

Revista da Associação de Professores de Geografia Março | Setembro 97



FICHA TÉCNICA

Director: António George Camacho **Comissão de Redacção:** Maria Júlia Teixeira; Miguel Inês Soares; Moisés

Fazenda Dias; Rui Pimenta; Vitor Colaço **Colaboram neste número:** António Thomaz Júnior; Edite Rico; Emília

Sande Lemos; José Coelho; Júlia Galego; Lucília Gouveia; Lúcio Cunha; Maria Helena Ramalho; Moisés Fazenda Dias;

Patrick Bailey; Pedro Arrabaça; Rui C. Pimenta **Capa:** Vasco Albuquerque

Propriedade: Associação de Professores de Geografia, Apartado 40103, 1518 Lisboa Codex; Tel./Fax (01) 715 30 34
e-mail: apg aprofgeo. pt; Home Page: <http://www.aprofgeo.pt>

Produção gráfica: IMPRESSIONAR, LDA., Telef.: 01 931 02 08

 revista impressa em papel 100% reciclado

Tiragem: 1250 exemplares Depósito Legal: n.º 21 206/89

EDITORIAL

O ensino da Geografia, em Portugal, durante as últimas duas décadas, tem tido uma evolução no sentido do aprofundamento da sua componente prática. Passou-se de um ensino centrado no «falar sobre Geografia», em que a preocupação principal do professor era transmitir informação sobre os diferentes fenómenos e territórios, para um ensino mais centrado num «trabalho geográfico», elaborando e interpretando mapas, construindo e analisando gráficos e quadros, consultando fontes e documentos diversos, procurando estabelecer interligações entre diferentes fenómenos, a diferentes escalas de análise, por forma a melhor compreender as estruturas e as dinâmicas espaciais. Este «trabalho geográfico», na maior parte dos casos, tem decorrido quase exclusivamente dentro do limitado espaço das salas de aulas. Naturalmente que existem múltiplos factores que determinam esta opção: o excessivo número de turmas que são atribuídas a cada professor; o elevado número de alunos por turma; a falta de recursos didácticos das escolas; as dificuldades logísticas em desenvolver trabalhos fora da sala de aula; as indisponibilidades de tempo, etc:

Todavia, existem excepções, nomeadamente, a realização de visitas de estudo, o desenvolvimento de trabalhos de projecto, a maior parte dos quais pluridisciplinares, a dinamização de clubes, que têm permitido o desenvolvimento de actividades pedagógicas mais centradas sobre o terreno. Apesar das dificuldades, terá de ser feito um esforço suplementar no sentido de valorizar esta abordagem directa da realidade, por forma a que não só os alunos se apercebam da verdadeira natureza, da importância e da aplicabilidade dos trabalhos geográficos, como também a comunidade, a começar pela comunidade educativa, valorize esta interligação entre a teoria e a prática, entre a escola, o saber escolar, e a sociedade, as outras dimensões do saber. Este esforço permitirá, ainda, relançar o interesse pela geografia, tornando-a uma área do conhecimento mais dinâmica e actual, socialmente reconhecida e valorizada.

Infelizmente, a imagem que a sociedade, em geral, tem da geografia ainda é uma imagem tradicional assente, quase exclusivamente, no conhecimento dos países, das capitais, dos rios e das montanhas. É fundamental alterar esta imagem, não só pelo presente como pelo futuro da geografia e da educação geográfica em Portugal, e esse trabalho deve desenvolver-se em diferentes contextos (na escola, nos *media*, nas autarquias, nas instituições e nas empresas), de diferentes formas. A nós, professores, cabe-nos a responsabilidade, principalmente junto das gerações mais novas, de conseguir esse objectivo através de uma actualização pedagógica e científica que as motive para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos.

ANÁLISES E REFLEXÕES

Trabalho de campo:

*O laboratório por excelência do geógrafo**

para
Claudinei Lourenço

Antonio Thomaz Júnior**

Introdução

A questão posta para este texto é tentar refletir teoricamente as experiências proporcionadas pelos Trabalhos de Campo realizados com os alunos do curso de Geografia da FCT, bem como outras experiências desenvolvidas por outros colegas em outras unidades universitárias e também da participação em debates e atividades sobre a temática. Põe-se em questão, nesse processo, os momentos articulados de preparação e confecção do projeto.

É neste momento que o grupo de pessoas envolvidas (alunos e professores), a partir dos interesses manifestos em trabalhar (apreender e visitar) as situações mais diversas e controvertidas do território brasileiro, tem que deixar claro qual é o sentido

* Este texto foi publicado, originariamente, com o título «Em Defesa da Teoria no Trabalho de Campo (Uma Tentativa de Refletir a Questão por Dentro...)», *Caderno Prudentino de Geografia*, n.º 13. AGB-Presidente Prudente, 1991. A iniciativa de revisá-lo e republicá-lo deve-se ao interesse revelado por diversas pessoas envolvidas, em atividades de Trabalho de Campo, em Geografia, ou nessa discussão, de diferentes porções do território, tendo em vista que a edição do CPG, n.º 13 encontra-se esgotada e também a necessidade de revisar idéias e conceitos.

** Professor Doutor do Departamento de Geografia, FCT/UNESP/Presidente Prudente; presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros AGB-Nacional. Endereço para Correspondência: Departamento de Geografia, FCT/UNESP/Presidente Prudente. Caixa Postal 957. CEP.19060-900. Tel. (018) 221-5388. Fax (018) 223-2227. E-mail: thomazjr@stetnet.com.br.

(nexo), as relações sociais de trabalho e de produção (essência) que mediatizam as diferentes manifestações paisagísticas (aparência) e/ou questões apontadas para delimitar o(s) eixo(s) temático(s) e a(s) questão(s) problematizadora(s), para que o roteiro escolhido – agora sim, e não antes – esteja intimamente ligado à preocupação teórica de (re)dimensionar conceitualmente uma «leitura» da geografia do Brasil que se ensina.

Acredito ser esta a linha de ruptura teórico/metodológica/epistemológica que demarca uma teoria/prática da geografia que há muito se fez (desde os seus primórdios até sua futura sistematização como conhecimento organizado esta geografia fez das viagens e dos trabalhos de campo seu leito de sorte, sem se preocupar com o rigor das precisões categoriais) com aquela que estamos tentando discutir (tarefa de gigante), donde verdadeiramente as categorias e os conceitos expressem o movimento contraditório das diferentes manifestações espaciais (estrutura de classes), produto-produzida na articulação dialética que sintetiza as múltiplas determinações, onde a paisagem (geográfica) é apenas uma instância do ato de conhecer, ou como se diz, a porta de entrada do conhecimento Geográfico.

O que se destaca, então, é a atenção que se vem dando para esta atividade (extracurricular), como forma de garantir um maior aprofundamento e entendimento da *realidade* brasileira para professores e alunos (aprendizes) de Geografia interessados.

Arriscando uma «leitura» de conjunto

Nesse sentido, o que nos faz vir a público é chamar atenção para a necessidade de se discutir teórico-conceitualmente o Trabalho de Campo como uma alternativa concreta de se viabilizar teoricamente o propósito de ultrapassar a reflexão intra-sala de aula, como forma de executar/«praticizar» a «leitura» do real, sendo assim, um momento ímpar do exercício da práxis teórica.

Isto é, assumir como atividade precípua, a necessária reflexão teórica e precisão conceitual, para que se possa penetrar na *realidade* a ser estudada/pesquisada e entender o movimento de entrecruzamento e (re)definição da paisagem, mediatizada pelas relações sociais de trabalho e de produção, como momento definido do movimento contraditório de construção da espacialidade brasileira, ou da espaço-temporalidade da concretização do capital – das mais diversas formas que se territorializam.

Entretanto, uma «ciência» que continua «lendo» o *real* travestindo-o com sua roupagem dualista, dicotômica: homem-natureza; geografia física-geografia humana; cidade-campo; centro-periferia; teoria-prática; faz com que o homem permaneça sendo um homem atópico, dessituado historicamente (homem demográfico, homem biológico) e a natureza, um sistema hermético, sem o homem. O mundo continua sendo um todo formado pela soma das partes – que totalidade! Para uma disciplina da ordem, que se pauta em «ensinar» o Brasil pela retórica da dissimulação, a sociedade é algo muito distante de ser séria e profundamente entendida no seu movimento contraditório, tendo à frente a luta de classes como agente.

Enfim, tudo pode se esperar no campo das «confusões», «equívocos» e desvios na escolha e manuseio teórico-conceitual como instrumento de entendimento e explicação da *realidade*. Seus desdobramentos atravessam todas as instâncias e momentos da geografia que se produz na academia [única produtora de conhecimento (sic)]:

teses, dissertações, textos, livros didáticos etc., e, em consequência, a geografia que se ensina (sic) no ensino médio e nas universidades.

É nesse contexto que se situam os (des)caminhos que envolvem a discussão sobre trabalho de campo. Lembraria apenas, as posições que mais comparecem:

1) Inapropriadamente, é comum ouvirmos e/ou lermos que, sem pesquisa de campo, ninguém tem o direito a falar» (pensamento maoista que, se levado até as últimas conseqüências, de antemão, garantiria ao IBGE exclusividade para falar, imagine!). Não deixa, então, de ser comum depararmos com a avaliação de que alguém que se dedique a discutir e escrever sobre a questão agrária brasileira e que tenha realizado pesquisa de campo, *a priori* não tenha direito a falar.

2) No vazio teórico construído e (re)arrumado pelo viés positivista, ainda hegemônico na geografia, frequentemente nos deparamos com a postura que manifesta um enorme interesse em realizar trabalho de campo (sic), subestimando e até mesmo desprezando, a feitura do projeto (momento de definição teórico-metodológica do trabalho), brandindo a bandeira da prática: chega de teoria, o importante é fazer!

3) Nesse distanciamento e por meio dele, abre-se espaço para aqueles que, sem a devida disposição e/ou «ingenuidade», camuflam a importância da reflexão teórica (ainda que em alguns momentos lhe dêem «importância») fazendo dos conceitos palavras ocas. Só para exemplificar: em muitas situações apresentam o Estado como sujeito da história (o homem fetichizado) ou ainda, operando uma verdadeira «engenharia geográfica linguístico-visual», mas para só ficar na paisagem (leitura retilínea da história, erigida na aparência do fenômeno), quando muito limitando-se a detectar os problemas mais gritantes do cotidiano, como o extermínio dos índios no Brasil, etc.

4) E, sem menos importância, há aqueles que ao brandir que a geografia é uma ciência de síntese, não conseguem esconder que nessa síntese não entram determinados termos, que lhes são espúrios e caros, tais como: luta de classes, mais-valia, lucro, classes sociais, valor, modo de produção, etc. Ou seja, síntese só de algumas «coisas». Na verdade, está-se diante da geografia (seletiva). Tem-se aí o pressuposto assumido de resguardar o caráter de cientificidade e objetividade da ciência geográfica, sustentada através de um discurso pretensamente neutro e livre de julgamento de valor. E, ainda com bastante presença, comparece uma «eterna» preocupação (fardo do mesmo arsenal bélico desta «elite da geografia brasileira») ao se delimitar o campo de hegemonia, se da geografia física ou da geografia humana. Quando não, como tentativa de opção ao menor dos males, tentam estes se converter em «bons meninos» (por motivo único de «sobrevivência») admitindo uma possível «negociação»: é necessário se fazer uma «relação» entre os aspectos físicos com os aspectos humanos, para no máximo, se entender até que ponto um pode explicar o outro e vice-versa, caminhando-se dessa forma, rumo à totalidade, a mais metafísica possível. Isto é, ao invés de se jogar apenas a água, aproveita-se a oportunidade e joga-se também, a bacia, a criança e o banheiro pela janela...

O fato é que, em defesa do trabalho de campo, torna-se necessária uma discussão que recoloca o debate num patamar teórico, que nos permita entendê-lo como um momento ímpar na produção de conhecimento alternativo, mediatizado através de uma prática teoricamente orientada, momento consagrador do exercício da práxis teórica.

Rumo à ruptura (uma tarefa de gigante)

Diante da preocupação exposta, colocar-se-ia objetivamente, para o grupo de pessoas interessadas em realizar o trabalho de campo, a necessidade de iniciar as discussões para feitura do projeto.

Nada mais natural que os interesses e as preocupações do grupo sejam fixadas na e pela paisagem, pois o que mais chama atenção na paisagem e a diversidade de coisas tendo o Brasil como substrato desta busca, é perfeitamente possível comparecerem preocupações, as mais controvertidas e interessantes possíveis.

Vamos a alguns exemplos: os efeitos dos anos prolongados de seca na vida do sertanejo; a agroindústria canavieira em São Paulo e a questão ambiental; os desdobramentos da «modernização» da agricultura no Sul do Brasil e a migração para o Centro-Oeste, Nordeste e Amazônia; a questão da moradia na periferia das grandes cidades do Sudeste brasileiro; Brasília, a capital da geopolítica: uma cidade modelo; reconfiguração territorial do espaço brasileiro, diante da configuração do MERCOSUL; grilagem de terra e violência na Amazônia brasileira; a luta pela terra e a reforma agrária no Brasil, e tantos outros.

O que se coloca prontamente, é dar conta da diversidade paisagística, de forma a não ficar nela, mas, ao contrário, a partir dela, ir além do imediato, *do* aparente, do empírico. Para tanto, é necessário entendê-la como sendo manifestação exterior (fotografia) de um conteúdo (sociedade) que a (re)define, (re)elabora. Sendo assim, o que temos de extrair dela é a estrutura de classes do capitalismo que traz estampada na sua configuração, ou o ordenamento territorial das classes sociais, o que revela, aos nossos olhos, o reflexo do desenvolvimento contraditório do capitalismo. Para, num momento posterior da elaboração teórica, trabalharmos com as mediações e, então, fazermos as devidas correlações e alcançarmos o nível de explicação da espacialidade geográfica, momento em que o retrato inicialmente configurado com a paisagem (imediate), a mera aparência do fenômeno, ganha o *status* do ordenamento territorial resultante de um processo produto/produzido de múltiplas determinações.

Ir além, então, das evidências paisagísticas, significa entender que na sociedade de classes (esta de que fazemos parte), a relação homem-meio (tema muito presente nas discussões preparatórias) é mediada pela propriedade privada das condições de existência, portanto uma relação ecológica (histórica) de poder. Significa saber também, que ao sabor dos movimentos ecológicos e ambientalistas (muito presente nos últimos anos) de forte tonalidade pequeno-burguesa, passa-se a ter uma «leitura» invertida da realidade, pois a contradição estrutural da sociedade (capital/trabalho) é dissumulada pelo discurso preservacionista e consumista, fetichizando assim, as relações sociais e os sujeitos históricos envolvidos no «ambiente a ser conservado».

