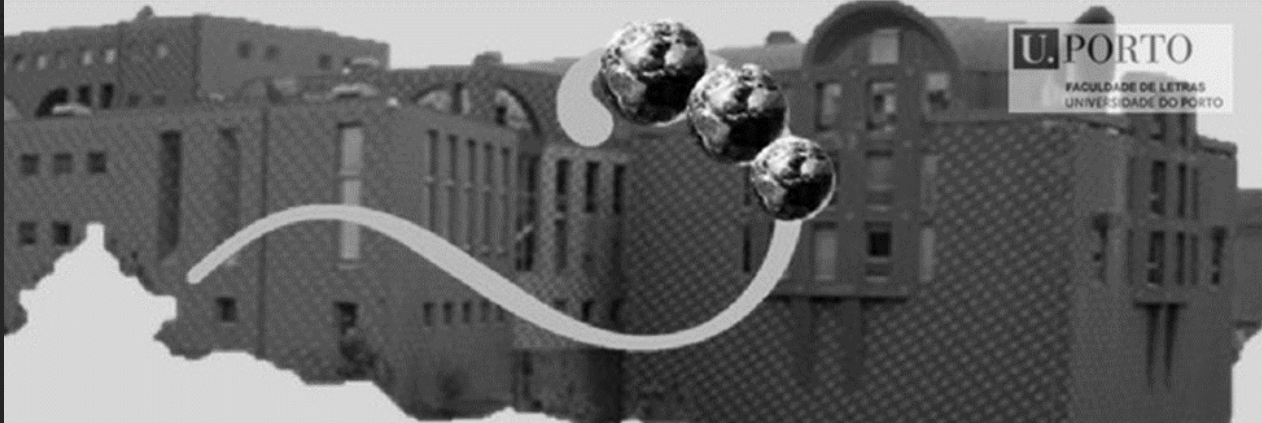
ANTÓNIO COSTA

CONSELHO CIENTÍFICO

Adélia Nobre Nunes (U. COIMBRA - FLUC), António Alberto Teixeira Gomes (U. PORTO - FLUP), Carmen do Céu Gonçalves Ferreira (U.PORTO – FLUP), Carlos Valdir Meneses Bateira (U.PORTO - FLUP), Cristiana Martinha Costa Abay (U. MINHO), Fátima Loureiro Matos (U.PORTO - FLUP), Fernando Ribeiro Martins (U.N. LISBOA - FCSH), Francisco José Armas Quintá (Santiago de Compostela- Faculdade de Xeografía e Historia), Helena Ferreira Madureira (U.PORTO - FLUP), João Carlos Garcia (U.PORTO - FLUP), José Alves Teixeira (U.PORTO - FLUP), Mário Gonçalves Fernandes (U.PORTO - FLUP), Paulo Jorge Santos (U.PORTO - FLUP), Sérgio Claudino Nunes (U.LISBOA - IGOT), Xosé Carlos Macía Arce (Santiago de Compostela - Faculdade de Ciências da Educação).

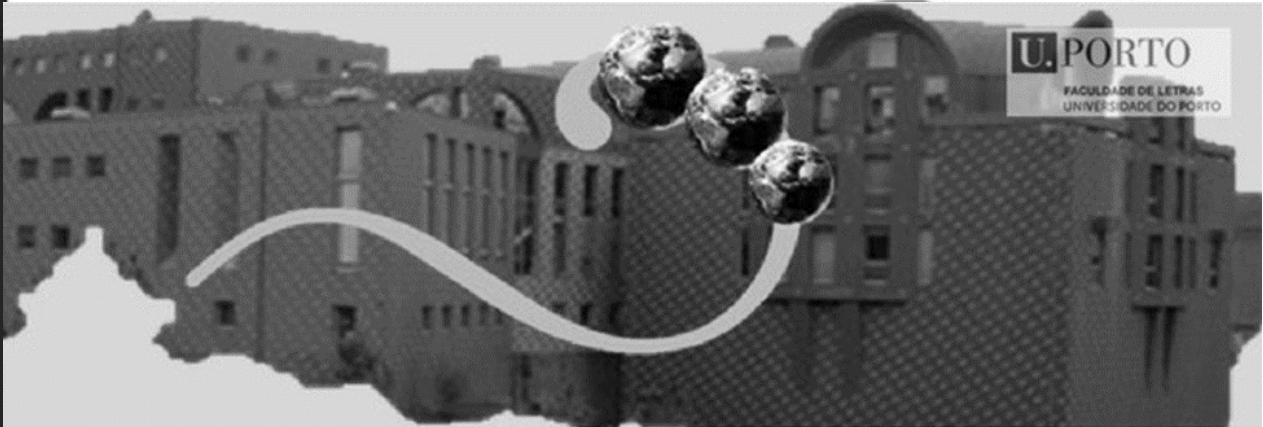
PUBLICAÇÃO ELETRÓNICA DISPONÍVEL EM:

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



Índice

Laura Soares Elsa Pacheco	<i>Editorial</i>	5-6
Refletir		
Paulo Lemos	<i>(Des)Encontros com a Indisciplina</i>	7-38
Intervir		
Júlio Rocha	<i>Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência.</i>	39-50
Hugo Peixito	<i>Geografia e as suas representações por alunos do 3º ciclo do ensino básico</i>	51-62
Perspetivar		
Laura Soares Elsa Pacheco	<i>Elisabete Jacinto: uma professora 'todo-terreno'</i>	63-75
José Braga	<i>A geografia é uma ciência?</i>	77-84
Acontecer		
Emília Sande Lemos	<i>Ser professor de Geografia no século XXI Apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP</i>	85-92
Sair		
Elsa Pacheco António Costa Jorge Fernandes Alves	<i>Um story map da viagem de Lopes Mendes à Amazónia em 1882/83</i>	93-99



Editorial

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/21840091/3ed>

A edição deste terceiro número da *geTup* - Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto, ocorre quase em simultâneo com o convite à apresentação de propostas sobre modelos de aprendizagem móvel para as escolas, cuja submissão terminou a 13 de Abril de 2018. Esta iniciativa enquadra-se no projeto UNESCO – Fazheng, que visa (...) *promover modelos eficazes de aprendizagem móvel aplicados à escola de forma a garantir um ambiente de aprendizagem inovador, apoiando ao mesmo tempo o Objetivo 4 – Desenvolvimento Sustentável expresso na Declaração de Incheon: garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida* (<http://www.dge.mec.pt/noticias/>, acedido em 2018/07/04). Esta iniciativa reflete os desafios com que o Ensino atual se depara, no sentido de integrar nas práticas educativas as Tecnologias de Informação e Comunicação, aproximando a Escola de um mundo de representação ‘virtual’ que faz parte do quotidiano dos nossos jovens, quotidiano este que é bem mais completo(xo), integrando emoções, perceções, comportamentos, avaliações ou, entre outros, experiências - temas que a *geTup* toca neste número que agora se apresenta.

Mantendo a estrutura da nossa revista, os artigos integrados nas cinco secções habituais remetem parcialmente para esta necessidade de mudança/adaptação.

Na secção **REFLETIR**, Paulo Lemos fala-nos sobre os (Des)Encontros com a Indisciplina, temática que abordou no seu Relatório de Estágio, concluído em Setembro de 2017. Considerando que estamos *perante (...) um fenómeno*

atemporal, multidisciplinar, multicausal e multifactorial e que não possui ainda uma taxonomia nitidamente definida, este jovem professor encara a indisciplina como (...) um fenómeno social e um dos maiores obstáculos e desafios pedagógicos atuais, para o qual não existem (...) ‘receitas’ e ‘fórmulas’ que permitam minorar a sua manifestação na sociedade e muito particularmente na escola, onde grassa também o insucesso escolar. Este último, frequentemente considerado uma das principais causas e consequências da indisciplina – (...) tão antiga como a própria escola (...) sem nacionalidade, endereço ou classe social – é também um sinal da desmotivação dos alunos face ao sistema de ensino atual (...) marcado pelo(s) desencontro(s) entre família(s), escola, professores e alunos, onde cada vez mais se torna difícil descobrir soluções e respostas para os (velhos) desafios que se colocam à Educação do século XXI.

Na secção **INTERVIR**, apresentam-se os resultados da investigação-ação de mais dois jovens professores, abordando duas problemáticas distintas.

Júlio Rocha retoma a sempre polémica questão da **Avaliação Externa** utilizando como estudo de caso o **Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência**. Os objetivos do seu estudo visam essencialmente (...) *refletir sobre a utilidade dos EN [Exames Nacionais] enquanto promotores de igualdade ou desigualdade, refletir sobre o papel uniformizador (ou não) dos exames no trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos e aferir a opinião dos alunos e dos professores*

sobre os conteúdos fulcrais da Geografia [designadamente que] relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames. Optando em termos metodológicos pela aplicação de inquéritos por questionário a alunos do 11º e 12º anos e a docentes de Geografia da Escola Secundária António Nobre, Júlio Rocha conclui que (...) a avaliação externa é intrínseca e indissociável ao processo de ensino/aprendizagem e que enquanto função reguladora terá potencial [mas que] nos moldes em que a avaliação externa, nomeadamente os exames nacionais, estão a ser implementados, rapidamente se tornam injustos e de cariz muito generalista.

Hugo Peixoto disserta sobre a **Geografia e suas representações por alunos do 3º ciclo do ensino básico**, texto que corresponde a uma síntese atualizada do seu Relatório de Estágio concluído em 2014. Visando (...) compreender quais os conhecimentos tácitos dos alunos - ou seja, os conhecimentos espontâneos, intuitivos, experimentais e quotidianos (...) assim como as suas perceções geográficas, este jovem professor considera (...) importante promover ao longo das sessões letivas um enquadramento temático que procure responder às necessidades educativas dos alunos e, a partir daí, desenvolver 'novas' perceções geográficas [na] tentativa de elevar os conhecimentos dos alunos e evidenciar, paralelamente, a relevância desta área disciplinar para um conhecimento mais abrangente das dinâmicas estruturais que compõem a nossa sociedade.

Elisabete Jacinto é o alvo da secção **PERSPETIVAR**, numa entrevista da *geTup* a esta professora 'todo-terreno'. Apesar de ser sobretudo conhecida pela sua atividade como piloto de provas todo-o-terreno (i.e. Rali Paris-Dakar, África Eco Race ou Aïcha des Gazelles), reafirma a sua paixão pela Geografia e pelo Ensino - Leccionar era uma actividade que exercia com muito gosto e que me dava um prazer muito particular – salientando ser (...) professora de Geografia (...) embora não esteja a exercer [tendo sempre encarado o] desporto como algo temporário. Falando-nos sobre as suas 'aventuras' nos ralis, Elisabete Jacinto considera que a (...) formação em Geografia deu-me um bom entendimento sobre os sítios por

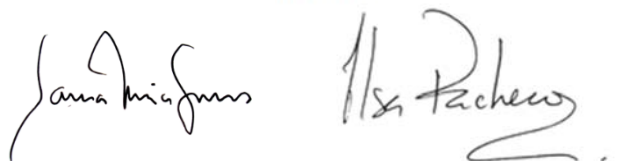
onde andava nas corridas [sentido também] um certo fascínio por ver 'ao vivo' os fenómenos que tinha estudado nos livros. Ainda nesta secção, **José Braga** revisita uma conferência de Henri Baulig publicada em 1948 nos *Annales de Géographie*, em que questiona se A geografia é uma ciência? Oferecendo-nos uma tradução em que o geógrafo francês (...) *discorre sobre a natureza da Geografia e, partindo da sua história, após o conflito mundial, [se interroga] sobre o seu futuro*, José Braga recupera uma discussão muito cara a todos os geógrafos: **O que é então, em definitivo, a Geografia?** E para Baulig, a Geografia aplica-se (...) *a pensar as coisas e os acontecimentos terrestres em função da Terra, concebida não como um suporte inerte, mas como um ser dotado de uma atividade própria que comanda por vezes, que condiciona sempre a atividade dos seres que a povoam.*

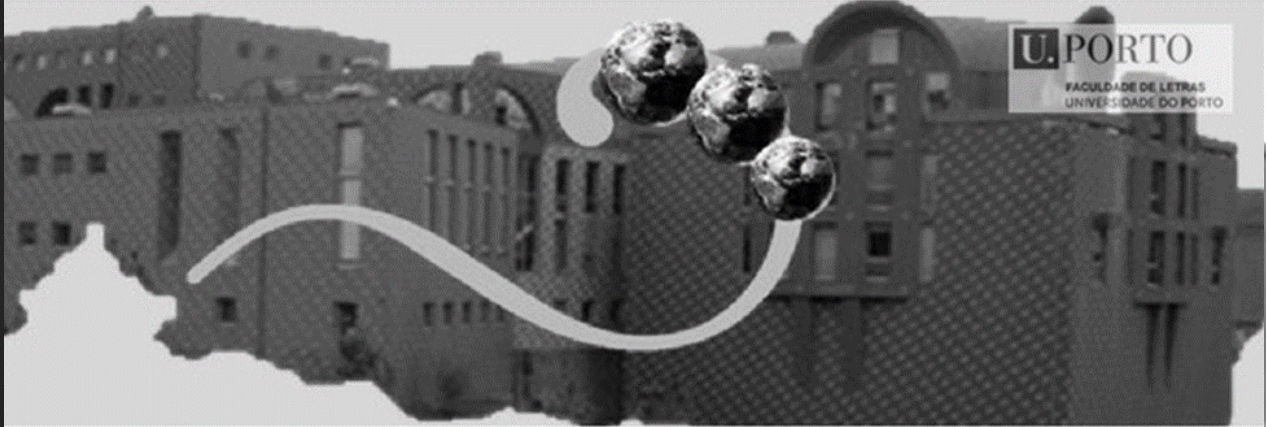
A secção **ACONTECER**, integra alguns **Apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP** proferida pela Presidente da Associação de Professores de Geografia - **Emília Sande Lemos**, onde reflete sobre **Ser professor de Geografia no século XXI**. Falando-nos sobre 'os pilares da Geografia', ou abordando 'o que é importante na Geografia' e 'as competências e práticas geográficas', a autora discute os (...) *desafios que vamos enfrentar nos próximos anos (...) nesta sociedade tecnologicamente mediada (...) e 'o que cabe ao professor fazer'*.

Finalmente, na secção **SAIR**, **Elsa Pacheco, Jorge Alves e António Costa** transportam-nos ao Brasil de Lopes Mendes em 1882-1883, fazendo-nos recuar no tempo e recuperar, através dos (...) *Diários, grupados em 52 largas cartas [ilustradas] com mappas e centenas de desenhos (...) as memórias que este 'médico-veterinário e lavrador' escreveu para a Sociedade de Geografia de Lisboa.*

Como habitual, agradecemos aos autores a confiança e interesse que demonstraram ao submeter os seus textos à *geTup* e, aos revisores, o tempo dedicado na promoção da qualidade da nossa revista.

Aos leitores... uma boa leitura!





(Des)Encontros com a Indisciplina

Paulo Lemos

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

Como citar este artigo:

Lemos, P. (2018) "(Des)Encontros com a Indisciplina. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.3, p.7-38. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>

Secção: Refletir

Resumo: Atualmente, a indisciplina é um dos maiores problemas das escolas. Considerada pela comunidade científica como um dos principais obstáculos do processo pedagógico, é responsável pela instabilidade emocional e profissional dos professores e compromete, grosso modo, as aprendizagens dos estudantes. Apresenta-se, por isso, como um dos fatores que mais interfere na relação pedagógica, motivando uma permanente tensão que quase impossibilita a (re)construção de um clima relacional que permita o desenvolvimento eficaz e seguro do processo de ensino-aprendizagem. Partindo destas premissas, e reconhecendo que o(s) professor(es) contribui(em) para o processo de formação e socialização dos alunos e que estes colaboram também na sua contínua formação, foi nossa intenção identificar os comportamentos de indisciplina mais frequentes em sala de aula e compreender como procedem alunos e professores perante os mesmos. Para o efeito, recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário (alunos) e de entrevistas semiestruturadas (professores). Assim, interrogamo-nos: que regras vigoram na sala de aula e quem as dita e define? Que posições adotam professores e alunos em relação à (in)disciplina? Afinal, quem é o aluno indisciplinado e como é percecionado pelo(s) professor(es)? Os resultados comprovam que a indisciplina é uma realidade socialmente construída, uma mensagem cultural. Perante esta, os professores atuam de formas muito dissemelhantes, recorrendo, normalmente a processos coercivos, que abarcam desde a repreensão ou chamadas de atenção até à expulsão do(s) aluno(s) da sala de aula. A sua principal preocupação não é entendê-la. É eliminá-la! Cientes da complexidade do fenómeno, a nossa intenção não é expor soluções para todas as situações que envolvem este fenómeno escolar e social, mas dar um novo alento a discussões que podem relevar novas possibilidades de (re)pensar a indisciplina.

Palavras-Chave: (In)Disciplina Escolar; Relação Pedagógica; Educação; Prevenção

Abstract: Indiscipline is one of the main problems in contemporary schools. Considered by the scientific community as the greatest weakness of the pedagogical process, it is also responsible for the teachers' emotional and professional instability, which roughly compromises the students learning progress. It is presented, for this reason, as a permanent tension that almost makes it impossible to reconstruct discipline and the relationship climate, which are indispensable for the development of the teaching-learning process.

In the light of these concerns and acknowledging the role of the teacher(s) in learners' educational and socialization processes, without forgetting that they also collaborate in teachers' on-going training development, it was our intention to identify the main undisciplined behaviors inside the classroom and to understand how teachers and learners deal with them. For that purpose, we applied a questionnaire survey (students) and semi-structured interviews (teachers).

Thus, we asked ourselves: Which rules prevail inside the classroom and who dictates and defines them? Which positions are adopted by teachers and learners towards (in)discipline? After all, who is the undisciplined pupil and how is it perceived by the teacher?

The results demonstrate that indiscipline is a socially constructed reality, a cultural message. Under this scenario, teachers implement very dissimilar methods, usually applying coercive processes, ranging from reprehension, calls to attention, or even the expulsion of the learners considered unruly. Their main concern is not to understand it, is to eliminate it!

Aware of the complexity of the phenomenon, our intention is not to come up with solutions for all the situations that involve this educational and social phenomenon, but rather a new impetus for discussions that may reveal new possibilities to (re)think school indiscipline.

Keywords: School (In)Discipline; Pedagogical Relationship; Education; Prevention

1. Nota Introdutória

'Crise da Educação' é, talvez, a melhor expressão que define o tempo em que vivemos, marcado pelo(s) desencontro(s) entre família(s), escola, professores e alunos, onde cada vez mais se torna difícil descobrir soluções e respostas para os (velhos) desafios que se colocam à Educação do século XXI (Aquino, 1998).

Um desses desafios, por sinal muito debatido e polémico no âmbito escolar, é a indisciplina. Encarada pela comunidade científica como não sendo um fenómeno ou problema de hoje, muito menos novo (Hall, 2008), assume-se com maior visibilidade, exercendo um papel de grande

influência sobre o ambiente de ensino-aprendizagem na escola. Aliás, esta apresenta-se actualmente 'mais complexa e criativa' que no passado (Garcia, 1999): multifatorial, multidimensional e sem uma taxonomia definida, é considerada um fenómeno social e um dos maiores obstáculos e desafios pedagógicos atuais (Lopes, 2006). A sua exacerbada complexidade advém da interferência de tantas e diversas variáveis, que se torna quase impossível aferir soluções que certifiquem um sucesso garantido.

Mediante o exposto, consideramos necessário encarar a Escola do século XX não apenas como um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes essenciais, mas, fundamentalmente, reconhecê-la

como uma das principais instituições que contribuem para o enriquecimento cultural, cívico e artístico da nossa comunidade estudantil, assim como para a sua realização pessoal, promovendo a sua formação integral. Porém, fruto das profundas mutações sociais e culturais contemporâneas, esta é uma escola que assume papéis muito heterogêneos e diferentes dos que lhe eram atribuídos, acabando por revelar dificuldades de ‘adaptação’ a novas atitudes, comportamentos, culturas, saberes e valores experimentados e adotados pelos nossos alunos, que, grosso modo, não se coadunam com as suas exigências da vida escolar atual.

Assim, para lá dos muros que circundam a escola acumulam-se dilemas que precisam de ser resolvidos. Mas, para isso, necessitamos de renovar o interesse que sentimos por ela e pelos seus problemas (Cachinho & Reis, 1991). Ou seja, como refere Santos Guerra (2003, p.198), é fundamental ‘vivermos a escola’.

2. Objetivo(s) e Metodologia(s)

Com base nestas breves reflexões, equacionamos como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendemos responder de forma clara e concisa no final deste artigo:

- ❖ A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?
- ❖ Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?
- ❖ Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?
- ❖ Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?

Para o efeito, definimos como objetivos principais:

- ❖ Identificar e compreender os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar;
- ❖ Avaliar a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas;
- ❖ Relacionar os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos

jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida;

- ❖ Refletir sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula;
- ❖ Propor possíveis medidas e metodologias pedagógicas e didáticas alternativas para lidar com os fenómenos de indisciplina escolar;

De forma a responder às questões de partida formuladas, adotámos diferentes instrumentos e metodologias de trabalho (*Tabela 1*). Assim, ao longo do ano letivo 2016/2017, começámos por reunir os materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho, conforme a metodologia já esboçada: em primeiro lugar, foi-nos cedido o Relatório Oficial

Tabela 1 – Questões de Partida, Instrumentos de Trabalho e Metodologias

	QUESTÃO DE PARTIDA	INSTRUMENTO(S) DE TRABALHO	METODOLOGIA(S) ADOPTADA(S)
1	A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. (2015/2016 e 2016/2017) ¹	Análise dos dados de (in)sucesso escolar e de faltas disciplinares por turma.
2	Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. e entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise dos dados de (in)sucesso escolar por disciplina e de faltas disciplinares por turma, bem como recolha da opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto.
3	Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?	Inquérito por Questionário aplicado às turmas que compõem a nossa amostra e aplicação de entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise de conteúdo (através da elaboração de <i>WordClouds</i>) dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.
4	Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?	Inquérito por Questionário (amostra estudantil) e aplicação de Entrevistas Semiestruturadas (entidades responsáveis pelo programa T.E.I.P. no A.E.A.N.).	Análise de conteúdo dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.

Final Anual do Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN) relativo ao ano letivo 2015/2016, bem como os dados dos Relatórios Oficiais Finais Periódicos do 1º e 2º Períodos Escolares de 2016/2017. A opção de não trabalharmos os anos

precedentes, desde a inserção do AEAN no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), reside no facto de que, inicialmente, a nossa intenção era avaliar a progressão dos fenómenos e comportamentos de indisciplina nas turmas em que tivemos a oportunidade de lecionar.

Contudo, ao tratarmos os dados dos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017), apercebemo-nos que nas nossas turmas a ocorrência de faltas disciplinares era ínfima, pelo que trabalhar apenas estas seria incipiente do ponto de vista da representatividade do nosso universo (alunos do AEAN). De facto, após um primeiro exercício de análise dos resultados preliminares, concluímos que as turmas do Ensino Secundário Regular não possuíam um número significativo de ocorrências disciplinares que permitisse poder correlacionar as variáveis deste estudo (sucesso/insucesso escolares e número de faltas disciplinares por disciplina e turma).

Por seu turno, e de acordo com os documentos do TEIP, era nas restantes escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN (designadamente, Escolas Básicas Nicolau Nasoni e Areosa) que os valores de insucesso escolar e de faltas disciplinares eram expressivos, o que nos levou a abranger-las neste projeto.

De realçar, ainda, que para efeitos de comparação entre ambos os anos letivos o período de análise não é exatamente o mesmo: o relatório TEIP do atual ano letivo só possui dados dos dois primeiros períodos, enquanto o de 2015/2016 contempla dados dos três períodos letivos. Este facto justifica-se porque, aquando da realização do presente estudo, ainda não estavam disponíveis os dados oficiais do 3º Período do Relatório Oficial do ano letivo em vigor. Neste contexto, só procedemos ao levantamento dos dados referentes às faltas disciplinares e à taxa de sucesso escolar, por disciplina e por turma, dos três níveis de ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico das 3 Escolas do AEAN, no início do 3º Período. Esta opção de levantamento tão tardia, deve-se ao facto de, para efeitos de comparação dos dois anos letivos, não ser aconselhável ter apenas os dados referentes ao 1º Período Escolar de 2016/2017. Foi portanto necessário aguardar pela divulgação dos dados referentes ao 2º Período, para que os conseguíssemos englobar no nosso estudo e assim

aferir, no panorama geral das turmas que compõem o 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN, aquelas que registavam os valores extremos das duas variáveis em causa.

Neste âmbito, e de acordo com a *Tabela 2*, no término do primeiro decénio do mês de Abril de 2017 a nossa amostra estava já completa e circunscrita a 179 alunos, distribuídos por 9 turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, alojadas nas 3 Escolas referidas.

Tabela 2 – Estratificação da Amostra, por Escola do A.E.A.N. (início do 3º Período de 2016/2017)

Escola do A.E.A.N.	Turma(s)				Nº Alunos
E.B. 2º e 3º Ciclos da Areosa	7º Aa	7º Ba	7º Ca	7º Da	72
E.B. 2º e 3º Ciclos Nicolau Nasoni	7º Bn		8º An		29
Escola Secundária de António Nobre	8º As	9º As	9º Bs		78
AMOSTRA DO PROJETO	9 Turmas				179

Fonte: Dados Retirados do Relatório T.E.I.P. (2º Período) do A.E.A.N.

Após a aplicação e tratamento estatístico dos inquéritos por questionário, percebemos que este projeto ficaria muito limitado se só nos reportássemos, por um lado, aos números apresentados nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do Agrupamento e, por outro, às imprescindíveis contribuições prestadas pelos alunos das turmas que compõem a nossa amostra. Com efeito, ficaria a faltar a perspetiva dos responsáveis e/ou colaboradores do programa.

Nesse sentido, resolvemos aplicar entrevistas semiestruturadas a três responsáveis pelo programa TEIP do AEAN: Dra. Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF), Dra. Teresa Fonseca (Mediadora do GAAF) e Dra. Maria Salomé Ribeiro (Coordenadora do TEIP do AEAN).

Recolhidos em Maio de 2017, estes instrumentos de trabalho permitiram-nos adquirir informações valiosas que nos possibilitaram responder às questões de partida deste relatório de uma forma mais clara, objetiva, concisa e completa.

Assim, e recapitulando os objetivos sugeridos, a *Tabela 3*, permite demonstrar como se desenvolverá o capítulo seguinte ao relacionar as questões de partida com os objetivos propostos.

Tabela 3 – Associação entre Objetivos e Questões de Partida

OBJETIVO(S)	QUESTÃO DE PARTIDA			
	1	2	3	4
Identificar e compreender os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar.	X			X
Avaliar a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas.		X		X
Relacionar os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida.		X	X	
Refletir sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula.	X		X	X

3. (Breve) Revisão da Literatura

É perfeitamente aceitável pensar-se que a indisciplina é, nos dias que correm, um dos principais problemas das nossas escolas e um dos maiores dilemas com que se confrontam, em plena sala de aula, os nossos professores, contribuindo, sobremaneira, “(...) para uma crescente imagem negativa da escola (...)” (Amado, 2000, apud Couto, 2013, p. 20). Uma imagem protagonizada por “ (...) alunos [que] não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados (...)” (op. cit., p. 20) e carregada de expressões e palavras como ‘indisciplina’, ‘mau comportamento’, ‘irreverência’ e ‘falta de respeito’ (Amado, 2000; Boarini, 2013; Lima, 2017; Monteiro *et al.*, 2015; Renca, 2008).

Outorgada como sendo ‘tão antiga como a própria escola’ (Aires, 2010), “(...) sem nacionalidade, endereço ou classe social (...)” (Boarini, 2013, p. 124), a indisciplina é um fenómeno, comportamento e simultaneamente um problema (interdisciplinar e transversal) da qual não só a instituição escolar não consegue estar isenta, como também a própria sociedade.

Face ao exposto, compreendemos que a indisciplina não é só uma realidade escolar de difícil resolução, mas também uma mensagem cultural (Alarcão, 2001; Davis, 1989; Garcia, 2002; Hattie & Timperley, 2007), cuja compreensão nos parece ser delicada, complexa e complicada, fruto do contínuo ‘processo de [re]invenção’ a que este conceito está sujeito (Garcia, 2009, p. 315). Enunciaríamos mesmo, conforme Estrela e Amado (2000, p.251), que “(...) quando falamos em indisciplina, não falamos de um fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação (...)”, e isso proporciona-nos uma certa dificuldade em conseguirmos definir, com razoável consenso, o que é (ou não) um comportamento

dito ‘indisciplinado’ e, por inerência, o que é a indisciplina. Até porque, “(...) embora os professores apontem o comportamento dos alunos como um dos maiores problemas na sala de aula (...)”, determinados comportamentos parecem assumir conotações distintas consoante os intervenientes e contextos em que ocorrem (Pinto, 2014, p. 5).

Esta falta de coerência e, em certa parte, de uniformização, acabam por dificultar a perceção dos alunos sobre que atitudes e/ou comportamentos são, afinal, catalogados como ‘indisciplinados’. A este propósito, Carita & Fernandes (2002, p.17) esclarecem-nos que quando nos reportamos não às aceções, significados ou interpretações que formulamos dos comportamentos e das atitudes protagonizadas pelos nossos alunos, mas, pelo contrário, nos focamos nos seus comportamentos e nas suas atitudes, torna-se extremamente complicado e difícil “(...) proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação (...)”. Complementando esta premissa, Estrela (2007), Garcia (2009), Lima (2017) e Rey (2004) alertam-nos que estes diferentes entendimentos resultam de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações.

Desta forma, se procurarmos o significado do conceito de indisciplina vemos que este tende a ser definido pela “(...) privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (...)” (Estrela, 2002, p. 17). Ou seja, e em sentido mais lato, a indisciplina surge como negação da própria disciplina (Assis *et al.*, 2010; Carvalho, 2014; Couto 2013; Esteves, 2015; Estrela & Amado, 2000; Hargreaves, 1978; Lima, 2017; Ramos, 2008; Sousa & Palmeirão, 2015).

De origem latina (no étimo *discere*, que significa «aprender»), à disciplina se encontram frequentemente associadas as ideias de instrução, ensino, educação, aplicar e fundamentar princípios morais; o seu antónimo – indisciplina – expressa desobediência, confusão ou negação da ordem (Dicionário de Língua Portuguesa de Houaiss e Villar, 2003, p. 1363). Ademais, Palma (2011, p.13) ainda nos alerta que

(...) o conceito de indisciplina é uma concepção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários fenómenos podem ser perspetivados (a evolução histórica (...), os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

Neste contexto, cientes de que não podemos negar, marginalizar ou até mesmo refutar o ‘caráter polissémico’ (Estrela, 1992) que tanto caracteriza estes dois termos, o Conselho Nacional de Educação (Parecer Nº. 3/2002, p. 5480), salienta que por indisciplina escolar devem entender-se, “(...) todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo”.

Além do mais, revendo-nos na definição de inúmeros outros autores - dos quais destacamos, Böck (1986), Garcia (2001), Lima (2017) e Neves & Silva (2006) - e como Palma (2011, p.14) salienta, a indisciplina materializa-se no incumprimento das “(...) regras estabelecidas, (...), impostas ou negociadas (...) e impede ou prejudica (...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (...)”. Apresenta-se, ainda, como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (...)” (Silva, 2001, p. 9).

Esta obstrução à relação pedagógica é abordada por Aquino (2016), que não deixa de frisar a indisciplina como a reação encetada pelos estudantes que, subordinados arbitrariamente ao sistema de ensino se rebelam contra as normas geradas, promulgadas e, em certos casos, impostas pela comunidade educativa. Tal ato de rebeldia e afrontamento, intitulado por Amado (2001) como ‘fuga à regra’, consubstancia-se pelo facto destes alunos não se encontrarem preparados para uma vivência coletiva baseada em normas funcionais e proibições que se fundem em ‘modelos de escolas idealizadas’ por professores, diretores e funcionários. Neste caso, e de acordo com Chagas (2001) e Camacho (2001, p.130), a indisciplina, surge, então, como um ‘sintoma positivo’, uma

virtude ou, ainda, um “(...) instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos (...)”.

Portanto, a indisciplina escolar passa a ser também perspetivada como um fenómeno relacional e interativo (Amado, 2000), que abraça todos aqueles “(...) comportamentos e atitudes [entendidos] como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar (...)” (Jesus, 1999, p. 31). São por isso mesmo uma grave violação de normas (formais ou informais) estabelecidas, o que, em contexto escolar, sobretudo em sala de aula, dificulta e fragiliza a relação pedagógica, apresentando-se ainda como “(...) um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, já que integra comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem.” (Amado, 1991, apud Silva & Neves, 2004, p. 1).

Assim sendo, admite-se que hoje não podemos ensinar do mesmo modo que aprendemos, fazendo uso, única ou maioritariamente, das velhas práticas e metodologias ‘tradicionalistas e conservadoras’ (Sampaio, 1997). Essas, feliz ou infelizmente, já não são suficientes para suprir as necessidades vividas e sentidas pela escola, a quem se atribui a responsabilidade de superar, ou pelo menos minorar, as grandes desigualdades sociais que nos afetam (Estrela, 2002).

Perspetivada como peça fulcral de qualquer sistema social, a escola parece possuir uma incapacidade inata de ficar imune às tensões e problemas que assolam as sociedades contemporâneas, vivendo o que Formosinho (1992) designou ‘Crise Social Importada’. Neste paradigma, a escola vê-se como que obrigada a (ter que) saber lidar, e em parte, resolver, os “(...) conflitos entre gerações, crise da família [e muitos outros problemas sociais] (...) que traduzem o estado crítico da civilização (...)” (Dottrens, 1973, p. 30). No fundo, acaba por assumir, ainda que involuntariamente, responsabilidades e funções que até então não lhe estavam confiadas e para cujo exercício nem sempre se tem mostrado preparada.

Com efeito, muito embora tenhamos conquistado o direito à liberdade de e para aprender, marco fulcral da evolução e modernização das sociedades - e consagrado por Formosinho & Machado (2011,

p.16) como 'a faceta mais visível da democratização da educação' - esta universalização do ensino "(...) nem sempre se veio a exprimir num concomitante sucesso (...)" (Lourenço, 2015, p. 4). Na verdade, advindo da recuperação da Democracia Portuguesa em abril de 1974, o processo de universalização da escola, perspetivada para subtrair e encurtar disparidades socioeconómicas e culturais, acabou por gerar e por vezes reforçar "(...) algumas práticas que mantêm, mascaram ou acentuam as diferenças." (ibidem). É o caso concreto do progressivo aumento da escolaridade obrigatória, que Formosinho (1992, p.23) encara como o principal "(...) instrumento de transformação da crise social em crise escolar (...)" e que, atualmente, tem conduzido muitos jovens a não vislumbrarem quaisquer vantagens em frequentar a escola com aproveitamento, pois continuam a ser alvo de exclusão, não lhes sendo garantida a possibilidade de ascensão na hierarquia social. Alunos, pais e encarregados de educação acabam por desvalorizar a imagem da escola, considerando que esta perdeu já o seu potencial de inclusão social, facto que contribui para a desmotivação da comunidade estudantil, para a adoção de comportamentos indisciplinados agressivos e, ainda, para uma certa atitude de rejeição latente perante a escola (Parecer Nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Hoje, fruto dos reflexos do nosso passado, é indissociável do ensino o aumento das taxas de insucesso e abandono escolar precoce, associados, em grande parte, à forte heterogeneidade do público que frequenta a escola. Embora o contexto sócio-escolar atual seja marcado pela premissa da igualdade de oportunidades, consideramos "(...) que a seleção deixou de ser essencialmente social para passar a ser predominantemente escolar (...) De uma seleção dos «melhores», que caracterizou a escola (elitista) das «certezas», passou-se para um processo seletivo orientado para a «exclusão» dos piores, por exclusão relativa (...)" (Lourenço, 2015, p. 9).

Ainda que muitos tenham sido já os esforços efetivados no sentido de promover a inclusão escolar e garantir a igualdade de direitos e de oportunidades, a escola parece manter inalterável a sua 'cultura' (Machado, 2010), pois a 'gramática escolar' (como a designa Cabral, 2014) por ela apresentada continua a deter características que, no nosso entender, são muito pouco flexíveis: além de

comummente criticada pela uniformidade de normas, espaços e tempos, de alunos, professores e de saberes, é também fortemente reprovada pelos processos de inculcação que objetivam como principal finalidade 'ensinar a muitos como se fossem um só' (Moura, 2009, p. 11). Ou seja, como sublinha Roldão (2000, p. 125) a escola

"(...) continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado (...)". Desta forma, constata-se a existência de uma uniformidade curricular apelidada por Formosinho (1985; 1987) de 'currículo pronto-vestido de tamanho único', em que se verifica um mesmo currículo "(...) para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem e das condições da sua implementação (...)" (Formosinho, 1988, p. 113). Retrata-se, assim, um ensino baseado na unicidade que ignora as características, interesses e aptidões dos alunos e faz "(...) imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade (...)".

Assim, coloca-se em causa a uniformização escolar que, arcaica, já não é compatível com o público estudantil atual. Aliada a esta realidade, ainda, se discute a desvalorização (propositada?) de que se tem revestido o conceito de inclusão (escolar): talvez por receio, ou por não estar preparada para sofrer mais mudanças, a escola acaba por desconsiderar as diferenças individuais como um dos principais 'pontos de partida' para a elaboração de propostas e recomendações pedagógicas que reflitam e traduzam as necessidades sócio-escolares atuais dos alunos que todos os anos acolhe. E é precisamente pela falta destas medidas que, cada vez mais, sofre não só com o aumento do insucesso escolar, como também pela ocorrência frequente de situações indisciplinadas que acabam por traduzir sentimentos de revolta, incompreensão e de exclusão que assolam o seu público estudantil (Carvalho, 2014; Renca, 2008).

Neste contexto, hoje, talvez mais do que nunca, estamos seriamente compenetrados em concluir que a escola contemporânea tem de ser uma escola inclusiva. Uma escola onde todos os alunos, marcados por diferenças socioculturais e

económicas, religiosas e políticas, étnicas e com diferentes ritmos de aprendizagem, devam e possam “(...) encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença num espaço educativo aberto, diferenciado e personalizado” (Lourenço, 2015, p. 15). Mas, para que tal se possa concretizar, a escola necessita de compreender *a priori* que

(...) diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (Roldão, 1999, p. 53).

É neste enquadramento que surgem os TEIP (Barbieri, 2003; Ferreira & Teixeira, 2010; Formosinho & Machado, 1998c). Ao assentar em políticas de igualdade na educação, através de medidas que visam combater os fatores de desigualdade no acesso à escola e ao sucesso (Aquino, 2016; Cherkaoui, 1978), este programa objetiva o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um, garantindo a universalização da educação e a promoção do sucesso educativo, princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Como Barbieri (2003, p.43) deixa transparecer, os TEIP “(...) constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e (...) escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades”.

Pretende-se, portanto, estimular e em certa medida animar o diálogo entre a escola e a família, fortalecer e cimentar os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promover também a inclusão dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes.

Em suma, ressaltamos que a ênfase atual concedida à qualificação do ensino, acentuando a visão ‘utilitária’ do aprender a conhecer e do aprender a fazer, teve como principal desfecho a desvalorização da educação, mormente nos domínios do aprender a conviver e do aprender a ser. Assim, no processo de educação, é a formação universal do indivíduo que está em causa, assente no presumível equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a assimilação e interiorização de valores e de condutas e, o mais importante, o pleno desenvolvimento harmonioso da personalidade como ser humano. Por isso, não admira que hoje seja preocupação primordial de todas as instituições escolares, incutir nos estudantes a responsabilidade que devem ter perante si mesmos e perante os outros; a consciência de deveres e de direitos, bem como o ‘impulso’ para a solidariedade e para a participação cívica, ponderada e consciente; o sentido de pertença a um grupo, a uma comunidade e de partilha; a insatisfação perante o que é realmente injusto ou o que está errado e a vontade inata de querer aperfeiçoar e de servir; o incentivo a um espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a ação que se pensa.

E é por tudo o que aqui fomos referindo que, em pleno século XXI, “(...) a escola não esgota a educação mas é o seu centro, reflete todas as crises e contradições do nosso tempo e das nossas sociedades” (Sampaio, 1999, p. 5). E é talvez também porque, curiosamente, “(...) nunca tantos deixaram de acreditar [nela: n]unca tantos a desejaram e procuraram [n]unca tantos a criticaram e nunca, como hoje, foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (Barroso, 2001, p. 204).

Da sinopse teórica realizada, infere-se que a indisciplina é uma realidade ‘complexa e ‘criativa’ (Garcia, 1999, p. 103), sendo hoje encarada como um ‘sintoma de doença’ da nossa escola (Estrela & Ferreira, 2001). Uma escola que, em virtude dos reflexos de um passado, se encontra munida de mais dificuldades que estímulos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que acolhe. E isto tem-nos intrigado:

Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de

disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se activo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? (...) Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando “tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”, dá lugar a apreciações, a sarcasmos, a comentários anotados na caderneta? (Perrenoud, 1995, p. 18).