Significa saber ainda, que as relações sociais de trabalho e de produção são condição e limite da organização da sociedade. Nesse movimento (sociedade), ao se territorializar (ao nível do aparente imediato – a paisagem) em sua forma de realização estrutural e infraestrutural, tem-se o espaço geográfico. Essa categoria nos permite refletir o conteúdo do movimento contraditório daquilo que no plano do aparente se nos apresenta como uma fatografia – a Paisagem.

Dessa formá, o trabalho de campo, mesmo ainda enquanto projeto, se pensado apenas nos moldes da paisagem, não nos permite entender a(s) manifestação(ões) pontual(ais), a territorialidade dos temas em questão, o concreto (singularidade), no

movimento de entrecruzamento das mediações das relações sociais de trabalho e de produção – os sujeitos da história – (particularidade), com a sociedade brasileira e mundial – rumo à espacialidade do modo capitalista de produção (geral).

Fica evidente que a diferenciação empírica da paisagem não se determina no plano da escala territorial e sim no nível da contradição social territorialmente expressa (o espaço), na medida em que se levam em consideração, como elementos importantes, as relações sociais que mediatizam o movimento contraditório da sociedade (classes sociais), que ao territorializar-se apresentam-se visíveis na estrutura topológica como paisagem.

Entretanto, é necessário chamar a atenção para uma questão teórica de fundamental importância, que se dirige especificamente ao conjunto de determinações que nos remete à utilização da categoria espaço geográfico: é que as categorias espaço e paisagem podem ser tratadas genericamente, da mesma forma que essência e aparência (como jargão). Tal postura não traz uma definição clara de qual é o ponto de partida para o observador, na sua relação com o objeto de observação. Ao invés de estarmos nos dirigindo para um mergulho mais fundo e no esclarecimento teórico, no manuseio das categorias e conceitos, estaríamos nos atolando cada vez mais. Ou seja, o esforço para se conseguir chegar ao conteúdo, na linha direta da aparência à essência, do imediato ao mediato, do visível ao invisível, consiste numa tarefa intransigente de exercitar e «praticizar» um instrumental teórico de acesso ao entendimento da realidade posta – o método.

Chegamos, então, ao nó central da questão: como fazer? o que fazer? e ainda, para quem fazer?, no sentido mais amplo do encaminhamento e reflexão metodológica e epistemológica da pesquisa.

É bom que se diga que, nos moldes que estamos tentando discutir a questão posta, não nos propomos a apresentar uma receita de bolo, com todos os passos esquematicamente delineados, onde no máximo o que se exigiria do usuário seria muita atenção para não se esquecer de nenhum ingrediente e procedimento a seguir. Ao contrário, estamos apresentando uma leitura (avaliação) de conjunto que nos permita ter, minimamente, um entendimento sobre o movimento de construção do real, o palco onde os sujeitos da história se apresentam e a constroem, aqui assim, acolá «assado».

... caminhando por dentro da realidade...

Tomando a paisagem apenas e tão-somente como primeiro elemento de leitura do *real* (primeira aproximação/identificação dos pontos referenciados e temas sugeridos pelo grupo de pessoas envolvido) o passo seguinte será encaminhar uma discussão no sentido de preocupar o grupo com questões teóricas, polemizando e envolvendo-o, no interior das sugestões apresentadas, com uma avaliação de conjunto.

Significa ter que lidar com o sentido que possa existir entre cada um dos pontos observados, ou tema(s) com o movimento propriamente dito da realidade em questão, em sua contradição com o movimento geral da sociedade. Ou seja, a partir dessas possíveis relações, formular teoricamente a inserção das preocupações no universo teórico-conceitual capaz de dar sentido e movimento para a compreensão do *real concreto* a partir do seu conteúdo, problematizando as interdeterminações do universo pensado.

A tática da problematização nos permite fazer relações teórico-conceituais, para que se consiga caminhar no sentido de o grupo perceber qual a dimensão e concretude de suas preocupações. Colocá-la em movimento é recolocar na pauta a questão da apropriação do conhecimento da realidade pelo Homem, mas agora, com o intuito de dar vida aos conceitos que passarão a ser as ferramentas de trabalho no exercício da práxis teórica, quando do projeto em consecução.

Problematizar é, acima de tudo, termos um mínimo de clareza que nos permita nos colocarmos na ofensiva do processo da pesquisa, questionando (por que?, como?, para que?, para quem?) os fundamentos teóricos do projeto em questão, para que não se pulverize no e a partir do(s) eixo(s) temático(s) (verdadeiros vazios teóricos), e impossibilite o grupo de estar sempre (re)pensando, (re)formulando uma leitura de conjunto (saindo do senso comum) para que realmente se consiga entender o real concreto almejado.

... para ter acesso ao real concreto.

O exercício da problematização nos coloca frente a frente com a porta de entrada que nos dá acesso ao *real concreto*. É no aclaramento do universo de questões a serem trabalhadas teoricamente, que começaremos, então, a manusear os conceitos que nos levarão de volta para a compreensão do movimento do *real*. Assim, o ponto de partida é o método, o balizamento e rumo necessários para nossa discussão que, tentando dar conta do *real concreto* (passa pela paisagem: conjunto de variáveis apresentadas pelo empírico), elabora ao nível do pensamento uma leitura do movimento do concreto – o concreto em pensamento. Aí, sim, temos o nosso ponto de partida estabelecido para movimentar nossa discussão de eixo temático, seu sentido e objetivos «delimitados» teoricamente.

Entendendo o concreto como sendo a síntese de múltiplas determinações, pode-se inferir que o pensamento é um ato de construção estreitamente relacionado com o processo de construção histórica – o *concreto* em pensamento. O movimento geral, particular, singular e singular, particular, geral (a tríade/escalar categorial), é que nos permite chegar mais próximo do *real concreto*, munidos conceitualmente (concreto em pensamento), onde a cada movimento, o concreto em pensamento é ponto de partida para a «leitura» e compreensão do real concreto...

Então, por exemplo, se assumíssemos a questão da moradia na periferia das grandes cidades do Sudeste brasileiro como eixo temático a ser trabalhado pelo grupo, no Trabalho de Campo, caberia de antemão elegermos o universo teórico conceitual, no qual passaríamos a situar a concretude do tema (singular), no movimento contraditório da construção da sociedade brasileira e sua inserção na mundialidade do modo capitalista de produção (geral), onde as relações sociais de trabalho e de produção e toda a complexidade das mediações (propriedade privada dos meios de produção), o enfrentamento concreto dos verdadeiros sujeitos da história – luta de classes – (particular), nos permita entender e discutir o «jogo» das determinações que, ao se territorializar, nos apresenta a essência da questão posta (singular).

Dessa forma, o real já apropriado não é mais o real do início do processo e sim o real que já contém uma nova determinação: o conhecimento humano.

Portanto, o(s) eixo(s) temático(s) ou pontos de interesse a serem encaminhados pelo grupo, ao serem problematizados, (re)colocam a questão do método – ainda em desuso no nosso cotidiano – que nos permite caminhar na direção de percebermos o movimento do contexto no qual se insere o objeto de pesquisa no entrecruzamento com o modo de produção. Assim, teríamos condições de desfetichizar o espaço, ao elegermos como questão *sine qua non* trabalhar com os verdadeiros atores que constroem a sociedade (classes sociais) a partir do movimento contraditório que lhes é inerente.

Seguramente, desfetichizar o espaço representa, acima de tudo, a possibilidade concreta de se «(re)ler» o Brasil, tirá-lo da contramão da história. Por exemplo: ao se trabalhar com o conceito de região, algo hermeticamente delimitado e de uma empiricidade a toda prova, não se consegue entender o movimento contraditório do real concreto à luz do desenvolvimento desigual e combinado do modo capitalista de produção.

Desse modo, qual seria a nossa reação, se ao chegarmos em Petrolina, sertão pernambucano (clima semi-árido, solos de baixíssima fertilidade natural e ácido, etc.), e encontrássemos, de um lado da estrada, grandes projetos agrícolas que dispõem de recursos sofisticados de irrigação, como é o caso da DAN (Desenvolvimento Agrícola do Nordeste), sendo uma das maiores produtoras de melão do país, com uma produtividade média do trabalho igualável às empresas de São Paulo e, do outro lado da estrada, pequenos produtores familiares, vivendo à míngua, no limite da miséria? Poder-se-ia indagar: que região é essa? Região! Que paisagem! é essa? Paisagem! Descontinuidade do espaço?...

Em síntese, as três categorias fundamentais do conhecimento geográfico (paisagem território e espaço), do ponto de vista do *real concreto* e do concreto em pensamento, estariam na base da relação entre essência e aparência, onde sujeito e objeto são identificáveis (elementos do conhecimento) numa mesma realidade contraditória, movimento dialético portanto.

Entendido o trabalho de Campo como «laboratório Geográfico» por excelência, nada mais estimulante que tomemos como questão precípua a reflexão teórica de qual Geografia efetivamente projetamos construir!

Que tal assumirmos juntos esta empreitada?

Indicações para leitura

- BRANCO, J. M. F., *Dialética, Ciência e Natureza*, Lisboa, Editora Caminho, 1989.
- CARVALHO, M. B., *Uma Geografia do Discurso Sobre a Natureza*, São Paulo, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 1991. Dissertação de Mestrado (inédito).
- FERREIRA, C. C., «A Utilização do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia», *APOGEO*, n.º 12, Lisboa: Associação de Professores de Geografia, Setembro de 1996.
- LEFÈBVRE, H., *Lógica Formal e Lógica Dialética*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. Coleção Perspectivas do Homem, v. 10.
- LÖWY, M., *As Aventuras de Karl Marx Contra o Barão de Münchhausen*, São Paulo, Editora Busca Vida, 1987.
- MOREIRA, R., *O Discurso do Averso*, Rio de Janeiro, Editora Dois Pontos, 1987.
- MOREIRA, R., *Assim se Passaram Dez Anos (A Renovação da Geografia no Brasil: 1978-1988)*. Rio de Janeiro, 1988 (folheto).
- PEREIRA, D. A. C., «Geografia Escolar: Conteúdos e/ou Objetivos», *Caderno Prudentino de Geografia*, n.º 17, Presidente Prudente, AGB, 1996.
- THOMAZ JÚNIOR, A., «Um Momento: Com a palavra o “Mundo Paralelo”», *Boletim Gaúcho de Geografia*, n.º 19, Porto Alegre, AGB, 1992.
- «Gestão e Ordenamento Territorial da Sociedade: Inserções e “Leituras” dos atores sociais (Uma contribuição ao debate)», *Boletim Gaúcho de Geografia*, n.º 22, Porto Alegre: AGB, 1997 (no prelo).

A sala de aula

Ensaio de perspectivas

Rui C. Pimenta

Se «uma andorinha não faz a Primavera»,
também um só professor não faz uma escola.
E que escolas farão as Primaveras nascer?
Façamos como as andorinhas.
Faça-se a Primavera

Rui Pimenta
(Porto, 97/07/04)

Introdução

O título deste trabalho refere-se a um dos primeiros desafios lançados pela equipa do projecto «Escolas Inclusivas» – o desenho de uma sala de aula.

Desde o momento em que esta sugestão foi feita, sempre lhe associamos uma outra, tenho a certeza que por (de)formação científica: a de áreas que na sala de aula (sobre)vivem à custa de uma menor ou maior «energia».

Pretendemos partir de um conceito de climatologia, o de isotérmica¹, para assim identificarmos na sala de aula algumas áreas², com base em alguns parâmetros e hipotéticas situações de que nos fomos lembrando.

Haveria, porventura, ainda a referir, neste momento, que, ao contrário do que acontece com o nosso Planeta, onde a mais importante fonte de calor lhe é exterior, na sala de aula, a «energia» é intrínseca – tem significado para os que ali se encontram

¹ Pode definir-se como sendo uma linha que une os pontos com a mesma temperatura média.

² Esperávamos obter um resultado idêntico ao verificado nos mapas onde, de um conjunto de várias das referidas linhas, nos é possível perceber a distribuição das temperaturas numa determinada área da superfície terrestre.

naquele momento – e diz respeito ao «calor humano» que é gerado por diferentes graus de empatia, de participação/cooperação, de autonomia, de compreensão, de motivação, de criatividade, de aprendizagem, etc., que entre os vários «actores», com a sua personalidade própria, se estabelece.

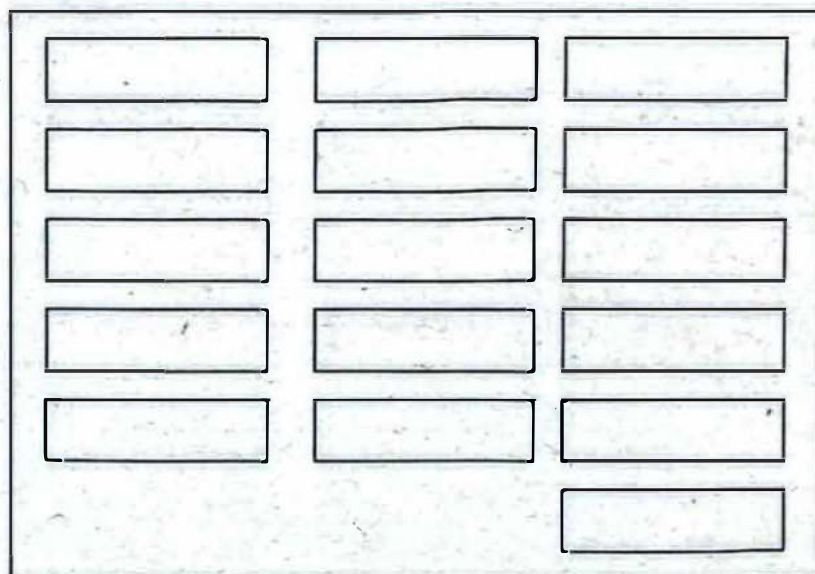
É, pois, desta «energia» que queremos falar, tipificando, tanto quanto possível, algumas situações, para, despretenciosamente, contribuir para *ajudar os professores a pensarem sobre a sua própria sala de aula*.