Não obstante, Estrela (1998, p.13), cuja opinião é partilhada por Afonso (1991), refere ainda que os fenómenos de indisciplina em contexto escolar são também mais recrudescentes quando, por sinal, continuamos a observar a existência de

(...) turmas numerosas; escolas superlotadas, que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração contínua; edifícios degradados e [com] falta de equipamentos didácticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; seletividade e competitividade do ensino (...); falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional (...).

Assim, e na tentativa de propor medidas e estratégias que permitam, dentro das nossas possibilidades, minorar os problemas que se manifestam dentro do recinto da escola, torna-se imperativo (re)conhecermos as inúmeras variáveis e fatores inerentes à personalidade da indisciplina escolar (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997; Estrela & Amado, 2002). Isto porque, é através delas que, para além da indisciplina poder assumir “(...) manifestações variadíssimas que [podem ir desde a] “perturbação do trabalho” às agressões a colegas e professores (...)” (Amado,

1998, p. 35), o que realmente tem preocupado e angustiado a comunidade educativa e científica é o facto de “(...) não se sabe[r exatamente] onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular (...)” que estas mesmas variáveis parecem assumir numa determinada ocorrência indisciplinar (Amado, 2001, p. 317).

Nesta medida, Amado (2000, p. 6) tem proposto, ao longo das últimas duas décadas, que se classifique este fenómeno em níveis, “(...) como se falássemos de indisciplinas (no plural, portanto) diferentes pela sua natureza intrínseca e não de uma só (...)”. Acrescenta, ainda, que o desenvolvimento destes níveis ocorre(ria) sempre que os atos perpetrados pelos alunos, pela sua natureza ou pela sua reincidência depois da advertência do docente, transporta(ria)m a uma progressiva diminuição da assimetria de poder na relação pedagógica. Ou seja, à medida que se progride nos níveis, “(...) aumenta a sua agressividade intrínseca, mas a sua extensão é menor na medida em que abrange menos situações e envolve cada vez um menor número de intervenientes” (Palma, 2011, p. 15).

O primeiro nível, apelidado por Amado & Freire (2002a) “indisciplina de carácter pedagógico”, é (re)conhecido pelos comportamentos e atitudes ou condutas que, de alguma forma, constituem um desvio “(...) às regras da comunicação verbal e não verbal, (...) da “mobilidade” e ao cumprimento da tarefa” (op.cit, p. 15), acabando por impedir o bom funcionamento da aula.

Estas infrações, não são frequentemente explícitas, isto é, os alunos cometem-nas por vezes de forma ‘clandestina’, mantendo aparentemente o respeito pela regra. Até porque, este tipo de desvio também pode ser caracterizado por não ser constante, ou seja, alguns alunos ora cumprem as regras, ora cometem infrações a essas mesmas regras (Gonçalves, 2008). São, assim, comportamentos desviantes considerados menos graves, uma vez que não se reportam diretamente ao professor e/ou à sua autoridade, pelo que até estes revelam uma certa permissividade, tolerância e flexibilidade perante a ocorrência deste tipo de infrações, atuando somente quando atingem o seu estado de saturação. Contudo, parece-nos importante realçar que até esta certa condescendência é inconstante e

incerta, pois, varia “(...) de professor para professor e até, com o mesmo professor, de aula para aula ou de aluno para aluno” (Gonçalves, 2008, pp. 55-56). Pelo que não nos surpreende “(...) que, por vezes, o aluno não saiba exactamente quais são os limites” (op.cit., p. 56).

Já o segundo nível corresponde(ria) à “indisciplina social” (Amado & Freire, 2002a, p. 50). Uma indisciplina que coloca em causa o bom, ou pelo menos razoável, relacionamento existente entre pares, cujos comportamentos desviantes se traduziriam por “(...) jogos rudes, comportamentos associativos e *bullying*” (Amado, 2005b, p. 7).

Embora aplicados com maior frequência no recreio, estas posturas desviantes são passíveis de coexistirem em sala de aula, precisamente em “(...) turmas pouco coesas [naquelas onde não se verifica o sentimento de destino comum (Estrela & Amado, 2002, p. 198)] e frente a um professor sem pulso, os problemas do recreio prolongam-se na aula” (Gonçalves, 2008, p. 56). Assim,

Na escola, sistema social aberto, inserida numa comunidade onde as marcas de violência são cada vez mais frequentes, (...) são múltiplos os fatores que contribuem para o fortalecimento de uma cultura de violência. (...) Fazem medo e alaçam onde reina um vazio de pertença e de comunicação, onde escasseia o respeito pelo outro, a empatia, a cooperação. Esta é a situação de alguns alunos vítimas de violência, que vivem um quotidiano de medo, insegurança, mal-estar físico e psicológico, que desinvestem na relação com os colegas e nos estudos. (op.cit., pp. 56-57).

Por fim, no terceiro nível coloca-se em causa não só as normais condições de trabalho, como também o salutar relacionamento hierárquico. Ou seja, poderemos referir que os comportamentos concretizados têm o claro propósito de pôr em causa o professor, enquanto pessoa e profissional, bem como a sua autoridade em sala de aula. Neste nível da indisciplina, Amado & Freire (2002a) inferem que os cânones colocados em questão – ou seja, a cooperação, o respeito e a obediência que os alunos deverão demonstrar pelo (trabalho do) professor – à semelhança do que se sucede com as regras que acabam por perturbar o normal funcionamento da aula, são, excepcionalmente, numeradas e esclarecidas, uma vez que se pressupõe que estas estejam ou venham a ser adquiridas de uma forma pacífica e gradual. Porém,

“(...) quando é necessário fazê-lo é porque as relações professor-aluno já estão deterioradas” (Gonçalves, 2008, p. 57), o que acaba por se consumir em comportamentos desviantes graves, como “(...) agressões físicas a professores, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplica à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição” (Amado & Freire, 2002a, p. 70). Destas, as condutas mais graves, como as agressões ao professor ou os danos materiais à escola e ao professor, são menos frequentes do que as contestações que se fazem sentir contra a acção disciplinadora, o que nos permite “(...) supor uma escalada de progressiva intensidade e de gravidade” dos fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2002a, p. 70).

Além destes níveis reconhecidos por Amado (2000), o mesmo autor ainda nos proporciona um momento de reflexão sobre os fatores que poderão estar por detrás dos comportamentos disruptivos: como fenómeno extremamente complexo, que se expressa dos mais distintos modos e graus de intensidade, alberga ainda múltiplos fatores de índole social, económica, cultural, familiar, pessoal e escolar que, a nosso ver, devem ser sempre e em qualquer circunstância, considerados.

A este propósito e com base na interpretação de inúmeras obras de âmbito nacional e internacional, Amado (2001) salienta-nos que os fatores de ordem sociopolítica potenciadores de fenómenos de indisciplina são aqueles que acabam por espelhar os interesses, os valores e os estilos de vida de classes sociais divergentes. Coadjuvados com o aumento do índice de desemprego e do emprego precário, acabam por acentuar os contextos sociais desfavorecidos, onde impera a agressividade, a delinquência e são frequentes as atitudes de racismo, discriminação e xenofobia (Estrela, 2007; Weishew & Peng, 1993; Willis, 1987). Além do mais, Amado (1999, apud Caldeira, 2007) ainda salienta que o alargamento da escolaridade obrigatória constituiu também uma razão elucidativa para a ocorrência frequente de fenómenos de indisciplina, uma vez que encaminhou para a escola alunos oriundos de culturas e de grupos sociais diversos, levando alguns autores (i.e. Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997) a julgar a existência de um fosso entre as culturas docente e estudantil. Mesmo assim, parece-nos que hoje a escola detém

particular importância, já que se assume como um dos possíveis ‘antídotos’ a este conjunto de fenómenos (anti-)sociais, ao adotar como paradigma atual o educar os nossos jovens para a vida em sociedade.

Aliás, não podemos deixar de frisar que o atual desencontro entre os valores inculcados pela instituição escolar e aqueles que são acolhidos pela família, acabam também por propiciar fenómenos de indisciplina. Muito mais importante que a escola, a família é o principal alicerce na definição do caráter e da forma de conduta dos jovens (Amado, 2000; Estrela, 2002; Gonçalves, 2008; Palma, 2011). Assim sendo, os problemas que a assolam – como o disfuncionamento do agregado familiar, a desestruturação familiar, os maus-tratos, a falta de afeto, carinho, negociação e de diálogo, bem como a adoção de estilos repressivos ou permissivos de autoridade familiar (Dornbusch *et al.*, 1987) – acabam por, direta ou indiretamente, afetar os mais jovens, constituindo-se como principais fatores de risco para a agressividade, por eles adotada e revelada em meio escolar (Docking, 1987; Fernández, 2004; Weishew & Peng, 1993). Por isso é que Amado & Freire (2009, p.142) defendem que se deve retomar “(...) uma cooperação forte entre a escola e a família (...) para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efectivamente afrontados”.

Não obstante, os fatores de ordem institucional formal, de que fazem parte os espaços, horários, *currículum*, e *ethos*, pelo facto de se encontrarem desajustados com os interesses e os ritmos dos estudantes, acabam também por revigorar a ocorrência de fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2009; Lawrence *et al.*, 1985). O mesmo sucede com os de ordem institucional informal, onde a interação, a coesão, o diálogo e a(s) liderança(s) que naturalmente se fundam no grupo-turma acabam por provocar não só desequilíbrios, como gerar intrigas e propiciar a adoção, por parte de alguns elementos da turma, de condutas disruptivas que, em alguns casos, podem assumir feições bastante graves (Amado & Freire, 2009; Hargreaves, 1976).

Há também que salientar os fatores de ordem pedagógica. Estes são particularmente importantes, uma vez que acabam por abranger tanto a figura do professor como a do aluno: como

Amado (2001) alerta, uma relação pedagógica problemática pode provocar uma reação contrária à pretendida pelo professor, sobretudo quando este exprime: falta de autoridade e de firmeza; falta de experiência que o leva a atuar de forma autoritária; revela falta de coerência entre aquilo que profere e aquilo que realmente faz, ou então age de modo injusto na avaliação e nos procedimentos disciplinares. Ademais, “(...) o comportamento distante, a despersonalização da relação [com o aluno] ignora[ndo] o [seu] nome (...), a brandura quando é esperada a força são (...) situações que suscitam a retaliação do aluno” (Estrela, 2002, p. 88).

Por outro lado, os fatores de ordem pessoal também possuem a sua quota parte de culpa: o professor pode reger-se por valores, crenças, estilo(s) de autoridade ou expectativas que podem não se conciliar com aqueles que são adotados e defendidos pelo grupo de alunos (Amado & Freire, 2009; Naiff, 2009; Jesus, 2008); por outro lado, estes acabam por transpor para dentro da sala de aula as suas angústias e os seus problemas familiares e individuais, mormente a sua baixa auto-estima e autoconceito, o seu pouco ou nenhum interesse pelos conteúdos abordados, a sua falta de adaptação à escola, ao professor, à disciplina, podendo ainda apresentar sérias dificuldades de desenvolvimento cognitivo e moral, bem como de hábitos de trabalho (Naiff, 2009; Pacheco, 2006; Sotoriva, 2009; Zechi, 2008).

Neste contexto da relação pedagógica, Amado (2001) refere ainda as estratégias de ensino – aprendizagem inadequadas. Embora não as possamos considerar, por si só, produtoras de comportamentos de indisciplina, acabam por assumir especial importância porque condicionam a natureza das relações (pré)estabelecidas e definem o funcionamento e a dinâmica da turma (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 2002). Por exemplo, ao socorrer-se sobretudo de um método expositivo - pela preocupação em cumprir o programa curricular da disciplina ou por receio de ocasionar um ambiente de sala de aula muito liberal - o professor, ainda que inconscientemente, incita a distração, a desmotivação e a indisciplina por parte dos seus estudantes, já que inibe a interação e impede o confronto de ideias entre os elementos da turma (OECD, 2009). Ou seja, acaba por condicionar o desenvolvimento da sua autonomia e contribui para que a aula se torne

(...) desinteressante e repetitiva (...). Na perspectiva dos alunos, [estas são] aquelas [aulas] em que não há “nada para fazer”, em que o professor “nunca sai da matéria” ou está a ser “desinteressante”, “chato”. Além do desinteresse, desmotivação e consequentes desvios de comportamento, estas aulas trazem uma espécie de entorpecimento e habituação à desordem e à preguiça. Também a ausência de sentido da matéria lecionada, muitas vezes referida pelos alunos, por considerarem que esta não é adequada aos seus interesses e capacidades de aprendizagem, é fator de desmotivação e aborrecimento (...), levando ao aparecimento de comportamentos de indisciplina (Amado, 2001, apud Palma, 2011, p. 17).

De facto, a indisciplina poder estar relacionada com o fraco sucesso escolar dos alunos: o insucesso escolar é fruto, em grande parte, do pouco investimento que determinados estudantes depositam nas atividades escolares, bem como no crescente desinteresse que nutrem pela escola. Muito embora seja comumente aceite que este insucesso se associe às classificações aferidas nas diversas disciplinas, o facto é que o desenvolvimento de certas emoções negativas acabam por espelhar determinados valores inculcados pelos professores, que certos alunos se recusam a interiorizar e obedecer porque não se revêem neles. Consequentemente, revelam condutas de agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e ‘imaturidade’, que se agravam ainda mais quando não perspetivam a escola como lugar motivacional que contribui para o seu sucesso escolar; ou ainda, porque não encontram em si mesmos ou na família estímulos e dedicação suficientes para a sua aprendizagem.

Face ao exposto, seria necessário, no parecer de Dozena (2009), uma ‘receita mágica’ que, imolada numa série de programas e políticas públicas de prevenção e intervenção, colocasse termo a esta ‘agrura’ escolar e social. Neste sentido, é importante discutir métodos, políticas e programas educativos que convirjam para uma resolução adequada desta problemática, o que “(...) será fundamental para ajudar a ultrapassar uma das questões essenciais de ensino – a sua qualidade” (Silva & Neves, 2004, p. 37).

Neste sentido, e para finalizarmos este corpo teórico, é nosso intento apresentar algumas sugestões de prevenção da indisciplina, procurando

transmitir ao leitor uma mensagem: não basta querer inovar; é necessário “(...) conseguir a diferença quando se inova” (Lopes & Silva, 2015, p. 3). E é precisamente através dessa ‘diferença’, que estaremos a contribuir decisivamente

(...) para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos [e] para a qualidade de vida e do bem-estar social nas escolas em geral “ao minorarmos, através de ações preventivas o “(...) insucesso, desmotivação (...) abandono escolar, (...) a delinquência e a exclusão social (Amado & Freire, 2009, apud Palma, 2011, p. 24).

Assim admitimos, até pela vasta bibliografia nacional e internacional, que a grande dificuldade sentida pelos professores em lidar com as questões disciplinares no interior das salas de aula, se reporta essencialmente a um problema de prevenção. Como Amado refere (2000, p.9), compartilhando as premissas de outros autores (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992, 2007;), prevenir a sua ocorrência e manifestação implica fundamentalmente “(...) organizar as situações de aula, de gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” e, em simultâneo, se consiga promover e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, fomentando a (re)construção da disciplina na escola e na sala de aula.

A missão dos professores não é fácil... Até porque,

(...) não há receitas aplicáveis e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos. [Entre] os processos utilizados, a investigação efetuada (...) considera a utilização de estratégias preventivas e de resposta, incluindo estas últimas as medidas corretivas e punitivas (Pinto, 2014, p. 23).

A este desígnio e concordando com Amado (2000), por mais que procuremos prevenir é quase inevitável a ocorrência de condutas desviantes, que acabam por dar alento à intervenção corretiva ou punitiva, por parte do professor. Entre ambas, Palma (2011), Amado (2000) e Pinto (2014), revelam a sua preferência pelas ações disciplinares corretivas. Neste âmbito, Amado (2000, 2001) estabelece três tipos fundamentais de processos corretivos usualmente utilizados pelos professores em sala de aula. No primeiro tipo, designado “Correção pela Integração/Estimulação”, a

resolução dos problemas comportamentais assenta no recurso ao diálogo com os alunos, em situações que já não são de prevenir, mas de corrigir. São situações onde, como Amado (2000, p.29) evidencia, "(...) prevalecem as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases de poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (...)", com o claro objetivo destes alterarem a sua conduta comportamental. Já o segundo tipo, apelidado "Correção pela Dominação/Imposição", releva-nos que as relações são vinculadas numa base de poder legítimo-coercitivo, onde as posições de advertência adotadas são nitidamente de ameaça e de intimidação (Amado, 2000): a atitude do professor é alavancada não só por gritos de menor/maior intensidade, como por distintas manifestações físicas de aproximação ao aluno, como meio de aviso.

Contudo, a eficácia da utilização destas metodologias, depende da credibilidade da mensagem transmitida, ou que se pretende transmitir, e das interpretações que eventualmente dela se concebem, já que, por vezes, os efeitos surtidos são contrários aos pretendidos. Mesmo assim, consideramos, pertinente ressaltar que a advertência é considerada uma medida corretiva, consagrada pelo Decreto-Lei N.º51/2012 de 5 de setembro, alusivo ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos Ensinos Básico e Secundário (Palma, 2014).

Por fim, o terceiro tipo fundamental que Amado (2000) identifica é designado "Correção pela Dominação/Ressocialização". Aqui, a ação do professor, aparentemente muito próxima da atribuição de um castigo, tem como intenção prioritária dar ao aluno uma oportunidade de modificar o seu comportamento.

Estrela & Amado (2000) ainda complementam estes processos corretivos com três orientações de prevenção, que consideramos essenciais na (re)construção, compreensão e (re)valorização da disciplina e das regras na escola e, muito particularmente, no interior das salas de aula.

Na primeira medida de prevenção – construção de um clima relacional assente em normas e regras –, os autores reportam-se à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ao seu relacionamento com a turma; ao civismo e à criação de um bom e propício ambiente

(democrático e participativo) de trabalho, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas (Amado, 2000). Pretende-se, assim, que os estudantes fortaleçam a sua vertente cívica, cresçam, reflitam e participem ativamente na (re)construção da disciplina e das regras: uma vez envolvidos na sua formulação, acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas fossem impostas de uma forma autoritária pelo professor (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002).

A propósito da construção de um clima de abertura ao aluno (segunda medida de prevenção enumerada pelos autores citados), espera-se que o professor seja reflexivo, democrático e cumpridor das regras e normas de conduta que, conjuntamente com os seus alunos, concebeu. Que se preste em 'dar a palavra', em saber escutar e, acima de tudo, orientar, por forma a poder apoiá-los, quer no âmbito escolar e educativo, como na vertente sociopsicológica, a fim de, consciente e eticamente, (re)construírem e (re)orientarem a sua autoestima e autoconceito. Até porque, segundo diversos outros autores (Carita & Fernandes, 2002; Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), os professores que menosprezam estas conceções acabam por conduzir os seus estudantes ao desinteresse, à desmotivação e à procura de outros colegas com quem se identifiquem e que, na grande maioria das vezes, se regem à margem das regras (pré)estabelecidas e acordadas. Carita & Fernandes (2002) inferem também que, para se conceber este 'clima de abertura', é necessário existir uma saudável relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre professor(es) e alunos. Ademais, ainda deixam transparecer como premissas importantes para o sucesso deste paradigma o sentido de humor, de responsabilidade e de compreensão do professor: um professor que sabiamente concebe uma aula dinâmica, interessante e flexível; que se revele mais batalhador pelos seus alunos e pouco rigoroso na marcação de faltas disciplinares e de castigos; um professor que, a seu jeito, permita que o 'aprendiz' se transforme em 'mestre', dando-lhe a liberdade de escolher, de criar e de desenvolver trabalhos que animem aulas e que fomentem a sua autonomia e gosto pela cultura escolar.

Por fim, Estrela & Amado (2000) ainda referem que a atuação do professor tem de ser dinâmica,

surpreendente e cativante. Para que isso ocorra, é-lhe exigida não só a formação inicial, como a 'formação ao longo da vida'. Através dela, o professor pode encontrar estratégias de prevenção para lidar com a indisciplina, que se materializam na forma como aborda os assuntos mais atuais dos conteúdos programáticos que leciona; na criatividade que deposita na construção dos seus materiais didáticos e na própria cultura pedagógica de que é titular, que lhe permite implementar metodologias de cooperação e dinâmicas de grupo que acabam por favorecer o desenvolvimento da auto-estima, da solidariedade, da cooperação, da responsabilidade e do respeito.

Todas estas medidas de cariz preventivo, acabam por possibilitar à comunidade escolar, e muito particularmente aos docentes, a (re)criação de uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, fomentando, por seu turno, a articulação de diálogos entre professores e alunos na (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras.

Já as medidas punitivas, que extrapolam todos os âmbitos da negociação, surgem, por vezes, como sanções exigidas pela comunidade estudantil "(...) em nome da ordem e do respeito na aula" (Amado, 2001, p. 175). Encontram-se, por isso, consagradas no Regulamento Interno das escolas ou mesmo na própria legislação em vigor, e conseguem colocar termo à indisciplina "(...) por um tempo curto, (...) não produz[indo] uma mudança de comportamento duradoura" (Curwing, 1987, apud Amado, 2001, p. 176). Nalguns casos, a sua aplicação acaba por ser perspectivada como um reforço positivo à conduta desviante efetivada.

Ainda que estas medidas sejam, vulgarmente, consentidas e aceites pela própria comunidade estudantil como um 'mal necessário' para se restabelecer a ordem dentro da sala de aula, a literatura consultada ainda considera a relação pedagógica como um dos principais fatores potenciadores da indisciplina (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008). Por isso, urge recriarmos essa mesma relação didático-educativa, agora envolta num ambiente de estímulo, rodeada de expectativas positivas e fortalecida no respeito e na compreensão, na negociação e no diálogo. Acreditamos que, se assim for, a aproximação entre professores e alunos será

mais fácil e mais harmoniosa. Essa '(re)aproximação', estamos também em crer, será mais proveitosa se a comunidade educativa tiver como principal preocupação instruir o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade, surgindo, para o efeito, a necessidade da regra, como um dos fatores basilares na liderança da turma em sala de aula (Amado, 2000). Aliás, é indispensável e, diríamos nós, insubstituível, a existência de um sistema de regras que seja claro e bem definido, para que estas premissas se concretizem (Bostroom, 1991; Estrela, 1992, apud Amado, 2000). Até porque, como já referimos anteriormente, os alunos aceitam com facilidade a existência de regras, desde que as compreendam e apreendam os motivos da exigência do seu cumprimento (Amado & Freire, 2005).

Assim, salienta-se

(...)a necessidade das regras obedecerem à "regra das regras", isto é, certos princípios básicos que devem reger as regras. Estas devem ser: "poucas: "não muito mais do que três ou quatro"; "simples: de modo a que se compreendam e retenham facilmente"; "positivas: exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que são de evitar"; "claras: permitindo a percepção de quais os comportamentos que obedecem à regra e de quais os que a infringem"; "fundamentais: referindo-se ao que não é negociável ou ao que já está negociado" (Ramos, 2008, p. 19).

Quando não se cumprem as premissas referidas e se verifica, no decorrer da aula, inconsistência por parte do docente, os alunos acabam por se sentirem injustiçados e protestam. Ou porque as regras não são razoáveis ou aplicáveis, ou porque quando, perante a ocorrência de comportamentos indisciplinados, o professor não os testemunha; ou também porque não revela «pulso» suficiente relativamente à implementação de uma regra ou sanção.

Portanto, Kounin (1970, apud Gomez, 2000, p. 34) enuncia dois factores essenciais para obter êxito no controlo de uma turma: a capacidade do professor conhecer o que se passa na aula e dar a entender aos seus alunos que detém esse conhecimento e a destreza de dirigir duas ou mais situações em simultâneo. (op.ci., p. 20).

Temos ainda de salientar mais dois aspetos que julgamos essenciais. Um deles é a utilização do reforço social, do sistema de créditos e da gestão

de contingências como algumas estratégias de prevenção da indisciplina e da mudança de comportamento(s). De facto, a aplicação

(...) da estratégia do reforço social, permite que o aluno receba uma resposta socialmente recompensadora como um elogio, um sorriso, uma atenção e o feedback positivo, após a ocorrência de um comportamento adequado, o que vai favorecer a sua frequência. No entanto, (...) [para que esta metodologia surta efeitos, julgamos necessário a adoção de outras medidas], tais como: – Ignorar o comportamento inadequado, quando pretende que este seja eliminado e escolha um que pretende acentuar e reforçar a atenção e o elogio sobre esse comportamento; – O reforço deve ser atribuído imediatamente ao comportamento positivo, revelando-se aí a sua eficácia; – O reforço deve ser individual, devendo-se adequar a cada aluno, consoante as suas próprias características e gostos; – Reforçar as tentativas que o aluno faz para atingir o comportamento desejado, ajudando – o e encorajando-o a conseguir os objetivos pretendidos. Após a concretização do comportamento desejado deve-se passar a reforçá-lo de forma intercalada, diminuindo assim o número de reforços para que o aluno o interiorize na sua conduta como um ato normal (Valente, 2014, p. 43).

Um outro método ou metodologia que pretende estimular e reforçar, de forma sistemática, a ocorrência de comportamentos agradáveis e corretos por parte dos alunos, é a gestão de contingências. Este tipo de estratégia permite a existência de uma certa «negociação» entre professores e alunos, tendo como principal objetivo a supressão de condutas e comportamentos que se revelem inadequados e indisciplinados, procurando substituí-los por outros que sejam pretendidos e positivos, e atribuindo-se, sempre que se processe (com êxito) a conclusão do objetivo proposto, uma recompensa – Princípio de Premack. Assim sendo, e com a utilização de tal metodologia, “(...) o aluno, para além de se sentir recompensado, também vai aprender a assumir a sua responsabilidade no processo, permitindo-lhe a cooperação com o professor em vez do confronto e das manifestações de comportamentos ‘indesejáveis e perturbadores’ (Valente, 2014).

Por fim, ainda ressalvamos, a adoção da metodologia “Sistema de Créditos”: uma estratégia que compreende a atribuição de créditos ao aluno

sempre que evidencie comportamentos, condutas ou atitudes desejáveis e que estejam explícitos num contrato celebrado entre professor(es) e alunos da turma.

Embora todos estes métodos, metodologias e programas educativos (de que faz parte o programa TEIP) sejam substanciais para ressalvar um papel pró-ativo e inclusivo da escola contemporânea, não poderemos deixar de frisar a importância de que se reveste o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola e na vida escolar dos seus educandos, facilitando a articulação de diálogos que permitem a (re)construção da disciplina escolar. Em verdade, não há qualquer dúvida de que a escola e a família são os dois alicerces fundamentais e de apoio mútuo na (re)construção e sustentação de qualquer ser humano. Nesta medida,

(...) quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Basta pensarmos na definição das regras escolares, se estas forem ao encontro daquilo que é praticado em casa podemos obter uma modelação de comportamentos desejáveis, uma vez que o aluno também em seio familiar possui regras e referências. Pelo contrário, se não existirem padrões comuns podemos estar a pedir atitudes e comportamentos que não são aqueles que fazem parte do quotidiano familiar, o que provocará um choque com a cultura escolar, manifestando-se muitas vezes em comportamentos disruptivos e indisciplinados (Afonso, 2006, p. 114).

Assim, os pais devem procurar integrar modelos adequados de condutas comportamentais para os filhos e devem responsabilizar-se e envolver-se ativamente no seu processo educativo, colaborando com os professores e empregando estratégias educativas consonantes com aquelas que são aplicadas na escola. Isto quer dizer, segundo alguns autores (i.e. Amado, 2000, Palma 2014 e Valente 2014), que devemos ter em consideração que a não aplicação de punições por parte dos professores passa também pelas famílias dos alunos não as empregarem. Até porque, se assim não for, para muitos estudantes esta será a única linguagem corretiva conhecida, o que acaba por apresentar sérios entraves e dificuldades ao êxito da aplicação de outras estratégias, nomeadamente as preventivas. Torna-se pois,

(...) imprescindível que os pais retomem o reconhecimento, o respeito e a colaboração com os professores, tentando em conjunto contribuir para um processo educativo mais adequado, a bem dos alunos (...) e da sociedade. (...) É importante [também] que se assuma que os professores não podem substituir os pais na educação dos filhos. Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter (Jesus, 2003, p. 27).

Em jeito de conclusão, deixamos aqui imortalizado o ‘conselho’ de Amado & Freire (2009, apud Valente 2014), ao qual introduzimos apenas uma breve e pequena modificação por forma a completá-lo (acrescentando o conselho da letra T). Um conselho, estamos em crer, que certamente ajudará tanto pais como professores e restante comunidade educativa a lidarem com os fenómenos e comportamentos de indisciplina na escola e, muito particularmente, em sala de aula:

ABC da Prevenção da Indisciplina

- A** dquira cada vez maior consciência de si em ação.
- B** atalhe pela colaboração dos pais na vida da escola.
- C** rie uma atmosfera de respeito pelos outros.
- D** escubra o seu estilo de professor.
- E** nvolve os alunos ativamente nas tarefas.
- F** aça um inventário das necessidades e interesses dos alunos.
- G** uie-se por comportamentos assertivos.
- H** abitue o aluno a cumprir as regras previamente acordadas.
- I** mplemente estratégias que promovam a autoconfiança e a autoestima.
- J** ogue com os aspetos cognitivo e sócio – afetivo.
- L** eve os alunos a serem autodisciplinados.
- M** ostre entusiasmo nas atividades de ensino.
- N** ão rotule o aluno.
- O** rganize atividades extracurriculares.
- P** lanifique aulas motivadoras.
- Q** uestione-se sobre os motivos da indisciplina.
- R** eforce o comportamento adequado dos alunos.

S eja coerente com os seus comportamentos e os que deseja do aluno.

T enha muita calma e paciência!

U se métodos de ensino adequados às situações.

V isualize toda a sala de aula.

X eque-mate à ‘pedagogia-saliva’.

Z ele por uma boa organização e gestão de aula

4. Resultados e Discussão

Este item será subdividido em quatro pontos, cada um deles correspondendo às questões de partida elencadas na Nota Introdutória e nos Objetivos e metodologias.

4.1.A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta primeira questão, socorremo-nos dos dados referentes à Taxa de Sucesso (TS) e Faltas Disciplinares (FD) que constam nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do AEAN.

Como a nossa intenção é, por um lado, averiguar a progressão destes fenómenos no Agrupamento em causa e, por outro, inferir se a disciplina (ou a falta dela) interfere no sucesso escolar, optámos por elaborar 4 gráficos, reportando-se os dois primeiros ao ano letivo 2015/2016 e os dois últimos ao ano letivo atual (2016/2017), estando estes aglutinados em dois grupos: os dois primeiros gráficos de cada ano letivo (Gráficos 1 e 3) foram concebidos com base nos valores da TS das turmas que compõem a nossa amostra. A partir deles, foi-nos possível catalogar as turmas por ordem crescente de TS e associar-lhes os respetivos valores de FD. Por seu turno, invertendo o processo, os dois últimos gráficos de cada ano letivo (Gráficos 2 e 4) colocam em evidência, também por ordem crescente, as turmas que registaram mais/menos FD, associando-lhes, igualmente, os respetivos valores da TS.

O objetivo é aferir, quando muda a variável, se o comportamento dos valores de TS e FD se mantêm inalteráveis ou, ocorrendo alteração, quais as razões explicativas dessa transformação.

Assim, analisaremos esta primeira questão sob duas perspetivas distintas mas complementares, cada uma delas correspondente às duas variáveis em estudo: a primeira (Gráficos 1 e 3), onde se coloca em evidência a premissa do (in)sucesso escolar; a segunda (Gráficos 2 e 4), onde se valorizam as faltas disciplinares.

Da observação de conjunto, é impossível não reparar que a turma do 7º Aa é aquela que regista, simultaneamente, a menor TS do Agrupamento e o mais elevado número FD (63 registos de

ocorrências disciplinares, sendo a Medida Disciplinar Corretiva mais utilizada a ordem de saída do ‘aluno indisciplinado’ da sala de aula. Poderíamos, portanto, inferir, que os fenómenos de indisciplina parecem efetivamente ter efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes.

Contudo, não querendo extrair ilações precipitadas (e com base apenas na análise genérica do comportamento de uma das turmas), quando observamos os resultados obtidos, concluímos que a TS foi superior a 50%. E se porventura

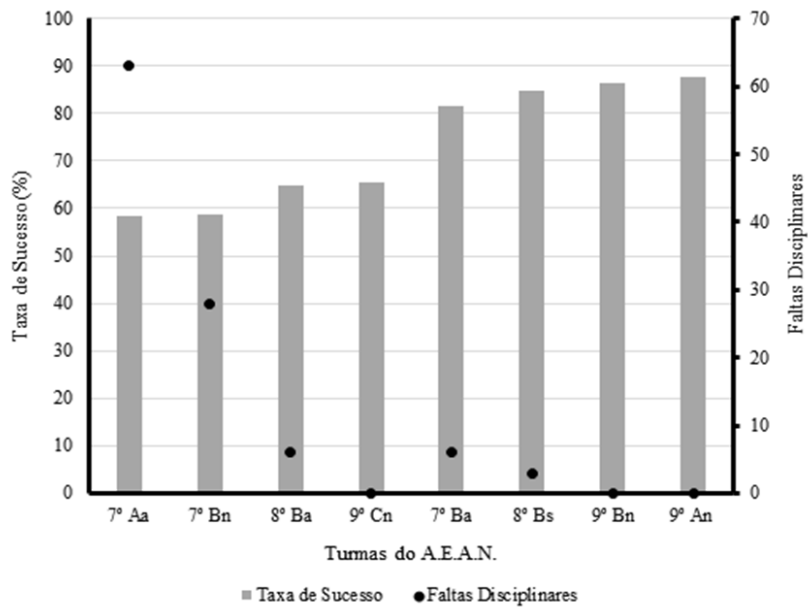


Gráfico 1 – Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

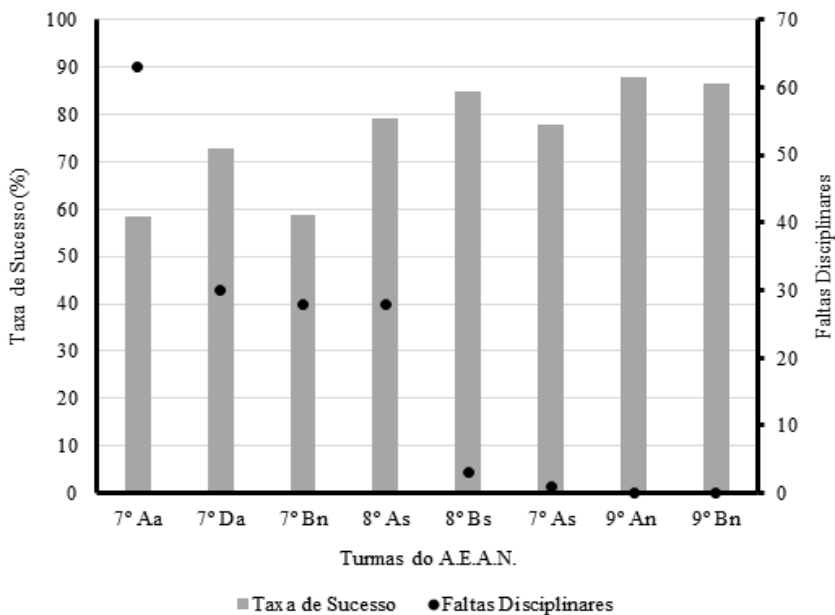


Gráfico 2 – Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

pressuporíamos, *à priori*, que as turmas que detêm as maiores TS são as que registam os valores mais baixos de FD, quando analisamos com algum pormenor os gráficos, notamos que esta premissa nem sempre se verifica: existem turmas onde embora não ocorram FD, a TS não é superior a outras que averbam registos de tal variável. Veja-se, a título de exemplo, o caso da turma do 9º Cn: embora não registre nenhuma FD, possui uma TS muito inferior à do 7º Ba que assinala a ocorrência de FD (Gráfico 1); ou, ainda, a turma do 7º As que

apesar de contabilizar apenas uma falta disciplinar apresenta uma TS inferior à do 8º As, que regista um considerável valor de FD (Gráfico 2).

Ainda da leitura destes gráficos, verifica-se que a turma do 7º Bn é a segunda com valores mais baixos de sucesso e mais elevados de ocorrências disciplinares, e que o 7º Da, embora registre uma TS superior a 70% é a segunda turma com mais FD (30 ocorrências).

Embora consideremos que outras variáveis podem explicar estes resultados, tais como a relação

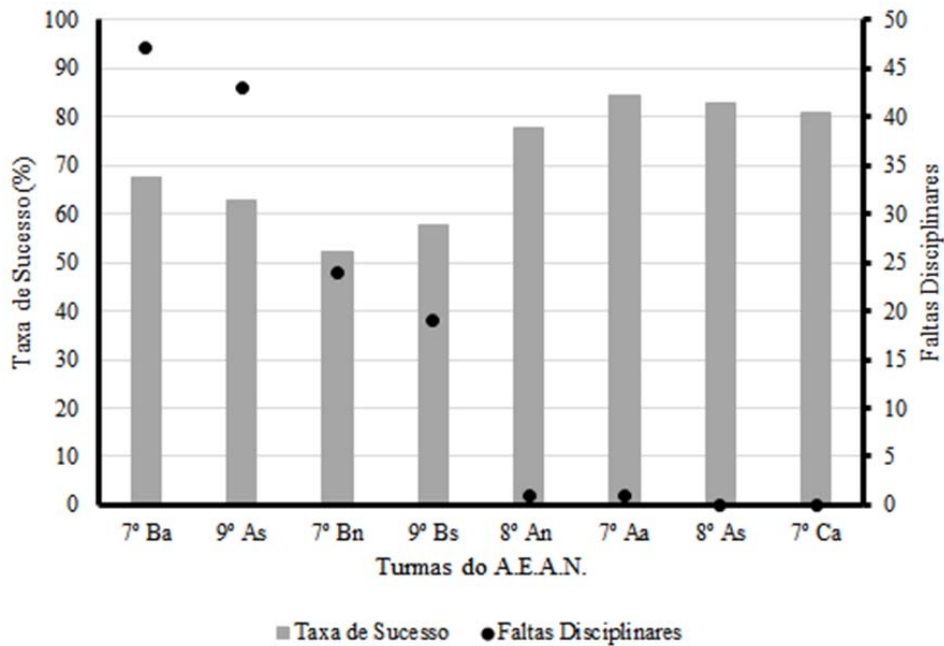


Gráfico 3 – Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

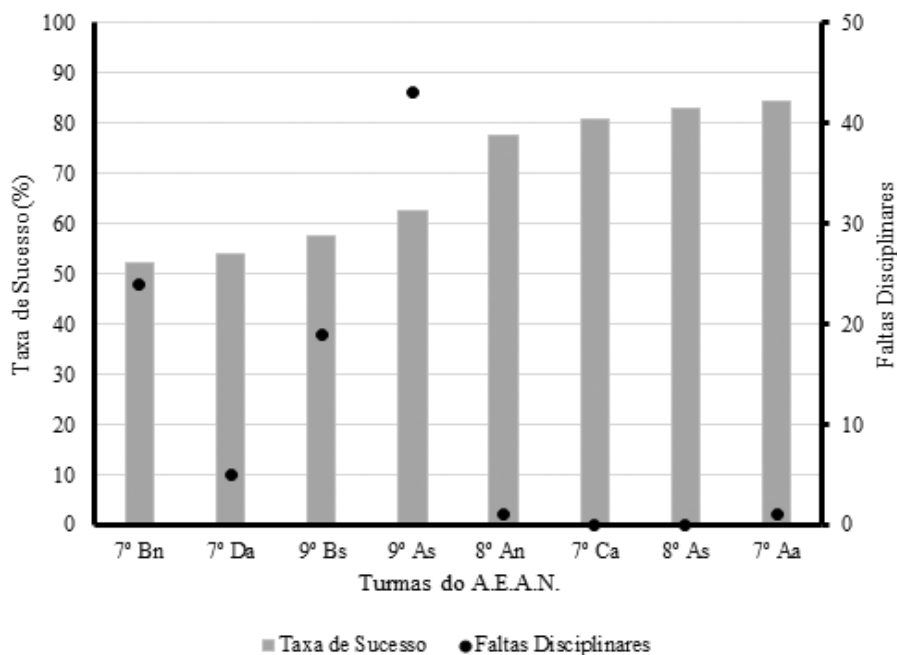


Gráfico 4 – Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

pedagógica, as perspectivas dos estudantes e o seu contexto socioeconómico e familiar, podemos concluir que, em 2015/2016, a indisciplina teve efeitos na TS das turmas do Agrupamento.

Já quando estudamos o ano letivo 2016/2017, da análise de conjunto (Gráficos 3 e 4) podemos ressaltar que as turmas com maior TS são aquelas que apresentam os valores mais pequenos de FD e que, por seu turno, as que possuem as menores TS do Agrupamento evidenciam os valores mais elevados de ocorrências disciplinares. Significa isto que, mais uma vez, parece ser possível validar a premissa de que a (in)disciplina possui efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes, bem como nos resultados que desse processo aferem.

Podemos referir, no entanto, que tal não pode ser generalizado (Gráfico 4). Por exemplo, nem sempre turmas que registam menos FD são as que possuem mais sucesso: o 7º Ba, com mais registos de ocorrências disciplinares em 2016/2017, possui, todavia, mais 10 pontos percentuais de TS que a turma do 9º Bs. Note-se, ainda, que a turma que regista a maior TS acaba por ocupar o terceiro lugar da categoria das turmas com menos FD. Ou seja, embora a indisciplina possua grandes reflexos no sucesso escolar dos nossos alunos, esta não dita a sua TS. Apenas, e no melhor dos cenários por nós perspectivados, a condiciona.

De sublinhar, ainda, que os valores atuais da TS são inferiores àqueles que foram alcançados e registados no ano letivo 2015/2016, o mesmo acontecendo com o registo de ocorrências disciplinares. Pensamos que tal realidade se justifica pelo facto da comunidade educativa encarar, cada vez mais, as Medidas Preventivas e as Medidas Disciplinares Corretivas como os principais mecanismos que permitem (re)criar uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, assente na articulação de diálogos entre professores e alunos em prol da (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras em sala de aula (Estrela & Amado, 2002; Amado & Freire, 2009).

4.2. Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nas respetivas disciplinas?

Depois de evidenciarmos que a ocorrência de fenómenos de indisciplina possui reflexos no sucesso escolar da comunidade estudantil (ainda

que não generalizáveis), foi nossa principal preocupação identificar as disciplinas que, nas turmas da nossa amostra, apresentam os valores mais elevados de FD.

Na tentativa de facilitar a leitura e interpretação dos dados, optámos por apresentar os resultados obtidos por escola, ano de escolaridade e turmas, ordenadas alfabeticamente (Gráficos 5 e 6).

Da análise do Gráfico 5, verifica-se que as disciplinas apresentam uma TS média bastante positiva, sendo a mais baixa pouco superior a 30% e muito poucas são as que ultrassam 90%. Na verdade, este facto só ocorre três vezes em 2015/2016: duas delas à disciplina de Geografia, nas turmas do 9º ano de escolaridade da ESAN; e na disciplina de Inglês que detém, dos dados de conjunto, a TS mais elevada (100%) na turma do 9º As da mesma escola. Significa isto, numa primeira observação, que existiram turmas em 2015/2016 que registaram TS elevadíssimas (quase todos, ou mesmo todos, os alunos da turma aferiram classificação final positiva à disciplina) e, mesmo assim, registaram a ocorrência de FD.

É notório, ainda, que a escola que apresenta mais disciplinas e turmas com FD é a Escola Básica da Areosa: todas as turmas se reportam ao 7º ano de escolaridade, ano de iniciação do 3º Ciclo de Ensino Básico, e as disciplinas com mais FD (Português – com registos em 2 turmas –, Geografia, Matemática e Francês – com registos em 3 turmas) são, muito curiosamente, comuns a todas elas. Não obstante, note-se que dessas disciplinas, Francês e Geografia são as que registam as maiores TS da escola em questão.

A disciplina de Matemática é aquela que, em 2015/2016, aparece evidenciada em várias turmas de todas as escolas do Agrupamento e, em algumas delas, possui a menor TS (como se observa na turma do 7º Aa da Escola Básica da Areosa). As disciplinas de Geografia e de Português são comuns apenas a duas escolas do AEAN e delas, a disciplina de Geografia é a que possui melhores resultados, sendo a de Português a mais preocupante pelo facto de registar um valor de 18 FD numa das turmas (7º Aa).

Face ao exposto, estamos em crer que não existe uma relação linear entre o (jn)sucesso escolar das turmas representadas e as faltas registadas às diversas disciplinas. Podemos, no entanto, considerar que, em certa medida, estas variáveis se influenciam mutuamente. Mas, mais que elas, estamos cientes que será a própria relação

pedagógica, os contextos em que se insere e vive a nossa heterogénea comunidade educativa, bem como a delimitação, compreensão e respeito das regras e até a própria capacidade dos professores em lidar e liderar as suas turmas, que estão por detrás dos resultados alcançados em 2015/2016. Como argumenta a Coordenadora TEIP do Agrupamento – Maria Salomé Fernandes Ribeiro –

todos. [Quando os estudantes não participam da sua construção, não as compreendem ou se recusam a cumpri-las, é inevitável o aparecimento de fenómenos de] indisciplina. (...) Um conhecimento das diferenças que os diversos contextos sociais, económicos e familiares imprimem na pessoa, aliada a uma intervenção sem preconceitos e com uma visão holística, pode permitir uma convivência

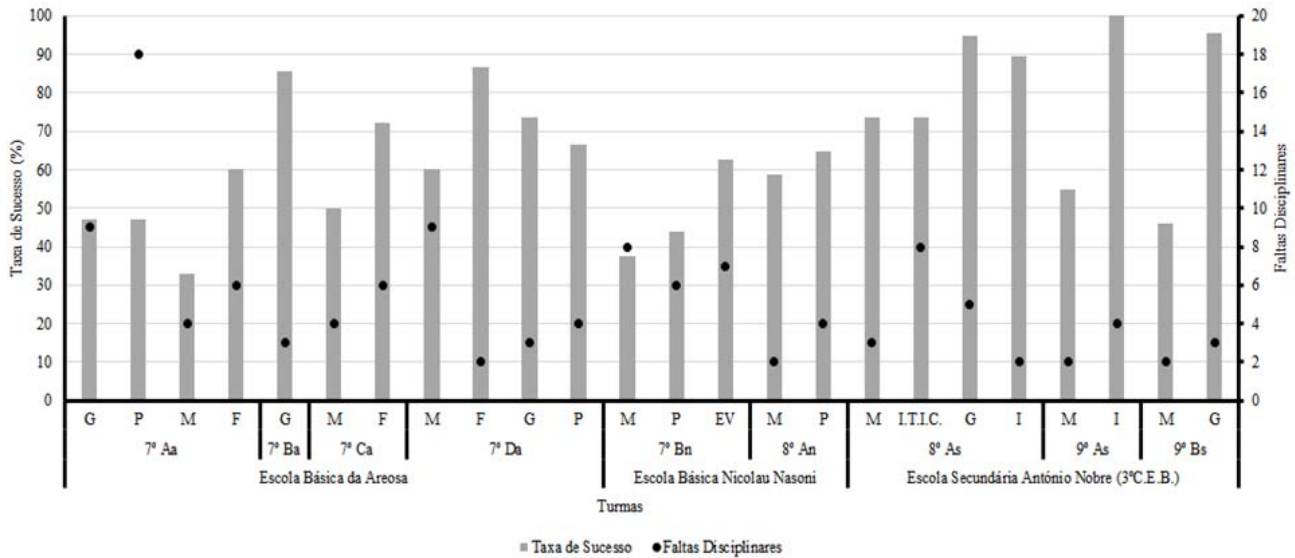


Gráfico 5 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

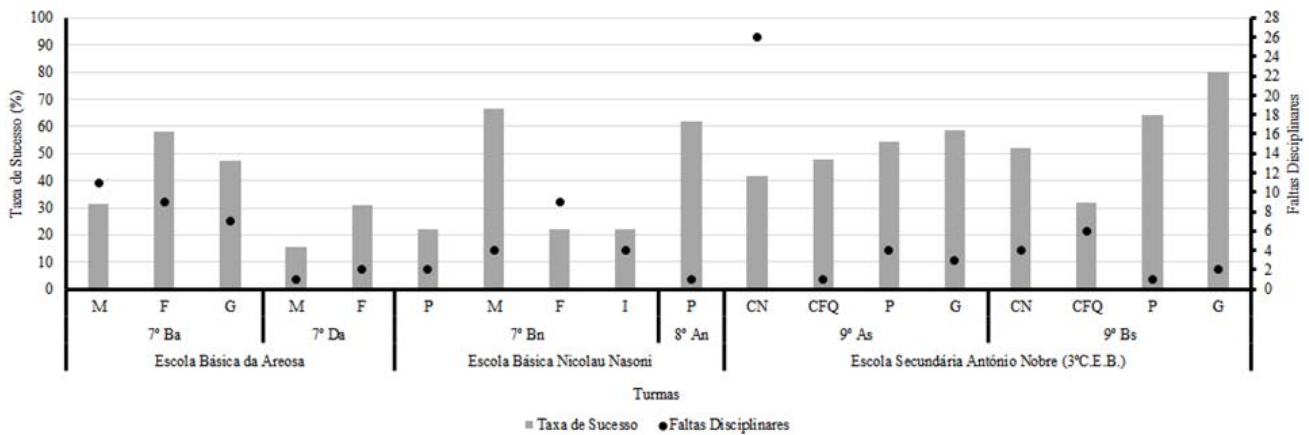


Gráfico 6 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

(M – Matemática; F – Francês; G – Geografia; P – Português; I – Inglês; CN – Ciências Naturais; CFQ – Ciências Físico – Químicas)

no âmbito das questões que lhe fomos colocando sobre a importância das regras e da relação pedagógica em sala de aula,

pedagógica em que as pontes se vão construindo e a distância se vai desvanecendo.

As normas devem ser trabalhadas com os discentes, para que desde cedo estes consigam perceber que estas são sustentadas numa matriz de premissas produtoras de ações que visam o equilíbrio das relações humanas e que permite uma convivência harmoniosa entre

4.3. Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta questão, socorremo-nos, em primeiro lugar, da aplicação de um Inquérito por Questionário às 9 turmas do presente estudo, por modo a compreendermos qual a sua posição perante as regras, a escola, os professores e os colegas. Para o efeito, com base num pequeno excerto de banda desenhada, os estudantes tinham de ordenar um conjunto de frases (da mais para a menos importante) ilustrativas de possíveis justificações, que remetem para o âmbito da responsabilidade, do respeito pelo professor, pelas regras e pelos colegas, para a adoção de comportamentos disruptivos por parte do Zé Gato, a principal personagem (Quadro 1).

Quadro 1 – Possíveis justificações para o comportamento disruptivo do Zé Gato (excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Porque, como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável. [Responsabilidade]
	Porque, ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora. [Respeito pelo Professor]
	Porque, como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma. [Respeito pelas Regras]
	Porque, ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas. [Respeito pelos Colegas]

Antes de apresentarmos os resultados do Inquérito por Questionário, convém frisar que, aquando da sua aplicação, nem todos os 179 alunos estavam presentes e, nalguns casos, os inquiridos não responderam de forma adequada ao que lhes era solicitado. Assim sendo, os resultados do nosso estudo acabam por ser «prejudicados», pois cerca de 30% dos estudantes não colaboraram nele. Todavia, a nossa amostra é ainda bastante significativa, pois 70% correspondeu às nossas expectativas.

Desta forma, o Gráfico 7 ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?”.

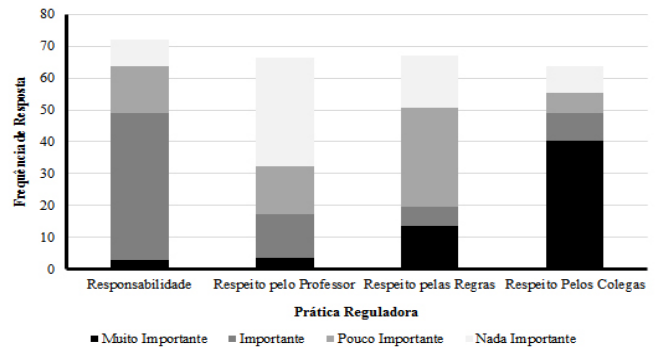


Gráfico 7 – Frequência de Resposta, à questão: “Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?”

Da análise dos resultados, podemos ressaltar que os inquiridos referem que o Zé Gato está a ser indelicado, em primeiro lugar, para com os seus colegas. Ao distraí-los, está a prejudicá-los. Por isso, o Respeito pelos Colegas é a primeira razão e/ou consequência que os inquiridos atribuem aos «alunos indisciplinados», como o Zé Gato.

Como segunda premissa mais valorizada, encontra-se o princípio da Responsabilidade: ao não registar e não participar e colaborar nas aulas, a nossa amostra considera que os «alunos indisciplinados» não só prejudicam os colegas, como acabam por deteriorar o *ethos* da sala de aula (Reynolds, 1982), impedindo ou fragilizando a interação, a coesão e o diálogo (fatores de ordem institucional informal mencionados por Amado & Freire, 2009).

O Respeito pelas Regras e o Respeito pelo Professor são duas premissas pouco valorizadas pelos nossos estudantes. Ou porque, como já referimos, os alunos se questionam quanto à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ou porque acabam por não ter a oportunidade de participar na elaboração das regras a cumprir em sala de aula. Certo é que, para inverter estes resultados, os professores necessitam de ‘desmonopolizar’ o ambiente de liderança que possuem em sala de aula, tornando-o mais democrático e participativo, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas. Ao participarem da sua formulação, os estudantes acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas forem impostas pelo(s) professor(es) (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002), (re)construindo, assim, a disciplina.

Em conformidade com estas premissas e com base no mesmo excerto de banda desenhada aplicado para o *Quadro 1*, os inquiridos tinham que colocar, novamente por ordem de importância, um conjunto de frases que tinham como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores, frases essas que remetem para questões de controlo pessoal, posicional, pessoal com explicitação e imperativo (*Quadro 2*).

Quadro 2 – Possíveis “avisos” dos docentes para com o Zé Gato
(excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula. [Controlo Pessoal]
	Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir. [Controlo Posicional]
	Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho. [Controlo Pessoal, com explicitação]
	Pára imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta. [Controlo Imperativo]

Os resultados evidenciam uma certa dificuldade da nossa amostra em aferir qual das afirmações plasmadas no *Quadro 2* é a mais importante. Mesmo assim, compreendem que o Controlo Posicional e o Controlo Pessoal com Explicitação são ambos muito importantes e têm como principal objetivo “(...)gerir as situações de indisciplina, corrigindo mais do que punindo” (Palma, 2011, p. 25), integrando-se no âmbito do primeiro processo corretivo de Amado (2000) – Correção pela Integração/Estimulação.

Assim, o Gráfico 8 ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”.

Por seu turno, desvalorizam o Controlo Imperativo precisamente porque, como já tivemos a oportunidade de referir, os estudantes aceitam as regras e os ‘avisos’ dos professores desde que possam participar da sua definição, tornando-se

mais responsáveis e mais conscientes do trabalho dos professores e da função e finalidade da escola.

Quando não respeitam as regras pré-estabelecidas ou impostas, “(...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Palma, 2011, p. 14) saem lesadas e chegam a constituir-se mesmo como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 2001, p. 9).

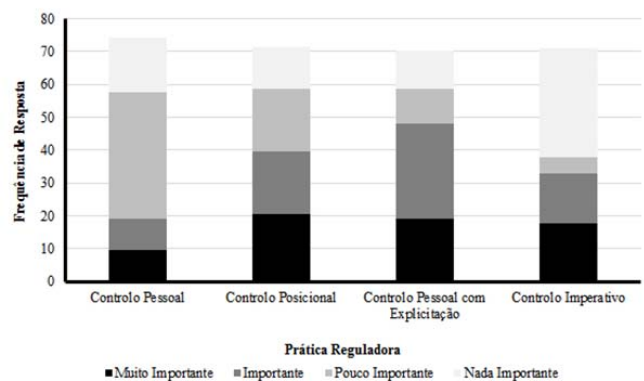


Gráfico 8 – Frequência de Resposta, à questão: “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”

A segunda parte do Inquérito por Questionário tinha como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores. Para o efeito, apresentámos um outro excerto da mesma banda desenhada, onde três amigos – a Marta, o Pedro e o André – numa conversa informal, acabam por adjetivar uma das suas professoras.

Assim, e para cada uma das seguintes questões explanadas, os nossos estudantes tinham que escolher a professora que mais se identificava com os seus professores, justificando a sua escolha. Foi a partir dessas justificações que procedemos à análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds* (Figuras 1, 2 e 3).

- 1- *Achas que os teus professores têm uma atuação mais parecida com a professora da Marta, com a professora do Pedro ou com a professora do André?*

- 2- Se pudesses escolher gostavas que os teus professores fossem como a professora da Marta, como a do Pedro, ou como a do André? Porquê?
- 3- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria pior comportamento? Porquê?
- 4- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria melhor comportamento? Porquê?

determinadas condutas conforme o professor. No entanto, é claro que estes os compreenderiam melhor se, com eles, os professores (re)construíssem um clima de abertura (Estrela & Amado, 2000), onde se espera que o professor seja reflexivo, democrático, seguro de si e das suas atitudes. Que cumpra as regras e normas de conduta pré-estabelecidas e acordadas com os seus alunos e que se saiba impor, que consiga manter a «ordem». Mas que consiga também propiciar a criação de uma relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre alunos e, muito particularmente, entre eles e o(s) professor(es).

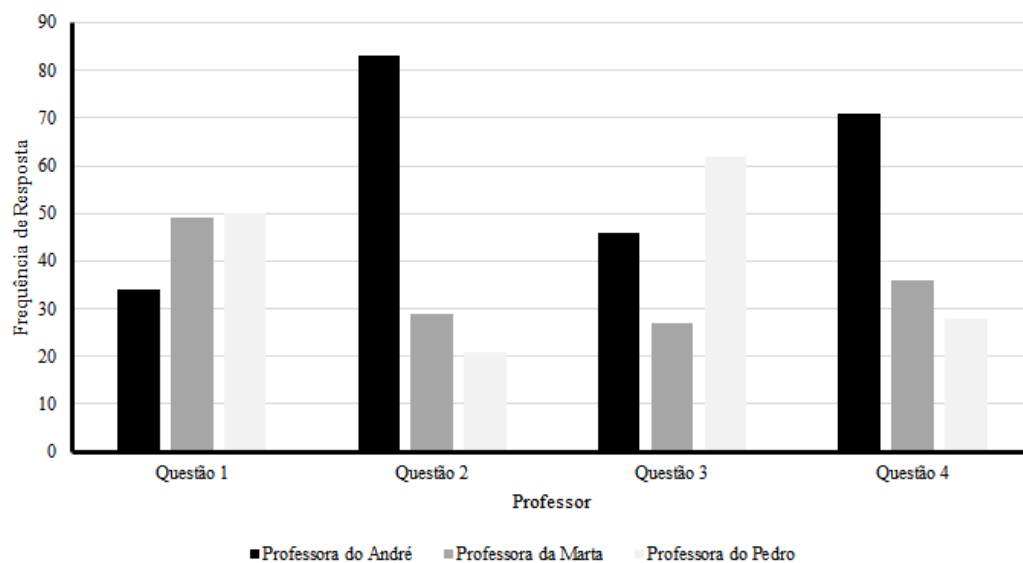


Gráfico 9 – Frequência de Respostas da nossa Amostra às 4 questões da Parte 2 do Inquérito por Questionário

O Gráfico 9 permite colocar em evidência que, para a grande maioria dos alunos inquiridos, os seus professores atuam em sala de aula como as professoras da Marta e do Pedro (Questão 1), muito embora gostassem que os seus professores procedessem como a professora do André (Questão 2). Admitem, ainda, que seria com a professora do Pedro que a sua turma se comportaria pior e, por oposição, em conformidade com a Questão 2, seria com a do André que se comportariam melhor.

Esta sinopse, permite-nos concluir, juntamente com as Figuras 1, 2 e 3, que os alunos adotam

No fundo, é isto que os alunos precisam para alterarem os seus comportamentos disruptivos: de um professor que se revele persistente, resiliente e batalhador. Um professor que, como já frisamos, permita que o 'Aprendiz' se transforme em 'Mestre'.



Figura 1 – WordCloud da Professora da Marta



Figura 2 – WordCloud da Professora do Pedro



Figura 3 – WordCloud da Professora do André

4.4. Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?

Esta é uma questão que temos vindo a responder ao longo deste artigo e que encontra a sua essência, fundamentalmente, na forma como alunos e professores se relacionam na escola e, muito particularmente, nas salas de aula (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008). Uma relação que, se não for cuidada, ‘alimentada’ e fortalecida diariamente, pode - como nos alerta a Coordenadora do Programa TEIP do Agrupamento, Maria Salomé Ribeiro - deteriorar-se, potenciando, o aumento do insucesso escolar e as ocorrências e manifestações disciplinares. Nas suas palavras, “O crescente insucesso, ano após ano, exponencia o desinteresse dos alunos, que frequentemente se traduz em comportamentos problemáticos [que possuem reflexos inegáveis na] prática pedagógica [, que] não assente no sucesso para todos, irá traduzir-se em comportamentos desajustados”.

Portanto, uma vez fragilizada a relação pedagógica, será muito difícil levá-la à tranquilidade e à harmonia necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e, diríamos nós, ‘sentido e vivido’. Isto porque as brechas criadas pelo desentendimento entre professores e alunos são impreterivelmente acolhidas pelos estudantes, que acabam por ripostar contra os conteúdos científicos lecionados, perturbando o normal funcionamento das aulas, desrespeitando as regras pré-estabelecidas e acordadas e, ainda, adotando e manifestando, como Alice Barbosa e

Teresa Fonseca, responsáveis pelo GAAP do Agrupamento, referem

(...) comportamentos de indisciplina [, em que os] mais comuns e de maior gravidade são a falta de respeito pela autoridade da figura do professor (...) [Um] conjunto de atitudes que (...) [envolve o] desrespeito [e se traduz] (...) na prática por verbalizações insultuosas, que obrigam [o professor a utilizar, como mecanismo de reposição da ordem, por um lado, a] medida de ordem de saída da sala de aula e [, por outro a aplicação de] (...) Medidas Corretivas Sancionatórias.

Assim sendo, por forma a prevenir a manifestação dos fenómenos de indisciplina escolar em sala de aula, julgamos necessário e crucial ressaltar que tanto professores como alunos saibam reconhecer a importância e a utilidade das regras e, acima de tudo, as saibam cumprir (Amado & Freire, 2009). A Dr.^a Maria Salomé Ribeiro analisa ainda mais profundamente esta questão, inferindo que,

O professor tem de ter presente que o seu papel em sala de aula é ensinar aquele público. Se manter o mesmo registo para públicos diferentes, corre o risco de criar desinteresse nos alunos. As escolhas dos atos e das palavras, que o professor aplica na condução dos processos e estratégias, devem conduzir à efetivação de uma relação empática com o outro, e consequentemente ter como corolário uma influência positiva sobre o sujeito, que permita gerar uma melhor prática de ensino-aprendizagem.

Não obstante, e a propósito da opinião da Coordenadora do Programa TEIP do AEAN, Alice Barbosa e Teresa Fonseca ainda salientam que

Os professores têm vindo a sentir a necessidade de aplicar novas metodologias e práticas dentro da sala de aula, procurando fugir ao modelo tradicional de exposição verbal/teórica e desta forma potenciar a motivação e o interesse dos alunos, com reflexo positivo ao nível comportamental.

Contudo, nem sempre é fácil (re)criar um ambiente em que todos os alunos da turma desfrutem (ou queiram desfrutar) e aproveitem (ou queiram aproveitar) a aula, com a mesma motivação e o mesmo empenho que o professor. Este fosso entre o desejo do professor e a realidade da turma que à sua frente se apresenta, gera inevitavelmente confrontos e consequências que fragilizam não só o processo de ensino-aprendizagem como, principalmente, a relação pedagógica. A este propósito, Maria Salomé Fernandes Ribeiro refere que,

Por vezes, [as] sanções são necessárias, no entanto deve imperar o bom senso. O professor deve ter sempre presente que é a autoridade dentro da sala de aula e por isso deve munir-se de mecanismos que permitam controlar os comportamentos desajustados. Esses mecanismos passam muitas vezes pelo diálogo.

Alice Barbosa e Teresa Fonseca vão ainda mais longe e recomendam: “Consideramos que pode ser benéfico para a melhoria do comportamento, quando o aluno e o encarregado de educação são envolvidos numa maior consciencialização sobre as atitudes desadequadas e em conjunto ser definido um plano de intervenção no sentido da melhoria”.

5. Considerações Finais

Percorremos um «longo caminho» para concretizar este estudo, mas temos a perfeita consciência que muito ficou ainda por fazer e dizer. Mesmo assim, fica perpetuada uma das nossas principais conclusões sobre a problemática pedagógica em debate: a indisciplina escolar é um símbolo

Isto porque, quando instadas a responder à questão “No seu entender, porque é que um aluno sancionado repete o comportamento que o levou a ser castigado?”, as três responsáveis pela aplicação e monitorização do Programa TEIP comungam do princípio de que estes “(...) tendem a reincidir, tanto mais se não se trabalhar a causa de tal atitude, que está a potenciar estes comportamentos.” (Alice Barbosa e Teresa Fonseca). Ou seja, e indo ao encontro da argumentação exposta por autores como Carita & Fernandes (2002), Estrela & Amado (2002) e Santos (2015), estamos em crer que “(...) Se o problema for refletido conjuntamente, pode alterar e melhorar a relação professor-aluno” (Maria Salomé Fernandes Ribeiro), desconstruindo as velhas realidades que muitas vezes ouvimos, de que não adianta de nada ensinar, porque o aluno não quer, nem vai aprender.

Ressalvamos, assim, desta breve análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às entidades responsáveis pelo programa TEIP do Agrupamento em questão, que a relação pedagógica é um processo dinâmico, vivo e vivido, onde cada indivíduo é extramente importante na criação e manutenção da educação e do saber. E é esta a realidade que precisamos de demonstrar à comunidade educativa: que os professores não são hoje os únicos detentores do conhecimento. A este propósito, e desta questão fundamental da relação pedagógica e dos seus efeitos diretos e indiretos no sucesso e na disciplina escolares dos nossos jovens, recordamos, com um carinho especial, as sessões de Didática da Geografia, onde fomos compreendendo que ninguém é tão ‘grande’ que não possa aprender, nem tão ‘pequeno’ que não possa ensinar...

intrínseco das novas gerações e, constitui-se, também, como um ‘amuleto’ para nos guiar na descoberta do futuro da escola e da sociedade.

Desta forma, a presente investigação pretende(u) ser um contributo para o estudo da temática em causa. Uma temática que suscitou, ao longo das últimas décadas, a curiosidade de muitos investigadores nacionais e internacionais sobre um

fenómeno atemporal, multidisciplinar, multicausal e multifactorial e que não possui ainda uma taxonomia nitidamente definida (Lopes, 2006). Um fenómeno que, em virtude das suas constantes transformações, impossibilita a existência ou até a criação de 'receitas' e 'fórmulas' que permitam minorar a sua manifestação na sociedade e muito particularmente na escola, onde grassa também o insucesso escolar, frequentemente apontado como uma das principais causas e consequências da Indisciplina.

Assim, não podemos deixar de ressaltar que a atividade de ensino-aprendizagem deve apoiar-se em motivações sustentadas no estado atitudinal e nos diversos interesses revelados quer pelos alunos, quer pelos professores. Será até importante e interessante - conforme nos foi possível aferir com base nos diversos contributos prestados não só pela nossa amostra estudantil, como também pelas três responsáveis pela monitorização do projeto TEIP do AEAN - salientar que os fenómenos de indisciplina e insucesso escolar podem ser minorados se se apostar numa *transversalidade curricular* que albergue programas curriculares com conteúdos alusivos aos sentimentos, às atitudes e aos valores, de forma a estimular e trabalhar o conhecimento interpessoal/psicológico e as relações. Neste âmbito, e indo ao encontro de diversos autores nacionais e internacionais, Alice Barbosa, Teresa Fonseca e Salomé Ribeiro sugerem a inclusão de técnicas de mediação de conflitos e a utilização, em sala de aula, de metodologias que permitam reforçar sentimentos de entretajuda, de respeito e de solidariedade, além das estratégias de desenvolvimento de empatia e a reciprocidade moral.

Compreendendo que a "(...) Pedagogia não é uma receita, é uma procura" (Debesse apud, 1996, p. 36), para a realização do nosso estudo empírico, optou-se por uma metodologia que combinou a análise qualitativa (através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pela monitorização do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do AEAN e da análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds*, com base na opinião fornecida pela nossa Amostra Estudantil) e quantitativa (com a aplicação de um inquérito por questionário a 179 alunos das 3 escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN).

Dos seus resultados, a primeira questão norteadora deste projeto deixa-nos cientes que o domínio dos conteúdos e das variadas formas da sua transmissão são alicerces fundamentais da competência docente, mas certamente podem constituir-se como fundações frágeis, do ponto de vista da possibilidade de desencadear comportamentos menos adequados nos alunos, se não forem acompanhados da «trave-mestra» que é a competência relacional. Todos sabemos que há muitos professores capazes de estabelecer uma boa relação com os seus alunos, mas que fracassam, porque não dispõem de competência científica e didática que apoie a competência relacional que detêm. Assim como também sabemos que existem outros que, embora muito seguros nas matérias que lecionam, têm mais dificuldade em estabelecer uma dinâmica relacional equilibrada. De uma forma ou de outra, é certo, ainda assim, que as competências relacionais são suscetíveis de aquisição e treino.

Ainda quanto à primeira questão de partida, devemos frisar que as noções e conceções que construímos de disciplina e indisciplina, sucesso e insucesso escolar não são lineares, estáticas e unidirecionais. Não afetam - como constatado pela resposta à segunda pergunta de partida - todas as disciplinas por igual e nem todos os professores. Aliás, e abordando a terceira questão norteadora da nossa investigação, não são sequer relações exclusivamente comportamentais e, deve-se sublinhar, muitas vezes estes comportamentos disruptivos só ocorrem porque o professor ou é demasiado autoritário ou permissivo; ou porque o sistema de regras em sala de aula não é claro e democrático, contando com a opinião dos estudantes; ou, até, em última análise, porque a escola e o meio onde se insere condicionam determinados cânones comportamentais que, antes de se inserirem na escola, os estudantes já vivenciavam.

Podemos também concluir, quanto à quarta questão norteadora deste projeto, que a prática pedagógica exerce grandes e significativas influências sobre a (in)disciplina e sobre o (in)sucesso escolar. Nesta medida, é nosso dever realçar, à luz das entrevistas semiestruturadas realizadas a Maria Salomé Fernandes Ribeiro (Coordenadora do projeto TEIP do AEAN), Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAP) e Teresa Fonseca (Mediadora

do GAAF), que a abordagem preventiva é aquela que melhor pode favorecer a (re)construção da disciplina escolar: intervir, e intervir precocemente, funciona como uma mais-valia neste processo, uma vez que muitos dos problemas disciplinares existentes nas escolas só se vão agudizando porque não há intervenção por parte da comunidade educativa e da família.

No término da presente investigação, não podemos de forma alguma deixar de mencionar alguns dos seus principais limites e constrangimentos: o primeiro foi de cariz temporal, já que o espaço de tempo que dedicamos à sua realização foi muito curto e escasso, pelo que nem sempre conseguimos expor, explorar e tirar ilações devidamente ponderadas da nossa investigação. O segundo, diríamos nós, é que, tratando-se de um estudo de carácter exploratório, as conclusões que aqui fomos explanando são somente aplicáveis a este contexto geográfico e escolar e os dados obtidos só com muita cautela poderão ser objeto de alguma generalização. Significa isto, portanto, que os resultados aferidos têm, necessariamente, um valor restrito à realidade do Agrupamento de Escolas de António Nobre. Ademais, o nosso estudo e as ilações que dele retirámos, não usufruíram do contributo de todos os 179 alunos escolhidos para perfazer a nossa amostra.

Não obstante tais constrangimentos, ainda estamos cientes de que as estratégias e recomendações que fomos elencando e explorando representam, também elas, apenas um pequeno contributo para o desenvolvimento e melhoria das práticas de atuação dos professores do AEAN face aos fenómenos e comportamentos de indisciplina. Isto porque, como já tivemos a oportunidade de o frisar, esta é uma problemática que, em virtude da sua complexidade, requer respostas variadas e diversificadas em função dos 'dilemas' diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares em que ocorre.

Consideramos, assim, que este projeto tem uma mensagem explícita, ao se revestir de uma série de anotações que nos parecem essenciais para conhecer e prevenir a indisciplina, conhecer e reverter o insucesso escolar, conhecer e frisar a importância que pais e escola assumem quando, juntas, batalham pelo bem comum dos seus filhos e alunos; e uma implícita que só agora, bem no final

do 'nosso percurso', temos a ousadia de revelar: falar e opinar de (in)disciplina e de (in)sucesso escolar, todos somos e seremos sempre capazes. Todavia, poucos serão aqueles que, ao lerem projetos de investigação-ação como este, compreenderão que

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra!

(Anísio Teixeira)

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1999). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, S. (2006). *A Indisciplina e a Escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB*. Porto: Universidade Portucalense.
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s/d). *Perceção dos Professores acerca dos comportamentos em contexto de sala de aula*.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aula - Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, R. (s/d). Educação do Olhar. Obtido de Pais & Filhos: <http://www.paisfilhos.pt/index.php/opiniaio/63-rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>
- Amado, J. (2005). *Contextos e formas da violência escolar*. *Revista Portuguesa de História*. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores* (pp. 1-19). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2001). Compreender e contruir a (in)disciplina. *Cadernos da Criatividade*. pp. 41-54.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Asa.

- Amado, J.; Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina(s) na escola. Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa Editores.
- Aquino, J. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. pp. 664-692.
- Aquino, J. (1998). A Indisciplina e a Escola Atual. *Revista da Faculdade de Educação*. Vol.: 24. Nº.: 2. São Paulo.
- Arantes, A. (s/d). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula de Aula: Uma Análise da Realidade. *Revista De Magistro de Filosofia*, pp. 124-141.
- Aurélio. (2002). *O mini dicionário da língua portuguesa*. 4ª Edição revista e ampliada. 7ª Impressão. Rio de Janeiro.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, pp. 43-75.
- Barbosa, F. (2009). Indisciplina Escolar: Diferentes Olhares Teóricos. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 4830-4840). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*. Psicologia Escolar e Educacional, pp. 123-131.
- Brito, S. & Santos, L. (2009). Indisciplina e Violência na Escola. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE & III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 10719-10729). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Cachinho, H. & Reis, J. (1991). Geografia Escolar: (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, pp. 429-443.
- Caldeira, S. (2000). A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. Açores: Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. (2005). *Indisciplina: Alguns Resultados Sobre Escolas de S. Miguel. Arquipélago - Ciências da Educação*, pp. 9-21.
- Caldeira, S. et al. (2007). *(Des)Ordem na Escola - Mitos e Realidades*. Lisboa: Quarteto.
- Carvalho, M. e. (2014). *Indisciplina(s) na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*.
- Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, M. et al. (2009). Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar*, pp. 197-210.
- Esteves, V. (2015). *Liderança Intermédia e Indisciplina, numa Escola Secundária/3 do Norte de Portugal Continental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Estrela, M. et al (1986). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.1,2,3, pp. 249-271.
- Estrela, M. T. (1991). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*. Nº 37.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2007). (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.
- Estrela, M.; Amado, J. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1,2,3, pp. 249 – 271.
- Estrela, M.; Ferreira, J. (Eds.). (2001). Indisciplina e violência na escola. *Actas do XI Colóquio AFIRISE/AIPELE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL e AFIRISE.

- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. et al. (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). *Autonomia, projeto e liderança*. In I. F. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado. Políticas educativas e autonomia das Escolas. (p. 117-138). Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009a). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009b). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 307-324.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 15- 25.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita E. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, pp.1-11.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, pp. 101-108.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digita*, pp. 124-132.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na Escola: Questões sobre mudança de paradigma. *Revista Contraponto*, pp. 367-380.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação* Universidade Federal de Santa Maria, pp. 311-324.
- Gomes, C. et al. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, pp. 93-104.
- Gomes, R. (2001). A Globalização da escola de massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 135-167.
- Gonçalves, S. (2009). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, S. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D.; Hester, S.; Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.
- Houaiss, António & Mauro de Salles Villar (2002-2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 6 vols. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jesus, A. (2012). *A Indisciplina em Sala de Aula. Um Estudo das Causas, Dificuldades de Gestão e Estratégias de Controle na Tura de 5ª Série B do Ensino Fundamental*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação PUCRS*, pp. 21-29.
- Lima, S. (2017). *Indisciplina em sala de aula: concepções, interação social e ação docente - uma análise qualitativa*. Investigação Qualitativa em Educação (pp. 836-846). Salamanca: CIAIQ.
- Lopes, E. (2006). *Indisciplina em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. (2012). *Indisciplina em Sala de Aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade*

Escolar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lopes, R. & Gomes, C. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, pp. 261-282.

Lourenço, S. (2015). *O Professor em contexto TEIP: Ações conducentes ao Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Lourenço, A. (2003). *Indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Tese de Mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa

Machado, J. (2010). Escola, Igualdades e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*. Nº.:1. pp.39-44.

Martins, E. (2009). A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. *UBILetras*, pp. 1-19.

Martins, M. (2001). O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos Relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 93-115.

Martins, M. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, pp. 1-6.

Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mendes, I. &. (2011). Representações Sociais do Bom Professor de Português. *Revista Interações*, pp. 11-27.

Monteiro, A.; Barroso, R. & Simões, M. (2015). Gestão da Indisciplina na Sala de Aula: Uma abordagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, pp. 28-37.

Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.

Moraes, C. & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Obtido de UniFil - Centro Universitário Filadélfia: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educa-cao/Artigo_06.pdf.

Naiff, L. (2009). Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação Unisinos*, pp. 110-116.

Novais, E. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Revista Linguagem & Ensino*, pp. 15-51.

Oliveira, M. (2009). Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, pp. 289-305.

Oliveira, R. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP* (pp. 4503-4514). Curitiba: EDUCERE e ESBPp.

Olweus, D. (2004). *Bullying at school: prevalence estimation, a useful evaluation design and new national initiative in Norway*. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers. Nº.:23.

Pacheco, F. (2006). *A Gestão de Conflitos na Escola a Mediação como Alternativa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Palma, C. (2011). *A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Parecer Nº 1 do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

Paulilo, A. (2002). Saberes bandoleiros: indisciplina e irreverência na produção escolar. *Revista Brasileira da História da Educação*, pp. 27-45.

Penna, M. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, pp. 11-16.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Obtido de O Portal dos Psicólogos: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0484

Pinto, S. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspectiva de professores do 3º Ciclo do Ensino*

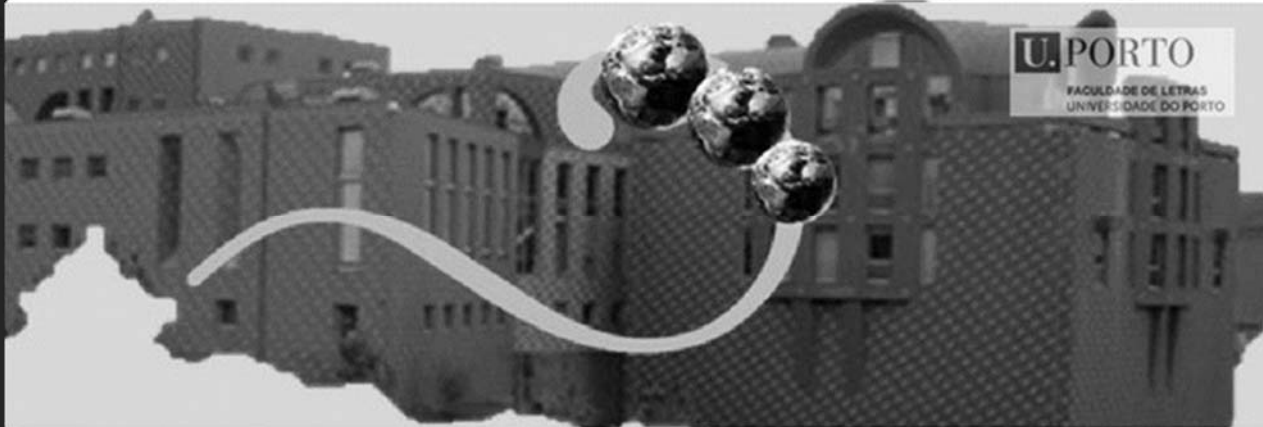
- Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ramos, M. (2008). *A Indisciplina dos Alunos e o Estilo do Professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior.
- Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser Professor - Satisfação Profissional e Papel das Organizações Docentes (Um estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, I. (2008). *Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná.
- Santos, P. (2015). *Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro*. Porto: Universidade do Porto.
- Sartório, M.; Costa, M. & Arlaque, P. (2006). *A Indisciplina na Escola*. Guaíba.
- Seals, D., & Young, J. (2003). *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*. *Adolescence*, 38, 735–747.
- Sampaio, D. (1999). *Indisciplina: um signo geracional*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional (<http://www.iie.minedu.pt/biblioteca/ccgeog/caderno6.pdf>).
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Serrate, R.(2009). *Lidar com o bullying – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora
- Silva, L. & Matos, D. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 731-729.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, pp. 37-57.
- Silva, R. & Vaz, J. (2015). Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais - Intervenção Comportamental numa Perspetiva Sistémica. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, pp. 28-45.
- Silva, R. (2016). *Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro*. Obtido de Educação & Realidade: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200533&lng=pt&nrm=iso
- Silva, H & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos alunos. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia da UTAD*, pp. 62-81.
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Edições Asa
- Soares, M. (2000). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, pp. 1-14.
- Sotoriva, A. (2009). *Indisciplina Escolar: Percepção Social dos Professores*. 29ª. *Reunião Anual da ANPED* (pp. 1-6). Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) .
- Sousa, F. & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in) disciplina na sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II – Comunicações Livres (pp. 613-623). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sposito, M & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, (pp. 345-380). Florianópolis.