A sala de aula

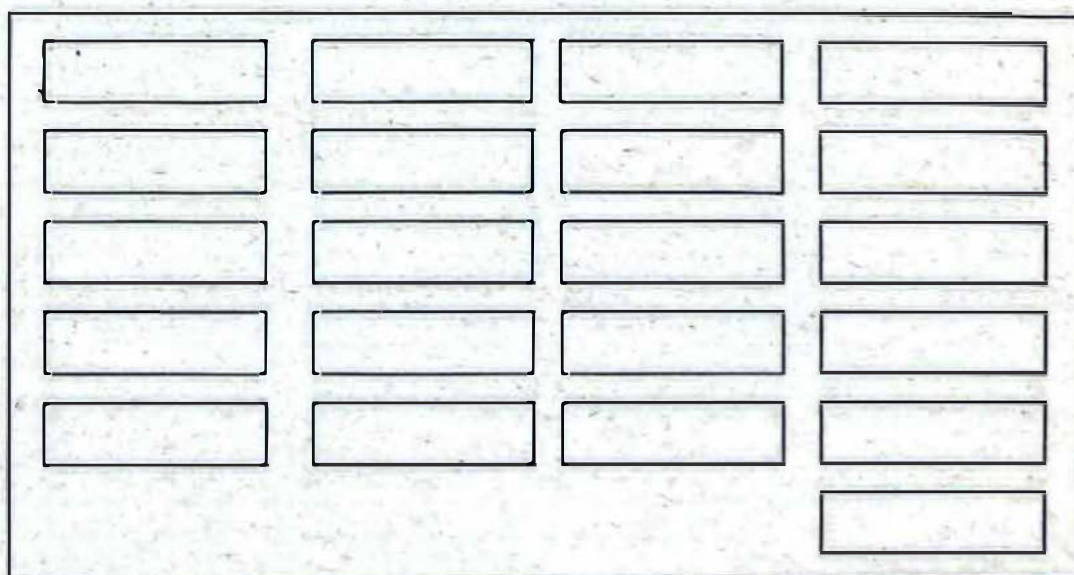
1. Tipologias

Neste primeiro momento propusemo-nos desenhar um conjunto de salas de aula tipo, onde pretendemos somente que se percebesse a distribuição do mobiliário. Surgiram os esquemas A, B, C e D.

Esquema A



Esquema B



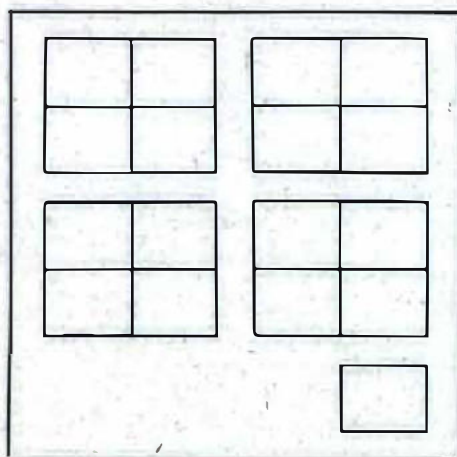
Ainda antes de passarmos aos esquemas C e D, queríamos deixar dito que na escola onde leccionamos (E B 2/3 da Areosa) a disposição de sala de aula que nos é dado usufruir, se encontra expressa pelos esquemas A e B.

No entanto, é de salientar um facto curioso que nos é dado vivenciar. Tratando-se de turmas que, em média, apresentam 24 alunos, a dinâmica que se pretenda implementar resulta completamente «distorcida», como veremos mais adiante, se o espaço disponível não for o mesmo.

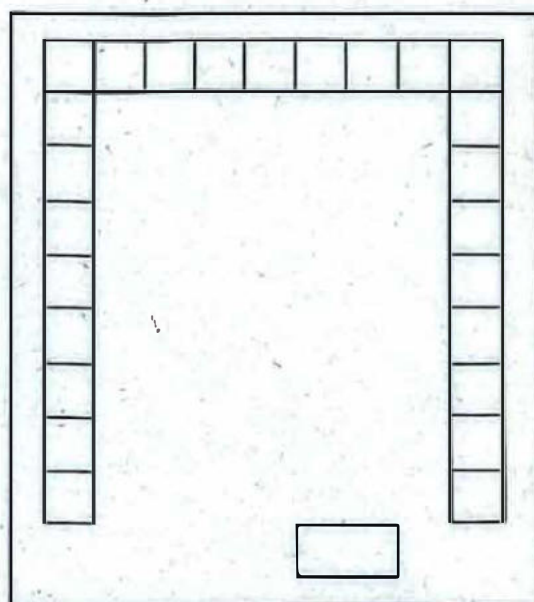
De facto, as aulas decorrem nalguns dias da semana em salas com aproximadamente 35 m², enquanto noutros, para essas mesmas turmas, esse espaço reduz-se a 12/15 m². Temos, assim, menos de metade do espaço disponível, mas para funcionar da mesma maneira, o mesmo é dizer, para funcionar a fazer de conta que somos os mesmos, porque no lugar da sã relação de proximidade passamos a ter o «atropelo» incomodativo que ninguém deixa à vontade.

Passemos então aos esquemas que faltam.

Esquema C



Esquema D



2. Cambiantes

Antes de nos debruçarmos sobre os vários esquemas e as interacções que neles tentámos representar, referir-nos-íamos agora à legenda que construímos para a leitura das várias figuras. Assim, utilizamos:

- uma trama de malha mais carregada para representar as áreas potencialmente sujeitas a maiores trocas de «energia» e, conseqüentemente, a uma maior interacção.

Lembramo-nos, aqui, para trazer para à conversa, da Química, as noções de anião e catião que aprenderamos. Para as áreas que acabámos de considerar, levitando os nossos espíritos com uma pitada de imaginação, éramos capazes de nos transportar para uma designação, a de «alunos anião», para nos referirmos aos que, de entre todos, mais são bombardeados por «electrões» e, por isso, apresentariam uma maior probabilidade de os reterem, constituindo-se, assim, como uma «carga», aqui, positiva.

- uma área representada a branco, para simbolizar a superfície potencialmente sujeita a menores trocas de «energia» e, por consequência, a uma menor interacção.

A exemplo do que dissemos antes, podíamos aqui adoptar a designação de «alunos catião», para nos referirmos àqueles que se apresentam como alvo para um menor número de «electrões» e, por isso, com menos probabilidade de os virem a reter (podendo mesmo vir a perdê-los), constituindo-se assim como uma «carga», aqui, negativa, ou seja, experimentando mais situações de perda ou, se preferirem, de exclusão.

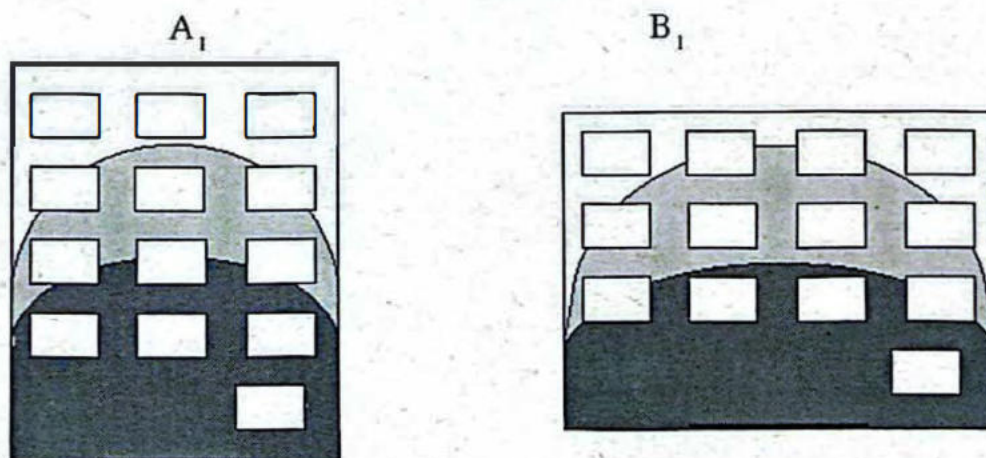
Se pretendessemos fazer a transposição da palavra «electrões» para a leitura dos nossos esquemas, uma vez que sobre o significado de «energia» já nos debruçamos na introdução deste trabalho, considerá-los-íamos como os canais de ligação capazes de aproximar a entidade do emissor à do receptor. Estes canais poderiam, por exemplo, ser um simples olhar ou gesto, uma mudança de tom de voz, o reformular de uma estratégia/actividade, a forma como determinado recurso é utilizado, etc.

- uma trama acinzentada, para considerarmos uma situação intermédia entre ambas as que anteriormente foram referidas.

2.1 O professor «expositivo»!

Debruçando-nos sobre os esquemas A e B, gostaríamos de os pensar, inicialmente, como correspondendo a salas onde o professor adopta uma postura que, na terminologia corrente, se designa por tradicional, ou seja, onde ele é o organizador logocêntrico e expositivo da aprendizagem. Seria, pois, de idealizar aqui que as interacções nascem e morrem na vontade do «mestre».

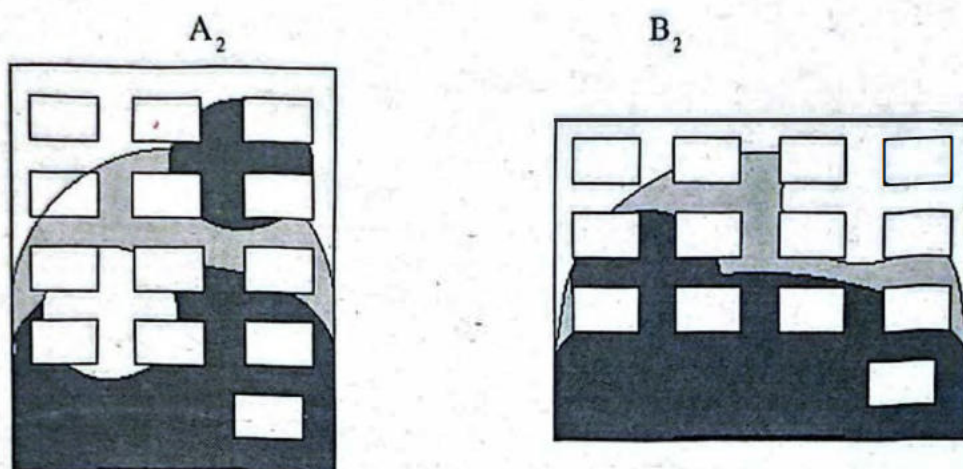
Sugerimos, como primeiros exemplos para observação, os esquemas seguintes.



Em A₁ e B₁ pretendíamos que se pudesse observar a existência de uma relação directa entre as áreas de maior «energia» (de trama mais enegrecida) e a proximidade do locotor, sendo que os alunos mais próximos do professor possuem uma maior possibilidade de interacção que, na sala, diminuem lateralmente e em profundidade³ relativamente à posição do «mestre» na sua «cátedra».

³ Como imagem sugeríamos o exemplo das plantas radioconcêntricas ou também apelidadas de tentaculares, das cidades que se construíram a partir do burgo medieval em muitas áreas da Europa, particularmente, as situadas próximo da foz de grandes rios.

Consideramos também aqui a ideia de algum imobilismo por parte do professor, que por artes da sua eloquência, nela mais se concentra para assim poder embebercer de saberes os seus fiéis depositários. Nesta medida, mais uma vez, assistimos ao privilegiar de um espaço, a tal «cátedra» com que termináramos o parágrafo anterior, compreendido entre a primeira fila de carteiras e a parede que suporta o quadro negro. Vejam-se agora os esquemas A_2 e B_2 .



Apesar de nestes esquemas assistirmos já a momentos de interacção, os mesmos, no entanto, tem origem na acção do professor, ou seja, é por interpelação deste que os alunos ganham voz e acedem ao mundo das ideias e à participação na aula.

Em A_2 e B_2 , consideramos duas situações distintas.

Na primeira, em A_2 , notamos que existem alunos que evidenciam desempenhos discordantes das áreas onde estão inseridos. Assim, apesar de se encontrar numa área potencialmente de menor «energia», o aluno do fundo da sala é capaz de acrescentar uma «mais-valia» ao processo de ensino/aprendizagem, influenciando porventura os colegas mais próximos através, por exemplo:

- do assumir de uma postura de respeito perante a opinião dos outros;
- da tentativa de adequação da sua resposta à pergunta do professor, etc.

Dum outro modo, o aluno situado na área potencialmente de maior «energia» não é capaz ou não está motivado para contribuir para o trabalho a realizar. Neste caso, a «área de influência»¹ deste aluno estender-se-ia aos colegas, sobretudo aos mais próximos, através, por exemplo:

- de atitudes que suscitem perturbação do ambiente de trabalho da sala de aula;
- de uma incorrecta interpretação dos momentos em que deve intervir, não esperando que seja solicitado pelo professor, etc.

Na segunda situação, B_2 , notamos também que há uma propagação de «carga» positiva ou negativa para as áreas que lhes são contíguas, das quais resultam um pro-

¹ Geograficamente, a área de influência pode definir-se como sendo a área circundante sobre a qual um lugar central exerce a sua força atractiva e polarizadora. Esta área será tanto maior quanto maior for a quantidade de bens e serviços oferecidos por esse lugar central.

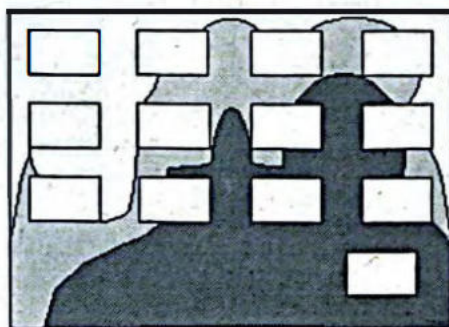
Transpondo esta noção para o nosso exemplo, diríamos que todos os alunos reúnem condições para exercer «influência», positiva ou negativa, numa área relativamente próxima de si, a qual poderá ser ou não dilatada em função da área de maior ou menor energia onde se encontrem e/ou a «quantidade» de capacidades/atitudes que sejam capazes ou queiram empreender.

longamento de um área de maior «energia» – situação verificada próximo da primeira fila –, ou de uma área de menor «energia» – situação relativa ao aluno do fundo da sala.

Nesta análise não foram consideradas as circunstâncias respeitantes à interacção dos alunos circunscritos ao espaço de trama cinzenta com os das áreas que lhe são próximas, embora para que o fizéssemos tivesse bastado que procedéssemos de forma idêntica, sendo a análise e as conclusões a que chegaríamos em tudo similares aos dois casos analisados.

Detenhamo-nos agora sobre o esquema B₃.

B₃



Este esquema surge como contraponto de um outro já apresentado, B₁, no qual a circulação do professor na sala se restringia ao espaço confinado entre a primeira fila de carteiras e o quadro negro.

Neste caso, pelo contrário, admitimos o «palmilhar» por parte do professor de espaços entre carteiras. O resultado seria o que a figura documenta:

- na área mais próxima à secretária do professor, a partir da qual o «mestre» teria feito um maior número de incursões em direcção ao fundo da sala verificamos um alongamento e propagação de uma área de maior «energia» e;

- no alinhamento oposto, passando por uma situação intermédia, notamos a existência de um espaço menos vezes percorrido pelo professor, do qual resulta uma retracção da área de maior «energia».