Valente, H. (2014). *A (In)disciplina na Escola: A Voz dos Alunos - Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos*. Professor Reynaldo dos Santos. Lisboa: Universidade Aberta.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (edição revista e aumentada)*. Coimbra: Almedina.

Zechi, J. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Zidane, M. (2010). *Para lá dos Muros e do Portão: Um Estudo sobre a Conflitualidade nas Escolas*. Porto: Universidade do Porto.



Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência.

Júlio Rocha
ISPGAYA
jfiliperochaa@gmail.com

Como citar este artigo:

Julio, R. (2018). Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A - breve contextualização sobre a sua pertinência *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.3, p.39-50. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a2>

Secção:

Intervir

Resumo:

No sistema de ensino, as questões de avaliação sempre tiveram um papel central. Quando falamos em avaliação, de facto surge-nos a ideia de que esta tem tido uma importância crescente na área da educação escolar, na vida dos alunos, mas também na vida de professores e famílias. Aliás, a avaliação surge como indispensável e inerente à escola, pois apresenta-se como forma de julgar o progresso de um aluno e de o situar relativamente aos outros e ao seu desenvolvimento individual, sendo o processo necessário para permitir que o aluno progrida. Neste sentido, começam a surgir diversas conceções ligadas à avaliação, como é o caso da formativa que se distingue da sumativa, com cariz mais rígido e que se prende não com a mediação e diagnóstico de aprendizagens, mas antes como prova de uma aquisição conclusiva de conhecimentos. Neste artigo debruçamo-nos sobre a avaliação sumativa externa, pois é a que tem dado origem a maior controvérsia. Falámos especificamente dos exames nacionais e, mais concretamente, dos Exames Nacionais de Geografia A, sobre os quais se debruçou a nossa investigação. Como conclusão mais pertinente, não contrariando a ideia de que a avaliação é fundamental no sistema de ensino, consideramos que nos moldes em que a avaliação externa, nomeadamente os exames nacionais, estão a ser implementados, rapidamente se tornam injustos e de cariz muito generalista.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Exames Nacionais, Avaliação Externa.

Abstract: In the education system, evaluation of students' has always played a central role. When we speak of evaluation, in fact we see that it has assumed an increasing importance in the school education, in the life of pupils', but also in the lives of teachers and their families. In fact, the evaluation is indispensable and inherent to school, because it presents itself as a way to judge student's progress and to situate them relative to others and to their individual development, being a necessary process to allow the student progress. In this sense, several conceptions related to evaluation begin to emerge, as is the case of formative that is distinguished from the summative one, with a more rigid character and not related to the mediation and diagnosis of learning, but rather as evidence of a conclusive acquisition of knowledge. In this article, we focus on external summative evaluation, since it is the one that has given rise to the greatest controversy. We talk specifically about the national exams and, more specifically, the National Geography Exam A, on which our investigation was based. As more relevant conclusion, not in contradiction with the idea that evaluation is fundamental in the education system, we consider that in the way external evaluation, namely national exams are being implemented, they quickly become unfair and very generalist.

Keywords: Geography Teaching, National Exams, External Evaluation.

1. Nota Introdutória

Avaliar é um ato natural do homem. Todos somos avaliadores nas escolhas que fazemos e perante o projeto de vida que escolhemos. Avaliar é proceder a uma análise do que foi feito e considerar o que pode ainda ser efetuado, para melhorar ou alterar o rumo de algo (Matos, 2011; Leitão, 2013; Moreira, 2016). Entendida nesta simples definição, a avaliação surge como uma atividade indispensável na vida do homem, associada indubitavelmente à sua natureza e poder sobre si mesmo e sobre os outros e/ou instituições (Fernandes, 2014). Por isso mesmo, a avaliação, em geral, relaciona-se com uma variedade de propósitos, tais como: apoiar a tomada de decisões; servir a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos; compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social e acreditar e reconhecer programas (Ferreira e Morais, 2013). Por sua vez, a avaliação educacional vem sendo considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos (Matos, 2011; Moreira, 2016).

Quando falamos em sistema educativo e avaliação, não podemos deixar de abordar temas como a Avaliação Externa (AE) e os Exames Nacionais (EN).

Estes assumem uma importância primordial a partir do final da década de 1980 repercutindo um movimento vigente especialmente nos Estados Unidos da América, quando a prática da AE também começa a disseminar-se um pouco por toda a Europa (Afonso, 2007; Santos, 2014; Ferreira, 2015). De acordo com o Ministério de Educação e Ciência, destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, mediante o recurso a instrumentos definidos a nível nacional, dependendo a conclusão de um curso científico-humanístico da aprovação em todas as disciplinas, algumas das quais requerem a realização de EN (Artigo 17.º da Portaria n.º 244/2011, de 21 de junho). Este tipo de avaliação justifica-se, de acordo com Vaz (2013), pela necessidade de informar o desempenho e os resultados do sistema educativo aos gestores educacionais, famílias e sociedade em geral, com a finalidade de levantar e coligir dados que auxiliem as ações no campo da gestão da política de ensino. Outros autores, como Fernandes (2007a), vão mais longe dizendo que a AE é a forma mais eficaz do Ministério da Educação controlar se o currículo está ou não a ser desenvolvido adequadamente nas escolas, além de servir também para que as escolas prestem, de certa forma, contas do seu trabalho e do trabalho que desenvolvem com os alunos, não só à sociedade, como também à administração educativa (Vargas, 2014; Leite, 2014; Sousa, 2014).

Desde muito cedo que este tipo de avaliação através de provas, quer sejam elas provas de aferição, quer sejam provas de AE sob a forma de EN, sofreram uma contestação muito grande. E esta contestação debruça-se, acima de tudo, sobre a sua finalidade. Para alguns autores (i.e. Afonso, 2007; Fernandes, 2014), os exames consagram o trabalho colaborativo nas escolas e levam a uma gestão responsável do currículo; já para outros (Pacheco et al., 2010; Fonseca, 2010), podem conduzir a um estreitamento, um espartilhamento considerável do mesmo currículo, levando a um aprofundamento inadequado de conteúdos ou à padronização de instrumentos e metodologias. Tudo isto acaba por nos levar a uma perspetiva um pouco dúbia e repleta de prós para uns e de contras para outros, como salientam Lemos, Ribeiro e Rocha (2016, p.36): “(...)há quem valorize os Exames Nacionais, os leve a sério e os considere fundamentais...mas há também quem os desacredite, encarando-os como um (grave) empecilho ao processo de ensino aprendizagem”.

2. Objetivos e Metodologia

A reflexão sobre esta temática surgiu não só pelo debate contínuo que se tem vindo a fazer notar sobre os EN, mas também porque, durante o estágio profissionalizante (do grupo 420, durante o ano letivo 2016/2017), nos debatemos incessantemente com este tema, com a pertinência dos Exames e com o seu cariz promotor de igualdade ou desigualdade. Assim, a investigação foi levada a cabo a partir da formulação de 4 questões:

- Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?
- Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?
- De que forma os instrumentos de avaliação dos professores são padronizados pelos conteúdos dos Exames Nacionais?
- Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames?

Ou seja, os objetivos do nosso estudo passam essencialmente por refletir sobre a utilidade dos EN enquanto promotores de igualdade ou desigualdade, refletir sobre o papel uniformizador (ou não) dos exames no trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos e aferir a opinião dos

alunos e dos professores sobre os conteúdos fulcrais da Geografia.

O estudo de caso centrou-se na Escola Secundária António Nobre (ESAN), utilizando-se como metodologia a aplicação de inquéritos por questionário aos alunos de duas turmas de 11º ano que se iriam submeter no final desse ano ao EN de Geografia A, aos alunos de 12º ano que se haviam submetido ao mesmo exame no ano letivo anterior e a seis docentes do grupo de Geografia da ESAN.

Procedemos também, enquanto percurso metodológico, à análise de vinte e quatro EN de Geografia A, num período compreendido entre o ano de 2006 e de 2016.

O inquérito referido, de tipo misto, englobou itens de resposta fechada, integrando questões de resposta única, questões de filtro e perguntas abertas que davam ao inquirido a possibilidade de, com as suas próprias palavras, construir a resposta. Relativamente ao inquérito por questionário realizado aos docentes, este realizou-se online através da plataforma Google Forms e, tal como o dos alunos, era também um questionário do tipo misto, sendo a única diferença a inclusão de um grupo de resposta múltipla para aferir as turmas que o docente lecionava. Com esta metodologia pretendia-se perceber o desajustamento ou não inerente a estas provas (EN) no Ensino Secundário e perceber o seu impacto na vida de alunos e professores.

3. Breve Revisão da Literatura

Sobre os EN - nos seus vários âmbitos e valências - e sobre a AE, vários autores se destacam pela sua opinião, apontando-lhe vantagens e desvantagens, mas, acima de tudo, verifica-se um sem-número de reações nas comunidades que dela são alvo. Neste sentido, Fernandes (2007b) refere que em Portugal a primeira AE com impacto na progressão e certificação dos alunos se processa no final da escolaridade obrigatória e a algumas disciplinas. No caso da Geografia este tipo de avaliação ocorre desde 2006 e o que a distingue das restantes notificações de avaliação em meio escolar, são justamente as suas características e particularidades, tanto em termos formais como legais. Falamos, designadamente, do cariz aglutinador de vários conteúdos bem como (ainda em termos formais) o predomínio de itens de

resposta múltipla, que levam o aluno a um 'treino exacerbado' de exames de anos anteriores, promovendo em grande parte uma aprendizagem memorística e não de compreensão da relação entre fenómenos (Claudino e Souto, 2009). Neste sentido, também os aspetos legais se revestem de especificidades, quando falamos de um exame que resume um ciclo de estudos e que pode promover ou limitar o acesso ao Ensino Superior.

Segundo Landsheere (1979) os exames devem ser o reflexo do processo de ensino-aprendizagem efetivo. Porém, quando falamos em exames externos uniformizados não podemos ter a certeza de que tal acontece, daí advirem várias manifestações e perspetivas sobre a sua pertinência.

Em primeiro lugar, por vezes responsabilizam-se os exames pelo facto de condicionarem e moldarem as práticas educativas habitualmente utilizadas. Porém, esta perspetiva não é consensual no meio científico. Para alguns autores estas provas nacionais têm sido perspetivadas como documentos muito peculiares que não avaliam aquilo que é suposto avaliarem, testando conteúdos muito específicos e situações pontuais ou particulares e promovendo a desigualdade (Preto, 2008; Fernandes, 2007a, 2009; Vieira, 2013). Para outros, estes instrumentos assumem-se como irremediavelmente necessários no processo de ensino aprendizagem, precisamente pelo facto das realidades das escolas serem tão díspares, heterogéneas e diferentes que se sente a necessidade de existirem EN, onde os nossos alunos são todos avaliados de forma equitativa (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Bourdieu e Passeron (1970) salientam que os exames podem ter efeitos nefastos no ensino sob o ponto de vista social, pois rotulam os alunos e marcam todo o percurso escolar dos mesmos. Lemos, Ribeiro e Rocha (op.cit.), por seu turno, defendem que provas como estas dotam os alunos de uma enorme carga emocional, de nervosismo, receio e de especulação, já que representam simultaneamente o culminar de um percurso de, pelo menos, doze anos de aprendizagem e escolaridade (obrigatória) e o início de uma nova etapa a que muitos aspiram: o ingresso na Universidade. Por outro lado, para um autor de referência como Landsheere (1979), os exames

tornam-se instrumentos incontornáveis e tendem a criar resistências para a vida.

Neste seguimento, Alves e Machado (2013) salientam que os exames não só são estranhos ao processo educativo, uma vez que há a construção de um único instrumento para avaliar vários alunos, como também acabam por consagrar a desigualdade e a injustiça, não só porque não têm em conta as diferentes realidades nem contextos dos alunos e escolas, mas também porque (e acima de tudo) normalmente se observa uma rutura entre o que é ensinado, o que é aprendido e o que é examinado. Neste sentido, exige-se aos alunos, promovendo situações de stress, um cuidado acrescido aquando da revisão, sistematização e organização de conteúdos ensinados e supostamente apreendidos, que desejavelmente devem ser interligados e integrados em contexto do EN (Sousa, 2014; Serra e Galvão, 2014). Além disso, os exames tradicionais não avaliam muitas competências que o sistema educativo deve desenvolver, como é o caso das competências de natureza social e pessoal (Vieira, 2013; Alves, 2013). Além disso - e ainda segundo Landsheere (1979) - os exames devem ser o reflexo do ensino efetivado. Porém, quando falamos em exames externos uniformizados, não podemos contar com a certeza de que tal acontece, daí advirem várias manifestações e perspetivas sobre a sua pertinência e se pensa que chegar a um consenso relativamente à aplicação, realização e pertinência destes instrumentos de avaliação não será fácil. Contudo, como referem Alves e Machado (2013) e Fernandes (2007, 2009), há que ter em conta que é necessário dotar os exames do seu devido valor e importância e não apenas recriminá-los, pois quer queiramos ou não, no atual sistema de ensino português eles constituem-se como um dos principais requisitos de acesso à Universidade (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016). Além disso, estes instrumentos servem ainda para proceder à avaliação das escolas, definindo os seus resultados, no caso português, os tão conhecidos (e injustos) rankings que colocam as escolas em lugares prestigiados ou de menor valor, de acordo com a AE (Afonso, 2007; Sousa, 2012).

Especificamente, o Exame de Geografia acarreta toda esta controvérsia. Claudino e Souto (2009, p. 4), citando Alves, Brazão e Martins (2001), consideram que em Portugal o programa de Geografia A favorece questões que promovem a interrelação entre fenómenos físicos e humanos no

espaço terrestre, tendo este tipo de percepção a função de “(...) proporcionar aos alunos uma formação que lhes facilite a compreensão da crescente interdependência dos problemas que afectam os territórios (...) permitindo-lhes participar em discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade”.

Contudo, se por um lado é esta perspectiva que se pressupõe fomentar nos alunos nas suas tarefas de aprendizagem quotidianas, é outro tipo de pressuposto que se aplica nos exames. Pois há uma seleção totalmente arbitrária dos conceitos a definir, desde os que se definem por observação empírica, outros que requerem uma explicação e uma relação de variáveis (como é o caso de indicadores demográficos) e outros ainda que implicam uma compreensão e explicação histórica, como é o caso das temáticas relacionadas com a União Europeia (Alves, Brazão e Martins, 2001; Gonzaléz, 2002; Claudino e Souto, 2009; Claudino, 2011; Fernández, 2013). Além disso, é comum encontrarmos questões que apelam não só à observação mas também à memorização, implicando respostas de assinalável simplicidade (Claudino e Souto, 2001).

Assim, segundo Moreira (2016), os exames de Geografia A apresentam níveis de exigência bastante baixos, sobretudo ao nível do conhecimento e compreensão, corroborando desta forma a ideia de Claudino e Souto (op. cit.), quando referem que os EN de Geografia A têm cada vez mais adquirido um carácter ‘culturalista’.

A isto se associa o próprio processo ensino/aprendizagem levado a cabo por grande parte dos professores/estabelecimentos de ensino, orientando-se para a preparação dos alunos para o EN, de tal forma que acabam por enveredar pelo ‘treino’ na elaboração de exames anteriores, promovendo a memorização em detrimento de um ensino que valorize a Geografia numa perspectiva reflexiva e motivadora da cidadania ativa (Claudino e Souto, 2009; Souto, 2007; Claudino, 2011).

4. Resultados e Discussão

A nossa amostra compreendia, como já referimos, duas turmas de 11º e 12º anos de escolaridade, englobando, respetivamente, 18 e 19 alunos. Além

disso, foram integrados na amostra seis docentes do grupo 420 do Agrupamento/Escola António Nobre.

Começando pela perspectiva dos alunos relativamente aos EN, pudemos aferir, tal como verificamos em momentos anteriores, que a pertinência dos EN será, provavelmente, o tema mais debatido na escola. No meio científico não é diferente, sendo prova disso as inúmeras reações de investigadores e académicos que já registámos.

Desta forma e com o objetivo de apurar a posição dos estudantes em relação à pertinência dos EN de Geografia A, a primeira questão colocada visava aferir “Para que servem os exames?” (gráfico 1).



Gráfico 1 – Para que servem os Exames?

Os resultados obtidos demonstram que os alunos reconhecem que estas provas são importantes, pelo facto de testarem o conhecimento que lhes foi ‘transmitido’ e servem justamente para isso: para avaliar os seus conhecimentos. Importa neste ponto, salientar também que apesar da maior parte dos alunos considerar esta resposta a mais ajustada à sua perspectiva, há diferenças entre os dois níveis de ensino: o 12º ano, cujos alunos tinham realizado o exame no ano anterior à investigação, obteve um maior número de respostas a partilhar desta ideia relativamente ao 11º ano, com uma diferença de 35 valores percentuais. Refira-se ainda que a resposta com menor ênfase viria a ser “não servem para nada”, mas esta opção foi a menos selecionada por alunos de 12º ano, em detrimento dos alunos de 11º ano.

Seguidamente, questionou-se os alunos sobre a importância de que se revestiam os exames (gráfico 2). Grande parte da amostra optou por caracterizá-los como importantes, com um ligeiro desfasamento em relação aos dois níveis de escolaridade. Como podemos constatar, apesar de ambos os níveis considerarem os exames importantes, o 12º ano, considerando as opções ‘pouco e muito importantes’, indiciam um certo ‘conformismo’ relativamente aos EN.

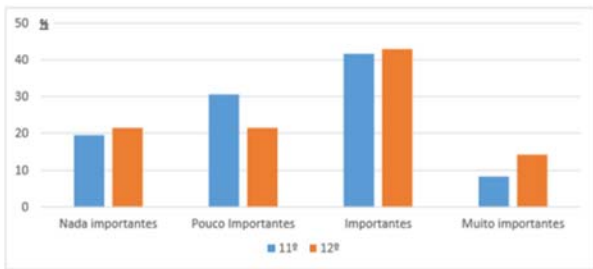


Gráfico 2 – Qual a importância dos Exames?

Com o objetivo de apurar se as aulas e os instrumentos de avaliação produzidos pelos docentes correspondiam ou não à matriz e aos conteúdos avaliados e/ou testados pelos EN da disciplina de Geografia A e se de facto havia a preocupação de preparar as aulas de forma útil para o exame, foram efetuadas três perguntas no inquérito: “As aulas preparavam/preparam para o Exame Nacional?”; “Os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o Exame Nacional?” e, finalmente, “Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo Exame?”

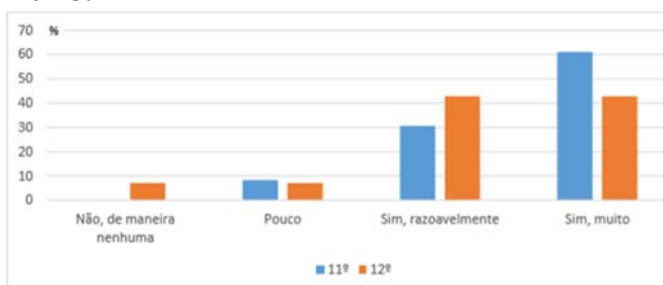


Gráfico 3 – As aulas preparam/preparavam para o Exame?

Os resultados à questão “As aulas preparavam/preparam para o Exame Nacional?” (Gráfico 3) revelam que, indubitavelmente, tanto os alunos de 11º ano como de 12º ano consideram que as aulas lecionadas (pelo menos até ao momento da investigação), tinham como objetivo primordial uma preparação para o EN de Geografia A. Sendo que os alunos de 11º ano consideravam que esta preparação era bastante ‘intensiva’ selecionando a opção “Sim, muito”, enquanto os alunos do 12º ano consideravam que esta preparação havia também sido feita, mas de forma mais moderada, talvez porque já tinham passado pela experiência não se encontrando em expectativa como os seus colegas do 11º ano.

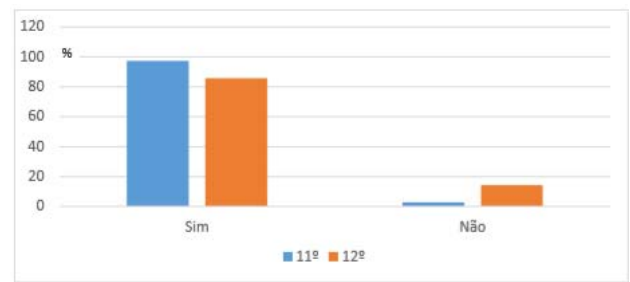


Gráfico 4 – Os Instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o Exame?

Quando questionados se os instrumentos de trabalho/avaliação preparam/preparavam para o exame (Gráfico 4), ambos os níveis de escolaridade revelam uma forte concordância considerando que os instrumentos de trabalho e/ou de avaliação produzidos pelos docentes e aplicados em sala de aula tinham uma grande preocupação em ‘treiná-los’ para exame, com itens do mesmo tipo dos que são tidos em conta na prova final e com o mesmo nível de exigência cognitiva.

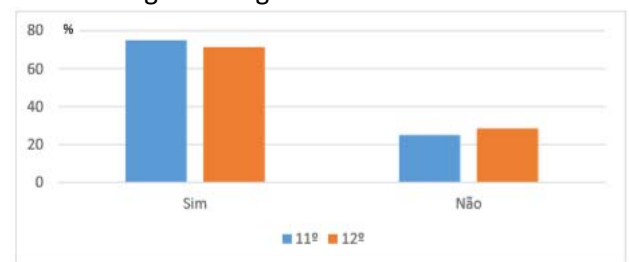


Gráfico 5 – Realizas/realizavas várias vezes exercícios tipo Exame?

Os resultados relativos à questão “Realizavas várias vezes exercícios tipo exame?” (Gráfico 5) são, de certa forma, complementares àqueles obtidos na questão anterior. Neste caso, podemos aferir mais uma vez que ambos os níveis consideravam que os exercícios que realizavam tinham sempre uma função preparatória para a prova de exame. Um outro grupo de questões permitiu-nos refletir sobre a valorização de conteúdos em detrimento de outros em anos de exame (gráfico 6).

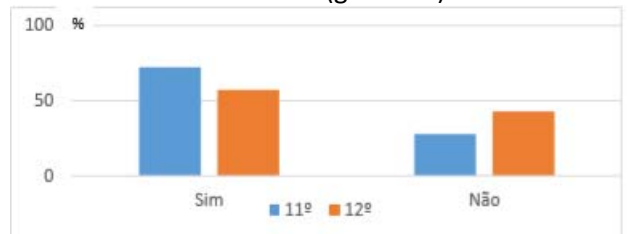


Gráfico 6 – Algum conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para Exame?

A análise dos resultados relativos à questão “Algum conteúdo foi dado de maneira diferente por ser importante para exame?”, mostra-nos claramente

que os alunos de 11^º ano, estando no momento da investigação a desenvolver a preparação para o EN de Geografia A, consideram que alguns conteúdos foram lecionados de maneira diferente, por poderem ser mais importantes ou frequentemente abordados na prova. O mesmo acontece com os alunos de 12^º ano, que embora com uma diferença de cerca de 15 pontos percentuais, consideram também que algumas matérias foram dadas de maneira ‘especial’. Neste seguimento, os alunos de ambos os níveis especificaram o modo como foram abordados os temas, referindo que se pautaram por um ensino pela persistência, pelo aprofundamento desmesurado e treino intensivo em exercícios de aplicação, indo ao encontro do que defendem Pacheco et al. (2010) e Fonseca (2010), que vêm este aprofundamento de conteúdos, assumidos como fulcrais, de maneira infundada, padronizando aprendizagens.

Apesar dos resultados sugerirem que houve grande insistência e seleção de conteúdos durante os anos em que os alunos estavam a ser preparados para o exame, verifica-se que a amostra também considera que nenhum conteúdo relevante foi perdido ou que aprendizagens relevantes foram colocadas em causa (Gráfico 7), indo esta opinião um pouco contra a que defende Claudino e Souto (2009) que defendem que os exames de Geografia são de uma enorme superficialidade, e que, por vezes, a preparação para os mesmos incita apenas à mera interpretação, repetição e aplicação de conhecimentos.

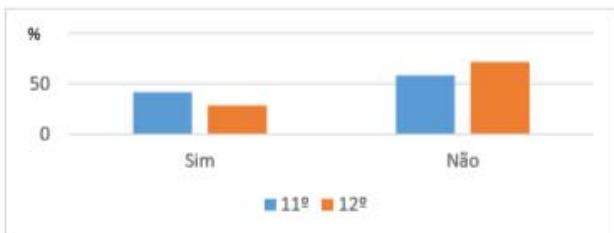


Gráfico 7 – Achas que perdeste algum conteúdo ou que a tua aprendizagem foi direcionada para aspetos relevantes de Exame?

Na sequência destas questões, que apelaram a que os alunos se debruçassem sob o aspeto mais formal das aulas que visavam a preparação para o exame, considerámos importante aferir se o papel e o desempenho do professor era controlado e alterado por ter turmas alvo de exame (gráfico 8).

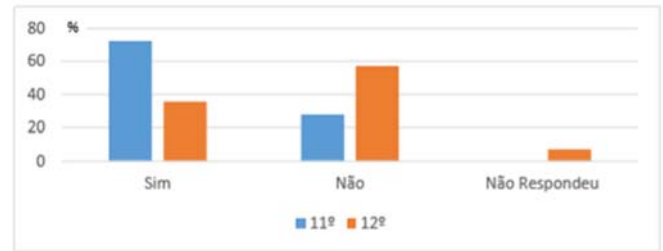


Gráfico 8 - Achas que o facto de o professor ter uma turma de exame poderá condicionar o seu trabalho?

Os alunos de 11^º ano consideram que poderá existir um condicionamento do trabalho docente, corroborando as ideias de Seixas (2007) e Silva e Herdeiro (2008). Neste ponto obtiveram-se justificações bastante pertinentes, salientando os alunos um estado de maior pressão nos professores, um maior número de horas dedicado a determinados temas e uma preocupação muito maior em praticar exercícios de revisão e de consolidação.

Por seu turno, os alunos de 12^º ano, já com a experiência de exame no ano letivo anterior, acreditam que este condicionamento poderá não ser tão acentuado.

Estas respostas levam-nos a crer que apesar de uma maior preocupação e ênfase aos principais conteúdos, os docentes podem e devem ter em conta a grande amplitude e diversidade temática da Geografia, de modo a não marginalizar nenhum dos conteúdos, tornando o programa relacionável e um como um todo interligado. Depois, tendo em conta as respostas dos alunos, é interessante verificar que as diferenças registadas no sentido das respostas entre o 11^º e o 12^º ano, só podem significar a elevada pressão que os alunos vivem no ano em que se preparam para a prova, bem como a rapidez com que a esquecem, uma vez que no ano seguinte já apresentam respostas ‘mais conformadas’ ou até de alguma indiferença.

A perspetiva dos professores foi também analisada, iniciando-se (al como foi feito com os alunos) pela importância dos exames. Numa escala que compreendia “nada importantes” a “muito importantes”, a primeira opção foi excluída por todos os docentes como hipótese de resposta e as restantes registaram uma distribuição similar (gráfico 9). Nas justificações os docentes que assumiram os exames como “pouco importantes” fazem-nos saber que assim é por os exames avaliarem mais conteúdos e menos competências e

por se centrarem num percurso de dois anos, em que se prepara apenas o aluno para exame e não para saber efetivamente Geografia.

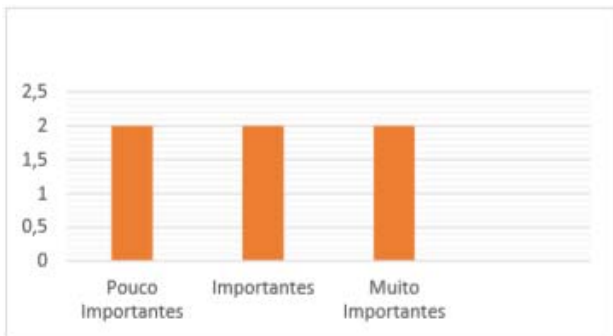


Gráfico 9 – Qual a importância dos Exames?

Outras questões que se seguiram tinham por objetivo saber se haveria por parte destes docentes uma adaptação da sua prática e dos materiais que utilizavam, quando se deparavam com alunos que se iriam sujeitar a exame.

A sua análise imediatamente nos remeteu para uma resposta afirmativa: os professores não só consideram que os seus trabalhos são modelados e a sua prática adaptada aos alunos que irão realizar exame, como também os materiais produzidos são tidos em conta nesse sentido. Assim, de acordo com as justificações apresentadas, estes preparam os alunos para responderem a perguntas com a mesma tipologia dos exames, dando mais ênfase a conteúdos que são valorizados nas provas anteriores, bem como optam por realizar exercícios que cumpram os aspetos formais “tipo-prova”, indo estes testemunhos perfeitamente ao encontro do que defendem Pinto (2001), Sousa (2014) e Serra e Galvão (2014).

Seguidamente, procuramos saber se os docentes consideravam se existe ou não um desfaseamento entre o programa/contéúdos curriculares e os conteúdos valorizados no exame. Grande parte dos docentes (cerca de 67%) acredita que não e apenas cerca de 33% respondeu afirmativamente, dizendo que, frequentemente, as questões de exame abordam os temas segundo uma perspetiva demasiado pormenorizada, tendo em conta um nível de profundidade de estudo que é impossível realizar com programas tão extensos.

Após estas questões, inquirimos os docentes sobre as suas ideias específicas relativamente aos EN. Apesar da diversidade de respostas, conseguimos verificar que, para mais de 50% dos professores

estas provas servem antes de mais para aferir a nível nacional os conhecimentos dos alunos e garantir o acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, cerca de 66% acreditam que os EN são instrumentos promotores de desigualdade, pois avaliam da mesma forma alunos com oportunidades diversas, tanto a nível escolar como a nível económico-social: um aluno cujo agregado familiar possui mais rendimentos, pode ter auxílio extra no estudo e preparação específica para o exame. Por outro prisma, cerca de 80% dos docentes aponta como grande problema o défice de objetividade que permanece nas provas de exame, bem como o carácter rebuscado de muitas das questões, impedindo o sucesso de alunos com maiores dificuldades. Para além disto é ainda referido que estas provas avaliam cada vez mais conteúdos em vez de conhecimentos e competências, o que minimiza a visão ampla que os alunos deveriam ter da Ciência e dos fenómenos Geográficos.

Para terminar a nossa investigação e após as questões colocadas sobre a pertinência dos exames nacionais para alunos e professores, tentamos perceber se existiria e qual seria então o exame ideal. No que concerne aos alunos, estes foram divergentes nas respostas, tanto no que concerne ao 11º ano como ao 12º ano, privilegiando o exame nos moldes em que o conhecemos.



Gráfico 10 – Qual será para os alunos o exame ideal?

Analisando as respostas dos alunos (Gráfico 10), verificamos que a maioria dos de 11º ano concordara que o ideal seria a inexistência do exame, ou então que fosse mais fácil ou melhor elaborado, corroborando desta forma a ideia de Lemos, Ribeiro e Rocha (2016). No caso do 12º ano, as respostas foram mais variadas, registando-se o número considerável de alunos que optaram por não responder, idêntico ao daqueles que responderam que nenhum exame seria ideal (cerca de 22%). Ou seja, apesar de terem já realizado o exame, mantêm-se numa posição de indiferença ou de discordância em relação ao mesmo.

Posteriormente, tendo em conta a posição dos docentes inquiridos, também diversas, verifica-se que de certa forma vão ao encontro da opinião da maioria dos estudantes (gráfico 11).

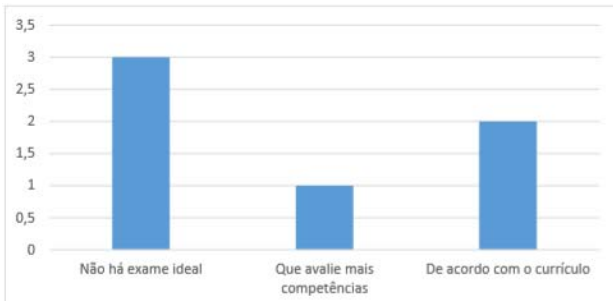


Gráfico 11 – Qual será para os docentes o exame ideal?

A maior parte dos docentes considera não existir um exame ideal, dois dos inquiridos referem que o exame ideal deveria ser elaborado de acordo com o currículo e apenas um considerou que o exame ideal seria aquele que valorizasse mais conhecimentos e competências.

A visão múltipla que este tipo de provas pode exercer na sociedade e na escola contemporânea, compromete o olhar dos docentes sobre a eficácia dos exames como instrumentos objetivos de avaliação dos seus alunos e destes mesmos sobre o cariz equitativo e benéfico das mesmas para a progressão académica (Lemos, Ribeiro e Rocha, 2016).

Porém fica também a ideia, partilhada pela maioria dos atores relacionados com a educação, de que talvez não tenham de terminar os EN, mas sim uma renovação da AE. De acordo com Claudino e Souto (2009, p. 15):

Não é possível imaginarmos uma renovação da educação geográfica se não for acompanhada pela renovação da avaliação [ou seja] não há renovação da avaliação, em disciplinas sujeitas à avaliação externa, se esta permanecer arrefecida a velhas práticas e ignorando a evolução dos objetivos da própria disciplina.

5. Considerações Finais

Este último ponto pretende dar resposta às questões que nos propusemos responder, confrontando-as com as ideias inicialmente definidas.

a) Os Exames Nacionais condicionam a prestação dos alunos na avaliação?

Podemos constatar, indo ao encontro da literatura científica referida, que os alunos acabam por aprender e aplicar apenas o que é tido mais em conta no EN e, portanto, a sua aprendizagem processa-se de forma redutora, tendo em conta uma pequena parte de um todo que é a Ciência Geográfica. Também os resultados conseguidos através dos inquéritos por questionário nos mostram que há uma maior dedicação dos alunos à matéria que é conteúdo de exame, não só porque é a que tem mais ênfase nas aulas, mas também porque grande parte dos instrumentos de trabalho apresentam exercícios orientados para o exame.

A prestação do aluno pode então ficar condicionada, pois como defende Froemel (2009) os alunos poder-se-ão dedicar mais afincadamente às disciplinas alvo de exame, pondo em causa todas as outras que são igualmente importantes para a prossecução de estudos. Por outro lado, autores como Pinto (2001), (Sousa (2014), Serra e Galvão (2014) acreditam que a preparação para os exames não permite que o aluno adquira e aplique aprendizagens significativas.

b) Os Exames Nacionais condicionam a preparação das aulas?

De facto, os resultados obtidos levam-nos a responder afirmativamente. Gardner (2006) salienta que tem vindo a aumentar a tendência de ensinar apenas para o “teste” ou para o exame, o que implica um grande empobrecimento curricular, mas também condiciona o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos nas aulas, pois, corroborando também as ideias de Ferreira e Morais (2013), Ventura (2014) e Zucúla e Ortigão (2016), é a preparação e treino para o exame que ocupam grande parte do tempo da aula.

Além destas bases científicas que nos fazem crer que há, de facto, um grande condicionamento na preparação de aulas, temos também os resultados obtidos com a nossa amostra; tanto alunos como professores concordam que há uma grande tendência para que as aulas preparem para o exame e, nesse sentido, acaba por existir um condicionamento do trabalho em consonância com os princípios e objetivos do exame.

c) De que forma os instrumentos de avaliação dos professores são padronizados pelos conteúdos dos Exames Nacionais?.

Segundo Fernandes (2014) poderá haver, efetivamente, uma padronização dos mesmos, sendo os exercícios propostos em aula muito semelhantes à tipologia de questões que surgem no exame. Isto levou-nos a concluir que os instrumentos de avaliação passam a ter uma estrutura idêntica à estrutura do exame e as questões são o mais parecido possível com os itens tidos em conta na prova externa, como defende Ventura (2014), o que automaticamente, e indo ao encontro da opinião da nossa amostra cria situações de desigualdade, pois a padronização das aprendizagens não pode ser uma realidade quando temos turmas e alunos diversos e com formas de adquirir conhecimentos e competências diferentes.

d) Que relação existe entre o conteúdo curricular de Geografia e os conteúdos valorizados nos exames?

Neste ponto destacaram-se na revisão da bibliografia autores como Claudino e Souto (2009), quando referem que das questões de exame eram desfasadas das orientações legais e do próprio programa, além de que muitas vezes os diversos conceitos eram abordados em exame de forma não prevista no programa. Os seis docentes do grupo de recrutamento 420 da Escola António Nobre que foram alvo do inquérito por questionário, mostraram-se divergentes quanto à sua opinião. A maior parte acha que não existe um desfasamento, mas os que defendem o oposto consideram que tal se deve ao facto de o exame ter em conta informação muito pormenorizada que não é passível ser aprofundada em aula, face à 'dimensão' das metas curriculares. Outra situação, relaciona-se com o facto do programa pressupor um aprofundamento e um investimento em temas que depois são abordados muito superficialmente em exame. Além disto, a análise efetuada aos vinte e quatro EN de Geografia A, entre 2006 e 2016, mostraram-nos que de facto há conteúdos no programa que raras vezes ou nenhuma são abordados e que por vezes há um investimento profundo e apressado na lecionação dos conteúdos, que posteriormente não são igualmente tidos em conta, pelo menos nos anos analisados.

Considerando que o consenso é uma tarefa árdua, se não impossível, terminámos com a ideia que a avaliação externa é intrínseca e indissociável ao processo de ensino/aprendizagem e que enquanto função reguladora terá potencial, porém enquanto decisora e modeladora de vidas e aprendizagens

concordamos com Fernandes (2014, p.45) quando nos diz que:

As avaliações externas só poderão contribuir efetivamente para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho dos alunos se estiverem plenamente integradas nos sistemas educativos e se, através delas, forem estabelecidos padrões claros a partir dos quais professores e alunos possam trabalhar (...) Assim, as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, articuladas com as finalidades e objetivos do currículo e orientadas para induzirem práticas de ensino, de avaliação e processos de estudo mais consentâneos com as recomendações decorrentes do conhecimento produzido sobre estas questões.

Só quando todos estes pontos funcionarem como um todo indissociável é que conseguiremos afirmar com toda a certeza que no Sistema de Ensino Português os Exames Nacionais funcionam de forma justa, pertinente e fomentando a igualdade!

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2007). Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. Revista Contrapontos, volume 7, nº1, pp. 11-22
- Alves, J. e Machado, J. (2013). Exames: Mitos e Realidades. Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Faculdade de Educação e Psicologia; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) e Universidade Católica Portuguesa, Porto, pp. 155-177.
- Alves, M.; Brazão, M.; Martins, O. (2001). Programa de Geografia A 10º e 11º ou 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, Formação Específica.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Revue Française de Pédagogie, vol. 15, pp. 39-44.
- Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. Revista Problems of education in the 21Century, Vol. 27, pp. 30-38.

- Claudino, S.; Souto, X. (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didática. IV Congresso Ibérico da Didática da Geografia. Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- Fernandes, D. (2007a). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 33, nº3, pp. 581-600,
- Fernandes, D. (2007b). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa Educa, pp. 261-306.
- Fernandes, D. (2014). Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível, Conselho de Educação Nacional, pp. 21-49
- Fernandes, D. (2014). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, pp. 9-32.
- Fernández, O. (2013). Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas. Dissertação apresentada à Universidade de Pablo de Olavide, para a obtenção do grau de Doutor em Educação.
- Ferreira, C. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169.
- Ferreira, S. e Morais, A. (2013). Exigência conceptual do trabalho prático nos exames nacionais: uma abordagem metodológica. *Revista Olhar do professor*, nº 16, p. 149-172
- Fonseca, J. (2010). Escolas, avaliação externa autoavaliação e resultados dos alunos. Dissertação apresentada ao departamento de Educação da Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de mestre em Educação.
- Froemel, J. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – Vol. 2, Número 1*, pp. 10-28.
- Landsheere, G. (1979). Avaliação contínua e exames – Noções de Docimologia. Livraria Almedina, Coimbra.
- Leitão, I. (2013). Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, para a obtenção do grau mestre em Ensino da Filosofia.
- Leite, C. (2014). Avaliação Externa e a melhoria das aprendizagens – uma relação compatível? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 50- 59.
- Pacheco, J., Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A.; Sampaio, M.; Gonçalves, E.; Figueiredo, C. (2010). Impact and Effects of External Evaluation on Non-Higher Education Schools. *Centro de investigação e intervenção educativa*.
- Lemos, P; Ribeiro, S., Rocha, J. (2017). Mas, esta prova não avalia conhecimentos! O (des)interesse pelos Exames Nacionais. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.1, p.35-47.
- Matos, M. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens – análise no Ensino Secundário. *Revista Alentejo Educação*, nº 3, pp. 31-43.
- Moreira, T. (2016). Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ensino da História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Pinto, A. (2001). Fatores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), pp. 23-44.
- Preto, A. (2008). Ensino da Biologia e Geologia no Ensino Secundário: Exames e trabalho experimental. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação e didática das ciências.
- Santos, L. (2014). O que fazer com os resultados da Avaliação Externa? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 135-151.

Seixas, P. (2007). Relação teoria-prática nas aulas de Biologia e Geologia do 10º ano de escolaridade: um estudo no contexto da atual reforma curricular. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa.

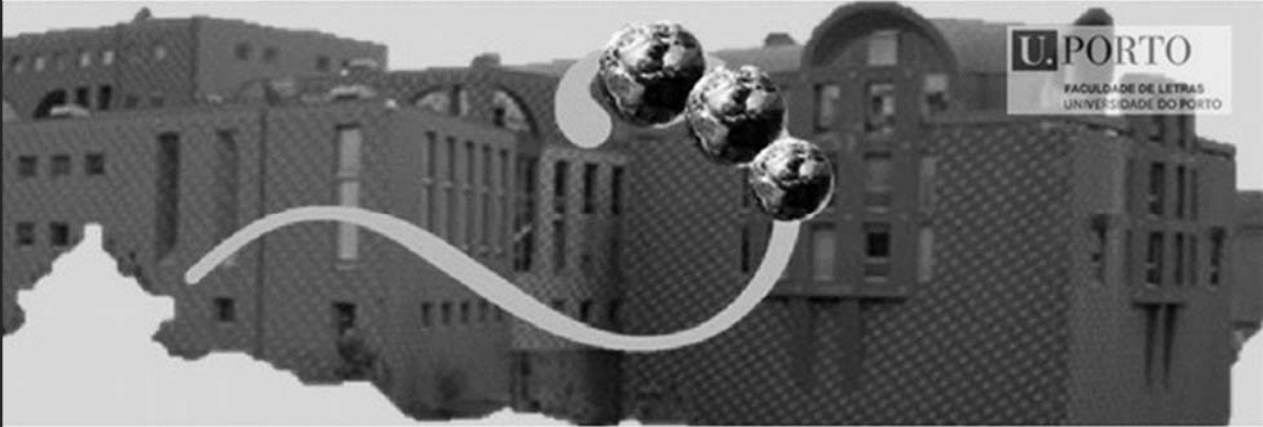
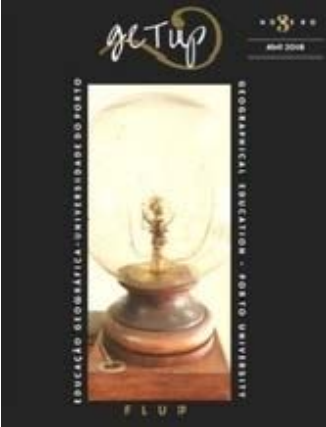
Silva, M.; Herdeiro, R. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis, 17p.

Sousa, H. (2014). O que fazer com os resultados da Avaliação Externa? Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, pp. 110-134.

Vargas, F. (2014). Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Atas do Seminário Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens: Avaliação Externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. Conselho de Educação Nacional, p. 68-72

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

Zucula, A.; Ortigão, M. (2016). Avaliação da aprendizagem e exame: uma revisão bibliográfica. Comunicação apresentada no XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, pp. 1-12.



Geografia e as suas representações por alunos do 3º ciclo do ensino básico

Hugo Peixoto

Escola Básica e Secundária de Águas Santas, Maia
hapeixoto@gmail.com

Como citar este artigo:

Peixoto, H. (2018). Geografia e as suas representações por alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.3, p.51-62. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a3>

Secção: Intervir

Resumo: As representações preconcebidas que os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico têm da Geografia, devem ser consideradas e (re)trabalhadas no contexto das práticas pedagógicas que o professor necessitará de implementar ao longo do ano letivo. Com efeito, as perspetivas que cada aluno foi adquirindo ao longo da sua socialização, influenciam a forma como cada um interpreta não só a importância da disciplina no seu percurso escolar como a sua relevância no quotidiano, podendo condicionar a sua motivação, desempenho e resultados. Assim, o professor de Geografia não só tem a responsabilidade de definir a(s) metodologia(s) que melhor se adequem à aprendizagem dos conteúdos programáticos considerando o público-alvo, como deve ser capaz de transmitir a mais-valia da Geografia na construção dos seus valores ideológicos e sociais, ajudando-os a interpretar a sociedade de uma forma mais abrangente e inclusiva. Este artigo aborda precisamente as representações dos alunos sobre a disciplina de Geografia, visando compreender a sua perceção sobre esta área disciplinar, assim como perceber a evolução de ideias pré concebidas que entretanto foram trabalhadas na sala de aula ao longo do ano letivo. Foi utilizada uma metodologia de trabalho que incidiu na aplicação de inquéritos por questionário, adicionada a outros instrumentos qualitativos aplicados aos alunos do 3.º Ciclo do ensino básico, proporcionando desta forma uma leitura mais sustentada das suas configurações sobre a disciplina. Os resultados obtidos demonstram que os alunos consideram a Geografia uma disciplina importante para a compreensão da sociedade e para a sua formação enquanto cidadãos integrados num mundo cada vez mais complexo, globalizado e desagregado.

Palavras-Chave: Ensino, Geografia, Representações Sociais

Abstract: The preconceived representations that the students of 3rd Cycle of Basic Education have about Geography, must be considered and (re) worked in the context of pedagogical practices that the teacher will need to implement in classroom. In fact, the perspectives that each student acquired during his / her socialization, influence the way how each one interprets the importance of the discipline in its school curriculum, but also its relevance in daily life, which can condition its motivation, performance and results. Thus, the Geography teacher not only has the responsibility to define the methodology(s) that best fit the learning of programmatic contents considering the target students, as he must be able to convey the added value of Geography in the construction of their ideological and social values, helping them to interpret society in a more comprehensive and inclusive way. This article discusses precisely the students' representations about Geography, in order to understand their perception of this disciplinary area, as well as perceiving the evolution of the preconceived ideas that have been worked in the classroom throughout the year. It was used a work methodology that focused on the application of surveys by questionnaire, added to other qualitative instruments applied to the respective pupils' of the 3rd Cycle of basic education, thus providing a more sustained reading of the students' configurations about the discipline. The results show that students consider Geography as an important discipline for the understanding of society and for its formation as citizens integrated in an increasingly complex, globalized and disaggregated world.

Keywords: Teaching, Geography, Social Representations

Introdução

Este artigo corresponde a uma síntese atualizada do relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) em 2014. Neste relatório foi desenvolvida uma investigação teórico-prática sobre os conhecimentos tácitos dos alunos sobre as áreas disciplinares de História e Geografia, discutindo-se igualmente a sua importância para um conhecimento mais sustentado da sociedade em que se encontram inseridos.

Consideramos que para o professor é pertinente assinalar e regular novos contextos metodológicos face às diferentes posturas que os alunos vão fomentando em sala de aula. Ao reconhecer que a sociedade está em constante mutação, é primordial que o professor saiba interpretar o que o seu público-alvo pensa sobre os conteúdos por si abordados, bem como a sua utilidade prática na vida quotidiana. Como refere Cavalcanti (2005, p. 68), “Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos

alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)”.

Nesta perspetiva, é então fulcral compreender quais os conhecimentos tácitos dos alunos - ou seja, os conhecimentos espontâneos, intuitivos, experimentais e quotidianos na aceção de Schön (1997) - assim como as suas perceções geográficas. Neste contexto, é importante promover ao longo das sessões letivas um enquadramento temático que procure responder às necessidades educativas dos alunos e, a partir daí, desenvolver ‘novas’ perceções geográficas que estejam implicadas no presente e no futuro. Neste sentido, deve sempre existir uma tentativa de elevar os conhecimentos dos alunos e evidenciar, paralelamente, a relevância desta área disciplinar para um conhecimento mais abrangente das dinâmicas estruturais que compõem a nossa sociedade. Como é salientado pela Comissão de Educação Geográfica (1992, p.36), a Geografia “(...) é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e no futuro”.

1. Enquadramento concetual

1.1. Representações sociais

As representações sociais desempenham um papel importante na evolução da sociedade e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto dessa sociedade. Estas representações vão emergir nos contactos diários e, dessa forma, proporcionar uma diferenciação de comportamentos. Este confronto de representações e realidades sociais adquiridas pelos indivíduos, torna a construção do conhecimento mais rico e conseqüentemente mais crítico.

Numa perspectiva contemporânea e integradora, podemos afirmar que o indivíduo é um ser social por natureza, tendo em conta que as suas atitudes e os seus comportamentos são concebidos nas distintas interações sociais: na verdade, não emergimos desobrigados de influências sofridas durante o processo socializador que cada um vai interiorizando. Como refere Alexandre (2004, p.131) explicitando as ideias de Durkheim, “(...) o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social [pelo que] a individualidade humana se constitui a partir da sociedade”. Com efeito, as influências do meio social são ‘excessivas’ e intensas, provenientes dos contextos familiar, escolar ou profissional, expressando e interferindo nas diferentes relações desenvolvidas em contextos sócio-afetivos, uma vez que são estas posturas que determinam “o modo como apreendemos a realidade [condicionando] o nosso comportamento e a relação com os outros” (Cote, 1991, p.107).

Podemos afirmar então, que o nosso conhecimento é o resultado da forma como interpretamos a realidade e de como aferimos e percebemos a mesma, através do que ouvimos e retiramos dos distintos discursos. Desta forma, as representações podem ser apreendidas, numa primeira fase, como reflexo do mundo exterior, porque as representações são a consequência das afinidades entre o indivíduo e o meio social em que se encontra inserido (Alves-Mazzotti, 1994). Poderá daí derivar a sua construção e a sua formatação enquanto ser social em que se vai tornar. A representação expressa a correspondência de um sujeito com um objeto, relação que circunda uma atividade de construção, modelização e de simbolização. Como salienta Franco (2004, p.171) as representações “(...) são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a

atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”.

As representações sociais que se vão criando ao longo da vida, o que os alunos e futuros alunos - a partir do momento em que entram para o primeiro ciclo - vão percebendo acerca da escola através dos media, dos seus pais, familiares e amigos, são determinantes para o processo construtivo de que são alvo (Benavente, 1990). Todas estas dinâmicas vão criar percepções que poderão levar a diferentes análises sobre a escola e o seu propósito. O papel do aluno é nesse caso decisivo para a evolução do ensino e para o futuro do mesmo, porque a sua inclusão e a sua predisposição durante a sua indelével passagem deverão catapultar o que de mais elementar tem o ensino para dar ao aluno/indivíduo.

Interpretando as diferentes perspectivas sobre representações sociais, podemos reafirmar que cada indivíduo está sujeito à influência do mundo onde se faz representar e de onde retira os ‘pensamentos’ que se registam à sua volta. O indivíduo é objeto das questões da sociedade em que está envolvido, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou política. As representações que o indivíduo vai interiorizando e que se vão tornando sociais à medida que a pessoa cresce, têm em consideração todas as dinâmicas da sociedade, particularmente o senso comum.

1.2. Educação Geográfica

Os diferentes conteúdos temáticos lecionados em Geografia carecem necessariamente de preparação, rigor e métodos de ensino-aprendizagem adequados, para que o aluno transporte o conhecimento adquirido para o seu quotidiano de forma rigorosa. A Geografia tem a capacidade de conceder aos alunos a possibilidade de perceberem os diferentes fenómenos ligados ao planeta, assim como interpretar o espaço geográfico.

O contexto escolar deverá ser preparado pelo professor a partir das conceções geográficas, para que seja possível ao aluno aprender e que lhe permita, através da sua curiosidade e pesquisa, desenvolver mais competências e levantar novas reflexões construtivas. É fundamental para o conhecimento do aluno que o professor de Geografia faça emergir na sua aula a condição

reflexiva, que possibilite a promoção do conhecimento.

A educação geográfica passa, então, pela metodologia de trabalho adotada pelo professor e pela capacidade desse mesmo professor conseguir criar em contexto de sala de aula um processo de ensino aprendizagem que faça emergir o conhecimento e alcançar novas competências. Como refere Andreis (2009, p.16),

Definimos o conhecimento geográfico como fundamental para aprender a pensar e entender o mundo. Na escola é a disciplina que propõe uma reflexão que privilegia a espacialidade. Como componente curricular trabalha com o que é real e atual no dia-a-dia do sujeito e também com as possibilidades de abstração e generalização desses espaços concretos. Ao mesmo tempo que discute os significantes que fazem sentido para o sujeito, a Geografia também oportuniza a análise dos demais locais e contextos de vida por meio de instrumentais que permitem e exigem a desvinculação do que é concreto, num percurso à conceitualização.

1. 3. O aluno e a escola

As diferentes perceções que os alunos vão construindo ao longo dos anos, relativamente à importância da escola no contexto interpretativo e reflexivo e daquilo que ela representa para eles, vão sendo alteradas por razões conjunturais e de comportamentos sociológicos díspares, que preocupam desde sempre a comunidade escolar. Então, estas alterações sociais que emergem na sociedade com alguma celeridade causam, cada vez mais, uma amplitude de subjetivações que condicionam o papel efetivo que a escola tem na sociedade. Desta forma Grispio (2006, s/p) refere que,

(...) a escola, no contexto atual, oferece oportunidades para que o aluno faça as suas descobertas e coloca o professor como mediador na construção do conhecimento. Nesse processo, o professor vai descobrindo como o aluno aprende, vai criando condições para que ele desenvolva todo o seu potencial.

A realidade com que atualmente os professores se confrontam no seu quotidiano faz com que as suas interpretações e reflexões sobre o que é, ou o que deverá ser o contexto escolar tenham que ser alteradas e ideologicamente reformuladas, no

sentido de procurar encontrar uma nova caracterização pedagógica que vá no sentido de encontrar as melhores metodologias de trabalho, que enquadrem os alunos e lhes possibilite a concretização dos seus objetivos. Sobre este tema Morgado (2010, p.54), afirma que, “Os professores limitam-se a cumprir normas e a executar os programas prescritos para cada disciplina e/ou ano de escolaridade – prevalece o interesse pelos resultados (produtos) em detrimento da importância dos processos de ensino aprendizagem e da seleção dos conteúdos”.

Estas mutações estruturantes da educação não são fáceis de prescrever no quotidiano do professor, porque, por vezes, as construções ideológicas e metodológicas que o professor vai acrescentando ao longo da sua carreira estão em confronto com o que é necessário desenvolver naquele preciso momento e numa particular situação. As realidades das escolas e as suas conseqüentes dinâmicas são necessariamente diferentes de comunidade académica para comunidade académica. Por isso, as diferentes construções que se vão evidenciando por um determinado professor poderão confundir o que realmente importa construir na escola de hoje. “É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada” (Nóvoa, 2007, p.13).

Porque o que o professor constrói ou pretende construir na escola atual não é logicamente o mesmo que um professor construía na escola de há quarenta anos, nem será o mesmo que o professor terá de construir na escola de amanhã. Todas estas estruturas podem partir de quem governa, mas necessariamente também acompanham a evolução da sociedade e vão criando constatações que representam o estado sistémico que conduz à evolução da escola nos últimos anos. Neste caso Leite (1993, p.29) afirma que existe a “necessidade de estudar a aprendizagem numa perspetiva mais ampla e complexa, nomeadamente enquanto interação entre o aprendiz e o ambiente”.

A escola de hoje é um local de grande mutação ideológica e de práticas comuns, no sentido de se conjeturar responsabilidades que, por vezes, não fazem parte da sua relação. A escola tem um papel social? A escola deverá ser inclusiva? A escola é um suporte essencial de um país evoluído? Todas as respostas às questões anteriores são afirmativas...

no entanto, a escola não está sozinha nestes diferentes papéis sociais. É aí que reside um dos grandes problemas das escolas atuais, porque todos estes papéis são por vezes ambíguos e a sociedade não reconhece a importância da escola e do papel do professor na construção de novas concepções ideológicas na vida dos indivíduos/alunos.

Nesta perspetiva, temos que clarificar o que se pretende realmente da escola e o que queremos que ela signifique para a sociedade. A escola e a educação desempenham um papel essencial numa sociedade que se quer evoluída, que acompanhe estruturalmente as novas competências promovidas pela interação que a globalização desencadeia.

A escola não deverá ser vista como um prestador de um serviço de solidariedade social (embora também possa ter um papel importante nesta área); deverá assumir um papel aglutinador e de convergência, que vá ao encontro do interesse do país. Que faça com que a sociedade se envolva e desenvolva nas diferentes áreas de ação e, com isso consiga assegurar o importante momento que é o alcançar de determinados objetivos de aprendizagem que consigam elevar o país, no sentido de se chegar a um patamar educativo de excelência.

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres (Nóvoa, 2007, p. 61)

É nesta perspetiva que a escola tem de servir de modelo para a sociedade e para o que possa resultar dessa experiência, que se pretende inclusiva e abrangente a todas as áreas da sociedade. Na prática, a escola tem que ser essencialmente um local de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, que promove no aluno novas proficiências estruturantes e sociais que o vão valorizar no futuro (Dias, 2010).

O papel da escola passa essencialmente por instruir os alunos nas mais diferentes áreas disciplinares, porque a sua essência é essa. Mas não pode descurar questões que são fulcrais para a sociedade. As dinâmicas que se refletem atualmente revelam que a escola é fundamental para criar consciências

que se insiram também no campo educacional e, dessa forma poderá construir uma nova consciencialização e desenvolver condições para que o aluno possa estabelecer novos parâmetros comportamentais.

A sociedade atual potencia novas competências à comunidade escolar e é numa linha imaginária e de alguma incerteza que a escola trabalha num trapézio sem rede e sempre suscetível a críticas da sociedade civil.

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (Nóvoa, 2007, p. 89).

1.4. As representações sobre o ensino

Observando o contexto envolvente à temática do ensino nas escolas, podemos e devemos tecer considerações que são intemporais e carregam sobre si desenvolvimentos históricos que desaguam, por fim, no que é hoje o ensino e o que acarreta esse ensino, para a escola e para os diferentes atores que a compõem. Hoje, o ensino é visto, por quem o tutela, de forma claramente pluridimensional e abrangente e com isto pretende incluir os diferentes “nichos” sociais e promover, de uma forma equitativa, uma igualdade de oportunidades que signifique, posteriormente, uma maior qualificação de todos, o que não significa obrigatoriamente uma maior competência de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. “A escola, na sua visão humana, não considera o aluno como uma carreira em desenvolvimento, mas um ser em formação. Prioriza a educação integral nos aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores” (Grispino, 2006, s/p).

Parte daqui, então, a caracterização do que os alunos fazem do ensino, que contributos pretendem para que esse ensino seja de qualidade e que vá necessariamente ao encontro dos seus objetivos. Diferenciados contextos conferem objetivamente situações distintas, que vão paralelamente sendo verificadas nas diferentes comunidades escolares.

A escola detém uma capacidade de poder conjugar no seu seio um conjunto de complementaridades

que asseguram ou poderão assegurar, dinâmicas construtivas e interpretativas do saber que vai proporcionar o conhecimento. Para esta situação se efetivar deverá existir da parte da comunidade escolar e dos alunos, uma disponibilidade construtiva que favoreça o processo de ensino aprendizagem. Aqui deverão nascer e desenvolver-se condições estruturais que potenciem o sucesso, para que dessa forma fique evidente um conjunto de competências que favoreçam os alunos na sociedade.

As condições de sucesso que a escola poderá proporcionar aos alunos derivam essencialmente de diferentes vetores de análise, que poderão ser configurados de diferentes formas. Em primeiro lugar, a capacidade que a comunidade escolar terá para atrair alunos para o seu projeto e para se inserirem num contexto escolar que promova as competências cognitivas e lhes proporcione uma maior inclusão no contexto educativo.

Seguidamente a escola poderá proporcionar uma maior cumplicidade e compromisso com o aluno, em que o estudante seja parte integrante e sinta que a escola trabalha no sentido de lhe proporcionar uma evolução social e estrutural na sua vida. A escola terá de encontrar soluções interdisciplinares que possibilitem ao aluno perceber que, a sua frequência escolar será fulcral no seu futuro e com isso teoricamente a sua qualidade de vida será indiscutivelmente melhor.

Nesta perspetiva percebe-se que a escola, só por si, não conseguirá ter o impacto desejado na resolução de problemas estruturais que atualmente subsistem no ensino em Portugal. Existe um investimento psicossocial de fundo no aluno com idade de frequentar a escola. Este investimento passa por fazer ver aos alunos que a escola não poderá trabalhar de forma isolada e que eles são decisivos para o sucesso deste processo, de uma escola integrada e incluída no contexto social de cada estudante. Neste confronto de ideias é preciso “desalienar o trabalho escolar”, o que só é possível se o aluno se sentir como sujeito no processo de ensino aprendizagem, implicando-o numa perspetiva de produção de saber, e a escola se configurar como um espaço “onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender” (Canário, 2005, p. 51)

A interação entre as partes deverá ser inata à evolução da comunidade escolar e desta forma

poderá dar-se mais protagonismo a alguém de quem a escola precisa para poder sobreviver.

1.5. As representações sobre os professores

A posição dupla de professor versus aluno, é preponderante para o desenvolvimento da metodologia de trabalho que se quer fazer passar em contexto de sala de aula. A vertente “conhecimento” e como se deverá lecionar esse conhecimento aos alunos, tem hoje novas dinâmicas no processo de como deverá ser transmitido e, dessa forma, é importante que o professor incorpore essa nova metodologia que passa pelo fomento do ensino versus curiosidade e pela capacidade que o professor deverá ter em provocar nos alunos o raciocínio crítico, de forma a enquadrar o seu conhecimento nas orientações gerais que vêm do ministério através das metas curriculares.

Não são de desvalorizar também outras condições: a função dos professores, o tipo de relações pessoal e comunicacional existente, os perfis de aprendizagem dos alunos, o tipo e a eficácia motivacional das situações pedagógicas criadas, as condições físicas e materiais da escola, a gestão do tempo; a cultura da Escola, etc. Todos estes fatores / causas / constrangimentos podem enformar e justificar a posição e as vivências do aluno na escola. (Santiago, 1989, p.35)

Cabe também à sociedade civil e a todos os seus intervenientes desenvolver estruturas confinadas à valorização do ensino e à importância que o mesmo tem e terá para o futuro do próprio indivíduo e do país. É evidente que deverá existir entre todos os atores que compõem a comunidade escolar um relacionamento pluridimensional que faça emergir um conjunto de evidências, que propague na sua plenitude as diferentes dinâmicas que vão surgindo no quotidiano da comunidade escolar. A escola democrática ou uma comunidade escolar mais democrática, que inclua e dê voz aos demais elementos que a compõem, pode desenvolver posições que entronquem nos objetivos de quem idealiza e quer exponenciar no terreno elementos fulcrais para o bom desenvolvimento da comunidade (Ferreira e Flores, 2012).

Regista-se, então, que deverá existir de forma clara e objetiva um relacionamento entre os diferentes intervenientes, de forma construtiva e evolutiva que

os faça entender a necessidade da escola no seu processo evolutivo enquanto aluno, mas também enquanto indivíduo de uma sociedade, que se quer inclusiva e integradora. Neste patamar evolutivo, as representações que a escola traduz para os alunos será fulcral para o sucesso tanto do aluno como da comunidade escolar. “Tal projeto permitirá não só garantir a universalidade do acesso à educação e a igualdade de oportunidades, mas também estimular o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos, independentemente da sua origem ou classe social” (Morgado, 2010, p.40).

Poder-se-á fazer algumas perguntas face à questão relacionada com as representações dos alunos perante a escola. Questões que trarão uma análise de fundo, que poderá originar diferentes conclusões sobre o mesmo processo e o que envolve o mesmo. Será que os alunos estarão predispostos para aprenderem em contexto de sala de aula? Será que as opções didáticas por parte do professor são as mais adequadas? O professor tem a capacidade de interpretar e perceber o aluno em contexto de sala de aula e na comunidade escolar? Estas questões deverão ser parte representativa do quotidiano do professor? Se são, por vezes não transparece no seu quotidiano e com isso é refletida uma grande parte da ausência de reflexão crítica por parte do aluno.

As representações criadas pelos alunos relativamente à escola e à sociedade são condicionadoras de um pretendo trabalho de base que o professor, em consonância com o projeto escolar, possa querer desenvolver.

A escola deverá ser uma instituição impulsionadora de novas sinergias e de novos paradigmas sociais e educativos que simplifiquem as complexidades pessoais que cada aluno arrasta consigo. O que se pretende é que sendo todo o indivíduo um ser social deverá ser incluído nas respostas que a escola poderá dar às diferentes dinâmicas a ela associadas. “A escola como serviço ou como instituição? Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição” (Nóvoa, (2007, p.65).

A escola é um local onde o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do aluno é primordial e deverá sustentar novas conjunturas educativas que, por um lado tragam novos procedimentos e novas conceções sociais, e por outro lado consigam capitalizar nos diferentes atores que aí trabalham

um novo contexto educativo e sociológico. Pode-se construir no aluno uma panóplia de situações estruturantes, mas é também fundamental acompanhar de perto o que os alunos pensam sobre as construções que aprendem no contexto escolar. Figueiredo defende que as escolas têm de preparar os alunos para, "um mundo globalizado, complexo, de mudança, centrado no conhecimento, onde todos competem com todos, sem fronteiras, e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência".

A realidade da situação educativa e das políticas entretanto aplicadas nas escolas é inegável e estão a ser envolvidas de diferentes paradigmas práticos, que levantam muitas dúvidas sobre se essas políticas interessam ao atual contexto escolar. Perguntar-se-á se a escola tem de facto competências para compreender o aluno e se consegue formar, nesse mesmo aluno, novas representações que lhe possibilitem conceber mais e melhores expectativas relativamente ao seu futuro enquanto cidadão.

1.6. As representações sobre Geografia

Podemos afirmar que a Geografia Escolar se insere atualmente num contexto prático que tem de permitir que o aluno evolua e compreenda os fenómenos geográficos espacializados no seu quotidiano, permitindo-lhe desta forma localizar-se e compreender as transformações que dinamizam a sociedade. Sendo este o ponto de partida, pensar o currículo é reestruturar o saber, para que dessa forma, este vá ao encontro do aluno e lhe possibilite perspetivar o presente e o futuro. A escola deve imiscuir-se na estruturação de um conhecimento em que aluno e professor debatam na conceção de uma disciplina voltada para as transformações nos lugares com os quais se relacionam os atores pedagógicos.

Neste sentido,

(...) o ensino de Geografia deve analisar as interações que a sociedade busca e estuda para controlar e modificar a natureza, como forma de articular as ações realizadas no espaço entre diferentes períodos, uma vez que as contextualizações são importantes para fazer o aluno entender as diversas contradições existentes em cada cultura, estabelecendo uma

diferenciação espacial e a percepção dos lugares (Castellar, 2010, p.58).

Procurando então estabelecer um ponto de equilíbrio, a Geografia Escolar na atualidade concede aos alunos um pensamento crítico, em que se procura a estruturação da cidadania, de compreender o lugar onde está inserido, sendo ele nacional ou internacional e a relação dinâmica entre os diferentes indivíduos que compõem a sociedade.

Interpretando a relação que deverá existir entre o professor e as conceções geográficas, podemos afirmar que,

(...) as conceções geográficas são elementos que integram o processo de formação docente, porque caracterizaram os diferentes olhares sobre a produção em cada contexto histórico e a sua análise geográfica. Elas permitiram-nos analisar que tipo de professor é ideal e qual a sua importância no processo de transformação dentro e fora da escola. (Sacramento, 2010, p.71)

Para existir uma interação sustentada e evolutiva, o professor de Geografia, ao considerar determinado conteúdo temático, deverá metodologicamente estruturar as sessões e desenvolver métodos de aprendizagem que irão suscitar no aluno conhecimento e competências, que o mesmo irá provavelmente transportar para o seu quotidiano (Cachinho, 2000). Os instrumentos geográficos aprendidos em contexto de sala de aula irão permitir que o aluno compreenda o significado da Geografia, a sua envolvência e as percepções daí resultantes, com a intenção de saber pensar geograficamente o espaço dialético em que vive.

Para se poder afirmar perante o público-alvo, o professor deverá ter um conhecimento abrangente dos conteúdos temáticos e conceções geográficas que lhe permitirão desenvolver a aula. Este processo consistente por parte do professor representará o elevar do conceito Geografia. Irá por outro lado dar consistência aos conceitos, categorias e fenómenos geográficos, que possibilitarão a articulação do saber geográfico no quotidiano dos alunos.

Numa percepção evolutiva, o ensino da Geografia poderá possibilitar que o aluno apreenda as alterações dos fenómenos geográficos que se imiscuem na forma de vida não só do aluno, mas também da sociedade na qual estamos inseridos. Compreender esta dinâmica é interpretar e

entender a sociedade e todas as suas interpretações físicas e humanas.

2. Estudo de caso

2.1. Breve nota metodológica

A nossa investigação foi levada a cabo numa turma do 8.º ano de escolaridade na Escola Básica 2/3 Nicolau Nasoni (Porto), durante o ano letivo 2013/2014. Como referimos, o principal objetivo era compreender a percepção que os alunos têm sobre a Geografia e perceber a evolução das suas ideias pré concebidas, que entretanto foram trabalhadas na sala de aula ao longo do ano letivo. Promoveu-se durante o período de análise novas experiências em contexto de sala de aula, procurando-se definir uma metodologia de trabalho que, enquadrada numa perspetiva didáctica, fomentasse nos alunos uma maior disponibilidade para o ensino-aprendizagem. Inicialmente tentamos perceber que tipo de aula agradava mais aos alunos e, a partir daí, estabeleceu-se uma metodologia que fosse ao encontro dos objetivos da disciplina, dos alunos e do professor. Esta compatibilidade foi posta em prática e, nesse sentido promoveu-se uma diversidade de recursos didáticos que potenciasses o ensino-aprendizagem e, paralelamente incluíssem os alunos no desenvolvimento da aula. Assim, numa perspetiva de desenvolver um contexto de sala de aula inclusivo, onde os alunos sentissem o apelo da curiosidade e a vontade/ necessidade em aprender, foram colocados à sua disposição diferentes contextos de aprendizagem. Promoveu-se no início das sessões e num espaço temporal de cinco minutos, um conjunto de interações (frequentemente musicais) que fossem ao encontro do gosto dos alunos, mas que, paralelamente, pudessem refletir algum tema da atualidade (social, político, ou mesmo transversal ao processo evolutivo do aluno). Assim pretendia-se conceber um ambiente de maior descontração e que criasse desde logo uma relação de maior proximidade entre o professor, os alunos e o contexto formativo. Posteriormente pretendeu-se 'desmistificar' as sessões letivas, evitando utilizar de forma acentuada o método expositivo, mas sim privilegiando a aquisição de conhecimentos pela curiosidade, que nos transportava aos quizzes, à realização de exercícios práticos, ao visionamento de pequenos vídeos com o preenchimento de fichas de interpretação, dando-se igualmente 'liberdade' a

cada aluno para analisar e enfatizar os conteúdos temáticos, seguindo-se um diálogo professor/alunos crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dentro deste enquadramento foi possível encontrar um equilíbrio: o professor conseguiu lecionar os conteúdos programáticos e os alunos tiveram nestas sessões uma postura mais proativa, reflexiva, o que promoveu o conhecimento e o alcançar de novas competências (Arends, 1995). Paralelamente, as representações dos alunos sobre a disciplina de Geografia foram analisadas e interpretadas, no sentido de se perceber a evolução dos conceitos e o impacto da disciplina na sua formação.

Nesta sequência procedeu-se à realização de um inquérito por questionário, aplicado no final do terceiro período, com o objetivo de perceber as ideias tácitas dos alunos relativamente à disciplina de Geografia, a importância desta área disciplinar para a sua formação e no seu quotidiano. Neste contexto foram desenvolvidas algumas questões transversais, que pretenderam perceber especificamente o que os alunos realmente pensavam. Este foi um instrumento importante, para se perceber qual a metodologia de trabalho a utilizar nas sessões letivas.

2.2. Apresentação e análise dos resultados

Neste ponto, vamos analisar as perspetivas dos alunos relativamente à Geografia e o que a disciplina pode acrescentar ao seu conhecimento específico e transversal. Para o efeito vamos centrar-nos em cinco das questões colocadas no questionário aplicado, designadamente: (1) A Geografia permite entender melhor o teu quotidiano? (2) Qual foi o tema que mais gostastes de estudar na disciplina de Geografia? (3) Indica três palavras que associes à Geografia; (4) Na tua opinião, o ensino da Geografia é importante para...; (5) Com que modelo de aula te identificas mais?

Relativamente à primeira questão, que inquiria sobre a importância da Geografia no entendimento do quotidiano, praticamente todos os alunos responderam positivamente (17 alunos responderam afirmativamente e 2 não responderam) e fizeram emergir a importância da Geografia para a sua formação e para a forma como poderão ou não interpretar a sociedade atual. Isto significa que ao longo do ano letivo compreenderam

a mensagem, no sentido de encararem a disciplina como algo de muito importante para a sua formação e para perceberem melhor a sociedade atual. Esta ideia vai ao encontro de Callai (2001, p143), quando salienta que

[o] conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social e ter a ver com as coisas concretas da vida, que estão acontecendo e tem sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para condição social da humanidade.

Sobre o 'tema que mais gostaram de estudar na disciplina de Geografia' (gráfico 1), as respostas foram bastante diversificadas, embora assumam maior destaque a Agricultura. Salientamos que grande parte destes conteúdos é abordada no 8.º ano de escolaridade, portanto conteúdos ainda recentes e de melhor memória. Não podemos deixar de referir a resposta de um aluno, manifestando que nenhum conteúdo é do seu agrado, em contraponto à segunda opção que recolheu mais adeptos – 'todos os conteúdos'. Embora única, é uma mensagem a considerar e que deve ser devidamente analisada, por forma a compreender os seus motivos e percurso escolar, bem como entender qual o intuito de uma resposta tão 'negativa'.

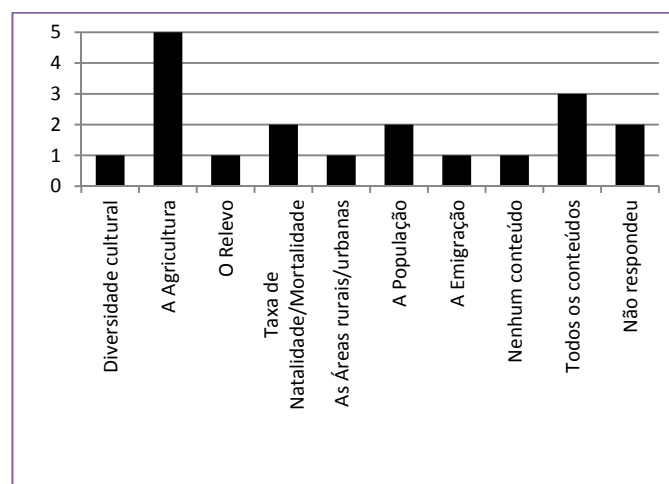


Gráfico 1 – Qual foi o tema que mais gostastes de estudar na disciplina de Geografia?

Solicitando-se que identificassem 3 palavras (de um grupo de 7) que mais associam à Geografia (gráfico 2), parece denotar-se uma tendência de associação da disciplina ao contexto 'humano' ou social, pelo

destaque dado a elementos como ‘população’ e fenómenos como as ‘migrações’. De qualquer modo, não deixam de revelar uma perspectiva mais integrada quando assinalam ‘planeta’ e ‘relevo’, concedendo ainda importância à Geografia no ‘quotidiano’.

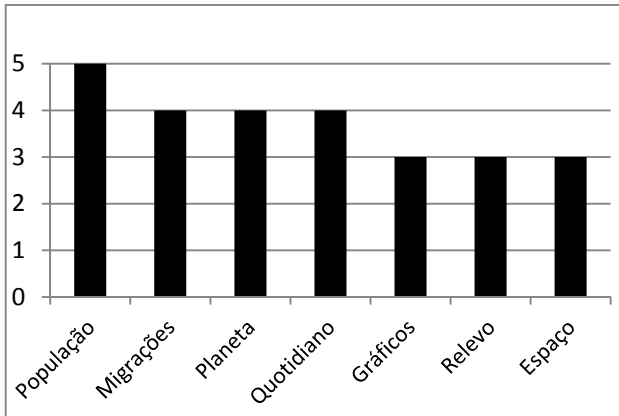


Gráfico 2_ Indica três palavras que associes à Geografia.

Esta contextualização da Geografia indicia que os alunos têm consciência das temáticas diretamente ligadas à disciplina, embora tal possa refletir os conteúdos que vão sendo abordados, assim como a própria preferência do professor pelo tema – como refere Alberto (2000) - mas sabem o que representa ou pode representar e percebem as diferentes dinâmicas que trazem para a discussão em contexto de sala de aula.

Relativamente à questão ‘o ensino da Geografia é importante para...’, das opções disponíveis verificase unanimidade no âmbito da vertente cognitiva, uma vez que todos os alunos consideraram a sua mais-valia para compreender ‘o mundo em seu redor’, bem como na ‘sua formação pessoal’ (gráfico 3). Salienta-se ainda a importância da Geografia para o seu futuro, quer enquanto cidadãos, quer ao nível das oportunidades de ‘emprego’. Os conteúdos temáticos debatidos na sala de aula reforçaram o enfoque das respostas, no sentido de que os temas abordados ao longo do ano letivo são muito abrangentes e pertinentes para a sociedade atual.

Sobre o ‘modelo de aula Geografia com que mais se identificam’, verifica-se que a maior parte dos alunos (cerca de 60%) privilegia um processo do ensino-aprendizagem em que têm uma participação mais ativa, disponibilizando o professor uma maior variedade de recursos. Desta forma, existirá uma maior interação entre o docente e os alunos, o que

promove uma maior dinâmica na troca de conhecimentos. No entanto, não deixa de ser curioso que ainda exista uma percentagem significativa de alunos que preferem o método expositivo como forma preferencial de aprendizagem.

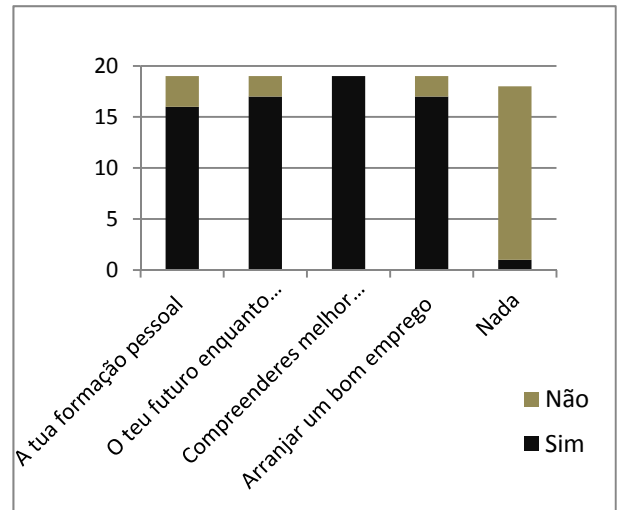


Gráfico 3 – Na tua opinião, o ensino da Geografia é importante para...

Na conclusão do trabalho e tendo em conta as diferentes interações e novas perspetivas representadas pelos alunos, foi notório que a Geografia tem realmente relevância nas diferentes dinâmicas inerentes ao quotidiano. A importância da área disciplinar foi reavaliada e tendo o professor conseguido transportar para o contexto de sala de aula uma metodologia de trabalho potenciadora da disciplina, foram conhecidas novas perceções que lhes permitiram associar os conceitos lecionados com a realidade que encontram fora da sala de aula. Os conteúdos temáticos debatidos na sala de aula reforçaram a importância da Geografia e sua interdisciplinaridade, ambos decisivos para se entender a sociedade atual.