Para concluir, reportando-nos ao considerado contexto em que o professor é organizador logocêntrico e expositivo da aprendizagem, escusar-nos-íamos de apresentar algumas situações hipotéticas associadas aos esquemas C e D, uma vez que, em nosso entender, elas não encontram aqui fundamento. Em todo o caso, podíamos tentar explicar o que isso representaria.

Em primeiro lugar, o professor havia que deixar de ser o «pólo quente» e referencial da sala de aula. À luz dos tempos que se vivem esta ideia afigura-se-nos, à primeira vista, compatível com os nossos padrões de conduta. Para o nosso professor, no entanto, antes levar com uma garrafa de Coca-cola vinda dos céus do que ser exposto a tal desgraça. Tínhamos em mãos, já se vê, um dos muitos «casos graves para o Sr. Dr. tratar».

Em segundo lugar, haveríamos de considerar algo somente concebível por uma malsã mente perversa. Consideraríamos então o nosso professor a disfrutar de um espaço (esquemas C e D) onde os alunos se sentiam igualmente considerados na «grelha de partida», de olhos nos olhos, ao contrário do que sucede em A e B onde apenas se «vêem pelas costas».

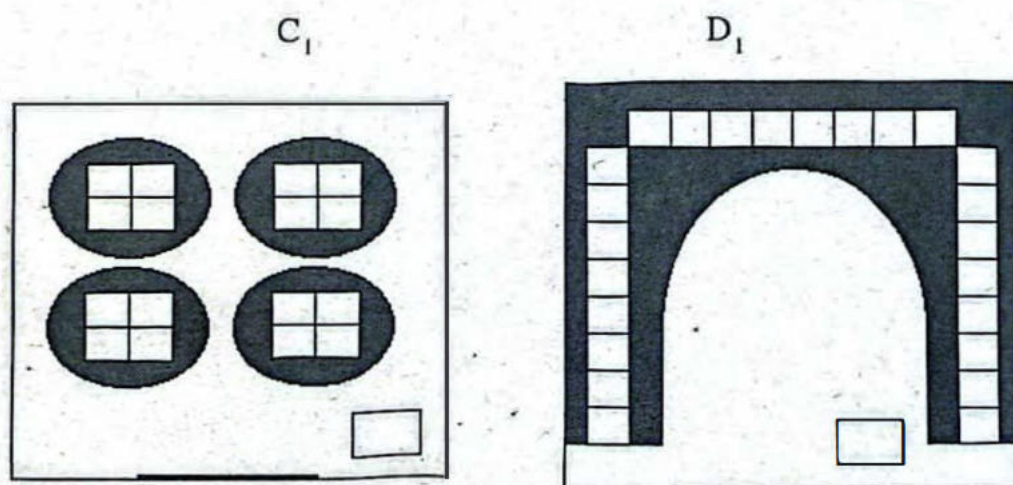
Vamos deixar o nosso professor em tratamento e passar ao tratamento dos casos que diagnosticámos para o «facilitador».

2.2 O professor «conselheiro»!

Propusemo-nos abordar agora um conjunto de situações que decorrem de uma postura onde o professor se assume como conselheiro e facilitador do desenvolvimento pessoal/social do aluno.

Esta perspectiva centrada no aluno e/ou nas relações interpessoais desenvolvidas no contexto de uma comunidade, constitui para nós o verdadeiro sentido da acção do professor. Longe de o deixarmos excluído, ele é convidado a envolver-se e tornar-se num parceiro activo na construção das aprendizagens dos alunos. Por isso, todo o «enfoque» se direcciona para as vivências, necessidades e capacidades demonstradas pelos formandos.

Pelo que vimos dizendo verificamos, relativamente à análise explanada no ponto 2.1, que desde logo se impunha uma outra disposição do mobiliário na sala de aula. Sugerimos pois como primeiros exemplos para observação os esquemas C_1 e D_1 que correspondem, respectivamente, a uma sala de aula disposta para trabalho em grupo e outra com uma disposição em U.



Como podemos observar, nos esquemas construídos não existe nenhuma trama intermédia entre a mais carregada e a que está representada a branco. Esta circunstância que poderia ter resultado de um eventual esquecimento foi, no entanto, prevista com alguma intencionalidade.

Pretendíamos, assim, que os esquemas evidenciassem manchas fortemente contrastantes para que pudessemos, ainda que exageradamente, partir de um princípio de causalidade entre a disposição dos alunos na sala e a forma dos contornos obtidos nas linhas-fronteira das tramas.

O resultado seria, por um lado, a existência de áreas de maior «energia» a gravitarem em torno de cada conjunto de alunos dispostos em grupo (C_1) e, por outro, a existência de uma área abrangendo o espaço envolvente ao U formado pelas carteiras (D_1). Relativamente ao esquema C_1 poderíamos dizer que ele reflecte, pensámos, uma situação que ocorre muito frequentemente. Referimo-nos não só à dificuldade que os

alunos dos diferentes grupos revelam em interagir mutuamente, mas também ao óbice que constitui para o professor, por um lado, ter que fomentar e contribuir para que se implemente uma dinâmica de funcionamento num determinado grupo e, por outro, conseguir ainda que esses mesmos alunos admitam a possibilidade de o abandonar, para com o exterior efectuarem «trocas» segundo um considerável grau de empatia.

Quanto ao esquema D_1 , a disposição do mobiliário remete-nos para uma situação em que todos os alunos parecem poder aperceber-se de uma qualquer atitude tomada por parte dos seus colegas (olhar, gesto, movimento, etc., de aprovação ou de desagrado). No entanto, surgiu-nos a dúvida se a área considerada com a trama carregada se aproximava ou não de uma possível situação real, uma vez que a proposta que fazíamos resultava apenas de uma observação declaradamente impressionista.

Construímos então a partir D o esquema D_1 . Para a sua análise devem ter-se em conta as seguintes considerações:

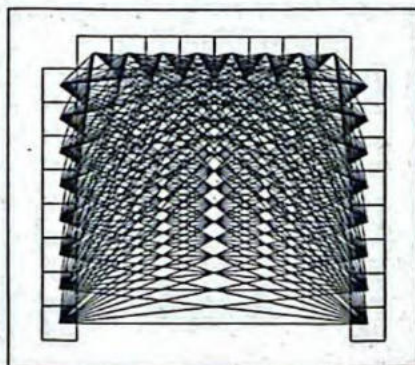
1.^a cada linha representada corresponde a uma possível interacção entre dois alunos;

2.^a procedeu-se, pacientemente, à indicação da interacção de cada aluno com todos os outros, tendo por base a carteira de cada um e;

3.^a não foram representadas as ligações entre os elementos dispostos no mesmo correr de carteiras.

O resultado obtido foi o que a seguir se apresenta.

D_2

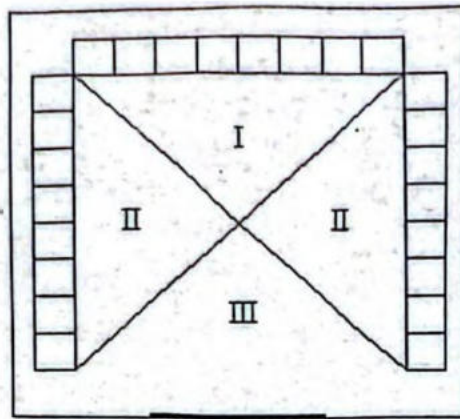


Grosso modo podemos dizer que este esquema corrobora o que de uma forma mais empírica havíamos pensado inicialmente.

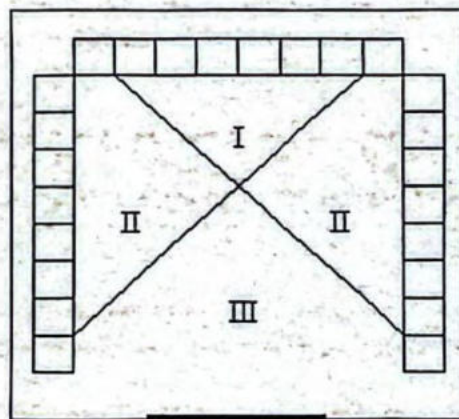
Pensámos ser nele visivelmente identificável uma área central no interior do U onde, devido a um menor entrecruzar de linhas, a mancha obtida é mais clara. De modo inverso, à medida que caminhámos lateralmente e em profundidade a partir da referida área central, o entrecruzar de linhas densifica-se obtendo-se assim uma mancha mais escura.

No entanto, D_2 , segundo esta ordem de ideias, permite-nos ainda a visualização de outras particularidades. Veja-se então se a partir da sua observação:

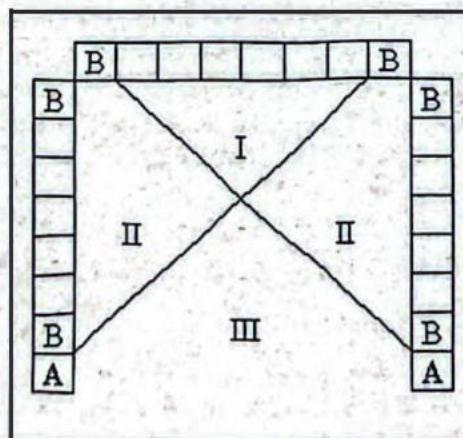
- é ou não admissível a subdivisão da área interior do U em quatro subáreas triangulares (ver esquema D_{2A});

D_{2A} 

- é ou não visível que a subárea I (D_{2A}), ou seja, a base do U (invertido desde o início no esquema designado por D), revela um maior entrecruzar de linhas e, por isso, uma mancha mais densa que a subárea II e, sobretudo, a III;
- será verosímil modificar D_{2A} por forma a obter D_{2B} ;

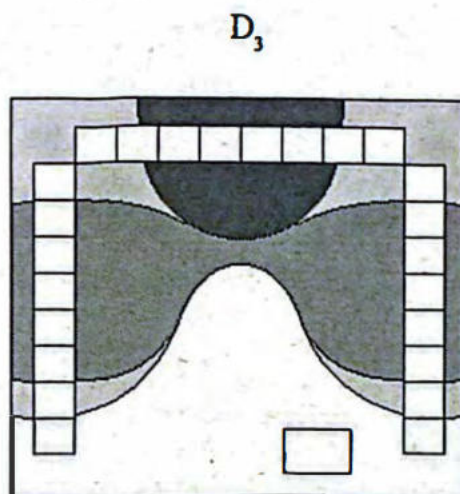
 D_{2B} 

- é ou não perceptível a «fraqueza» dos lugares extremos de cada alinhamento de carteiras, de uma forma mais atenuada nas que estão próximas da base do U – B – e de uma maneira declaradamente mais acentuada, pensámos, nos extremos deste – A – (ver esquema D_{2C}).

 D_{2C} 

Pensámos ter chegado o momento de propor um outro esquema alternativo a D_1 , que reflecta mais fielmente a realidade nele representada. Não esqueçamos que o que vimos dizendo tem por base o desenho resultante da disposição do mobiliário na sala de aula e as possíveis interações verificadas entre os alunos, admitindo as considerações feitas na construção do esquema D_1 , assim como toda a análise subsequente.

Observe-se o esquema D_1 que alvitramos em troca de D_1 .



Ressalvamos desde já a necessidade que tivemos aqui de considerar, não uma, mas duas situações intermédias entre a trama de mancha mais carregada e a área a branco. Recorde-se também que não nos havíamos mais referido às designações por nós idealizadas de «alunos anião» e «alunos catião», porque pensámos que o seu emprego se adequava mais a estes esquemas C e D.

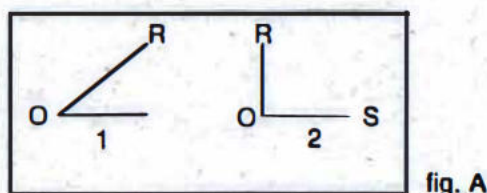
A primeira das considerações que faríamos relativamente a D_3 , seria então a de que as áreas de maior «energia» parecem coincidir com os «lugares centrais»⁵ de cada alinhamento de carteiras.

Fundamentamos esta constatação com a característica das ligações registadas por estes lugares. Repare-se que, no conjunto, são eles que apresentam uma maior

⁵ Lugar central diz respeito à concentração populacional, situada num determinado espaço geográfico, que oferece bens e serviços com menor ou maior grau de especialização à população que vive não só na área ocupada pelo núcleo populacional como também à população da área envolvente.

Fazendo a devida transferência de conceitos, diríamos que os nossos «lugares centrais» corresponderiam à «concentração populacional» composta por alunos que potencialmente reúnem mais condições para interagir segundo um maior grau de «elaboração», como resposta à maior solicitação a que se sujeitam no lugar que ocupam.

⁶ Observe-se a figura A.



obliquidade média ou uma menor inclinação média⁶, o que nos leva a supor que nos «lugares centrais» a possibilidade de optimização das interacções é maior (ver esquema D₂). Seria, pois, aqui, que teríamos posicionados os nossos «alunos anião».

Entretanto, constatamos também a existência de uma hierarquização dos vários «lugares centrais», sendo que os «alunos anião» situados centralmente no alinhamento de carteiras da base do U aqueles:

- que se constituem como alvos preferenciais do «fogo cruzado» (referimo-nos ao maior entrecruzar de linhas) e;
- que registam o impacto de um maior número de «electrões» e, por isso, a sua «área de influência», potencialmente, seria a de maior «energia» e a mais capaz de acrescentar uma «mais-valia» a todo o processo de ensino/aprendizagem.

Por tudo isto, concluiríamos dizendo que a dinâmica de trabalho presente nesta sala de aula parece estruturar-se, segundo uma relação de proporcionalidade directa, a partir do concurso destes alunos do «alinhamento da base».

Quanto aos «lugares centrais» dos alinhamentos adjacentes à base do U, considerá-los-íamos formados por «alunos anião» de 2.^a ordem, ou seja, teoricamente com menor propensão para interagir.

Por último, há que nos referirmos aos «alunos catião». A sua posição relativa na sala de aula pode identificar-se a partir da observação do esquema D_{2c}. Nele, os «alunos catião» estariam representados pelas letras B e A, respectivamente, os de 2.^a ordem que (sobre)vivem em condição de perda e os de 1.^a ordem que experimentam situações de grande perda, pelo facto de estarem posicionados nos extremos, nas carteiras mais excluídas do conjunto.

Se considerássemos o esquema D₃, teríamos, nesse caso, os «alunos catião» de 1.^a ordem representados a branco e os de 2.^a ordem assinalados com a menos densa das tramas intermédias.