3. Conclusão

O indivíduo é objeto das questões da sociedade em que está envolvido, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou política. As representações, que o indivíduo vai interiorizando e que se vão tornando sociais à medida que a pessoa cresce, têm em consideração todas as dinâmicas da sociedade, particularmente o senso comum. Nesta perspetiva, o conhecimento não é algo estático e imutável, ao invés, “é tido como algo temporário,

estruturado internamente e mediado cultural e socialmente". (Tavares, 2012, p.47)

Percebendo e transportando esta teoria para a sala de aula, podemos afirmar que os alunos interiorizam as representações sociais que vão adquirindo ao longo da sua vida e fazem prevalecer, em contexto de sala de aula, os seus conhecimentos e percepções tácitas. O professor, através destas percepções, tem que se enquadrar e por vezes desmistificar 'percepções erradas' dos alunos. A análise conceptual que realizamos na sala de aula sobre os conteúdos temáticos, permitiram-nos observar que os estudantes, numa fase inicial da aula e sobre o pretexto de algumas questões precocemente colocadas sobre um determinado tema, transmitem opiniões consistentes e/ou inconsistentes sobre determinada temática.

Quanto à educação geográfica, desenvolveram-se um conjunto de pressupostos que passaram decisivamente pela procura de um ensino aprendizagem centrado no aluno e na preciosa colaboração que ele poderá trazer para a sala de aula, desde o pensamento crítico, a percepção que traz consigo sobre os diferentes conceitos que se integram na Geografia e oferecendo-lhes também, novos conceitos teóricos que lhes dêem a possibilidade de interpretarem a sociedade com o seu espírito crítico, próprio desta faixa etária. Neste contexto metodológico, o professor deverá necessariamente preparar com rigor e método as sessões letivas, fazendo com que o aluno transporte o 'novo' conhecimento adquirido para o seu quotidiano de forma rigorosa. A Geografia tem a capacidade de conceder aos alunos a possibilidade de perceberem os diferentes fenómenos ligados ao planeta, assim como interpretar o espaço geográfico.

Existe de forma peremptória uma correlação entre as diferentes teorias que procuram perceber as representações dos alunos sobre o pensamento geográfico, que passa pelo contexto de sala de aula e pela forma como o professor leciona as sessões. É a partir deste ponto que podemos e devemos intervir e alterar as percepções e conhecimentos de senso comum que os alunos levam para o contexto de sala de aula.

Referências bibliográficas

Alexandre, M. (2004) - Representação Social: uma genealogia do conceito. *Comum*, v.10, nº 23, pp. 122-138.

Alves-Mazzotti, A. (1994) - Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Aberto*, ano 14, n.61, pp.60-78.

Alberto, A. F. (2000). O contributo da educação geográfica na educação ambiental – o caso da Geografia no ensino secundário. *InforGeo*, 15. Lisboa. Edições Colibri, pp. 117-136.

Andreis, A. (2009). Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica. Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw Hill.

Benavente, A, (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Biblioteca do educador, nº126. Livros Horizonte. Lisboa.

Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. *InforGeo*, n.º 15. Lisboa. Edições Colibri, pp. 69-90.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto. Porto Editora.

Castellar, S. M.; Moraes, J. V. (2010). *Ensino de Geografia*. Porto Alegre. São Paulo: Thompson.

Cavalcanti, L. (2005). Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In Castellar, Sonia (org.), *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, pp. 66-78.

Comissão da Educação Geográfica (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Associação dos Professores de Geografia, Lisboa.

Cote, N. (1991). *La personne dans le monde du travail*. Quebec. Gaetan Morin.

Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, pp. 73-78.

Ferreira, I.; Flores, A. (2012) - Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In *Currículo e Comunidades de Aprendizagem. Desafios e Perspetivas*. De Facto Editores, pp.201-248.

Franco, M. 2004 - Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, pp.169-186

Grispino, I. (2006). Interatividade escola-comunidade, escola-aluno. Disponível em :

http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1240:interatividade-escola-comunidade-escolaaluno&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456. Acesso: 26 de julho de 2014.

Leite, L. S. (1993). *Concepções Alternativas em Mecânica: Um Contributo para a Compreensão do seu Conteúdo e Persistência*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Martins, C. (2014). -Quando a escola deixar de ser uma fabrica de alunos". *Públic.o*.30 de julho de 2014.

<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-aescola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.26, nº 02, pp.15-42.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

Sacramento, A. (2010). *Didática e Educação Geográfica: algumas notas*. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

Santiago, R. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, pp. 87-97.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 79-91.

Tavares, M. F. (2012). *Concepções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio*. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho.

Elisabete Jacinto: uma professora 'todo-terreno'

Laura Soares
lauras@letras.up.pt
Elsa Pacheco
elsap@letras.up.pt

Departamento de Geografia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como citar este artigo:

Soares, L.; Pacheco, E. (2018). Elisabete Jacinto: uma professora 'todo-terreno'. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.3, p.63-75 . Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a4>

Secção: Perspetivar



Figura 1 – Elisabete Jacinto, 2018.

Nota Bibliográfica:

Geógrafa (licenciada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1987), pós-graduada em Geografia Via Ensino, professora (até ao ano letivo 2002-2003), co-autora de manuais escolares (1995-1998) e de dois álbuns de Banda Desenhada (2003, 2007), assim como de um livro infanto-juvenil (2010) e um de fotografias legendadas em português e inglês onde a imagem nos revela 10 anos de vivências profissionais (2012), Elisabete Jacinto (Montijo, 8 de junho de 1964) é sobretudo conhecida pela sua atividade de piloto de todo-terreno (fig.1), tendo realizado diversas provas nacionais e internacionais (desde 1993), designadamente o famoso Rali Paris-Dakar, onde participou pela primeira vez em 1998.

A sua personalidade, assente, na vontade de “perceber que podemos ir até onde queremos, que o limite está em nós”, faz com que, mesmo os seus passatempos e experiências traduzam o seu espírito de aventura, conduzindo-a a percursos submarinos (através do mergulho recreativo), a desafios aéreos (o pára-quedismo) ou a escaladas (Monte Branco, 2008), como que respondendo à necessidade de interiorizar as várias ‘geografias’ que nos

rodeiam, na procura de “uma visão mais correcta do mundo”. Porque, como se pode ler na entrevista que apresenta no seu *website*, “Afinal de contas sou professora de Geografia”¹. Respondendo à curiosidade em perceber o que faz uma professora em provas onde domina o género masculino – Elisabete Jacinto foi a primeira portuguesa a participar no Paris-Dakar em moto e uma das primeiras mulheres a terminar a mesma prova, em 2004, conduzindo um camião - e para que serve a Geografia (neste caso não para fazer a guerra) nestas provas, é presença assídua em escolas do ensino básico, secundário e superior, acedendo a convites para palestras onde transmite, para além da sua experiência ‘todo-terreno’, uma mensagem que sempre a acompanha: “o maior desafio foi sempre consigo própria, acreditando que a vontade e tenacidade superam todas as barreiras” e que “a chave do sucesso resume-se na palavra querer!”².

A GETUP foi ao encontro de Elisabete Jacinto num período de grande *stress*: a preparação para a décima edição do África Eco Race 2018, que teve lugar entre 2 e 4 de janeiro (fig.2). Sendo difícil conciliar disponibilidades de agenda, acedeu responder às nossas questões por correio eletrónico. Com entusiasmo, simpatia e profissionalismo...como em tudo o que faz na vida.

GETUP (GT): A Elisabete concluiu a sua licenciatura em Geografia na Faculdade de Letras da Universidade Lisboa em 1987. O que a motivou a escolher Geografia?

Elisabete Jacinto (EJ): O que me incentivou a estudar, enquanto adolescente, foi o gosto pela Psicologia. Queria ser psicóloga e especializar-me em psicologia infantil. Era algo que eu achava que iria fazer com muita facilidade e que me daria muito gozo. Contudo, ao longo do ensino secundário, face à grande falta de professores de Geografia, acabei por ter poucas aulas desta disciplina. Apesar de tudo, quando cheguei ao décimo segundo ano, esta foi uma

das disciplinas de que gostei imenso. Fi-la com muita facilidade e tive uma boa nota. Por essa razão, ponderei a possibilidade de tirar o curso de Geografia. Na altura havia uma grande falta de professores desta área e sabia que arranjaría emprego com muita facilidade, o que me interessava bastante. Nesse caso não dedicaria a minha vida à infância mas à adolescência...mas continuaria na linha da educação, o que me agradava. Na hora de concorrer para a faculdade, uma vez que o fiz só para Lisboa, optei por colocar Geografia como segunda opção e foi assim que acabei por me licenciar nesta área.



Figura 2 – Percurso do África Eco Race 2018.

GT: Então a sua primeira opção foi Psicologia. Não ponderou mudar de curso? Que razões a mantiveram em Geografia?

EJ: Gostei do curso e, acima de tudo, gostei da profissão que iria exercer com ele. A ideia de ser professora agradava-me sobremaneira e a possibilidade de ter emprego mal terminasse o curso também. Aliás, comecei a leccionar mal

¹.Disponível em <https://elisabetejacinto.com/>. Acesso 08-02-2018.

². Idem.

completei as oito cadeiras que eram obrigatórias para o fazer.

GT: Como era estudar Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa nessa altura? Que memórias guarda da sua vida académica? Recordas em especial algum professor/disciplina?

EJ: Comecei a trabalhar muito cedo e fiz o curso todo a trabalhar. Aprendi a rentabilizar o tempo e, como sou uma pessoa cheia de energia, conseguia estudar, dar aulas e gastar quatro horas por dia em transportes públicos uma vez que vivia no Montijo e estudava em Lisboa (fig.3). Por essa razão, chegava à faculdade a correr e, mal acabavam as aulas, lá ia a correr para o Terreiro do Paço para apanhar o barco. Tentava rentabilizar ao máximo a minha presença nas aulas e ia estudando nos autocarros, nas paragens, no barco... Guardo boa memória desses anos que modificaram a minha vida pois foi lá, durante o terceiro ano do curso, que me apaixonei por um outro estudante de Geografia com o qual vivo até hoje, o Jorge³. Tem sido o meu parceiro de aventuras durante todo este tempo. Neste sentido a Professora Carminda Cavaco⁴ é uma das que guardo na minha memória com algum carinho, pois foi na aula dela, Geografia Rural, que se deu todo o processo de conquista! Mas lembro-me bem de praticamente todos os professores que tive nesses quatro anos de curso e cada um deles deixou a sua marca.

Gostei de ter feito o curso e de toda a aprendizagem que me possibilitou, assim como a visão que me deu do mundo. Penso que é uma disciplina importante para a formação dos jovens e que lhes dá uma base importante qualquer que seja o rumo que decidam seguir.



Figura 3 – Parque Eduardo VII, Lisboa, 1985. Foto tirada e revelada pelo Jorge no início do nosso namoro. “Ele achava graça que eu andasse de mota e eu pensava que essa era uma forma de o conquistar”⁵.

GT: Na entrevista à Professora Suzanne Daveau, publicada no primeiro número da nossa revista⁶, a certa altura a professora salienta que teve sempre “(...) uma visão integradora da Geografia, mas (...) era muito claro, em Paris, que a Geografia física começava a separar-se da Geografia humana” (p.108). Concorda com esta perspetiva integrada da Geografia? Que cadeiras opcionais fez na sua licenciatura?

EJ: Atualmente, atendendo ao impacto que o homem tem sobre natureza, faz todo o sentido

³. Jorge Gil é marido e director da equipa de Elisabete Jacinto desde 1992. Embora tenha frequentado o curso de economia licenciou-se em Geografia, e apesar de ter participado igualmente em provas de competição, rapidamente assumiu que o *hobby* que partilhava com Elisabete só se transformaria numa atividade a tempo inteiro se fosse possível angariar os patrocínios necessários...para um deles. Em entrevista ao Correio da Manhã online (2003), Elisabete Jacinto refere: “Sem o meu marido, eu não fazia nada. É das poucas pessoas que não se chateia nada em fazer o trabalho ‘de sapa’ e entre muitas raparigas que participaram nas corridas e que saíram, eu digo sempre que uma das coisas que lhes faltou na vida foi ter um Jorge ao lado”.

⁴. Carminda Maria Mariano Cavaco (Boliquireme, 20-11-1938), é professora catedrática (aposentada) do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT) e investigadora do Centro de Estudos Geográficos. Licenciada em Ciências

Geográficas (1966) pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, aí ingressa em 1969 como assistente, doutorando-se em Geografia Humana em 1976, com uma tese intitulada O Algarve Oriental: as vilas, o campo e o mar, incidindo a tese complementar sobre A cooperação agrícola em Portugal: desenvolvimento e expressão geográfica. Reconhecida pelo seu caráter eclético, característico dos geógrafos do ‘seu tempo’, dedicou-se especialmente à Geografia Rural, mas esteve na vanguarda dos estudos de Turismo em Geografia.

⁵. Extrato de entrevista ao Correio da Manhã online, em 2003. Disponível em <http://www.cmjornal.pt/mais-cm/domingo/detalhe/elisabete-jacinto-num-camiao-rumo-ao-deserto>. Acesso a 08-02-2018.

⁶. Costa, J. (2017). O ensino da Geografia em França nos meados do século XX. Testemunho da Professora Suzanne Daveau. *geTup, Revista de Educação Geográfica - UP*, nº.1, pp.105-112.

a existência de uma Geografia Humana que se dedica exclusivamente a este fenómeno. Naturalmente, a profundidade de conhecimento exige que existam, pelo menos, estes dois ramos...sendo que cada um deles já se vai subdividindo, o que é natural. Numa outra perspectiva podemos considerar a Geografia como uma disciplina integradora pois ela busca, num sem número de outras ciências, as bases em que se apoia. As minhas disciplinas de opção foram Geografia Rural, Urbana e Industrial, todas dentro da área da Geografia Humana.

GT: Quais eram os métodos de ensino? Era habitual fazerem visitas de estudo e trabalho de campo?

EJ: Na altura, a maior parte dos professores recorria ao clássico método expositivo, em que faziam os seus discursos nas aulas e eu tentava escrever tudo o que diziam. Nessa altura faziam-se também muitos trabalhos práticos em grupo, o que me levantava algumas dificuldades pois tinha pouca disponibilidade de tempo para reunir com os meus colegas. Por essa razão, havia também algumas aulas práticas orientadas pelos monitores. Fazíamos várias saídas de campo as quais, na maior das vezes, serviam de base aos trabalhos de grupo. Hoje, cada vez que passo na estrada do Montijo para Alcochete, recordo a Monografia Agrícola que fiz sobre a Quinta da Pacheca...e de andar a interrogar o proprietário, um velhote com uma barriga muito grande que respondia simpaticamente às minhas perguntas com uma expressão muito séria.

GT: Posteriormente fez uma pós-graduação em Geografia Via Ensino. Como estava estruturada essa pós-graduação?

EJ: No último ano da faculdade houve uma reestruturação do curso de Geografia e foi criada a via Ensino e a via de Planeamento. Por essa razão, foi dada oportunidade aos alunos que frequentaram o curso nos últimos quatro anos, de optarem por uma destas duas vias caso quisessem. Foi aí que decidi fazer mais dois anos de curso, frequentando todas as cadeiras de pedagogia e ficando assim definitivamente

preparada para leccionar... embora já o fizesse há alguns anos.

GT: Durante quantos anos foi professora e o que a atraía mais nas suas funções?

EJ: Leccionar era uma actividade que exercia com muito gosto e que me dava um prazer muito particular. Costumava dizer que havia dois momentos em que o tempo passava sem eu dar por ele: quando andava de moto e quando estava a dar aulas. Isto porque ainda consegui leccionar numa altura em que os alunos tinham gosto em aprender e isso é tudo o que um professor pode desejar. À medida que o tempo foi passando o gosto pela aprendizagem e a capacidade de concentração dos jovens foi diminuindo, o que tornou a actividade lectiva algo particularmente difícil. Gosto de ensinar. Ensinar é um exercício intelectual elaborado que inclui várias componentes. É um verdadeiro desafio. Trabalhei como professora até ao lectivo de 2002/2003 embora com duas licenças sem vencimento pelo meio para conseguir preparar-me para participar no Rali Dakar em moto. Em 2003 comecei a correr em camião, as responsabilidades nesta área aumentaram significativamente e optei por parar de leccionar pois a ambição (e exigência) nesta área desportiva era muito grande.

GT: Mas não deixa de ser curioso que no seu *curriculum* indique como profissão Professora de Geografia (embora não em exercício) e só depois Piloto de todo-o-terreno...

EJ: Eu sou professora de Geografia. Sinto-me como tal embora não esteja a exercer. Sempre encarei o desporto como algo temporário.

GT: Entre 1995 e 1998 publicou, em co-autoria, alguns manuais escolares, principalmente para o Ensino Básico Recorrente. Como surgiu este desafio e como foi a experiência?

EJ: O Ensino Recorrente foi, para mim, uma experiência fabulosa. Devo ter feito parte de um pequeno número de pessoas que considerou que este sistema de ensino fazia todo o sentido. Acima de tudo, tratava-se de um sistema que

permitia que os alunos, segundo as suas capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, pudessem progredir a um maior ou menor ritmo. Tal exigia que os professores sássem do formato clássico de aulas, com transmissão dos mesmos conhecimentos para todos e ao mesmo tempo... o que não é nada fácil. No meu caso, e porque a Geografia se presta um pouco a isso, optei por criar um sistema de ensino prático, através de um conjunto de fichas de trabalho que fui elaborando. Nestas, os conhecimentos que os alunos precisavam de adquirir estavam expostos sob a forma de textos, fotos, mapas, gráficos, esquemas. Um conjunto de perguntas que exigiam respostas escritas, orientavam a atenção e a capacidade de análise dos alunos sobre esses documentos levando-os a adquirir os vários conceitos. O meu trabalho em casa consistia em conceber e construir essas fichas de trabalho para todas as unidades. O trabalho era excessivo e, por isso, não era viável fazê-las sozinha. Por essa razão foram elaboradas em parceria com outra colega, a Eduarda Pina. Fomos aperfeiçoando essas fichas e daí resultaram os primeiros manuais escolares que fizemos.

Nas aulas ia circulando entre os alunos, ajudando cada um em particular e esclarecendo especificamente as suas dúvidas. Claro que isto permitiu que os alunos com um maior à-vontade intelectual avançassem mais rapidamente porque trabalhavam bastante em casa e que os outros, com mais dificuldades, fossem completando as Unidades Capitalizáveis mesmo que a um ritmo muito lento... mas progrediam sempre. Na minha perspectiva era exactamente assim que deveria ser visto o ensino dos adultos... mas o sistema não teve sucesso principalmente porque a sua implementação prática não era nada fácil. Mas foi uma experiência de que gostei muito.

Mais tarde, com a colaboração da Adelaide Ferreira, Margarida Sequeira e também da Eduarda Pina fizemos os Guias de Aprendizagem para Ciências Sociais, que incluía as disciplinas de História e Geografia.

GT: Que importância atribui aos manuais escolares e o que considera mais relevante na escolha de um manual escolar?

EJ: Considero o manual escolar a primeira e a mais eficaz ferramenta de trabalho do aluno. É ali que devem estar compilados e organizados, de uma forma clara e acessível, todos os conhecimentos que o aluno deve adquirir ao longo do ano lectivo. É um guia para o aluno! Ao fazer um manual colocamo-nos na perspectiva de quem aprende, temos de perceber como se aprende e o que é preciso para tal. Temos de disponibilizar os meios que mais facilitem essa aprendizagem. É fabuloso! Todos os outros instrumentos mais modernos devem vir depois. O rigor científico e a qualidade didáctica são os aspectos que mais valorizo num manual escolar. Na minha opinião deve incorporar um conjunto de documentos/informação com potencial para serem explorados com alguma criatividade pelo professor. Ou seja, a partir destes o professor deve criar actividades práticas para os alunos. A escolha de um manual escolar não é tarefa fácil e, para ser bem executada, a sua avaliação deve ser extremamente minuciosa e, conseqüentemente, morosa.

GT: A sua experiência como autora de manuais influenciou de alguma forma a publicação posterior dos livros de Banda Desenhada? Como lhe surgiu esta ideia?

EJ: Os livros de Banda Desenhada surgiram como uma necessidade de partilhar as minhas aventuras com os outros. Vivia a competição de uma forma muito intensa e ela preenchia completamente a minha vida. Contudo, todas as minhas aventuras e emoções apareciam resumidas numa última linha das reportagens sobre as provas em que participava...e limitavam-se a dizer: "Elisabete classificou-se no lugar tal..."o que era realmente muito pouco na minha perspectiva. Mas a ideia de contar as minhas histórias vivia na minha cabeça desde a primeira participação no rali Dakar, em 1998. A forma como as coisas se desenrolaram foi um pouco estranha e achei que um dia tinha que contar essas histórias. Contudo, a única forma possível de o fazer seria a Banda Desenha...

porque algumas delas já eram, por si só, uma verdadeira caricatura (fig.3).



Figura 4 – Apresentação do segundo volume do livro de banda desenhada, *Os Portugas no Dakar*, em 2007.

Os anos foram passando e, numa das últimas etapas do Dakar em 2001, decidi que estava na hora de levar o projeto por diante. Sabia que o queria fazer com o Luís Pinto Coelho⁷ e, não o conhecendo, contactei-o para tal. Quando comecei a trabalhar no assunto lembro-me de ter sentido pena em não incluir as histórias de todos os outros pilotos portugueses que participaram antes de mim... e que despertaram a vontade de lhes seguir as pisadas. Foi desta forma que nasceram os dois volumes de *Os Portugas no Dakar*.

⁷. Luís de Almeida e Vasconcellos Pinto Coelho (Lisboa, 1959), é autor da banda desenhada *As Odisseias de um Motard* (publicada de 1992 a 2017 na revista *Motociclismo*), onde retrata, através da personagem Tom Vitoín (cujo sobrenome é inspirado nos motores V2, ou V-twin), situações enfrentadas, no quotidiano,

GT: Quando e como surgiu o apelo pelas provas todo-o-terreno? Pode resumir em breves palavras o seu percurso?

EJ: Em poucas palavras não é possível...é que já lá vão muitos anos! Comecei por tirar a carta de moto e esta começou por ser apenas um meio de transporte urbano. Na altura não havia raparigas a conduzir moto, pelo que era uma raridade. As pessoas que paravam nos semáforos, curiosas, acabavam por 'meter conversa' comigo... era uma novidade! Por ter uma moto do tipo motocross decidimos (eu e o meu marido) inscrever-nos no Clube Todo-o-Terreno. Um dia resolvemos participar num desses passeios que vinham anunciados nos folhetos que recebíamos em casa (fig.5). O primeiro foi extremamente difícil porque não sabia andar na terra.

Caí várias vezes e o radiador da moto abriu. Tive de desistir passados oitenta quilómetros. O Jorge fez todo o passeio, mas como a moto dele era muito grande e pesada passou um mau bocado. Chegámos nesse dia à conclusão de que o todo-o-terreno era o *hobby* das nossas vidas... mas que as motos não prestavam. Decidimos que teríamos de juntar dinheiro para comprar motos adequadas, o que nos custou um ano inteiro de privações. Mas comprámos duas



motos de todo-terreno a sério.

Figura 5 – Um dos primeiros passeios de todo-o-terreno, talvez na Barragem de Santa Clara, em 1990.

pelos motociclistas portugueses. Convidado por Elisabete Jacinto para ilustrar *Os Portugas no Dakar*, viu o segundo volume ser distinguido, em 2008, com o prémio de Melhor Cartoon Nacional na sexta edição Troféus Central Comics, na Casa da Animação (Porto).

Passámos a ir para o campo passear com os amigos todos os fins-de-semana, até que um deles decidiu participar numa prova de competição e desafiou todos os outros a irem com ele. Naturalmente quis ficar fora do grupo, mas eles acharam que eu devia acompanhá-los. Pensei que não seria capaz mas a insistência dos meus amigos foi um grande voto de confiança. “Será que sou capaz?” Foi a questão que coloquei a mim própria. Desisti na primeira

prova, o Grândola 300, mas fiquei verdadeiramente apaixonada pelo todo-terreno e pela competição. A partir daí fiz todas as provas do Campeonato Nacional... e fui fazendo progressos. Um dia veio a ideia ‘louca’ de fazer o Dakar de moto (fig.6). Aí as coisas tomaram uma dimensão muito séria e foram quatro anos de trabalho muito intenso e com um empenho absoluto até atingir o meu objectivo.



Figura 6 – Elisabete Jacinto no Rali Paris-Dakar-Cairo, no ano 2000. “Quando temos sonhos, estes só se concretizam se lutarmos por eles”⁸.

Depois de o atingir percebi que nunca conseguiria ir tão longe quanto gostaria. Isso fez-me tomar a decisão de desistir da competição, coisa que, lá no fundo, não queria fazer. Foi por isso que surgiu a ideia de fazer os

ralis em camião (fig. 7, 8 e 9). Tem sido um projecto difícil mas, pouco a pouco, tenho vindo a atingir o meu objectivo: conseguir excelentes resultados desportivos.

⁸. Mensagem de Elisabete Jacinto em palestra na Escola Secundária Ibn Mucana, 2010. Disponível em http://lerv.ver.blogspot.pt/2010_11_14_archive.html?m=0. Acesso a 08-02-2018.



Figura 7 – No Rali Oilibya de Marrocos (entre Zagora e Agadir), em 2015.



Figura 8 – Rali África Eco Race, Mauritânia, 2015. “Este rali tem uma componente de aventura muito grande. Vamos percorrer cerca de seis mil quilómetros em 12 etapas e atravessar vários países culturalmente muito diferentes. Teremos pela nossa frente uma grande variedade climática, desde o muito frio e chuva na Europa, ao calor e seca no deserto. As paisagens são extremamente variadas e estamos sempre a ser confrontados com novas dificuldades (...) É um grande desafio... é muito mais do que uma simples corrida!”⁹

⁹. <https://elisabetejacinto.com/category/noticias/page/6/>. Acesso a 08-02-2018.

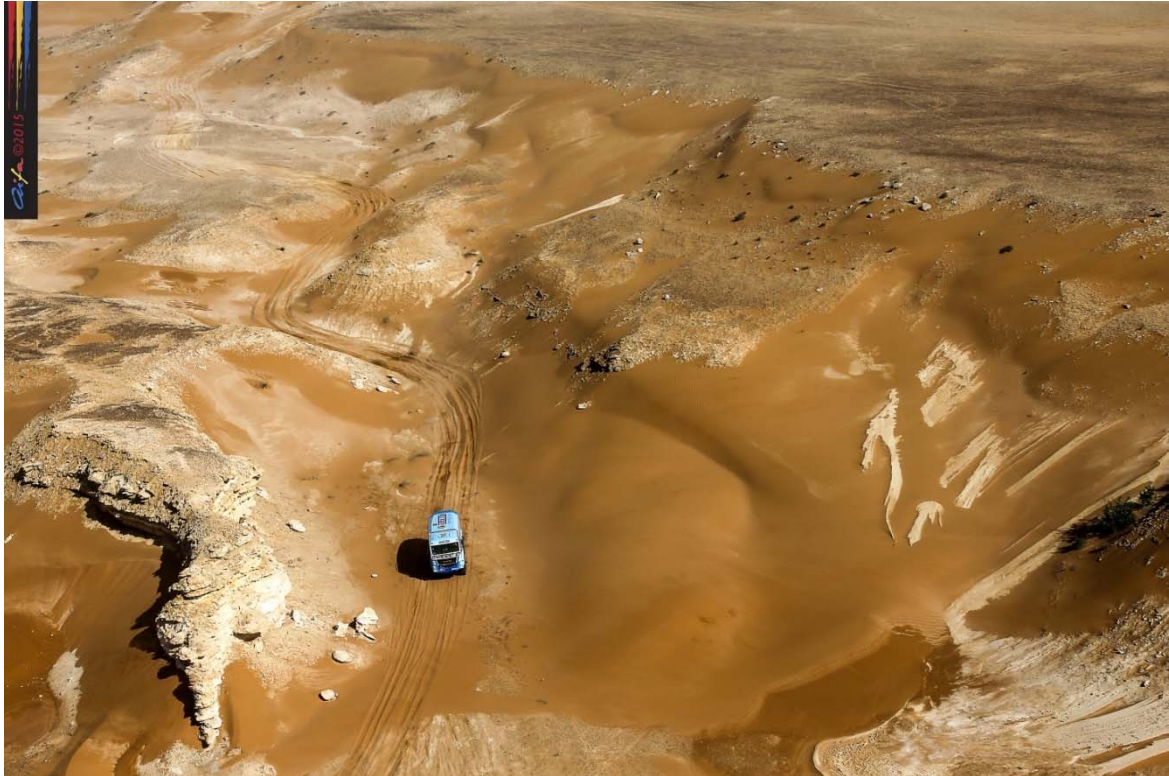


Figura 9 – Rali Africa Eco Race, Marrocos, 2015¹⁰. “A geografia ajudou-me a perceber muito bem os sítios por onde passo e os segredos daquele terreno. O conhecimento de tudo o que eu tinha, da formação do deserto e das dunas, de que lado [uma duna] era dura ou mole e alguns aspetos relacionados à orientação vieram daí”¹¹.

GT: Na entrevista publicada no seu website, refere, quando questionada sobre como surgiu a ideia de fazer o Dakar: “Nessa altura senti pena de não ter feito provas em Africa. Afinal de contas sou professora de Geografia. Ensino aos meus alunos como se formam as dunas e nunca as tinha visto... Imaginei-me a fazer corridas no deserto e isso fez sentido na minha cabeça”. Até que ponto a sua formação académica influenciou o seu percurso nas várias provas? E como contribuiu a sua formação de geógrafa nas provas efectuadas? Considera que é uma mais-valia?

EJ: A minha formação em Geografia deu-me um bom entendimento sobre os sítios por onde andava nas corridas. Ao entende-los, sentia-me melhor. O deserto tem a capacidade de nos fazer sentir que estamos ali a mais, mas, desde cedo, percebi como me devia defender. Exactamente porque entendia o meio onde estava. Para além disso, sentia um certo fascínio

por ver ‘ao vivo’ os fenómenos que tinha estudado nos livros. Lembro-me de, na primeira corrida, ir pelo deserto em piso duro e, a certa altura, começar a ver pequenas dunas dispersas (fig.10). Tive mesmo de passar sobre uma, o que me fez ter um sentimento de alegria quando dei conta: “Hei... isto é uma duna *Barcane!*”. Pois é! Nunca tinha visto nenhuma ao vivo! Os conhecimentos de Geografia também me permitiram uma condução mais segura. Por exemplo, se no meio do deserto vejo ao longe um pequeno alinhamento de arbustos, já sei que eles estão alinhados ao longo de um *Oued*, o que significa uma vala que é sempre perigosa... principalmente porque não se vê ao longe. Em Marrocos estas valas são a maior causa de acidentes. Contudo, o facto de saber ler a paisagem, permitia-me travar mais cedo, não me aproximando com uma velocidade excessiva. Nas travessias dos *Ergs* também se tornou fácil perceber as dunas e quais as rampas

¹⁰. Mais informações disponíveis em <http://www.africarace.com/en>. Acesso a 08-02-2018.

¹¹. Extrato de entrevista ao Observador. Disponível em <http://observador.pt/especiais/elisabete-jacinto-vem-dar-uma-voltinha-no-meu-camiao/>. Acesso a 08-02-2018.

de areia dura ou mole que se podiam ou não subir. Estes conhecimentos acabam também por se reflectir na navegação, embora esta seja,

acima de tudo, uma questão de concentração e capacidade de observação.



Figura 10 – *Rali Africa Eco Race*, Mauritânia, 2016. “Eu que explicava aos meus alunos como se formam as dunas no deserto não podia sair de cena sem correr sobre uma”¹².

GT: Que instrumentos de navegação utiliza durante as provas? E como prepara os percursos? Certamente que há um trabalho prévio de estudo e definição de percursos específicos...

EJ: Nas provas utilizamos um GPS que é alugado à organização e que está bloqueado. Isto quer dizer que, em vez de estar lá para nos ajudar a encontrar o caminho, faz o papel de ‘espião’. Verifica se cumprimos o percurso e regista os excessos de velocidade. Os camiões não podem ultrapassar os 150 Km/h e, nas aldeias, temos de reduzir para 30 ou 50 Km/h. Contudo, temos de passar em determinados pontos específicos do percurso, o que fazemos recorrendo apenas ao *Roadbook*, que é um caderno com as várias notas de percurso. Quando estamos apenas a três quilómetros do local, o GPS começa a funcionar e leva-nos ao local onde temos de passar a menos de 200 m. Temos de ser

rigorosos senão o GPS não regista a nossa presença. Para além do GPS temos dois conta-quilómetros (o *Terratrip* e o *Easy Trip*), pois a navegação com o *Roadbook* é toda baseada nas distâncias (fig.11). É o navegador, o José Marques, que prepara todo este trabalho. É ele que passa horas a olhar para o *Google Maps*. Mas em casa, porque no terreno não temos internet. Estes ralis têm a particularidade do percurso ser secreto. Por essa razão, o *Roadbook* para cada dia só nos é dado no final do dia anterior. Isto para que, exactamente, não se execute o tal trabalho prévio que nos pode fazer poupar alguns quilómetros e algum tempo... o que seria muito bom!

¹². Extrato de entrevista à UP Magazine, TAP. Disponível em http://upmagazine-tap.com/pt_artigos/elisabete-jacinto-a-verdadeira-rainha-do-deserto/. Acesso a 08-02-2018.

GT: Mas no Rali *Aïcha des Gazelles*¹³ é com certeza diferente...

EJ: Ao contrário dos outros ralis, o Rali das Gazelas é um rali que assenta sobretudo na navegação, na capacidade de leitura dos mapas e do terreno. Navegação à moda antiga, só com mapa e bússola... nada mais. Aqui o 'jogo' é fazer o mínimo de quilómetros possíveis. A organização dá-nos as coordenadas geográficas dos pontos por onde temos de passar em cada dia. O nosso trabalho é marcar esses pontos no mapa apenas com a ajuda do lápis e da régua (fig.12).

tempo que demorar. Isso quer dizer que, no terreno, temos que tentar ir o mais possível em linha recta. Assim temos de olhar para o mapa, lê-lo com cuidado e perceber se existem obstáculos à nossa passagem. Depois de identificados esses obstáculos temos de criar um percurso alternativo, aquele que nos permita cumprir a menor distancia. Ora os mapas que a organização nos dá são cópias das cartas militares feitas nos anos cinquenta, onde se percebe claramente que a forma como eram desenhadas variava de umas regiões para outras... o que nos levanta imensos problemas quando um determinado percurso implica usar cartas diferentes (fig.13).



Figura 11 – Interior da cabine do camião de competição (A) com todo o seu painel de instrumentos de navegação e condução; (B) dois GPS e dois conta-quilómetros de marcas diferentes (*Easytrip* e *Terratrip*). Pendurado, o *Roadbook*.

Unimos esses pontos no mapa com uma linha e essa linha representa o percurso ideal. O nosso objectivo é cumprir, no mínimo de quilómetros possíveis, essa distância...pois ganha quem fizer menos quilómetros independentemente do

¹³. Este rali, cuja primeira edição remonta a 1990, tem lugar no deserto marroquino e destina-se apenas a concorrentes do género feminino (dos 18 aos 71 anos). É o único no mundo que privilegia a perícia da

'navegação/orientação', sendo proibida a utilização de qualquer tipo de tecnologia.

Para mais informação, consultar <http://www.rallyaichadesgazelles.com/>. Acesso 13-02-2018.



Fig. 12 - Rali Aïcha des Gazelles, 2015.



Figura 13 – Elisabete Jacinto e France Cleves na edição de 2015 do Rali Aïcha des Gazelles.

GT: Nas várias provas o seu olhar de geógrafa estava presente na leitura das paisagens? Acha

que tinha uma visão diferente da dos outros concorrentes?

EJ: Se estou em corrida só vejo mesmo aqueles metros que estão á frente do camião e por onde tenho de passar. Contudo, quando estou tranquila, vejo o que as outras pessoas não conseguem ver. Um dia, na Mauritània, parei na beira da estrada com uma avaria no camião. Enquanto andávamos todos acelerados a tentar resolver o problema olhei para o chão e, no meio da areia da berma, vi conchas... como

aquelas que apanhamos na praia... e estávamos a muitos quilómetros do mar. Mas a presença daquelas conchas naquele sitio tinha um significado muito particular, que a minha formação me permitiu entender. Fiquei toda contente e apanhei duas ou três para trazer para casa. Ninguém mais considerou o achado interessante...claro! Este é apenas um exemplo.



Figura 14 – Apresentação de época no Porto, Cais da Ribeira, 2017.

GT: Pondera voltar à Geografia?

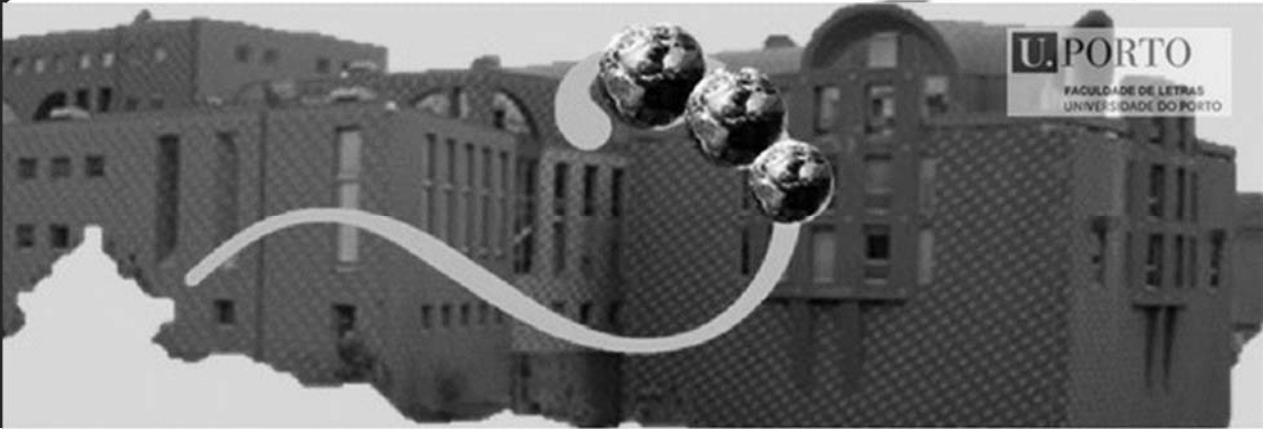
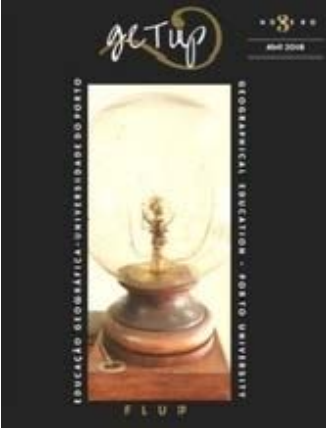
EJ: Sim... é sempre uma possibilidade. O desporto não vai durar para sempre.

O entusiasmo, simpatia e simplicidade desta professora de Geografia 'todo terreno', que, nas palavras de Jorge Gil "(...) não consegue parar, quer fazer mais, acha que falta sempre algo, que precisava de mais tempo"¹⁴, esconde as várias condecorações com que foi já agraciada: de Oficial da Ordem do Mérito (atribuída por Jorge Sampaio em 1999), aos Diplomas de Mérito Desportivo (Federação Nacional de Motociclismo, 1999), de Barca da Aldegalega (Junta de Freguesia do Montijo, 2000), de Reconhecimento por Serviços Prestados

(Região de Turismo da Costa Azul, 2000) ou o Prémio Prestígio atribuído pela Federação Portuguesa de Automobilismo e Karting (2005), Elisabete Jacinto é uma vencedora... para quem as tarefas podem não ser fáceis, "mas são os sonhos que nos movem".

¹⁴. Extrato do Correio da Manhã online, em 2004. Disponível em <http://www.cmjornal.pt/mas->

[cm/domingo/detalhe/camiao-e-feminino](http://www.cmjornal.pt/mas-cm/domingo/detalhe/camiao-e-feminino). Acesso a 08-02-2018.



A geografia é uma ciência?¹

José Braga

Faculdade de Ciências -Universidade de Lisboa
jose.vicente.braga.costa@gmail.com

Como citar este artigo:

Braga, J. (2018). A geografia é uma ciência?. *Revista de Educação Geográfica JUP*, nº.3, p.77-84. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a5>

Secção: Perspetivar

Nota Introdutória Henri Baulig (1877-1962) foi um geógrafo francês. Aluno de Vidal de La Blache, destacou-se na Geografia física (Geomorfologia) apesar de conceder sempre importância à História. Após obter o Diplôme d'Études Supérieures em Geografia (1903), estudou nos Estados Unidos da América com William Morris Davis tendo aplicado e divulgado as suas ideias em França. Foi professor nas Universidades de Rennes (1912-1919) e Estrasburgo (1919-1947).