Antes de finalizarmos, gostaríamos de esclarecer que, embora não propositadamente, foi dado um maior desenvolvimento às possíveis situações resultantes da análise dos esquemas A, B e D. Relativamente a este último, viemos mesmo a exceder largamente as nossas expectativas iniciais.

Como acreditamos que o nosso trabalho só agora estaria a principiar, tomávamos a liberdade de sugerir ao leitor algumas situações para reflexão.

1.^a Partindo dos esquemas A₁ e B₁, que posicionamento admitir à partida para um aluno:

- repetente e, teoricamente, com mais dificuldades de aprendizagem;
- com boa visão ao longe;
- com má audição do ouvido esquerdo;

A obliquidade aumenta de 1 para 2 na figura A, pois verifica-se neste sentido o aumento do RÔS que passa de agudo a recto. Conclui-se então que a um aumento do RÔS corresponde um aumento da obliquidade.

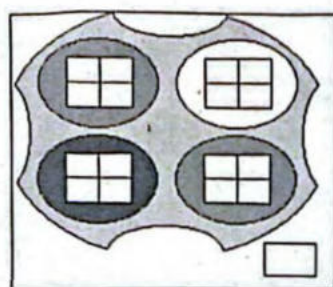
Quanto à inclinação, verificamos que ela é nula na posição em que as rectas RO e OS são perpendiculares entre si. Assim, a inclinação aumenta ao passarmos de 2 para 1 devido ao maior distanciamento de RO da posição vertical.

Concluímos assim que existe uma relação de proporcionalidade inversa entre estes dois conceitos, sendo que, se a obliquidade aumenta a inclinação diminui e quando o valor de uma das noções referidas é máximo o da outra é nulo (e vice-versa).

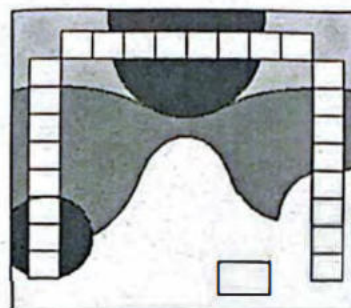
- hiperactivo;
- com dificuldades de integração ou aceitação pela turma;
- ...

2.^a Que comentários podem oferecer os esquemas seguintes:

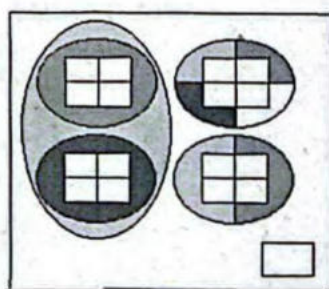
C₂



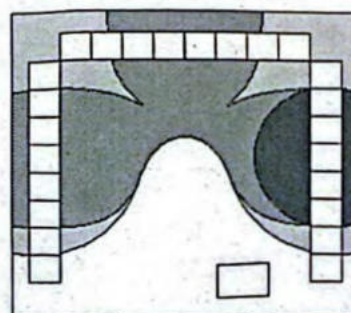
D₄



C₃



D₅



Damos assim por terminado o exercício que nos propusemos levar a cabo. Faremos ainda algumas breves considerações finais no ponto relativo à Escola Inclusiva.

Escola Inclusiva

É agora chegado o momento de deixar à vossa consideração os resultados obtidos. Esperamos ter contribuído para *ajudar os professores a pensarem sobre a sua própria sala de aula*. Pela nossa parte, apraz-nos registar que este exercício constituiu uma importante forma de poder reflectir e pensar neste espaço que nos é particularmente caro – a sala de aula.

Para terminar, gostaríamos apenas de acrescentar que a nossa intenção consistiu apenas em procurar que se fizesse uma análise dos vários esquemas propostos inicialmente (A, B, C e D), considerando neles a disposição do mobiliário na sala de aula segundo duas possíveis posturas para o professor – *expositivo* ou *conselheiro*.

Queremos também deixar claro que não procuramos identificar qual o tipo de disposição do mobiliário de sala de aula que servia, devia ou poderia servir melhor,

mais satisfatória ou eficazmente esta ou aquela forma de ensinar, este ou aquele professor.

Por último, permitam-nos que realcemos a pertinência deste exercício no contexto da Escola Inclusiva. Assim, pensámos que:

- se as dificuldades de aprendizagem resultam da interacção de numerosos factores, o da sala de aula e a maneira como esta se encontra organizada é claramente um deles. Desta forma, atender às necessidades individuais de cada aluno será também pensar este espaço que materializa e «significa» a relação dos seus «actores» e;
- a exclusão ou situações de perda, podem ocorrer na sala de aula de uma forma mais frequente do que pensamos. Esperámos disto ter deixado alguns testemunhos exemplificativos.

Assim, podemos proceder à distribuição dos alunos na sala atendendo a que aqueles são diferentes e, por isso, devem também nela ocupar um lugar especial, o seu. Seria, pois, lícito admitir que, ao considerarmos a posição relativa de cada formando na sala, podemos estar a ajudar os alunos a atribuir um sentido pessoal às tarefas e actividades em que participam, estimulando assim a sua participação e o seu esforço.

Queremos, neste momento, redirmo-nos de não termos pensado a sala de aula considerando a «energia» intrínseca dos seus «actores», pois isso levar-nos-ia a conceber esquemas contemplando uma realidade imaterializável – os «heteromomentos» –, ou seja, a heterogeneidade de todos, momento a momento, e no perfeito tempo de cada um.

Inequivocamente, porém, pensámos que todos os exemplos idealizados podem contribuir para se perceber a importância de entender as «necessidades especiais» como uma questão curricular⁷.

⁷ Para os menos familiarizados com esta terminologia, esta afirmação pretende significar que as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas e actividades proporcionadas aos alunos e das condições criadas na sala de aula.

Conselho Nacional de Exames do Ensino Secundário

Relatório sobre as provas de exame de IDES das 1.ª e 2.ª chamadas – 96/97

Introdução

ESTE relatório refere-se à disciplina de IDES – Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, do ano lectivo de 1996/97, efectuado pelas Associações Portuguesa de Geógrafos (APG), de Professores de Geografia (APG) e de Professores de Ciências Económico-Sociais (APROCES). Aquando da realização do parecer sobre a Prova Modelo, teceram-se algumas considerações sobre o Programa da disciplina, a respectiva OGP, bem como sobre a matriz das provas. Sobre tais assuntos reafirmamos o que foi então dito, nomeadamente:

- o valor educacional indiscutível desta disciplina pelos contributos que presta na formação integral do indivíduo e do seu carácter inovador ao estimular estratégias que evidenciam a importância da atitude investigativa e não meramente reprodutora de saberes;
- os impasses resultantes da indefinição de objectivos específicos (que as presentes provas de exame vieram comprovar) em prejuízo da construção de matrizes adequadas a provas de aferição nacional;
- dada a indefinição de objectivos específicos, a matriz centra-se apenas nos domínios cognitivos da reprodução e transferência, inviabilizando a construção de itens com o rigor necessário.

Deste modo o presente Parecer vai debruçar-se, respectivamente, sobre as Provas da 1.ª Chamada e da 2.ª Chamada, finalizando-se com uma conclusão global.

Apreciação Global das Provas

Uma apreciação global das provas permite-nos constatar os seguintes aspectos:

- existe adequação entre as provas, o programa, a OGP e a respectiva matriz com as ressalvas focadas anteriormente;
- as provas são no geral acessíveis e equilibradas quer ao nível de operações propostas quer nos conteúdos seleccionados;
- existe adequação ao tempo de realização;
- há clareza na apresentação e no enunciado das questões, na maior parte dos casos;
- no geral é respeitada a progressão do nível de complexidade das questões de cada grupo;
- a qualidade científica das provas é a exigível;
- os critérios de correcção apresentam-se, no geral, relativamente bem formulados, com um nível satisfatório de desagregação da cotação, embora devam ter-se em conta as críticas que referiremos no capítulo «Aspectos de Pormenor».
- No grupo III – Cenários de Futuro, porque assunto de demasiada complexidade e de nível superior de exigência científica, lamentamos que não tenha sido implementado o que foi por nós aconselhado no relatório do ano anterior: o traçar de um cenário no próprio enunciado que deveria ser comentado pelos alunos. Mais uma vez arriscamo-nos a que a prospectiva se transforme numa mera futurologia.

Aspectos de Pormenor

Como referimos anteriormente as provas não contêm erros científicos e pedagógicos que as inviabilizem enquanto instrumentos de avaliação a nível nacional. No entanto, existem algumas imprecisões, principalmente ao nível dos critérios de correcção, que passamos a enunciar.

Prova da 1.ª Chamada

a) Ao nível da formulação das questões

Grupo I

Pergunta 1.2. O marco temporal fixado a partir dos anos 60 pode induzir os alunos a tentarem uma análise histórica da realidade portuguesa para a qual o programa não remete.

Pergunta 2. O texto introdutório do grupo de questões inicia-se com o verbo **analisar** no imperativo, o que será de evitar, uma vez que pode ser tomado como uma instrução operatória exigindo uma resposta. Em vez do uso deste verbo sugere-se **observar** ou **atentar**.

Grupo III

Pergunta 3. O texto dos Cenários de Futuro relativo ao tema do Ordenamento do Território não é o mais adequado para a temática que se pretende tratar. Ele remete directamente para a dependência exterior de Portugal enquanto o cenário que os alunos devem construir segundo os critérios de correcção refere-se à organização interna do território. Isto é, o texto apela para uma escala geográfica (Portugal com o exterior) e a questão privilegia a escala nacional.

b) Ao nível dos critérios de correcção

Grupo I

Pergunta 2.3. As causas para o empobrecimento não são apenas a globalização e a competição mas também as próprias políticas governamentais, nomeadamente neo-liberais, adoptadas pelos Estados.

Pergunta 3.2. Exigir apenas as mudanças ocorridas após 1994 é limitativo. Na realidade, o Tratado de Roma já aponta para uma União Aduaneira que virá a ser aperfeiçoada pelo Acto Único Europeu.

Grupo II

Pergunta 2.1. Era possível que os alunos respondessem à questão sem se referirem directamente à aceleração da erosão, porque a questão formulada não estava orientada para esse assunto. Deste modo deveriam ter sido aceites outras causas, nomeadamente, o abuso da utilização de fertilizantes artificiais que podem levar ao empobrecimento do solo e a desequilíbrios na sua composição.

Grupo III

Pergunta 3. Como há uma desarticulação entre o texto introdutório e a formulação da questão, conforme atrás mencionado, pensamos que deviam aceitar-se outras respostas diferentes das propostas nos critérios de correcção que viessem de encontro à análise do problema à escala supranacional.

Prova da 2.ª Chamada

a) Ao nível da formulação das questões

Grupo I

Pergunta 2. O texto introdutório do grupo de questões inicia-se com o verbo **analisar** no imperativo, que será de evitar, uma vez que pode ser tomado como uma

instrução operatória exigindo uma resposta. Em vez do uso deste verbo sugere-se observar ou atentar.

b) Ao nível dos critérios de correcção

Grupo I

Pergunta 1.1. Os elementos que são referidos nos critérios como condicionantes do alargamento da NATO, à excepção do último, são mais propriamente factos circunstanciais e históricos do que factores.

Pergunta 1.2. A fundamentação sugerida está redigida em termos demasiado vagos. Poderiam ter sido propostos aspectos concretos tais como as disparidades económico-sociais ainda existentes entre regiões e países dentro da UE; as dificuldades financeiras para fazer face a esse alargamento, falta de mecanismos de decisão eficazes, como por exemplo ao nível da Política Comum de Defesa.

Pergunta 2.3. Deveriam ter-se concretizado as razões da necessidade de uma mudança do posicionamento da comunidade internacional relativamente aos problemas do Terceiro Mundo: disparidades na distribuição da riqueza, a explosão demográfica, aumento dos fluxos migratórios, não cumprimento dos acordos relativos à ajuda internacional, disparidades nos critérios da ajuda internacional...

Pergunta 3.2. Deveriam ter sido sugeridos outros elementos entre os quais o alargamento do mercado japonês e o incremento das importações que daí derivou.

Pergunta 3.3. Teria sido conveniente explicitar melhor o novo funcionamento do ciclo produtivo à escala mundial, com a consequente reorganização da divisão técnica e territorial do trabalho. Um outro aspecto importante é o peso do *Marketing* e da fase de comercialização no conjunto do ciclo produtivo.

Grupo II

Pergunta 1.3. É polémico que o uso das novas tecnologias, indiscriminadamente referidas, leve necessariamente a uma utilização mais racional dos recursos, pelo que a introdução proposta está mal formulada. No que se refere aos PVD seria de questionar o facto de as novas tecnologias trazerem sempre vantagens para o seu desenvolvimento; como exemplos: desarticulação entre as NT e a formação de quadros nacionais para as manipular; a aplicação das NT em áreas com excesso de mão-de-obra; falta de meios para financiar a aquisição e manutenção de tecnologias demasiado caras; (...).

Pergunta 2.2. As maiores exigências de consumo de energia podem não conduzir, necessariamente, à utilização de crescentes quantidades de combustíveis fósseis, uma vez que existem fontes de energia alternativas,

Grupo III

Pergunta 2. Na segunda alternativa da abordagem prospectiva dos Cenários de Futuro no Campo Económico é de questionar se em vez de substituição da competição pela cooperação não se tenderá antes para uma complementaridade das duas lógicas.

Conclusão

Pelo anteriormente exposto conclui-se que as provas constituíram um instrumento aceitável de aferição, a nível nacional, cumprindo assim a sua finalidade. Seria importante que no futuro as insuficiências ainda detectadas fossem corrigidas para uma mais rigorosa avaliação.

Relembramos a necessidade de clarificar o Programa, a partir de alguns dos contributos presentes nas OGP, bem como da definição de um conjunto de objectivos específicos significativos, sem perda do carácter investigativo que está presente na natureza desta disciplina.

A partir da clarificação proposta será possível construir uma matriz mais objectiva, o que tornará os instrumentos de avaliação mais fiáveis.

Na mesma linha dever-se-á proceder à construção de um banco de itens que possa dar mais rigor a todo o processo de avaliação.

Lisboa, 28 de Julho de 1997

Os Vogais do CNEES

Emília Sande Lemos – Associação de Professores de Geografia

Herculano Cachinho – Associação Portuguesa de Geógrafos

Rui Tojal – Associação de Professores de Ciências Económico-Sociais

Avaliação Atitudinal

Uma procura de viabilidade formativa

Maria Helena Ramalho

Comunicação apresentada ao X Encontro Nacional de Professores de Geografia, Lisboa, 9-11 de Abril de 1996.

Introdução

Avaliação... palavra mágica, traiçoeira, perturbadora!

Conceito que associamos à nossa vivência enquanto alunos, à nossa experiência enquanto mães/pais e familiares de alunos, à nossa prática profissional, embora com denotações e conotações múltiplas em cada um de nós e distintas entre as diversas pessoas aqui presentes.

- Será uma tarefa ou um processo?
- Será uma fase ou estará presente em todas as fases do processo educativo?
- Destinar-se-á à certificação da aprendizagem dos alunos e da sua progressão em termos de escolaridade ou englobará também (e principalmente) o processo, recaindo sobre o professor e os alunos e sobre a relação que estes estabelecem entre si e com os meios e os saberes?
- É uma fatalidade ou uma opção?
- É função exclusiva do docente ou poderá e deverá ser partilhada?
- Constituirá um aprisionamento ou uma libertação?
- Poderá ser objectiva ou encerra inevitavelmente uma enorme subjectividade?
- Desperta em nós ansiedade, insegurança, gera frustração ou consciencializa-nos de prós e de contras, de progressos e de retrocessos, rasga-nos horizontes, aproxima-nos dos alunos?

Creio poder afirmar que qualquer um de nós, ao longo da sua vida pessoal e profissional, já foi experimentando sentimentos díspares e até antagónicos relativamente à «avaliação» e já se foi posicionando de forma variada ao longo dos contínuos que as disjuntivas anteriores pretendiam delinear.

Não será, pois, de estranhar que esta temática nunca nos deixe indiferentes, que nos mobilize sempre, que gere polémica, ... que nos tenha conduzido a esta sala.

Avaliar não é um processo simples, pela complexidade da recolha de dados (que nem sempre se afigura válida e fiável), pelas ilações que deles tiramos e pelas eventuais repercussões dessas mesmas ilações. De nós, professores, a avaliação (qualquer avaliação) requer:

- precaução/ponderação, na escolha dos meios de recolha de dados, na interpretação dos resultados e na consequente implementação de medidas;
- envolvimento pessoal consciente no processo avaliativo (o professor não se pode excluir de alvo avaliativo, o seu empenho e desempenho estão sempre (consciente ou inconscientemente) a condicionar o processo educativo e o processo avaliativo);
- tranquilidade, para levar a cabo tão importante função e para poder dar cabalmente resposta aos requisitos anteriores.

1. Especificidade e complexidade da Avaliação Atitudinal

Quando pensamos a avaliação reportando-nos ao **domínio atitudinal**, as inquietações tornam-se acrescidas e as responsabilidades redobradas.

Com efeito, deparamo-nos, agora, face a uma abrangência do âmbito avaliativo muito mais ampla do que aquela a que a tradição nos habituou. Até há escassos anos não havia, na tradição escolar portuguesa, lugar para a avaliação explícita¹ das atitudes dos alunos.

Mas, a nossa perplexidade face à avaliação atitudinal não é somente fruto da nossa inexperiência em tal domínio. Prende-se, também e principalmente, com questões inerentes às atitudes e à sua complexidade, por um lado e, por outro lado, à subjectividade e legitimidade do processo avaliativo neste domínio.

Assim sendo, há duas complexas **questões-críticas** a ponderar quando pensamos em avaliação atitudinal:

A) QUESTÃO DE DIREITO

Com que legitimidade podemos e devemos julgar a predisposição e a progressão dos alunos em termos de solidariedade, tolerância, desprendimento e tantas outras

¹ Digo «explícita» porque implicitamente (e até, muitas vezes, inconscientemente) a avaliação sempre teve em conta algumas atitudes, nomeadamente as atitudes transversais de aprendizagem (curiosidade, reflexão, espírito crítico,...). Na realidade, a aprendizagem de conhecimentos (e de procedimentos) é influenciada pelas atitudes transversais de aprendizagem do aluno. Logo, quando avaliamos os conhecimentos, estamos indirectamente a ponderar reflexos destas atitudes.

atitudes morais? Não estaremos o ultrapassar o limiar das nossas competências julgando a moralidade, «exigindo» posturas e predisposições de foro íntimo/pessoal? Em que critérios morais e éticos nos apoiamos?

Estas interrogações pretendem, antes de mais, realçar três aspectos fulcrais:

- O da existência de diferentes tipos de atitudes – morais, transversais de aprendizagem e específicas – e de cada um deles, eventualmente, poder permitir e exigir posturas distintas em termos de ensino e de avaliação. Enquanto as atitudes transversais de aprendizagem, porque facilitadoras e imprescindíveis para as aprendizagens, poderão ser «exigidas», até que ponto poderei [como simples e mortal professor(a)] impor valores e códigos morais (por mais desejáveis que eu os considere)?
- O da profunda interligação entre as opções educativas e metodológicas e as perspectivas avaliativas – considerar função da escola o desenvolvimento do «espírito crítico» poderá permitir a adopção de metodologias mais persuasivas e exigir uma avaliação com reflexos na classificação do aluno; conceber a escola como espaço-tempo de confronto de ideias para, num processo de desenvolvimento autónomo, os alunos clarificarem os seus pontos de vista e tomarem decisões valorativas, levará, certamente, a encarar a avaliação somente como uma investigação sobre o processo e como uma consciencialização do mesmo por qualquer das partes.

Aliás, ligando este aspecto ao anterior, se eventualmente considerarmos lícito pressionar os alunos no sentido da solidariedade, da partilha, etc., e se os classificarmos também em função das atitudes nestes domínios, corremos sério risco (pela pressão que exercemos) de estar, pura e simplesmente, a desenvolver neles atitudes tais como a dissimulação e a falsidade. Em suma, intenções de louvar podem acabar por provocar efeitos bem nefastos, contrários ao que se pretendia;

- O dos critérios de avaliação – em que critérios me baseio para inferir que o aluno A é crítico, o B é cooperante, a aluna C é solidária e o aluno D é aberto? Em que medida a minha história de vida, as minhas posições ideológicas, são manipuladoras na recolha dos dados e na sua interpretação? Até que ponto os meus critérios são idênticos aos dos meus colegas?

Estas vertentes alertam-nos para os principais perigos da avaliação atitudinal. Não deverão, todavia, ser utilizados como desculpa para nada se fazer; pelo contrário, deverão ser alvo de grande reflexão e investigação, individual e grupal, para que consigamos rendibilizar o domínio atitudinal sem pisarmos o risco da deformação, sempre deseducativa. Consegui-lo não é tarefa fácil, havendo ainda um longo caminho a ser desbravado e percorrido – o título desta conferência enquadra-se precisamente neste espírito.

B) QUESTÃO DE FACTO

Para além das questões de direito acabadas de esboçar, existe, ainda, a complexidade da avaliação atitudinal resultante das múltiplas características do próprio conceito «atitude».

O primeiro obstáculo reside no carácter interno da atitude enquanto «predisposição». Como acedermos às predisposições habituais dos alunos, às suas tendências para reagirem favorável ou desfavoravelmente face a determinado objecto atitudinal? Não poderemos, certamente, prescindir do contributo directo do aluno, nem ignorar a importância de situações autoavaliativas.

Por outro lado, devemos consciencializar os alunos do carácter eminentemente formativo e não classificativo da avaliação atitudinal. Nesta linha, muitas vezes mais importante do que nós próprios acedermos aos dados, é proporcionar aos alunos oportunidades de consciencialização e reflexão sobre si próprios, sobre as suas atitudes e as dos seus colegas (e, eventualmente, de outros) para que nessa e dessa auto-análise e nesse e desse confronto rasguem e calcorreiem mais um pouco o longo e infindável percurso do seu desenvolvimento.

A não visibilidade da atitude faz com que a tenhamos de inferir, com base em dados relativos às suas três componentes – conotiva, cognitiva e afectiva. Só a conjugação e o cruzamento de informações referentes ao que o aluno faz perante o objecto atitudinal, ao que sabe relativamente ao mesmo e ao que sente nos poderá fornecer alguma base minimamente sólida para a dita avaliação.

Para acedermos às atitudes dos alunos, para sabermos o que pensam, o que sentem e o que fazem face a uma situação/pessoa/coisa/ideia teremos de «provocar» o encontro do aluno com tais objectos atitudinais. Isto é, na aula e na escola deverão surgir, o mais naturalmente possível, situações «conflitivas» que desencadeiem a atitude e promovam a sua exteriorização. Teremos, pois, de contemplar a possibilidade de conflito, de encarar a eventualidade e a necessidade de confrontos de ideias, de criar espaços-tempo de expressão autónoma da opinião pessoal, de gerir e conviver com situações complexas, enfim, de nos assumirmos como verdadeiros educadores, encarando os alunos como pessoas.

Porque uma predisposição só é atitude a partir do momento em que revela certa persistência, uma consistente estabilidade, teremos de tentar aceder aos indicadores atitudinais em diferentes momentos e, tanto quanto possível, em diversos contextos. A atitude pressupõe uma estabilidade intra e intercontextual. A sua avaliação implica uma atenção permanente, uma observação sistemática, um confronto de dados diversos colhidos em diferentes momentos e contextos. Disto se depreende que a avaliação atitudinal não estará a cargo de uma só pessoa: a troca de impressões entre os docentes é imprescindível, o acesso à autoavaliação do aluno inevitável, o recurso aos familiares e colegas dos alunos aconselhável.

Porque as atitudes não se alteram repentinamente, sendo muitas vezes extremamente moroso e quase imperceptível o processo de formação e alteração atitudinal, os efeitos da educação atitudinal só se fazem sentir a médio ou longo prazos ou, pelo menos, são estes os dados que nos oferecem maior garantia. O *feedback* imediato – provisório e pouco fiável – terá sempre de ser confirmado e complementado por observações/constatações subsequentes.

A atitude é uma predisposição que se pode desenvolver e manifestar no sentido positivo ou no negativo, pode ser de adesão ou de rejeição, pode ser favorável ou desfavorável, sem esquecer, obviamente, a possibilidade de manifestação neutra. Logo, esta bipolaridade atitudinal implica que tenhamos de prever a possibilidade de manifestações num e noutro sentido, passando pela posição de neutralidade. Como tal, se viermos a utilizar uma escala de atitudes, convém que esta contemple um número ímpar de termos e que percorra as dimensões positiva e negativa.

Dado que a avaliação atitudinal, mais ainda do que a de qualquer outro domínio, requer naturalidade (qualquer formalidade ou artificialidade poderá enviesar os dados) devemos privilegiar técnicas de não-testagem, aproveitando as oportunidades que as situações escolares naturalmente vão criando e propiciando.

Há, deste modo, uma necessidade de imbricação profunda e profusa entre educação e avaliação atitudinal, entre planificação e avaliação de atitudes. As metodologias de educação atitudinal poderão ser também metodologias de avaliação – as técnicas de clarificação de valores, por exemplo, são indicadas para o desenvolvimento de atitudes (numa perspectiva de construção progressiva e autónoma) e propiciam igualmente excelentes actividades avaliativas; a exploração de situações dilemáticas, a que Kohlberg tanto faz referência, constitui também um duplo meio-oportunidade de educação/avaliação atitudinal. Enfim, exige-se uma avaliação perfeitamente integrada no processo ensino-aprendizagem.

Em conformidade com o que acaba de ser referido, a avaliação de atitudes será sempre decorrente de situações e actividades muito diversas, muitas vezes associadas à das temáticas e dos procedimentos – deverá, portanto, apresentar-se articulada com a dos restantes conteúdos.

Em suma, avaliarmos as atitudes visará conhecermos os nossos alunos, levá-los a conhecerem-se melhor, consciencializá-los das e responsabilizá-los pelas suas decisões/opções, ajudar-nos a orientar o processo educativo, ajudá-los a rendibilizar algumas das suas tendências (e, eventualmente, a refrear ou reorientar outras), para conseguirem maiores progressos na aprendizagem em geral e no seu próprio «evoluir».

A viabilidade e a formatividade da avaliação atitudinal dependerá, pois, da forma como encararmos e gerirmos estas duas problemáticas – a de direito e a de facto.

2. Alguns exemplos de situações avaliativas

Por tudo o até agora referido, facilmente concluiremos da multiplicidade de situações e de meios avaliativos.

Os dados que vamos recolhendo podem assumir a forma verbal ou plástica e podem traduzir-se em registo vídeo, audio ou escrito.

A recolha de informação atitudinal poderá ser feita directamente pelo professor, em função do que presencia (do que ouve, vê, sente,...), ou através do contributo directo do aluno ou, ainda, de terceiros (colegas do aluno, colegas do professor, familiares dos alunos, outros membros da comunidade educativa). Poderá ocorrer com base em documentos estruturados (questionários, por exemplo) ou resultar de registos livres. Situações há em que a avaliação de atitudes surge articulada e integrada na de outros conteúdos; noutros casos, a situação avaliativa é específica e exclusivamente canalizada para as atitudes.

O tratamento dos dados apresenta-se igualmente diverso. Frequentemente, a análise de conteúdo é a metodologia utilizada; outras vezes, recorre-se ao tratamento estatístico e gráfico.

A interpretação dos resultados é uma tarefa delicada, em que tiramos ilações que nos permitem compreender o processo ensino-aprendizagem e, eventualmente, reajustá-lo.

Na maior parte dos casos, possibilita-nos simplesmente levantar hipóteses, que necessitam de confirmação posterior (com base em várias outras observações). Geralmente cabe ao professor tal tarefa, embora possam e devam ocorrer situações em que o aluno (ou, até, só o aluno) intervém.

Impõe-se sempre uma profunda reflexão, o cruzamento de informações distintas (em termos de conteúdo, de momento, de contexto e, se possível, de avaliador) e prudência na interpretação e generalização dos resultados, assim como no uso que deles fazemos.

Apresentarei, seguidamente, algumas possíveis situações avaliativas (distintas em objectivos, conteúdo, forma e destinatários), para exemplificar o atrás mencionado.

SITUAÇÃO A – Inventário de Sensações

Contexto

Numa turma de 9.º ano, ao ser finalizado o tema 1 – *A população e os recursos a nível mundial, uma distribuição irregular* – o professor proporcionou a observação de sete diapositivos, acompanhados das seguintes questões (às quais os alunos responderam individualmente e por escrito):

Situação Avaliativa

1. Qual a primeira sensação que te desperta cada imagem?
2. Que ligação parece existir entre cada imagem e o tema que temos vindo a estudar?