Neste texto, publicado em 1948, discorre sobre a natureza da Geografia e, partindo da sua história, após o conflito mundial, interroga-se sobre o seu futuro. Chama a atenção para a antiguidade e originalidade da Geografia, tanto na forma e conteúdo como no método, dando relevo a Ritter e Humboldt. Nota a relação entre Geografia e História, o papel da Geografia como tronco de onde brotam outras disciplinas com autonomia e a forma como o Homem influencia a superfície terrestre. Conclui afirmando a importância do estudo das inter-relações dos fenómenos à superfície do planeta, das escalas, da descrição geográfica e do mapa: «O que é então, em definitivo, a Geografia? Podemos responder que é primeiro um método, ou, se preferirmos, uma forma de considerar as coisas, os seres, os fenómenos nas suas relações com a Terra: localização, extensão, variações locais e regionais de frequência ou de intensidade. Desde logo, o mapa é um instrumento indispensável, não somente de expressão, mas também de investigação. (...) também a Geografia se aplica a pensar as coisas e os acontecimentos terrestres em função da Terra, concebida não como um suporte inerte, mas como um ser dotado de uma atividade própria (...)»

¹ Conferência feita num ciclo de iniciação e de cultura científica organizado pelo Instituto de Filosofia da Universidade de Estrasburgo. A tradução é da versão presente em: *Annales de Géographie*, 1948, t.57, nº 305, pp. 1-11. Agradecemos à professora Doutora Nicole Devy-Vareta a cuidada revisão do texto (N.T.)

Problema que não é novo, o que não é menos desafiante. Será primeiro necessário precisar o que se entende por «Ciência». As definições abundam indo da mais restritiva à mais ampla. Enquanto, por exemplo, a ciência é para um médico reputado, Lord Acton, «a combinação de um grande número de factos similares dentro da unidade de uma generalização, de um princípio ou de uma lei, princípio ou lei que nos permitirão predizer com segurança o retorno de factos semelhantes nas condições dadas», para um ilustre fisiologista, T. H. Huxley, é «todo o conhecimento que repousa sobre as provas (*evidence*) e sobre o raciocínio» e para um não menos célebre filósofo, Karl Jaspers, «toda a noção clara nascida por via racional, por representação refletida».

Comecemos assim primeiro por ver o que é a Geografia, o que foi, o que se tornou, o que pode aspirar a ser. Perguntar-nos-emos então em que medida, ou antes em que sentido, ela pode pretender o título lisonjeiro de «Ciência».

A humanidade faz Geografia desde há muito tempo, e frequentemente sem o saber. Sabe-o, tanto quanto conhecemos, desde a aurora, ou quase, da ciência grega: é na primeira metade do século VI que Anaximandro de Mileto constrói o primeiro mapa do «mundo». Ora, desde o princípio, a Geografia é partilhada entre duas tendências opostas, ou melhor complementares. De um lado, estão os geómetras e os astrónomos. Aplicam a sua ciência a definir a forma e a dimensão da Terra: sabe-se como o maior de entre eles, Eratóstenes, partindo de um raciocínio exato, obteve, por sorte, apesar das medidas incorretas, um resultado muito aproximado. Tendo construído para a abóboda celeste um sistema de coordenadas esféricas, os astrónomos gregos transportam-no, «projetam-no» sobre o globo terrestre: a partir daí as posições podem ser definidas em latitude e longitude, logo de uma maneira absoluta. De seguida vem a divisão da Terra por grandes unidades, os continentes, depois por regiões e por povos. A Cartografia desenvolve-se paralelamente, e conclui-se na obra de Ptolomeu (meados do século II da nossa era). Todo este movimento procede da ideia do *Cosmos*, do Universo, todo harmonioso, do qual a Terra é apenas uma parte: encontra-se aí o embrião da Geografia planetária, da *Erdkunde*, do conhecimento da Terra no seu conjunto.

Mas, ao lado dos geómetras, existem os viajantes, os curiosos, sensíveis à variedade dos aspetos naturais, das produções, dos povos, dos seus costumes; e existem os historiadores, os políticos, que refletem sobre as relações entre os países e as sociedades humanas. A sua linhagem não é menos ilustre que a precedente: Heródoto, pai da história, mas também da Geografia descritiva, Tucídides, Políbio... Os périplos, as conquistas de Alexandre, os contactos com o mundo bárbaro estendem o horizonte geográfico, e Estrabão (68 a.C.-24b.C) abraça na sua descrição o mundo então conhecido, notando (II, v, 26) que a natureza dos países está relacionada com o grau de cultura dos habitantes, e que esta natureza favorece ou contraria a civilização. Reconhece-se aí o embrião da descrição regional, da *corografia*, da *Länderkunde*, e também uma noção ainda rudimentar, mas destinada ao mais brilhante futuro, a noção, mágica, astrológica no seu princípio, de *influência* da Natureza sobre o Homem.

Depois a Geografia ocidental adormece, enquanto os geógrafos árabes cultivam ao mesmo tempo a Astronomia, a Cosmografia, a Cartografia e a descrição regional dos países e dos povos. A partir do século XII é retomado o grande comércio marítimo, primeiro no Mediterrâneo: donde os guias do marinheiro, as «instruções náuticas» da época: são os portulanos com cartas de costas. Marco Pólo, novo Heródoto, revela os mistérios de Cathay. Mas o renascimento da Geografia só se produzirá verdadeiramente na segunda metade do século XV, graças primeiro à revelação da Geografia antiga (Ptolomeu), e, logo a seguir, com o favor das grandes viagens de descoberta. Não somente os limites do mundo conhecido avançam prodigiosamente, mas a navegação de longo curso coloca problemas técnicos. Desde logo, surge o problema do ponto no mar: a determinação das latitudes, corretamente tratada em princípio pelos Antigos, é facilitada, sobretudo a partir do século XVII, pelo aperfeiçoamento dos instrumentos; mas o problema das longitudes, isto é do transporte da hora, só será finalmente resolvido, pela invenção do cronómetro, em meados do século XVIII. A procura de cartas é insaciável: e o problema das projeções coloca-se em toda a sua amplitude. As soluções imprecisas da Antiguidade clássica são consideradas insuficientes. Fórmulas gerais, racionais, aparecem desde 1520, e Mercator, em 1550, leva a cabo a publicação de um Atlas do Mundo. A sua obra será

continuada pelos Holandeses, depois pelos Franceses: ao longo do século XVII e do século XVIII, as cartas são incessantemente completadas, corrigidas, enriquecidas.

A Astronomia moderna nasce com Copérnico e Kepler, desenvolve-se rapidamente com a luneta astronómica, floresce no sistema do mundo de Newton. A medição do globo, a Geodesia, progride paralelamente: desde 1660, inicia-se a medição de um arco de meridiano, discute-se o achatamento. Tudo isto testemunha um esplêndido desenvolvimento da Geografia matemática, astronómica, planetária. Mas, ao mesmo tempo, a Geografia descritiva enriquece-se prodigiosamente. Revela-se um mundo novo, o antigo é cada vez melhor conhecido, graças aos relatos dos conquistadores, aos relatórios dos administradores, às missivas dos marinheiros, dos viajantes, dos missionários, aos trabalhos dos naturalistas. Constitui-se assim um enorme fundo de conhecimentos, onde haurem e não cessarão de haurir botânicos e zoólogos, etnógrafos, políticos e economistas, filósofos e polemistas – o Hurão, o bom selvagem – os escritores apreciadores de exotismo.

Contudo, a Geografia moderna ainda não tinha nascido. A famosa cosmografia de Sebastian Munster (cerca de 1550) permanece puramente descritiva: as regiões, as suas produções, os seus habitantes, a história local, as curiosidades... Um século mais tarde, B. Varenius vislumbra o que poderia ser a «Geografia geral»: considera a Terra no seu conjunto, trata primeiro as montanhas, os ventos, as águas, mas depressa regressa à Geografia matemática por um lado, à descrição pura e simples por outro. Jean Bodin, o abade Dubos, Montesquieu, ensaiam a Geografia política. Os grandes Estados modernos, burocráticos, reclamam cartas detalhadas, estatísticas. Os materiais acumulam-se. Mas, para os organizar, é necessário o impulso de dois homens, ambos alemães, quase exatamente contemporâneos, mas de génio tão diferente quanto possível: Carl Ritter (1779-1859) e Alexandre de Humboldt (1769-1859).

Ritter é homem de gabinete, historiador e filósofo. Sofreu a forte influência de Herder, da *Filosofia da História*; contudo pensa que a História não se explica somente através do Homem, mas também através da Terra. O nosso globo é um «grande organismo», cujas partes são solidárias, é «a morada e a escola

do Homem», que foi mesmo preparado para esse fim: enquanto a História humana é apenas vicissitudes, a Terra representa o elemento permanente, pelo menos de uma maneira relativa. É preciso renunciar às descrições parciais, sobrecarregadas de detalhes heteróclitos; para compreender as partes, vê-las no conjunto, e considerar em particular as suas relações espaciais: oposição do hemisfério continental a nordeste e do hemisfério oceânico a sudoeste, «o maior contraste da superfície do globo»; agrupamento das terras em torno do Pólo norte; os continentes considerados como «grandes individualidades»; as suas posições relativas; as suas dimensões, relação entre o comprimento e a largura, do desenvolvimento das costa à superfície; as articulações verticais, as montanhas como barreiras... Tudo isto pode exprimir-se através de números, através de figuras simples. Desta Geometria derivou a morfometria, há muito praticada assiduamente na Alemanha, e também a noção, considerada como fundamental, do espaço, do *Raum*, que Ratzel retomará no final do século para afirmar que a vitalidade dos estados se manifesta primeiro através da tendência para a expansão: donde, como se sabe, a doutrina de «espaço vital». Para Ritter, o objeto da Geografia consiste «nos conteúdos materiais do espaço», considerados não como matéria, formas, forças, o que a Física estuda, mas na sua repartição e nas suas combinações espaciais. O seu desígnio exprime-se, desde 1806, em seis mapas da Europa representando diversos fenómenos, depois, em 1817, no título da sua grande obra: *Die Erdkunde im Verhältniss zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie*. «Geografia geral Comparada»: recordemos que Cuvier acabava de fundar a Anatomia comparada, e que a Linguística geral vai nascer. De facto, a obra – 19 volumes publicados de 1822 a 1859 – não correspondeu exatamente às promessas do título. Por necessidade, Ritter retorna à descrição regional – da África e de uma parte da Ásia – mas descrição ordenada em torno de uma interpretação. A sua influência foi enorme, pois respondia a uma das tendências mestras do espírito alemão; não foi inteiramente boa: o postulado finalista não é apenas arbitrário; abre a porta ao finalismo e presta-se, como se viu, a utilizações fraudulentas. Mas a grande fraqueza da Geografia ritteriana, é a sua falta de contacto com as ciências naturais, que tinham já feito grandes progressos: Buache publicou em 1752 um *Essai de géographie*

physique; Blumenbach propôs uma classificação das raças (1775); E. A. Zimmermann escreveu uma *Géographie zoologique* (1773).

É Alexandre de Humboldt que introduz definitivamente a Geografia nas vias modernas. Para ele como para Ritter, a Terra é um todo ordenado, um Cosmos: é o título de uma das suas obras, com o subtítulo, *Ensaio de uma descrição física da Terra*; mas este Cosmos, ele capta-o nas suas particularidades concretas, nas suas paisagens – *Ansichten der Natur*, título de outro dos seus livros – , que descreve com elegância, tanto em francês, como em alemão. Bom naturalista, grande viajante e viajante científico, relata uma estadia de quase cinco anos na América equatorial nos vinte volumes das suas *Viagens às regiões equinociais do Novo Continente*; mede as altitudes com o barómetro, mede as temperaturas do ar e da água, reconhece a corrente fria que possui o seu nome, elabora o primeiro mapa de isotérmicas (1817), escreve e publica em Paris, no mesmo ano, *De distributione plantarum secundum coeli temperiem et altitudinem montium*, manifesto introdutivo da Geografia botânica, inspira o *Atlas físico* de Berghaus. Mas, por outro lado, escreve um *Ensaio político sobre a Nova Espanha*, onde se lê que «tudo o que constitui a construção do globo tem as relações mais relevantes com os progressos da população e com o bem-estar dos habitantes». Humboldt foi assim um geógrafo completo, no entanto o seu verdadeiro título de glória é ter fundado, sobre bases sólidas, a Geografia natural.

Depois, o século XIX e mesmo o século XX viram um rico florescimento de Ciências geográficas, que se podem classificar, numa ordem lógica, aproximadamente assim. A Geografia matemática; a Geodesia, que se ocupa da forma verdadeira da Terra: a superfície de equilíbrio dos oceanos não sendo um elipsoide perfeito, mas um geoide que dele difere mais ou menos, os desvios refletem variações no peso, logo na repartição das massas em profundidade, o que conduz à Geofísica. Esta constituiu-se pela aglomeração de ciências diversas: ocupa-se da gravidade, do magnetismo terrestre, das auroras polares, das camadas ionizadas, dos raios cósmicos, até de Meteorologia; mas o seu domínio próprio é o estudo da constituição interna do globo, através de métodos diversos, cujo mais frutuoso é emprestado da sismologia. A Meteorologia é a ciência da atmosfera, a Climatologia é o seu ramo mais particularmente

geográfico. A Oceanografia completa-se através da Hidrografia das águas doces.

A Geologia, ciência relativamente antiga, compreende ramos múltiplos: a Cristalografia é praticamente um ramo da Física molecular; a Mineralogia e a sua irmã Petrografia estudam, na sua constituição e na sua génese, uma, os minerais isolados, a outra, os complexos, que constituem as rochas; a Estratigrafia, através do exame dos terrenos sedimentares e dos fósseis que eles podem conter, reconstitui a história física da Terra e estabelece-lhe a cronologia; a Tectónica estuda as transformações sofridas por estes terrenos; a Paleontologia que, propondo-se investigar a sucessão, a filiação dos seres vivos, pertence em princípio à Biologia, está ligada, por razões práticas, à Estratigrafia; a Geomorfologia, filha mais nova das Ciências geológicas, permaneceu-lhes estreitamente unida na América, enquanto na Europa os geólogos abandonaram-na aos geógrafos. A Biogeografia divide-se naturalmente em Geografia das plantas e Geografia dos animais.

Paremos aqui. Estas diferentes ciências merecem o nome de geográficas. Não que sejam praticadas vulgarmente pelos geógrafos: são cultivadas pelos matemáticos, físicos, e químicos, naturalistas, que nelas aplicam os seus métodos particulares que, em si mesmos, não são geográficos. Mas elas são geográficas, não somente porque se ocupam deste objeto particular que é a Terra, mas sobretudo porque estudam a repartição, à superfície desta Terra, das forças, das coisas, dos seres, dos fenómenos com as suas variações de frequência e de intensidade: o que se traduz quase inevitavelmente pelo mapa. O mapa; meio de representação preciso, fiel, objetivo; mas também instrumento de investigação: a aparência das curvas, as suas anomalias sobretudo, revelam uma perturbação, um fator secundário. Mais profundamente, as ciências da Terra são geográficas pois inevitavelmente encontram-se em face de elementos, de forças, de fenómenos que não lhes cabe isolar, mas que se apresentam sob a forma de complexos cujos elementos se condicionam e se limitam mutuamente, numa palavra, são equilíbrios móveis. Um exemplo. Às latitudes 30º-35º, na extremidade este dos oceanos, existem altas pressões permanentes, de onde saem os ventos alísios. Ora a posição destas altas pressões liga-se, em parte, à baixa temperatura do mar à superfície; mas esta resulta da subida das águas de sub-

superfície, a qual é causada pela impulsão do alísio. Note-se: o efeito torna-se causa, e o círculo fecha-se; explicar o fenómeno, é compreender-lhe todos os fatores [que o condicionam], não separadamente, mas na sua mútua dependência.

Sem dúvida, a análise poderá esforçar-se por isolar os fatores a fim de os medir. Mas, nestas matérias, [essa análise] quase não dispõe dos meios clássicos do laboratório, a experiência e o cálculo. O cálculo pode fornecer as ordens de grandeza e sentidos das variações, mas nada mais, pois os dados de base são demasiado incertos, e sobretudo, as relações de forças em jogo são demasiado mal conhecidas. A experimentação dá poucas certezas que não possam ser atingidas de outro modo, isso por diversas razões: primeiro a escala dos fenómenos naturais, que não pode ser reduzida consideravelmente sem que o resultado seja falseado, pois é geralmente impossível reduzir todos os parâmetros na proporção conveniente; e o tempo é um destes parâmetros; muitos fenómenos naturais desenrolam-se de uma maneira infinitamente lenta, não podem ser reproduzidos, nem mesmo imitados, de maneira adequada, a um ritmo acelerado. A interpretação de fenómenos deste género supõe uma larga extrapolação, fundada sobre o postulado, tão legítimo quanto necessário, da permanência das leis da Natureza. Mas que são para nós as leis da Natureza, senão o que nos revela a nossa experiência de seres efémeros? Não é preciso ter em conta os fenómenos excepcionais, ultrapassando em intensidade tudo o que foi observado, e mesmo os eventos francamente anormais, como as glaciações (quaternárias e mais antigas)[?] [As glaciações] ocorrem a intervalos muito longos e por um tempo relativamente muito breve, sem que até aqui se tenha conseguido vislumbrar a causa: para nós, são simples acidentes perfeitamente misteriosos.

Far-se-á notar que todas as ciências em questão apresentam um duplo aspeto: analítico, abstrato, geral e deste modo aproximam-se de ciências tais como a Física ou a Biologia; sintético, concreto, particular, e é nisto que elas são geográficas. Tomemos como exemplo a evolução da Geografia botânica, que se pode considerar como a mais perfeita das geografias naturais. Os botânicos, desde logo, encontram-se na presença de agrupamentos, de complexos naturais, que uns decompõem, enquanto outros se esforçam por os considerar globalmente. Os primeiros consideram a

planta isolada, como tipo, descrevem-na, desenham-na, classificam-na, eventualmente interrogam-se sobre o parentesco de formas, da sua derivação, procurando os segredos da hereditariedade, as leis da evolução: alcançam assim, mesmo na Sistemática, conclusões gerais. Os anatomistas, por seu lado, notam, em diferentes plantas, seja a similitude dos órgãos correspondentes, seja as formas, variadas, mas equivalentes quanto à função, que revestem: eles discernem que, se a aparência é múltipla, a realidade profunda é uma. Também mais uma vez, o fisiologista reconhece um mesmo fundo comum de processos elementares, nutrição, crescimento, reprodução, suscetíveis de formulação geral e mesmo de expressão quantitativa.

Mas o botânico pode também envolver-se na via geográfica. Estudará primeiro a repartição das espécies, géneros, famílias...sobre a Terra, e desenhará esse mapa. Notará que o limite de tal forma ou de tal grupo de formas é dado, em bruto, pelo clima — poder-se-á falar de um clima da vinha, da oliveira, da tamareira— e, em detalhe, pelo habitat: solo, exposição, abrigo, água subterrânea... Isso já é Geografia. Mas as anomalias colocam problemas, em particular os das áreas disjuntas: se o parentesco está bem estabelecido entre formas separadas por grandes distâncias e obstáculos atualmente insuperáveis é-se conduzido a postular pontos terrestres— e aqui os geólogos têm a sua palavra a dizer— das alterações de clima, das modificações profundas na circulação oceânica...Trata-se em suma de reconstruir, de uma maneira coerente, um estado de coisas desaparecido: uma reconstituição perfeitamente satisfatória seria uma verdadeira Geografia retrospectiva, uma paleogeografia.

Mas a Geografia botânica apresenta-se ainda sob um outro aspeto. Ela considerará os aspetos naturais da vegetação, as «formações»: a floresta — e qual floresta? Alta ou baixa, densa ou aberta, de resinosas ou de folhosas; a pradaria — luxuriante ou miserável, alta ou rasa de gramíneas ou de plantas com grandes flores, etc. Ora estas formações merecem ser descritas e estudadas como tais, primeiro porque elas existem, e depois porque este estudo pode conduzir a resultados inteiramente novos. Com efeito, reconhece-se facilmente que tal formação, com as suas [espécies] «dominantes» e «dominadas», responde, a um dado clima, a determinado habitat: a Ecologia é uma ciência

eminentemente geográfica. Mas há mais: as plantas-indivíduos que compõem a formação são solidárias: concorrentes para o espaço, a luz, a água, mas também associadas, as árvores protegem-se mutuamente contra o vento, contra a evaporação, as plantas altas abrigam as plantas baixas, estas, dotadas de uma menor longevidade, fornecem o tapete de húmus, renovando-o com os seus detritos que as bactérias decompõem... Estamos assim em presença de uma associação vital, de uma *biocenose* (que compreende também os animais), associação que produz o seu próprio clima, o seu próprio solo, numa palavra um *meio* particular que é necessário conhecer para explicar a existência da floresta, e de determinada floresta, ou da pradaria, e de determinada pradaria.

Dêmos mais um passo: este meio não é produzido de forma imediata. Sobre um solo nu, no lugar de uma floresta incendiada, vê-se aparecer primeiro plantas simples, pouco exigentes, que após terem o papel de pioneiras, desaparecerão ou diminuirão de número. Depois vão surgir árvores amigas da luz, tolerando o isolamento. Finalmente, à sombra destas, [aparecem] outras espécies que poderão acabar por as suplantarem. Ver-se-á assim sucederem-se associações diferentes, *séries* que evoluirão como o próprio meio que engendram e modificam através de retoques indefinidamente repetidos: um equilíbrio móvel tende para um equilíbrio estável, um apogeu, um *climax* realizando a plenitude que a vegetação, nas condições dadas, pode atingir. Inversamente, a repetição dos incêndios, a sobrecarga das pastagens, uma mudança de clima, originarão uma degradação, introduzirão séries regressivas. O próprio solo, com a vida microbiana e macrobiana que comporta, está intimamente associado a esta evolução através das substâncias que a vegetação lhe subtrai e lhe restitui, sobretudo através da circulação de água subterrânea que ativa a procura dos vegetais. Se bem que com o tempo o solo acabará por ficar em equilíbrio com o clima e a vegetação, complexo traduzindo ele próprio a interação de outros complexos e reagindo sobre eles.

Desde que o Homem aparece — e por Homem, é necessário entender, não o indivíduo, mas o grupo — a noção de meio complica-se singularmente. O Homem não sofreu passivamente a influência do meio: reagiu, tal como de resto a planta, o animal,

ou mesmo a força inanimada cujo equilíbrio é ameaçado. Só que a sua reação pode ser refletida, deliberada. A cada problema pode responder com soluções diferentes: os museus etnográficos testemunham esta incansável faculdade de invenção. Podemos dizer, desde que intervém a liberdade humana, que, se a Natureza interdita muitas vezes, permite, favorece ou contraria, ela jamais impõe ou quase, determinada solução ao invés de outra. Neste domínio, é necessário renunciar a procurar o determinismo que imaginavam certos teóricos políticos, os Gregos, Bodin e Montesquieu, ou geógrafos, Ritter e Ratzel, ou também Taine e os epígonos de Taine. A liberdade humana contraria todas as previsões.

Não quer dizer que esta liberdade seja indefinida. A cada estágio de cultura, ela está limitada ao que é possível e desejável, isto é, àquilo que o grupo considera então como possível e desejável. Quer dizer que em Geografia humana a noção de meio comporta elementos propriamente humanos: as aptidões físicas e mentais, herdadas ou adquiridas, do grupo e seu património cultural; a técnica, sem dúvida, mas também a mentalidade coletiva com a sua estratificação, as suas zonas esclarecidas e os seus segredos obscuros, quase inconsciente. Donde a ligação indispensável da Geografia humana com a História social, que, na realidade, é toda a História útil.

Diz-se frequentemente que com o progresso prodigioso da técnica na época contemporânea, o Homem liberta-se cada vez mais das servidões naturais. Em particular, a revolução em curso nos meios de transporte e comunicação faz com que o mundo se contraia, se torne cada vez mais permeável, tenda para uma uniformidade — os físicos diriam para uma entropia — desesperante. Isso só é verdade em certa medida. Se a técnica dos transportes fez milagres, e não cessa de os fazer sob os nossos olhos, as distâncias não são abolidas por completo. Ora a distância verdadeira, prática, não se avalia em quilómetros, mas em tempo — duração da viagem, frequência das partidas — em preço de retorno — que depende em particular do volume do tráfego — em segurança [um exemplo]: a rota aérea dos Açores, mais longa geometricamente, pode ser preferida, pois é mais segura, mais frequentada, talvez mais económica, à da Terra Nova, durante a estação desfavorável, e à do Pólo durante todo o ano, exceto em tempo de guerra. Os problemas práticos comportam sempre vários dados: impõem

uma escolha entre as vantagens e os inconvenientes. Ora, com o progresso dos conhecimentos, os elementos — pelo menos materiais — do problema são cada vez melhor conhecidos, avaliados, cifrados; à medida que o Homem conhece melhor a sua morada e que está melhor armado através da Ciência e da técnica, dois fatores ganham um novo valor, muitas vezes determinante: o fator tempo e o fator custo, ele próprio dependente em parte do tempo.

Para o camponês europeu dos séculos passados, o tempo e as dificuldades quase não contavam; o cálculo de um preço de retorno parecia-lhe um problema insolúvel, quase absurdo: contudo ele tinha notado — ele, ou o seu pai, ou o seu avô — que determinada terra era quente, outra fria, que determinado local era afetado pela geada, e repartia a suas culturas em consequência, donde o aspeto muitas vezes variado, harmonioso dos nossos campos. A adaptação às condições naturais fazia-se através de tentativa e erro, à escala do *terroir*². Na agricultura científica realizada nos Estados Unidos sob regime de concorrência, em via de realização na economia socializada da U.R.S.S.³, os fatores naturais, situação, distâncias, solos, clima... não são menos tomados em consideração: são mesmo avaliados com uma precisão desconhecida até aí. A adaptação faz-se como na agricultura tradicional, mas desta forma de uma maneira deliberada, e, graças à potência dos meios de transporte, por grandes zonas, zona do milho, zona do trigo de primavera, zona do trigo de inverno, à escala de um grande país, mesmo de um continente. Os teóricos liberais não haviam predito o momento em que, numa economia unificada, e graças às comunicações idealmente fáceis e económicas, a repartição das tarefas se faria à escala planetária?

O que é então, em definitivo, a Geografia? Pode-se responder que é primeiro um método, ou, se preferirmos, uma forma de considerar as coisas, os seres, os fenómenos nas suas relações com a Terra: localização, extensão, variações locais e regionais de frequência ou de intensidade. Desde logo, o mapa é um instrumento indispensável, não somente de expressão, mas também de investigação. Se entre duas ordens de factos bem definidos, bem caracterizados, existe a co-extensão precisa ou variações paralelas no espaço, pode-se concluir com segurança por uma relação causal. Este método é empregue correntemente por todos os tipos de ciências, físicas e humanas, desde a Sismologia até à Economia e à Linguística. Mas a relação não é sempre direta: mais frequentemente consiste num encadeamento cujos termos podem ser ou físicos ou humanos ou um ou o outro à vez e relevar por consequência de todos os tipos de ciências. É pois indispensável que o geógrafo envolvido em determinadas investigações esteja familiarizado com as ciências conexas, não somente para melhor compreender as suas conclusões, mas também para ser capaz de lhes apreciar o valor. Isso leva a conduzir as investigações em direções múltiplas, num plano local, regional ou planetário, na esperança de reconstituir passo a passo os elos da cadeia.

Mas o geógrafo não se contenta em decompor os complexos naturais, desmontá-los, desdobrá-los (*explicare*); propõe-se também captá-los, *compreendê-los* na sua complexidade e descrevê-los como tais. Estes complexos apresentam-se-lhe sob a forma de aspetos, de paisagens, no sentido mais alargado do termo: não somente o que o olho apercebe a partir de um ponto de vista bem escolhido, mesmo a partir dos ares, mas também o que o espírito abraça na sua visão do mundo, paisagens locais, regionais — as «regiões»[«pays»]⁴ -

² O conceito de *terroir*, tipicamente francês, assume diferentes significados e não tem equivalente em qualquer outro idioma, tornando-se ainda mais complicado atribuir-lhe uma definição única dado o seu caráter pluridisciplinar (Prévost et al., 2014). Em 2005, nos *Rencontres Internationales Planete Terroirs*, promovido pela UNESCO, o conceito adotado considera que *terroir* é «(...) um espaço geográfico delimitado, definido a partir de uma comunidade humana que constrói durante sua história um conjunto de traços culturais distintivos, conhecimentos e práticas baseados num sistema de interações entre o ambiente natural e os fatores humanos. O *know-how* em jogo revela uma originalidade, confere uma tipicidade e permite um reconhecimento dos produtos ou serviços originários deste espaço e, portanto, para os homens que aí habitam. Os *terroirs*

são espaços vivos e inovadores que não podem ser assimilados apenas à tradição» (INRA, INAO, UNESCO, 2005, p.26). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001543/154388f.pdf>. Acesso 12-12-2017. (N.R.).

³ A U.R.S.S. (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) foi um estado da Europa e da Ásia (1922-1991), fundado no seguimento da Revolução Russa de 1917 como um regime de inspiração comunista. Formado por 15 repúblicas dotadas de autonomia, a mais extensa das quais a Rússia, desagregou-se com as reformas políticas introduzidas no final dos 1980. (N.T.)

⁴ A palavra francesa *pays* tem neste contexto um significado diferente de país e optou-se por traduzi-la por «região»; é

conjuntos continentais, eventualmente planetários. Como referimos: a Geografia aspira à descrição racional, explicativa, das paisagens. Mas estas paisagens são, por um lado que pode bem ser o principal, obra dos homens, de grupos humanos que se distinguem sem dúvida por todos os tipos de traços físicos e morais, mas que, geograficamente, se caracterizam sobretudo pelos seus géneros de vida⁵, noção fecunda inspirada de Vidal de La Blache e frutuosa explorada, em particular, pela Geografia francesa: é preciso entender por isso não somente o conjunto dos meios através dos quais cada grupo assegura a sua subsistência, mas também a sua estrutura económica e social, e a sua mentalidade coletiva. Pois é tudo isso, tomado como conjunto, que constitui verdadeiramente o meio onde vive o grupo considerado. A Geografia é, num sentido, o estudo dos meios terrestres.

A descrição geográfica recorre largamente à imagem visual, ao mapa, ao desenho, à fotografia, ao filme; pode-se conceber que ela se interesse pelo registo dos sons, das músicas naturais, dos ruídos da cidade ou da fábrica. Mas o seu meio de expressão mais comum continua a ser a palavra. Notar-se-á que ao contrário das geografias gerais, a descrição regional não possui vocabulário técnico. Fala a linguagem de toda a gente, um pouco porque contacta com toda a gente, mas também porque ela convida o leitor a uma participação ativa despertando a sua memória e a sua imaginação: sugere mais do que descreve. No seu grau de perfeição, a beleza da forma apenas exprime a plenitude, a riqueza secreta do pensamento. Perfeição raramente atingida, exceto nas mais belas páginas do *Tableau de la géographie de la France*. Neste grau, a distinção Ciência ou Arte, Arte ou Ciência, desvanece-se, da mesma forma que em certos escritos filosóficos pensamento e forma estão indissolúvelmente unidos, da mesma maneira que em determinada obra-prima pictórica a pureza da linha lembra as harmonias matemáticas.

E, agora, voltamos à questão inicial: a Geografia é uma ciência? Não certamente, no sentido normal da

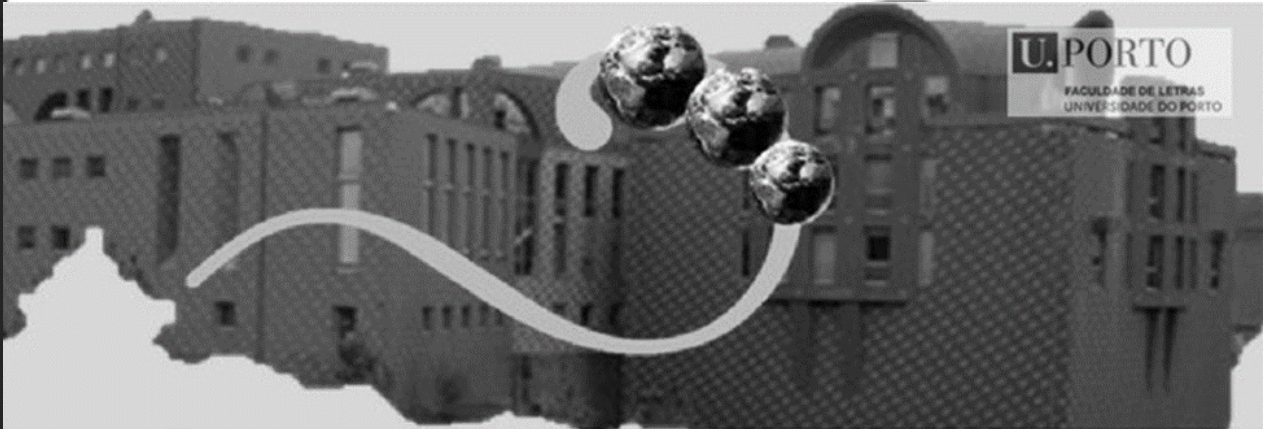
palavra; mas um tronco de ciências bem diferentes, provida cada uma dos seus métodos próprios e por consequência da sua autonomia. Mas, então à medida que estas ciências ditas geográficas se destacam do tronco comum, que restará da Geografia? É preciso responder: uma certa maneira de examinar as coisas, um modo de pensar, talvez uma categoria nova da inteligência, à qual o espírito ocidental, e apenas ele, acaba de aceder. Da mesma maneira que a História, também ela uma retardatária, se esforça por pensar as coisas do passado no seu tempo, e de cada coisa no seu tempo, o que é o melhor meio de situar o presente no seu verdadeiro lugar e de se preparar para o compreender, também a Geografia se aplica a pensar as coisas e os acontecimentos terrestres em função da Terra, concebida não como um suporte inerte, mas como um ser dotado de uma atividade própria que comanda por vezes, que condiciona sempre a atividade dos seres que a povoam.

É, parece-me, o que Vidal de La Blache exprimiu numa passagem demasiado pouco conhecida, ou pelo menos muito pouco citada, do Prefácio do seu *Atlas Général* (1894). Ele diz que se propôs «colocar sob os olhos o conjunto dos traços que caracterizam uma área [contrée], a fim de permitir ao espírito estabelecer uma ligação. É, com efeito, nesta ligação que consiste a explicação geográfica de uma área [contrée]. Considerados separadamente, os traços que compõem a fisionomia de um país possuem o valor de um facto; mas só adquirem o valor de noção científica se forem colocados no encadeamento de que fazem parte, o qual é o único capaz de lhe dar o seu pleno significado... É preciso ir mais longe, e reconhecer que nenhuma parte da Terra possui em si própria a sua explicação. O jogo das condições locais só se descobre com alguma clareza quando a observação as ultrapassa e se está em condições de compreender as analogias que a generalidade das leis terrestres estabelece naturalmente.»

utilizada aqui à escala sub-regional, ficando o sentido próximo da palavra portuguesa «terra». (N.R.)

⁵ O conceito de 'genre de vie', encontra-se no original expresso em: Vidal de la Blache, Paul. «Les genres de vie dans la

géographie humaine.» *Annales de Géographie*, t. 20, n°112, 1911, pp. 289-304. Disponível em http://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_1911_num_20_112_7312. Acesso 12-12-2017. (N.R.)



Ser professor de Geografia no século XXI Apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP

Emília Sande Lemos
Associação de Professores de Geografia
lemosemilia66@gmail.com

Como citar este artigo:

Lemos, E.S. (2018). Ser professor de Geografia no século XXI. Apontamentos da conferência proferida no II Encontro de Ensino de Geografia da UP. Revista de Educação Geográfica | UP, nº.3, p.85-92. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a6>

Secção: Acontecer

Do meu primeiro dia de aulas só me lembro que levei comigo uma boneca que não pude levar no dia seguinte (...). À medida que íamos chegando entrávamos para uma enorme sala que tinha dois pólos de atracção: as janelas que davam para o jardim e os mapas que cobriam as paredes. Eu já tinha visto mapas em livros mas não mapas tão grandes como os que havia no colégio. Os nossos dias começavam por uma hora de estudo que eu ocupei sempre a olhar para os mapas...

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner

Os desafios que vamos enfrentar nos próximos anos, já os sentimos nas nossas casas, na escola, com os filhos, com os netos. Apercebemo-nos como eles

lidam de uma maneira tão autónoma, por exemplo, com as ditas novas tecnologias. Contudo, nesta sociedade tecnologicamente mediada, o papel do educador continua fundamental, já que somos nós que, melhor do que ninguém, podemos fazer as pontes que tornam competentes para a vida os nossos alunos, tanto do ponto de vista tecnológico, como científico e humanista.

Nesta ótica, como é que nós, professores de Geografia, vamos encarar o ensino daqui para a frente? Antes do mais, é minha convicção que mais vale ensinar 'pouco e bem do que ensinar muito'... para depois os alunos esquecerem rapidamente, porque não tiveram tempo de consolidar, aplicar, descobrir a Geografia. Prefiro que os meus alunos percebam e apliquem os pilares da Geografia, os

conceitos fundamentais, que lhes permitirão ter um olhar geográfico sobre o Mundo.

Essa será a primeira parte da minha intervenção. A segunda visa responder à questão: o que se pede a um professor de Geografia ou de outra disciplina qualquer no mundo atual?

1. Os pilares da Geografia - o que é fundamental na educação geográfica: alguns exemplos

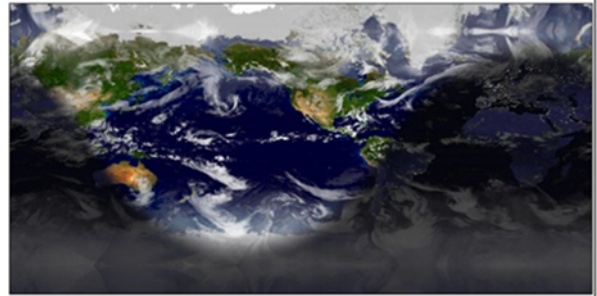
As Olimpíadas Internacionais de Geografia (IGeo), que em 2016 se realizaram em Pequim¹, demonstram, ao contrário do que acontece no quotidiano de muitos dos nossos alunos, que as respostas às questões colocadas não estão no smartphone... ou numa simples consulta do manual escolar....Observe-se, por exemplo, a imagem a que se refere a questão 15 (fig.1). Conseguimos imaginar onde está a linha Internacional de mudança de data? É Inverno no hemisfério norte ou no hemisfério sul? Do mesmo modo, olhando para o mapa da pergunta 20 (cf.fig.1), porque é que a Gronelândia aparece com esta dimensão (deformação)? O pensamento geográfico está implícito em cada uma das questões e é aí que reside a grande ‘habilidade’ do professor: ensinar os alunos a ‘ver’ e ‘questionar’ para além da informação que lhes é fornecida ou a que têm acesso quotidianamente, tendo como base os conceitos essenciais da Geografia, já amplamente definidos por diversos autores: localização, escala, mudança, ritmos, difusão, movimentos, padrões de distribuição, inter-relações entre os sistemas naturais e os sistemas económicos, sociais e culturais, perspectivados na sua espacialidade.

Por exemplo, quando se aborda o conceito de escala, que implica muito mais do que um simples cálculo de matemática - e é um conceito basilar, um pilar da Geografia -, o que é verdadeiramente importante é que os alunos percebam o significado de mudar de escala, ou seja, o que ‘vejo ou deixo de ver’ quando altero a escala. Claro que é necessário fazer ‘contas’, mas esse não é o foco do conceito: o que importa é perceber como a diferença de escalas interfere nas inferências que posso fazer sobre o território, as relações que nele se estabelecem.

Q.15

For the inhabitants of Seoul, this composite image represents:

- A. an autumn afternoon B. a spring afternoon
C. a summer morning D. a winter morning



Q.20

What is shown on this map?

- A. consumption of hunted animals B. extent of ice cover
C. nomadic population D. remoteness

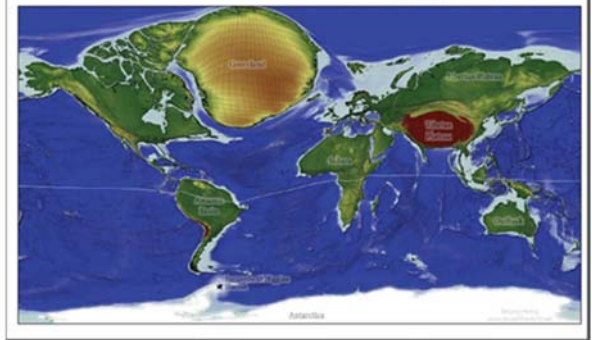


Fig.1 – Perguntas 15 e 20 do teste das IGeo (2016).

A importância de um pensamento espacial é, muitas vezes, ignorado por outros atores das escolas e da sociedade e por isso, um outro aspeto fundamental no ensino da Geografia é a interdisciplinaridade.

A literatura também é Geografia – todas as obras literárias têm dimensão espacial. Nas escolas, os professores de Português chamam a atenção para a dimensão temporal das obras, mas esquece-se frequentemente a sua dimensão espacial. Nenhum escritor escreve sobre o vazio, nenhuma civilização existe sem espaço geográfico. Sophia de Mello Breyner Andresen é realmente um exemplo excepcional dessa profunda ligação entre o território e o ser humano, o território experienciado, vivido, amado. A exploração geográfica da descrição das paisagens de Trás-os-Montes, pelo nosso Miguel Torga, é também um bom exemplo do que acabámos de afirmar.