Dados (relativos à 1.ª questão)

As respostas referentes à primeira questão foram sistematizadas no quadro da fig. 1

Alunos	IMAGENS						
	1	2	3	4	5	6	7
1 Alegria	Tristeza	Alegria	Tristeza/Pobreza	Alegria	Tristeza	Tristeza	
2 Compadecimento	Alegria c/ pobreza	Indiferença	Tristeza	Alegria	Riqueza	Solidão	
3 Alegria	Alegria/Tristeza	Alegria	Tristeza	Alegria	Tristeza/Ódio	Tristeza	
4 Alegria/Empenho	Tristeza(Fome)	Alegria/Empenho	Tristeza/Pob/Fome	Alegria c/ fome...	Tristeza	Alegria	
5 Alegria	Tristeza	Tristeza/Pobreza	Tristeza	Alegria	Tristeza/Pob.	Tristeza	
6 Trabalho/Dedicação	Tristeza/Ingenuidade	Necessidade	Tristeza	Alegria/Nobreza	Tristeza/Insat.	Tristeza/Cond. desumanas	
7 Empenho	Alegria/Convívio	Tristeza	Solidão	Alegria	Tristeza	Tristeza	
8 ?	?	Obrigação	Pobreza	Pob./Família/Alegria	Aborrecimento	Seca/Fome	
10 Compadecimento	Indiferença	Alegria	Solidão	União/Alegria	Riqueza exagerada	Solidão	
11 Trab./Dedicação/Satid.	Alegria/Tristeza	Necessidade	Tristeza/Fome/Pob.	Alegria mas...	Insatid./Tristeza	Pobreza	
12 Indiferença/Empenho	Tristeza	Indiferença	Tristeza/Necessid.	Alegria	Indiferença	Tristeza	
13 Dedicação	Alegria	Tristeza	Tristeza/Solidão	Alegria	Tristeza	Tristeza	
14 Satisfação	Tristeza	Obrigação	Chocante	Comunidade/Alegria	Tristeza	Tristeza	
15 Estudo/Dedicação	Tristeza	Rutina/Obrigação	Tristeza/Necessid.	Alegria/União	Indiferença	Tristeza/Miséria/Desamparo	
16 Conhecimento/Felicidade	Alegria c/ tristeza	Necessidade	Fome/Pobreza	Alegria apesar...	Solitário	Pobreza/Tristeza	
18 Aplicação/Dedicação	Tristeza(neces./obrig.)	Rutina	Tristeza/pobreza	Alegria	Indiferença	Tristeza/Miséria	
19 Empenho	Ingenuidade	Empenho/Cansaço	Tristeza	Alegria	Alegria/Recato	Tristeza	
20 Aplicação/Estudo	Tristeza	Dedicação	Pobreza	União	Desamparo	Miséria	
22 Mele alegria	Tristeza	Alegria	Tristeza	Alegria/Riqueza	Tristeza	Pobreza	
23 Alegria/Dedicação	Tristeza/ansiedade	Tristeza	Tristeza/Ansiedade	Alegria	Tristeza	Tristeza/Ansiedade	
24 Obrigação/Empenho	Espanto/Alegria	Dedicação	Tristeza/solidão	Alegria	Dedicação/Obrig.	Falta de higiene	
25 Empenho	Alegria	Tristeza	Tristeza/solidão	Alegria/felicidade	Tristeza	Tristeza	
26 Dedicação/empenho	Alegria	Tristeza	Solidão	Alegria	Felicidade	Tristeza	
27 Obrigação/Escola	Pobreza	Desânimo	Tristeza/Pobreza	Harmonia	Casamento	Tristeza/Pobreza	
28 Pena	Tristeza	Obrigação	Tristeza	?	?	?	
29 Amizade	Tristeza	Alegria	Solidão/chocante	Amor/Alegria	Tristeza	Tristeza/solidão	

Fig. 1 – Resposta dos alunos à questão 1

Tratamento dos dados

- Evidentemente que estes dados necessitam de tratamento, que passa:
- 1) pelo cálculo do total de alunos com sensações negativas/positivas por imagem e do total de imagens que despertam sensações negativas/positivas por aluno;
 - 2) pela permuta de linhas e de colunas da matriz inicial, de modo a obtermos uma sequência ordenada (fig. 2);
 - 3) pela construção de gráficos (fig. 3).

Aluno	IMAGENS								
	4	7	6	2	3	1	5		
2	Tristeza	Solidão	Riqueza	Alegria e pobreza	Indiferença	Companheirismo	Alegria	2	3
12	Solidão	Solidão	Riqueza esmagadora	Indiferença	Alegria	Companheirismo	União/Alegria	2	3
24	Tristeza/Solidão	Falta de Higiene	Dedicação/Obrig.	Esperança/Alegria	Dedicação	Obrigação/Empenho	Alegria	2	3
19	Tristeza	Tristeza	Alegria/Ricores	Ingenuidade	Empenho/Carinho	Empenho	Alegria	2	2
25	Solidão	Tristeza	Felicidade	Alegria	Tristeza	Dedicação/Empenho	Alegria	3	4
3	Tristeza	Tristeza	Tristeza/Odio	Alegria/Tristeza	Alegria	Alegria	Alegria	3	3
4	Tristeza/Pob./Fome	Alegria	Tristeza	Tristeza (Fome)	Alegria/Empenho	Alegria/Empenho	Alegria e Fome	3	3
12	Tristeza/Necessidade	Tristeza	Indiferença	Tristeza	Indiferença	Indiferença/Empenho	Alegria	3	1
1	Tristeza/Pobreza	Tristeza	Tristeza	Tristeza	Alegria	Alegria	Alegria	4	3
8	Solidão	Tristeza	Tristeza	Alegria/Carinho	Tristeza	Empenho	Alegria	4	3
13	Tristeza/Solidão	Tristeza	Tristeza	Alegria	Tristeza	Dedicação	Alegria	4	3
20	Pobreza	Miséria	Desamparo	Tristeza	Dedicação	Aplicação-Estudo	União	4	3
25	Tristeza/Solidão	Tristeza	Tristeza	Alegria	Tristeza	Empenho	Alegria/Felicidade	4	3
29	Solidão (chocante)	Tristeza/Solidão	Tristeza	Tristeza	Alegria	Amizade	Azede/Alegria	4	3
15	Tristeza/Necessidade	Tristeza/Miséria/Desamparo	Indiferença	Tristeza	Rotina/Obrigação	Estudo/Dedicação	Alegria/União	4	2
18	Tristeza/Pobreza	Tristeza/Miséria	Indiferença	Tristeza (morte/obrig.)	Robra	Aplicação/Dedicação	Alegria	4	2
22	Tristeza	Pobreza	Tristeza	Tristeza	Alegria	Mais Alegria	Alegria/Riqueza	4	2
11	Tristeza/Fome/Pob.	Pobreza	Insatisf./Tristeza	Alegria/Tristeza	Necessidade	Trab./Dedicação/Satisf.	Alegria mas...	4	1
16	Fome/Pobreza	Pobreza/Tristeza	Sobrevivência	Alegria e Tristeza	Necessidade	Conhecimento/Felicidade	Alegria apesar...	4	1
9	Fome	Seca/Fome	Absorvimento	?	Obrigação	?	Pob./Família/Alegria	4	0
28	Tristeza	?	?	Tristeza	Obrigação	Pena	?	4	0
5	Tristeza	Tristeza	Tristeza/Pob.	Tristeza	Tristeza/Pobreza	Alegria	Alegria	5	2
6	Tristeza	Tristeza/Cond. desumanas	Tristeza/insat.	Tristeza/Ingenuidade	Necessidade	Trabalho/Dedicação	Alegria/Pobreza	5	2
14	Chocante	Tristeza	Tristeza	Tristeza	Obrigação	Satisfação	Comunidade/Alegria	5	2
23	Tristeza/Amizade	Tristeza/Amizade	Tristeza	Tristeza/Amizade	Tristeza	Alegria/Dedicação	Alegria	5	2
27	Tristeza/Pobreza	Tristeza/Pobreza	Casamento	Pobreza	Desamparo	Obrigação/Escola	Harmonia	5	1

Pos. 0 1 2 5 8 20 21
Neg. 26 24 16 14 15 2 0

Fig. 2 – Reordenação da matriz de dados da fig. 1

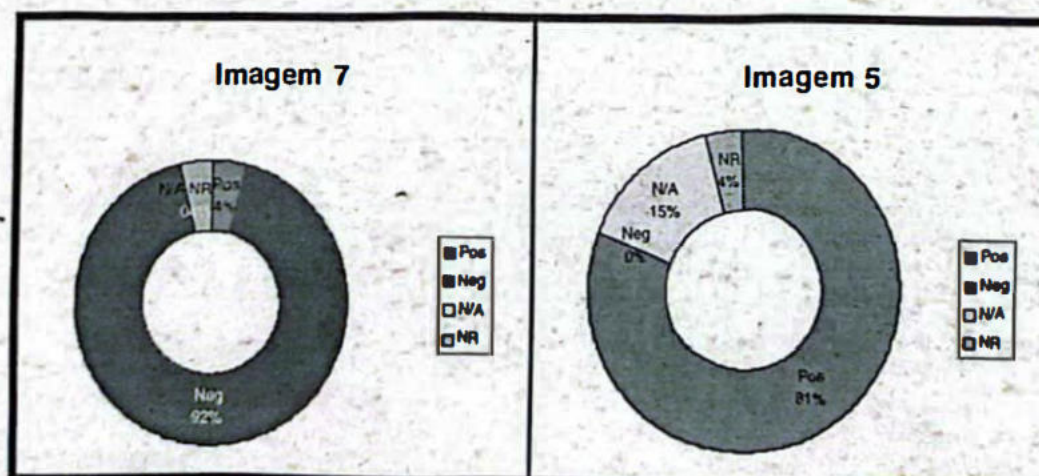


Fig. 3 – Exemplo de sectogramas relativos a duas situações contrastantes evidenciadas na fig. 2. (N/A – Neutras e Antagônicas; NR – Não respondeu)

Com base neste tratamento, podemos fazer **algumas apreciações e comentários** aos resultados:

1. Estas imagens são suficientemente sugestivas para desencadear *reacção afectiva e/ou os alunos sensíveis o bastante* »» *as respostas brancas ou nulas são muito escassas e a referência à «indiferença» é pontual;*
2. Algumas imagens geraram consenso: umas, pela sensação negativa que despertaram (4 e 7); outras, pelo carácter positivo das sensações que lhes são foram associadas (1 e 5);
3. Algumas imagens são passíveis de despertar sensações antagónicas (2 e 5) »» *Esta simultaneidade de sensações contraditórias poderá encerrar potencial educativo, na medida em que os alunos poderão ser levados a constatar que nem tudo na vida é (só) preto ou (só) branco – há tons de cinzento e há «quadriculados»;*
4. As imagens 6, 2 e 3 são aquelas em que se regista maior heterogeneidade de sensações »» *Esta heterogeneidade encerra, também, virtualidades formativas, pois os alunos poderão aperceber-se do ponto de vista dos outros e ir aceitando opiniões diferentes das suas;*
5. Na globalidade da turma, destacam-se dois grupos de alunos:
 - os alunos n.ºs 2, 10, 24 e 19 »» são os que, no conjunto das 7 imagens, reuniram menor número de sensações negativas (2) (O aluno n.º 26 aproxima-se destes, até porque é o que manifesta maior número de sensações positivas);
 - os alunos n.ºs 27, 23, 14, 6 e 5 »» são os que, no conjunto das 7 imagens, reuniram maior número de sensações negativas (5) (Os alunos 28 e 9 aproximam-se deste grupo, dado não manifestarem sensação positiva relativamente a qualquer das imagens).

Poderemos aventar a hipótese de os primeiros serem optimistas e de os segundos apresentarem tendência negativista/pessimista (atenção: trata-se somente de uma hipótese, que terá de ser testada/confirmada por outras observações);

6. Somente os alunos n.ºs 9 e 28 não expressaram a sua sensação face a algumas imagens. *Impõe-se tentar detectar se tal foi fruto de certa «apatia» face à imagem em questão ou de dificuldade de expressão relativamente ao que sentiam;*
7. A palavra (sensação) referida com maior frequência foi «Tristeza» (71 referências num total de 246, contra 46 referências da palavra «Alegria»). *Tal situação deve estar relacionada com o facto de o professor ter usado precisamente a palavra «tristeza» ao exemplificar o que pretendia com o exercício.*

Contexto

No final de uma acção de formação para professores de Geografia, pretendeu-se fazer uma rápida averiguação das atitudes dos participantes relativamente à dita sessão. Para tal implementou-se a seguinte tarefa²:

Situação
avaliativa

1. Realize um desenho em que se auto-represente em relação ao desenrolar desta sessão;
2. De seguida, perante o seu grupo, realize um comentário oral ao seu desenho;
3. O grupo (depois de observar os diversos desenhos e de ouvir os comentários) escolhe um para apresentação ao grande grupo;
4. O autor do desenho eleito apresenta-o ao grande grupo e faz o respectivo comentário.

Condições e critérios de realização

- dispõe de 10 minutos para a realização do desenho;
- a qualidade gráfica não será tida em conta;
- a linguagem escrita está proibida;
- deve haver coerência entre o desenho e o c

Dados

Um dos grupos apresentou o desenho da fig. 4 e teceu o seguinte comentário:

Cheguei com o pavor da avaliação, fui em branco. No final, continuo a achar a avaliação um assunto cinzento, mas consegui detectar algumas pistas em direcção a um mini arco-íris.

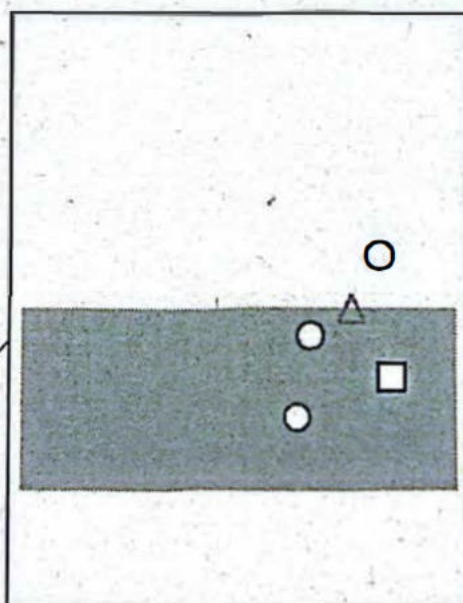


Fig. 4 - Auto-representação efectuada por uma colega de Geografia

² Este exemplo foi adaptado de HADJI (1994) – *A avaliação, regras do jogo*, Porto, Porto Editora, p. 171.

Interpretação
dos
dados

Esta colega (e, possivelmente, o grupo em que se integrava):

- considera a «avaliação» um assunto complexo e problemático;
- recolheu algumas pistas; foi iluminando algum caminho;
- apresenta, ainda, muito cinzento a branquear/colorir.