¹ Informação disponível em <http://www.igeo2016.org/dct/page/65581>. Acesso 29-11-2017

E quando se fala na rota do românico, nomeadamente no norte do país, identificam-se os monumentos, mas não se fala do território. Então os monumentos não estão num território determinado? O território faz parte da nossa vida, do nosso quotidiano, está em nós, nos nossos atos, na maneira como pensamos, na forma como agimos. Em França verificou-se que a maior parte das igrejas românicas se situavam em zonas de falha... e não era por acaso: a ocorrência de sismos nestas áreas motivou as pessoas a erguer edifícios de culto.

É esta batalha de articulação, de integração de conhecimentos, que nós temos de travar todos os dias enquanto professores de Geografia.

Os jornais norte-americanos ‘descobriram’ que os mapas – outro pilar geográfico - são um must, um recurso excepcional. E porquê? Porque num simples mapa há uma síntese excepcional do território. Claro que o mapa é sempre uma representação estática do real em que apenas está representado aquilo que a pessoa que o fez quis expressar. Mas os mapas têm essa enorme qualidade de, num simples “desenho”, nos darem um conjunto de informações sobre as quais podemos colocar um sem número de questões. É essa a sua grande riqueza e nós geógrafos sabemos bem o que isso significa, se bem que nem sempre indagamos os nossos alunos sobre todas as interrogações que um mapa pode originar.

Estes são apenas alguns exemplos, da enorme riqueza que a Geografia contém em si própria, quer ao nível conceptual, quer metodológico.

2. Afinal o que deve ser importante nas questões que colocamos aos nossos alunos?

A declaração de Lucerne² (União Geográfica Internacional - UGI, 2007) estabelece os fundamentos da Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável (fig.2). Define aspetos importantes e conhecimentos geográficos fundamentais, complementando a Carta

Internacional da Educação Geográfica, publicada pela Associação de Professores de Geografia³. E aqui queria destacar as questões ligadas aos dois grandes sistemas que se entrecruzam na Terra: o natural e o sociopolítico, económico e cultural.

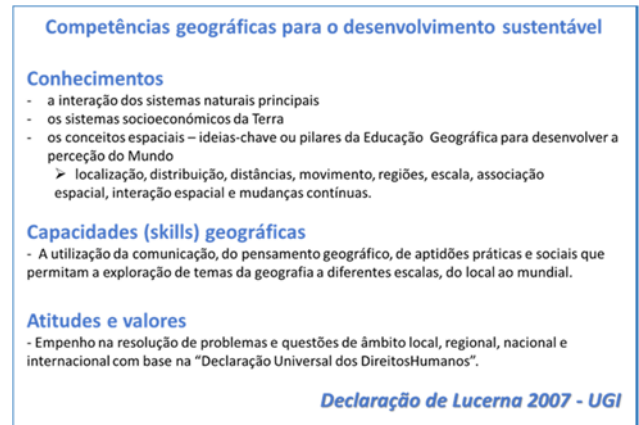


Fig.2. Elementos fundamentais da Declaração de Lucerne.

De facto, mais importante do que preocuparmo-nos em que os discentes saibam ler a latitude, é que o aluno entenda que os padrões de distribuição dos fenómenos na Terra podem ser olhados como a interação de vários sistemas de trocas energéticas, sendo a latitude fundamental para se compreender que a principal zonalidade terrestre é latitudinal. É esta zonalidade latitudinal que dá origem aos climas, biomas, produções agrícolas etc. Isto é tão importante para a Geografia como para a História (pensando, por exemplo, que os cereais são fundamentais para compreender a evolução das civilizações ou os descobrimentos), para a Hidrologia ou Geologia. Além deste sistema zonal, temos ainda de considerar o intrazonal (quando a latitude se cruza com a altitude) e o azonal - que liberta e troca energia entre os outros dois sistemas e que reflete a localização, por exemplo, dos vulcões e dos sismos, que, como se sabe, não têm um padrão de distribuição zonal.

Nestes conceitos-chave, temos sempre a **localização** - o ‘onde’ (fig.3). O que vai ou não acontecer na Coreia do Norte associa-se, também, à sua localização... absoluta e relativa⁴.

² Versão portuguesa disponível em <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/portuguese.pdf>. Acesso 29-11-2017

³ U. G. I. (1992) – Carta Internacional da Educação Geográfica, separata da revista Apogeo – Revista da

Associação de Professores de Geografia. Associação de Professores de Geografia, Lisboa.

⁴ Traduzindo as reflexões de Florida em Who’s your city? (2008), Fernandes (2007-2008, p.149) salienta: Neste mundo rugoso, a posição geográfica é um factor

Do mesmo modo, considere-se a distância, quer na sua vertente tempo ou custo, ou ainda o que podemos designar por ‘distância forçada’, que se entrecruza com este outro conceito fundamental em Geografia: o movimento, de que as atuais migrações para a Europa, nomeadamente, as que provêm de zonas de conflito, são um bom exemplo.

De forma muito breve podemos verificar que a atualidade nos entra quotidianamente sala de aula adentro e que deverá ser sobre essa realidade que devemos ensinar Geografia, colocando questões, fomentando a pesquisa, com guiões que conduzam os nossos alunos aos conceitos fundamentais da Geografia, mas também a uma atitude humanista, crítica e criativa.

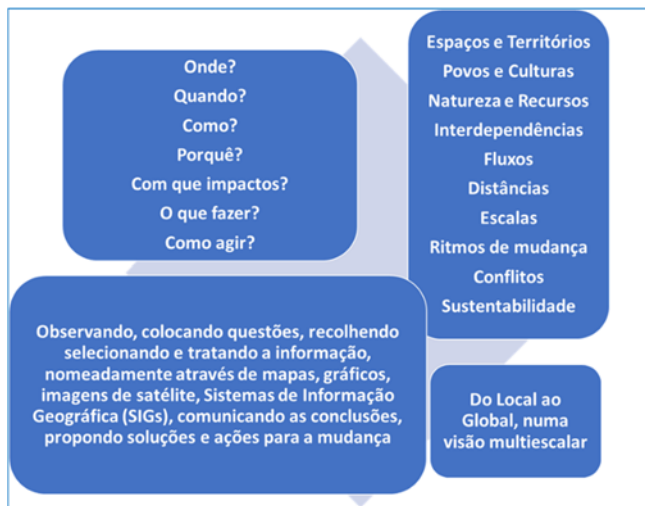


Figura 3 – Uma síntese possível...da importância da Educação Geográfica

(Fonte: Elaboração própria)

3. E sobre as competências e práticas geográficas neste século XXI?

Um aluno tem que saber ler mapas. Mas agora também em formato digital e tem, ainda, que saber fazê-lo com recurso aos Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Só que muitas vezes o professor não está familiarizado com estes softwares. Mas há SIG online (WebSIG) muito simples, que podemos explorar com os alunos. Por exemplo, no Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA), podemos analisar o mapa dinâmico da atividade sísmica⁵ e manipular os layers disponíveis: os que ocorreram há 24 horas, entre 2 e 7 dias, entre 8 e 30 dias.

relevante e condicionador (...) não é irrelevante onde se nasce nem onde se vive.

É uma das formas mais elementares de demonstrar aos nossos alunos as potencialidades de um SIG. Porque o que interessa realmente é que os estudantes encontrem significado no que observam, se questionem, perguntem porquê aqui, desta forma, ... para que as suas aprendizagens sejam significativas.

Estas questões foram apresentadas pela Associação de Professores de Geografia no primeiro debate sobre o Currículo para o Século XXI, que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian (em 30 de abril de 2016) e estão disponíveis na página da associação com mais detalhe⁶. No fundo, o foco da nossa intervenção incidiu sobre a ideia de que a Geografia é uma das disciplinas fundamentais no âmbito da Educação para a Cidadania, para a compreensão do Mundo atual e o desenvolvimento de competências para a Agenda 20/30 da OCDE, que se centram no espírito colaborativo, na criatividade, na solidariedade entre pares, na alteridade, na capacidade de lidar com dilemas e conflitos, de participar, de forma cívica, na vida da comunidade, numa análise multiescalar.

Vejamos, agora, uma questão prática. O que vou propor aos meus alunos do 10º ano, para tratar o tema ‘população’? Primeiro, vão trabalhar em grupo. Mesmo que tenha 30 alunos, mesmo que façam muito barulho, paciência... os meus alunos vão trabalhar em grupo e vão trabalhar a seguinte questão: “Quem sou eu, de onde é que eu vim?”. Tal permite abordar vários aspectos e até fazer os estudantes viajar no espaço e no tempo, se possível até aos bisavós, saber onde nasceram, quantos filhos tiveram, a sua profissão, se viveram sempre no mesmo sítio, se mudaram, migraram... No final desta viagem que fizemos por cada um e por todos da turma, começando eu sempre pela minha árvore (geo)genealógica, veremos refletida a população portuguesa, os seus dilemas e conflitos. E depois é só acrescentar os novos conceitos, como a taxa de fecundidade, o crescimento natural, etc. Porque vai lá estar tudo. Temos pequenas situações de aprendizagem que se adequam a todo o tema da população e esta deve ser a maneira de pensar a escola: adaptar conteúdos a contextos reais, a situações do quotidiano dos alunos, do país, região, local de vivência, procurando que os alunos

⁵ <https://www.ipma.pt/pt/geofisica/sismicidade/>

⁶ <http://www.aprofgeo.pt/>. Arquivo mensal: Maio 2016. Acesso 29-11-2017

coloquem questões, e perguntem: Onde, como, porquê?

Pensemos, dando outro exemplo, nos temas ligados à floresta (do 9º e 11º ano). Porque não refletir sobre Pedrogão Grande? Os alunos vão perceber que podem fazer várias aproximações... inclusivamente rever a noção de escala (pela localização e enquadramento espacial dessa área), perceber a influência do declive, do estado de tempo, das espécies vegetais na propagação do fogo/destruição da floresta, os efeitos derivados das alterações socioeconómicas, etc. Acrescentando igualmente aspectos ligados à História, como o caso dos erros da política de reflorestação do Estado Novo.

Na verdade, o mundo tal como o conhecemos está a mudar rapidamente, e disso dá conta tanto a OCDE como os empresários das grandes empresas internacionais, que precisam de trabalhadores com competências diferentes das que a escola até agora desenvolveu e claro, isso, de alguma forma, “empurra” esta instituição para mudar as suas práticas em sala de aula. Essa mudança também é urgente, porque a escola tem uma grande dificuldade de adaptação e os nossos alunos não desejam uma escola onde se ensine sem olhar para as novas competências que eles já trazem (currículo informal) e as que precisam de vir a desenvolver para se adaptarem a este mundo em constante mudança.

Em maio de 2017, teve lugar em Lisboa um encontro da OCDE sobre educação (OECD 2030 Learning Framework Meeting). O Ministério da Educação português foi o primeiro, dentro da OCDE, a dar voz aos alunos para falarem sobre a escola - iniciativa considerada uma inovação - perguntando-se o que queriam da escola e o que achavam da escola. Essa conferência, “a voz dos alunos”, foi muito interessante. Segundo a OCDE, e num dos inquéritos ligados ao Programme for International Student Assessment (PISA), os alunos portugueses são dos que mais gostam da escola, mas dos que menos gostam das aulas... urge saber porquê. É evidente que isso também se relaciona com questões culturais. Temos de pensar que ainda somos um povo que dá pouco valor à educação.

3. E o que pode o professor fazer?

O futuro pode ser melhor resumido no acrónimo inglês VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous): um mundo marcado por volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (fig.4)⁷.



Fig.4 – Uma interpretação do Mundo VUCA

Perante este mundo VUCA não são só os professores, é a escola sobretudo que tem de mudar, a escola enquanto organização.

O professor tem que ser sobretudo alguém que ensina, que orienta, que guia e que encoraja. É claro que com dez turmas de 30 alunos é difícil. A sociedade tem de assumir que se pretende preparar os alunos para o tal mundo VUCA, não pode ter professores a lecionar tantas turmas e com estas características.

Os problemas que se passam na escola portuguesa são comuns a outros países: a desmotivação dos estudantes, a indisciplina, o problema da falta de envolvimento dos pais, e a exigência de nos adaptarmos e ensinar para o século XXI, são questões transversais. Têm de haver mudanças na escola enquanto organização.

Ao professor pede-se criatividade. E ser criativo, leva tempo, exige pesquisa, atualização, trabalho que deve ser feito em equipa.

Nós professores de Geografia temos a “sorte” de ter um programa do 3º ciclo excepcional. Neste momento existe o programa oficial – “As Orientações Curriculares”, existem aprendizagens essenciais para as escolas que estão na flexibilização curricular. E os professores das escolas de flexibilização curricular não estão num gueto... podem partilhar a sua experiência. E notem que o programa é completamente aberto e está homologado pelo Ministério da Educação: existem dois temas por ano e em cada um desses dois temas basta duas situações de aprendizagem para que os

⁷ Podem ver um pequeno vídeo sobre este assunto: <https://www.youtube.com/watch?v=Vi6UIQaqRvo>.

alunos consigam entender os conceitos, os principais conceitos e ir aplicando metodologias específicas da Geografia. Não são os manuais escolares, que devem ensinar ao professor o que os alunos têm de aprender. Educar para uma literacia geográfica, no tal Mundo VUCA, exige mais do que a lista de objetivos que estão definidos nas metas curriculares e que correspondem a uma visão de ensino que já não se adequa à complexidade das competências que é fundamental os nossos alunos desenvolverem para o futuro.

Ensinar, tomando como referência o programa – “As Orientações Curriculares” depende, essencialmente, da nossa disposição para planificarmos, centrando-nos em situações de aprendizagem significativas. Por exemplo, para o tema dos contrastes de desenvolvimento, podemos utilizar a questão das migrações. A partir das migrações, podemos obter informação variada utilizando ferramentas e dados simples disponíveis na internet... articulando com a elaboração de mapas, que os alunos podem construir, analisando vários índices e pintando-os, utilizando classes, a várias escalas, desde os concelhos de Portugal, até aos países de todo o mundo. E, através das migrações, chegamos com certeza aos conceitos fundamentais dos contrastes no desenvolvimento.

Então, porque não colocamos os alunos, em grupo, a responder às questões? E se fosse eu a emigrar? O que é que eu fazia se estivesse na Síria? Aquela gente que vem da Síria tem telemóvel, sabe inglês, é a classe média que chega à Europa... E quantos imigrantes são necessários para Portugal não ‘desaparecer’, daqui a um século, como país? São perguntas destas que temos de fazer aos nossos alunos. Eles gostam de desafios, de jogos.

Mas, mais do que o professor, é a escola que tem de mudar. A mudança vai ser lenta? Vai ser ‘dolorosa’?

Tem de ser uma mudança acompanhada? Claro que sim. Como qualquer mudança, se não for acompanhada, torna-se tudo mais complexo! Porque não instituir equipas educativas? Porque é que cada professor há-de planificar as suas aulas isoladamente? Claro que cada um tem a sua forma de leccionar e ninguém vai modificar isso, de fora para dentro. Mas podemos rapidamente planificar situações de aprendizagem em equipa. Para tal será necessário que a escola repense a organização da componente não letiva, centrando-a sobretudo na componente didática.

Na Escócia, por exemplo, os professores param uma semana no primeiro e segundo períodos, para, dentro da escola e em conjunto, planificar e fazer formações. Porque não em Portugal? Porque se parte do princípio que a produtividade tem a ver com a quantidade e não com a qualidade?

Será que com as Aprendizagens Essenciais é possível ir mudando a escola, as práticas da sala de aula, procurando ajustá-las um pouco melhor aos desafios que o Mundo VUCA coloca às instituições, aos professores, aos alunos, a toda a sociedade?

Na definição das aprendizagens essenciais, que nos foi pedida pelo Ministério da Educação, preocupámo-nos, principalmente, em reafirmar a importância das competências geográficas para o perfil do cidadão do século XXI, pelo que se pretende que o docente, mais do que executor de um conjunto de objetivos, pouco maleáveis, seja um decisor sobre os caminhos que os seus alunos devem trilhar, não esquecendo que há conceitos geográficos fundamentais e também metodologias específicas da Geografia, mas tendo como horizonte o futuro, as competências chave anteriormente definidas pela Agenda 2030 como se pode observar, de forma sintética, na figura 5.

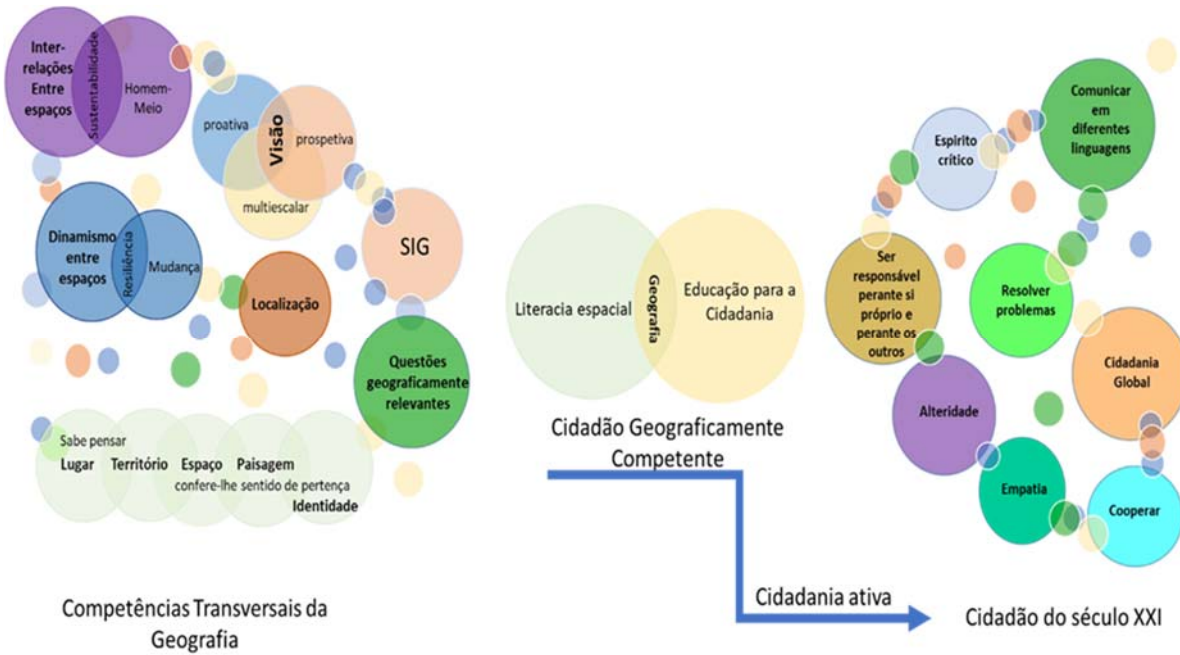


Figura 5 – Competências transversais da Geografia e do cidadão do século XXI

Fonte: Elaborado por Cristina Câmara e Emília Sande Lemos

Resumindo, de uma forma mais “poética”, os maiores desafios que se colocam ao professor de Geografia, é fazer com que os seus alunos aprendam

- a observar para além daquilo que os seus olhos vêem;
- a ler para além do mapa que todos os dias serve de ecrã ao telejornal;
- a questionar para além da informação que lhes é fornecida ou a que têm acesso;
- a pensar para além daquilo que os outros querem que eles pensem;
- a agir para além do que as outras gerações foram capazes de fazer;
- e o façam em equipa, de uma forma única, mas ao mesmo tempo solidária,

...tal como a “mistura” de ar, água, solo, rochas e vida, que tornam ímpar esta Terra em que vivemos.

Bibliografia aconselhada:

21st Century Skills Map: Geography (2009), acedido em: <https://eric.ed.gov/?id=ED519501>

AAVV (2000), Educação Geográfica. Inforgeo 15, Associação Portuguesa de Geógrafos,

AGE e APROFGEO (s/d) Atas dos Congressos Ibéricos de Didática da Geografia, acedidas em: <http://www.age-geografia.es/didacticageografia/index.php?m=4>

Education for a better world - the OECD Learning Framework 2030 (2018)

acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=84395GJj6sc>

HAUBRICH, H., REINFRIED S., SCHLEICHER, Y. (2007), Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável, acedido em: <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/portuguese.pdf>

Ministério da Educação (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa

Ministério da Educação (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências da Geografia. Ministério da Educação

Ministério da Educação (s/d), Geografia, Orientações Curriculares 3º ciclo, DGE, Ministério da Educação

Ministério da Educação (s/d), Programa de Geografia A, DGE, Ministério da Educação

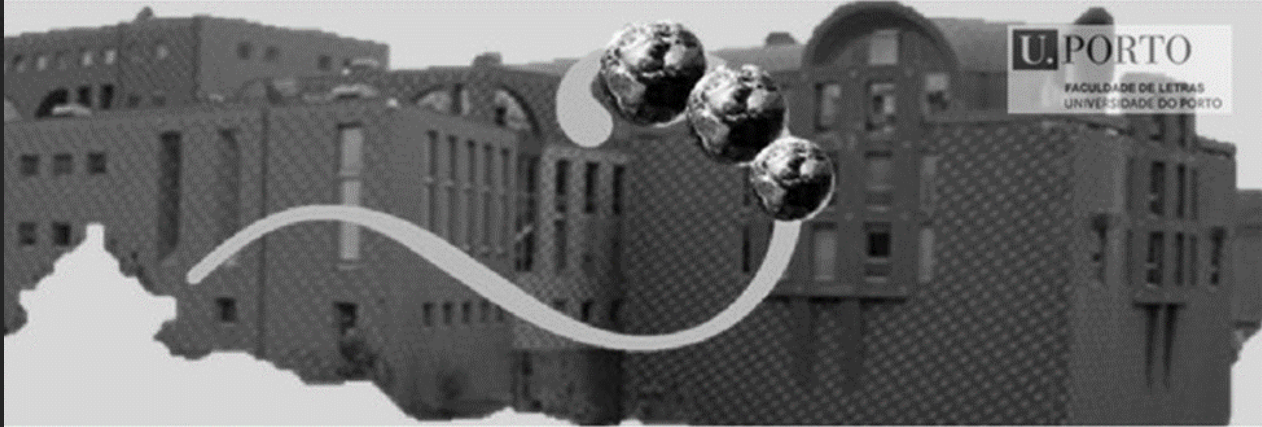
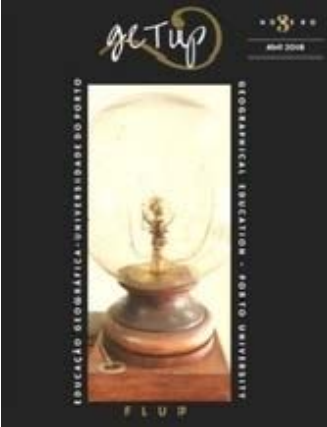
Ministério da Educação (s/d), Programa de Geografia C, DGE, Ministério da Educação

National Geography Society (s/d), National Geography Standards and Skills, acedido em: <http://www.nationalgeographic.org/education/national-geography-standards/>

UK GOV. (s/d), Geography programmes of study: key stage 3 National curriculum in England. acedido em:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239087/SECONDARY_national_curriculum_-_Geography.pdf

ZWARTJES, I., LAZARO, L., KARL. D. (2015), Literature review on spatial thinking acedido em: <http://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/2016/05/GI-Learner-SpatialThinkingReview.pdf>



Um *story map* da viagem de Lopes Mendes à Amazónia em 1882/83

Elsa Pacheco
(CITCEM/FLUP)
elsap@letras.up.pt
António Costa
FLUP
ajcosta@letras.up.pt
Jorge Fernandes Alves
(CITCEM/FLUP)
jfalves@letras.up.pt

Como citar este artigo:

Pacheco, et al (2018). Um *story map* da viagem de Lopes Mendes à Amazónia em 1882/83. *Revista de Educação Geográfica / UP*, nº.3, p.93-99. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a7>

Secção: Sair

1. Introdução

Propõe-se aqui uma viagem até ao Brasil, descrita pelo seu protagonista - António Lopes Mendes (ALM), que, decidido a viajar até à Amazónia em finais do séc. XIX, oferece os resultados desta sua missão à Sociedade de Geografia de Lisboa. Nas cartas que foi escrevendo em 12 meses de viagem (setembro de 1882 a agosto de 1883), ALM relata através de texto e de belíssimas ilustrações, as diversas cidades do litoral brasileiro que percorreu, as incursões pelo interior, e como, já no último mês da expedição, penetrou finalmente naquele que era o seu destino principal - a Amazónia. Retomamos, assim, um relato de viagem, sobre o qual já nos debruçamos (Alves e Pacheco, 2015), para o qual remetemos e a que continuaremos a prestar atenção, mas desta feita para realizarmos um ensaio de cartografia interativa e online.

Esta viagem de ALM foi mais uma de muitas viagens que se multiplicaram ao longo do século XIX ao interior, ainda misterioso, do Brasil, para (re)conhecimento científico dos territórios ou já pelo simples prazer de viajar e observar ambientes geográficos exóticos, numa época em que ainda não estavam sequer completamente clarificadas algumas das linhas de fronteira. Viagens que, como no caso vertente, permitiam ainda o encontro com conterrâneos que, como emigrantes, para lá tinham partido.

Ainda no decurso da viagem, entre notícias surgidas em jornais brasileiros e no jornal *Le Brésil*, de Paris, no ano de 1883, a revista *O Occidente* publica excertos das cartas de ALM a partir do n.º146, de 11 de janeiro, que terão sido endereçadas ao seu amigo Augusto César da Silva Matos, juiz e publicista, que as encaminhava para aquela publicação, onde surgia uma coluna regular, intitulada “Cartas de A. Lopes Mendes”, incluindo gravuras com as ilustrações do autor (figura 1 e 2).

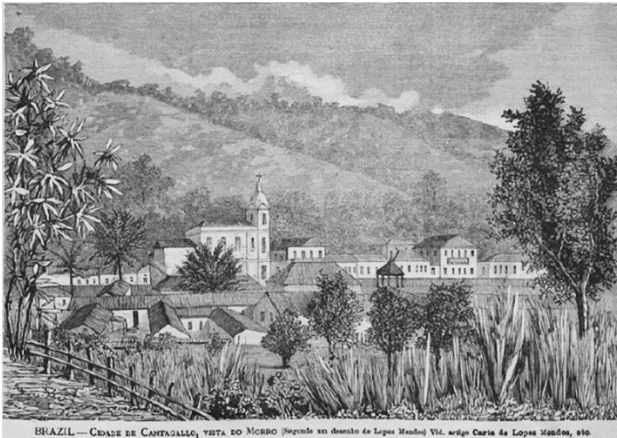


Figura 1 – Cantagallo - exemplo de gravura de ALM
Fonte: *O Occidente*, vol. 6, n.º 150, 21.2.1883



Figura 2 – Barra Pirahy - exemplo de gravura de ALM
Fonte: *O Occidente*, vol. 6, n.º 159, 21.5.1883.

Mas só dez anos depois de concluída a sua viagem, Lopes Mendes apresentou a comunicação “O Oriente e a América: apontamentos sobre os usos e costumes dos Povos da Índia Portuguesa comparados com os do Brasil” no Congresso Internacional dos Orientalistas (Boletim SGL, 1893, n.ºs 5 e 6, p. 229), encetando um exercício de comparação baseado no conhecimento adquirido por terras da Índia e Brasil. O reconhecimento da importância da documentação produzida resultou na publicação, entre 1893-1896, em vários números no *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, de

“América Austral – Cartas escritas da América nos anos de 1882 a 1883”, embora sem as ilustrações.

De facto, pela riqueza das descrições acompanhadas de esboços que retratam paisagens e espaços brasileiros com mais de um século, os trabalhos de António Lopes Mendes têm vindo a ser explorados por diversos autores, entre eles destacamos Geyer (1988), Turazzi (2014) e Alves e Pacheco (2015) por corresponderem àqueles que seguiremos de perto neste artigo que agora apresentamos em formato interativo. O primeiro autor reuniu em livro uma boa parte das imagens e cartas produzidas (faltam os dois primeiros textos publicados no Boletim SGL, da viagem até Cabo Verde, e sete cartas com a parte final da viagem amazónica por território do Perú e o regresso), enquanto Alves e Pacheco (2015), além de analisarem o percurso e rede de contatos na perspetiva da emigração, georreferenciaram todos os locais de paragem de Lopes Mendes, o que permite, agora, apresentar uma composição, em *story map*, dessa expedição, identificando de forma dinâmica os lugares, as imagens e respetivas descrições.

Os *Story Maps* são ferramentas disponibilizadas pela ESRI que permitem, entre outras funcionalidades, organizar informação espacial, georreferenciar eventos ou “contar histórias” navegando sobre um suporte de mapa digital. (<http://storymaps.arcgis.com/en/>, consultado em 20.1.2018). Esta metodologia será utilizada, apenas, para a viagem que ALM realizou ao Brasil com o propósito de visitar a Amazônia, e corresponde a um ensaio que poderá ser completado, com outras viagens, fora ou dentro de Portugal, de que são exemplo, para o mesmo autor, a Índia e o Bussaco. A possibilidade de percorrer um mapa à medida que se lê esta produção epistolar onde não falta a coordenada do ponto, a identificação do indivíduo, a leitura da paisagem, os panoramas, ambientes sociais, entre muitos outros aspetos, confere uma maior autenticidade geográfica pela visualização das distâncias e posicionamentos dos lugares.

Começaremos, então, por uma breve nota biográfica de ALM e, depois, revisitaremos os lugares contando a história da viagem com recurso a mapas interativos que cruzam três tipos de informação: os espaços geográficos identificados, os esboços do autor e os excertos das suas cartas publicados em diversas fontes.

A motivação para embarcar nesta viagem, pode recuperar-se na imprensa da época: o *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa* reproduziu, em 1883, um comentário do *Jornal de Comércio*, do Rio de Janeiro, de 18 de novembro:

“Os trabalhos artísticos do nosso viajante não primam pelo chic (perdoem-me a palavra) do traço, nem pela graça do toque. Todo o seu grande mérito consiste em ser de uma fidelidade fotográfica obtida em poucos minutos. A infinidade de pormenores que o sr. Mendes apresenta nos seus desenhos é verdadeiramente assombrosa. Vi-o esboçar alguns episódios de paisagem, quando o trem deita quarenta e tantos quilómetros por hora. Os seus desenhos são talvez áridos e demasiadamente geométricos. Mas são magníficas bases para sobre eles desenvolver composições perfeitas e completas. Com os esboços do sr. Lopes Mendes podem ilustrar-se com exatidão as mais luxuosas obras sobre viagens” (BSGL,1893, n.ºs 5-6, p. 306).

2. António Lopes Mendes – nota biográfica

António Lopes Mendes (1835-1894), natural de Vila Real, estudou na Academia Politécnica e na Academia Portuense de Belas Artes do Porto, depois tirou o curso de agronomia e veterinária (1858) no Instituto Agrícola, em Lisboa (figura 3). Deu sempre evidência à arte do desenho, que o acompanharia sempre, com gravuras sobre monumentos, paisagens e costumes através de colaboração para a revista *O Archivo Pittoresco*, a partir do volume V, ano de 1862” (Alves e Pacheco, 2015: 48). Em 1862, foi indicado para promover uma missão agrícola na Índia portuguesa, tendo escritos diversos textos como os “Apontamentos sobre a província de Satary” (Nova Goa, 1864), para além de vários artigos nos boletins oficiais. Os estudos que aí desenvolveu sobre a sociedade, a religião e o direito foram sempre acompanhados por desenhos, tendo resultado na publicação da obra *A Índia Portuguesa*, cujo manuscrito foi oferecido à Sociedade de Geografia de Lisboa, sendo editado apenas em 1886. Já em Portugal, prosseguiu a sua vocação de observação e estudo, de que resultou o livro *Bussaco* (1875), em co-autoria com Augusto César da Silva Matos e mais tarde viria a acompanhar viagens como a que a Sociedade de Geografia de Lisboa, em 1881, organizou à Serra da Estrela (Matos, 1882:18). Depois de viajar por Espanha, França, Bélgica e Inglaterra, em 1882, decide empreender uma viagem, à sua custa, de exploração

científica e artística à região do Amazonas, oferecendo os seus serviços nessa missão à Sociedade de Geografia de Lisboa.

Conferindo-lhe atributos de “viajante e explorador, distinto escritor público, mimoso paisagista, agrónomo, ex-professor do instituto agrícola”, além de ex-deputado às Cortes e de sócio da Sociedade de Geografia de Lisboa, e de “cavalheiro estimabilíssimo, tão modesto como ilustrado”, um dicionário corográfico traça-lhe um perfil no artigo sobre Vila Real, incluindo Lopes Mendes no rol de personalidades notáveis da terra (Leal, 1886, vol. 11: 1032)



Figura 3 – António Lopes Mendes
Fonte: António Lopes Mendes, in *A Índia Portuguesa*, 1886

3. Cronologia de uma expedição à Amazónia

1882										1883																																																																																							
set	out					nov		dez			jan				fev	mar		abr		mai	jul					ago																																																																							
30	4	10	16	17	18	31	4	18	8	18	2	7	10	14	19	22	13	16	28	3	11	31	6	9	12	15	22	23	24			28		2	3			4	5																																																										
Do Terreiro do Paço à foz do Tejo	A bordo do "Gallicia", Porto Grande de S. Vicente					A Bordo do "Gallicia", Porto de Pernambuco					Rio de Janeiro, Rua D'Ajuda, 179					Rio de Janeiro		Rio de Janeiro		Rio de Janeiro		Rio de Janeiro		Rio de Janeiro		Cidade de Cantagallo			Tijuca		Barra do Pirahy		Cidade de S. Paulo		Itaicy		Ytú		Campinas		Fazenda do Bom Retiro		Theresopolis		Santa Catharina		Cidade de Nossa Senhora do Desterro, Rua Formosa					Porto Alegre		Jaguarão		Petropolis		S. Salvador da Bahia		Pernambuco, Rozarinho		Ceará, porto da Fortaleza a bordo do «Pará»		Maranhão, a bordo do "Pará"		Baixo Amazonas, a bordo do «Belem»		Santarem, (Baixo Amazonas)		Baixo Amazonas, a bordo do «Belem»		Baixo Amazonas, a bordo do «Belem»		Baixo Amazonas, a bordo do «Belem»		Baixo Amazonas, Parintins		Foz do rio Negro		Porto de Manáus, a bordo do «Belem»		Manáus, a bordo do «Belem»		Alto-Amazonas, Solimões		Solimões, a bordo do «Macapá»		Solimões, Jutahy		Alto Amazonas, Tunantins		Alto Amazonas a bordo do «Macapá»		Alto Amazonas, Solimões		Maranon, Baixo Amazonas Peruano	
30	4	10	16	17	18	31	4	18	8	18	2	7	10	14	19	22	13	16	28	3	11	31	6	9	12	15	22	23	24			28		2	3			4	5																																																										
set	out					nov		dez			jan				fev	mar		abr		mai	jul					ago																																																																							
1882										1883																																																																																							

Figura 4 – Cronologia da viagem de António Lopes Mendes

4. Três deslocações de uma longa viagem

Utilizando informação já disponibilizada em Alves & Pacheco (2015), avançamos então para o exercício de *story map*, com recurso à cartografia digital. Das inúmeras possibilidades para organizar a informação da viagem de ALM, optamos por considerar três partes: de Lisboa à costa brasileira, na costa brasileira e pela Amazónia. Para as duas

primeiras, a dificuldade em identificar concordância entre localização, texto e imagem inviabilizou a sua representação completa neste exercício. Já para o caso da Amazónia, foi possível obter informação sistemática e, portanto, avançar para uma representação que a seguir se apresenta, permitindo aqui reconhecer o itinerário percorrido por ALM, na tentativa de uma nova leitura histórica através da georreferenciação.

4.1 Deslocação de Lisboa à costa brasileira:

<http://arcg.is/1qDeb9>



Figura 5 - Itinerário da viagem entre Portugal e Brasil – setembro e outubro de 1882
Fonte: Alves e Pacheco, 2015: 54

4.2. Deslocação na costa brasileira:
<https://arcg.is/1yiqD>



Figura 6 - Itinerário da viagem pela costa brasileira – outubro de 1882 a julho de 1883
Fonte: Alves e Pacheco, 2015: 65

4.3. Na Amazônia

<https://arcg.is/njrmk>

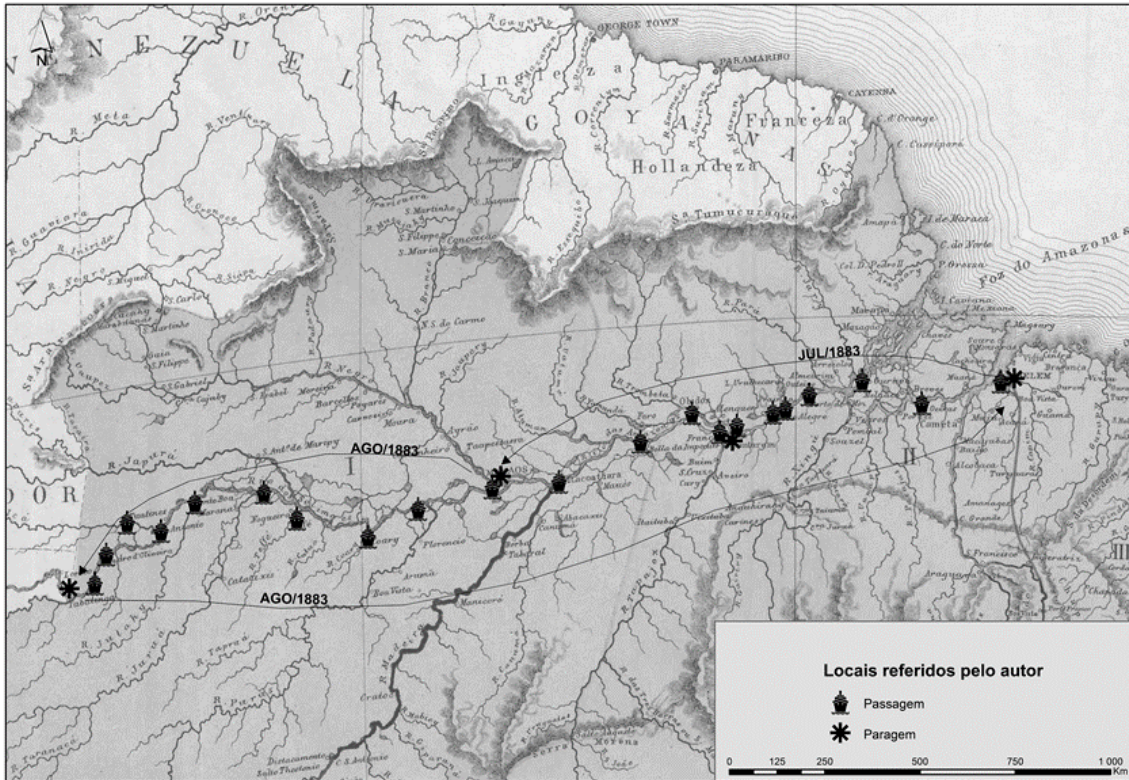


Figura 7 - Itinerário da viagem pela Amazonas – julho e agosto de 1883
Fonte: Alves e Pacheco, 2015: 70

Bibliografia

Alves, J.F. e Pacheco, E. (2015). Viagens aos lugares de destino da emigração no Brasil segundo a “América Austral” de António Lopes Mendes. *Emigración y literatura: histórias, experiências, sentimentos, Actas del Coloquio Internacional Cátedra UNESCO 226 sobre Migracións*, Universidade de Santiago de Compostela, 13-14 de novembro de 2014, pp. 47-81 (https://www.researchgate.net/publication/270050690_Viagens_aos_lugares_de_destino_da_emigracao_no_Brasil_Viajes_a_los_lugares_de_destino_d_e_la_emigracion_en_Brasil)

Geyer, P. (1988). *América Austral. Um viajante português no Brasil 1882-1883. Cartas de António Lopes Mendes*. Rio de Janeiro, UNIPAR.

Leal, P. (1886). *Portugal Antigo e Moderno*, volume 11. Lisboa; Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão.

Matos, A.C.S. e Mendes, A. L. (1874). *O Bussaco*. Lisboa, Tip. Lallemand Frères.

Mendes, A. L. (1864). *Apontamentos sobre a província de Satary do Estado da Índia Portuguesa*. Nova Goa, Imp. Nacional.

Mendes, A. Lopes (1893-1896). América Austral – Cartas escritas da América nos anos de 1882 e 1883. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa (Boletim SGL)*, números relativos aos anos de 1893, 1894 e 1896.

Mendes, António Lopes (1886). *A Índia portuguesa: breve descrição das possessões portuguesas na Ásia*. Lisboa, Imprensa Nacional.

Turazzi, M.I. (2014). Os estudos comparativos e os desenhos ‘imparciais e singelos’ de Antonio Lopes Mendes no Brasil (1882-1883). *Boletim Museu Para Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, 9(2), pp. 361-382