Disto se depreende que:

1. a acção foi minimamente válida;
2. há, ainda, necessidade de muita formação no campo avaliativo.

SITUAÇÃO C – Diários

Contexto
e
Situação
avaliativa

A propósito de uma das primeiras aulas de Metodologia do Ensino da Geografia (4.º ano da Licenciatura em Geografia – FLUP), foi solicitado a cada aluno a **elaboração de uma reflexão, por escrito**, relativamente ao que tinha aprendido nessa aula. Trata-se, no fundo, da aplicação da técnica do «diário».

Apresentam-se, de seguida, três dos textos obtidos:

Dados

Caso A

Fazer uma breve dissertação sobre aquilo que se aprendeu numa aula é algo bastante mais difícil do que inicialmente poderia supor. É um exercício algo invulgar, porque é sempre mais fácil saber aquilo que foi ensinado (...).

No entanto, depois de algum esforço mental, retenho as seguintes ideias:

- 1) o professor de Geografia não vai apenas ensinar «matéria de geografia», vai educar o aluno no sentido geográfico, inculcando-lhe valores, atitudes e motivações;
- 2) a geografia é das disciplinas que mais contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, capacidade de observação, expressão gráfica, que são algumas das que me parecem mais importantes;
- 3) ser professor implica também uma grande capacidade de decisão, e muito rapidamente actuar no momento conveniente (nem sempre estando preparado). Que fazer perante esta ou aquela situação?
- 4) retenho ainda a importância das diferentes correntes geográficas, não tanto por aquilo que cada uma delas possa significar ou representar, mas para procurar situar-me, porque disso vai depender, no futuro, a minha orientação como docente.

Talvez um «bom» professor não seja apenas aquele que sabe muito de geografia, mas aquele que sabe a orientação que imprime ao que ensina, com a noção das influências que sofre.

Caso B

Nesta última aula teórica, um dos aspectos tratados foi a questão da educação geográfica.

Vimos que existiam duas grandes esferas de influência, que condicionam a educação geográfica: as perspectivas educativas e as perspectivas geográficas. Interferindo a primeira essencialmente na vertente formativa, no que diz respeito às atitudes e capacidades, e a segunda na vertente informativa, no que respeita aos conhecimentos.

A análise de um exercício realizado na aula anterior foi outro aspecto tratado na aula. Esse exercício era composto por vários conjuntos de assuntos relativos a um mesmo tema, dos quais teríamos de escolher um (conjunto), para hipoteticamente ser leccionado.

Na sequência da análise deste exercício, foi dito que as escolhas eram influenciadas pelas correntes geográficas que acompanharam a nossa formação.

Caso C

Considero que esta última aula contribuiu para o enriquecimento da minha formação científica e sobretudo pedagógica. Houve alguns aspectos que me surpreenderam e que gostaria de mencionar.

Até há algum tempo atrás, pensava que aquilo que ia ensinar aos meus alunos seria conhecimento. No entanto, aquilo que transmitimos é muito mais, quase que poderia dizer que «nos transmitimos», pois desenvolvemos capacidades, atitudes e veiculamos valores.

Gostaria de referir que durante a aula tomei consciência do quanto vai ser difícil o papel que no futuro vou desempenhar. Tal facto deve-se ao «incidente» verificado no decorrer da aula, mais concretamente quando eu e os meus colegas nos vimos impossibilitados de realizar a tarefa que nos era pedida pela docente, ou seja, a de fazer corresponder determinado conjunto à respectiva corrente geográfica. Ficamos impossibilitados de realizar a tarefa porque simplesmente não a sabíamos fazer. No decorrer da situação «pus-me» no papel da professora e cheguei à conclusão de que por mais planificada que uma aula esteja, o professor no decorrer da mesma pode ser confrontado com certas situações que o levem a «saltar» o plano inicial. Verifiquei que a docente da cadeira ao constatar a nossa dificuldade não «desarmou» e «contornou» a situação utilizando outra estratégia, (...).

Interpretação dos dados

Dos três alunos em questão, o aluno B não realizou o que lhe foi solicitado – fez unicamente um relato do que tinha acontecido (do que tinha sido ensinado) e não propriamente uma reflexão sobre a sua aprendizagem. Esboçam-se, pois, duas hipóteses para explicar o sucedido:

A – Não entendeu a tarefa;

B – Tem dificuldade em reflectir sobre a sua aprendizagem, em colocar algo de si (em dar-se a conhecer).

Os alunos A e C transpõem as suas impressões, a sua personalidade (?), para o texto.

Relativamente ao aluno A:

- a estruturação do texto parece indiciar uma tendência para a sistematização;
- interroga-se sobre a capacidade de decisão oportuna e acertada.

O aluno C:

- evidencia a surpresa que a aula lhe causou, nomeadamente pela visão com que ficou do alargamento das suas funções (como potencial docente);
- revela uma apurada reflexão sobre a aula, na medida em que consegue ultrapassar o explícito e captar o implícito, apercebendo-se do veiculado pelo processo.

SITUAÇÃO D – Estrela¹

Contexto
e
ponto prévio

O professor X pretendeu obter um registo (simples e esclarecedor) de algumas atitudes associadas à realização e apresentação de um trabalho grupal. Para tal, começou por fazer uma **listagem** das atitudes que pretendia avaliar e de indicadores comportamentais das mesmas (fig. 5).

ATITUDES	INDICADORES
(Ao longo do trabalho) Empenhamento	• Realiza atempadamente as suas tarefas
Abertura/Cooperação	• Procura material extra, útil para o trabalho
	• Está atento às intervenções dos seus colegas e do prof.
	• Partilha os seus pontos de vista com os colegas
(Na apresentação oral) Abertura/Comunicação	• Revela à-vontade na apresentação do trabalho
	• Reajusta o seu discurso em função das manifestações/reacções da turma*
Cooperação	• Respeita o campo de intervenção de cada membro do grupo
	• Intervém de forma a ajudar os colegas de grupo quando estes revelam alguma dificuldade*

(* Indicador que só será considerado se a situação vivida o proporcionar)

Fig. 5 – Listagem de atitudes e de indicadores

Com base nesta listagem, construiu uma estrela onde posteriormente (com o desenrolar do trabalho) foi registando os dados relativos a cada aluno do grupo (fig. 6).

¹ Neste exemplo utilizou-se a estrela, mas serviriam igualmente outras formas de registo tais como o disco ou o alvo. Este tipo de registo pode utilizar-se, também, em situações de auto e de co-avaliação.

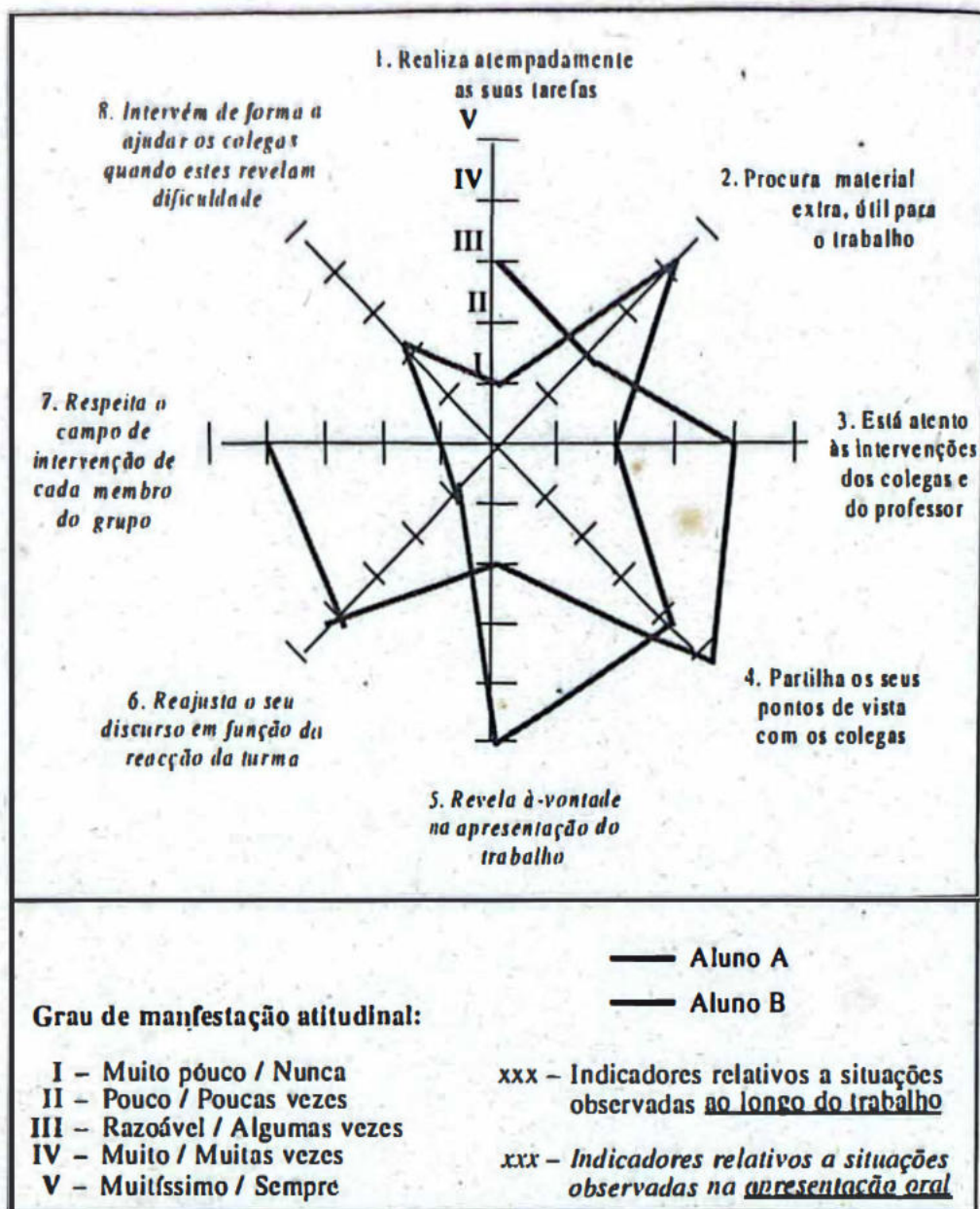


Fig. 6 – Estrela relativa a atitudes envolvidas num trabalho grupal

Tratamento
e
Interpretação
dos dados

Os alongamentos e as retracções da estrela informam-nos do grau de manifestação atitudinal: favorável (positivo) e desfavorável (negativo), respectivamente.

Constata-se imediatamente que estes dois alunos se posicionam de forma distinta, principalmente na «apresentação oral do trabalho». Verifica-se maior discrepância atitudinal nos indicadores 5, 6 e 7 e maior proximidade no indicador 4. O aluno A revela, genericamente, posicionamentos menos favoráveis que o aluno B.

Após termos preenchido as estrelas dos diferentes grupos, podemos transpor os resultados para um quadro geral (fig. 7):

Constata-se imediatamente que estes dois alunos se posicionam de forma distinta, principalmente na «apresentação oral do trabalho». Verifica-se maior discrepância atitudinal nos indicadores 5, 6 e 7 e maior proximidade no indicador 4. O aluno A revela, genericamente, posicionamentos menos favoráveis que o aluno B.

Após termos preenchido as estrelas dos diferentes grupos, podemos transpor os resultados para um quadro geral (fig. 7):

GRUPO		ALUNOS		No desenrolar do trabalho				Na apresentação do trabalho				Globalidade por atitudes				Globo I	Total Desfav
				Empenhamento		Abertura/Coop.	Abertura/Comu.		Cooperação								
1	2	3	4	5	6	7	8	E	A/Cp	A/Cm	C						
	A	I	IV	II	IV	V	I	I	II	II	III	III	II	III -	5		
	B	III	I	IV	V	II	IV	IV		III	V	III	IV	III +	2		
	(...)																
	Globalidade	II	III	III	V	IV	III	III	II	III	IV	III	III		2		

 Situações desfavoráveis

Fig. 7 - Quadro de registo geral dos dados de diversas «Estrelas» como a da fig. 6

Um quadro deste género permite a leitura aluno a aluno, grupo a grupo, indicador a indicador e atitude a atitude; oferece-nos, ainda, uma visão do total de indicadores em que cada aluno revelou situação desfavorável.

No presente caso, o aluno A evidencia uma situação algo preocupante, com cinco dos oito indicadores em situação atitudinal desfavorável, manifestando negatividade nas atitudes de empenhamento (principalmente pelo não cumprimento do «timing») e de cooperação, mostrando-se pouco receptivo ao Outro (cf. indicadores 6, 7 e 8).

O aluno B revelou alguma negatividade na «procura de material extra» e no «à-vontade na apresentação oral» (este último indicador tinha sido o ponto forte do aluno A).

Na globalidade dos indicadores, ambos indicaram uma situação de neutralidade atitudinal (Grau III), embora o aluno A se aproxime perigosamente da negatividade (cf. sinal -) e o aluno B esteja no limiar da positividade (cf. sinal +).

3. Conjugação de informação avaliativas e sua articulação com as dos outros conteúdos

Dada a multiplicidade de situações potencialmente avaliativas e a subjectividade e complexidade da avaliação atitudinal é frequente oscilarmos entre duas posturas:

- A – vamos formando uma «ideia» sobre o aluno, baseada em diversas impressões (ou num simples e marcante pormenor) e rotulámo-lo em função disso »»» PERSPECTIVA DO «OLHÓMETRO»;
- B – na ânsia de objectividade e rigor, vamos concebendo e acumulando uma infinidade de documentos e grelhas, podendo o resultado final traduzir-se ou numa quantificação abusiva de todos os dados e em estéreis cálculos matemáticos ou, simplesmente, no não aproveitamento de qualquer um deles »»» PERSPECTIVA DOS «GRELHÓMETROS».

Creio que o posicionamento correcto terá de passar por um **efectivo registo conjunto e evolutivo** das informações a que vamos acedendo. Registo, esse, mais ou menos estruturado, consoante as situações avaliativas e os eventuais reflexos que as mesmas possam ter na avaliação final e na classificação do aluno. Evidentemente que o teremos de alicerçar nos indicadores atitudinais (nos previstos inicialmente e nos que, entretanto, foram sendo incorporados). Estamos, pois, uma vez mais, a deslizar para o domínio dos critérios de avaliação. O ideal seria que estes fôssem alvo de reflexão e decisão a nível grupal (grupo disciplinar, conselho de turma, ...).

A fig. 8 poderá constituir uma sugestão de registo, cujo progressivo preenchimento irá permitir fazer um balanço no final do período e/ou do ano. Este balanço deve contemplar uma perspectiva globalizante quanto ao grau de manifestação atitudinal e evidenciar, também, a progressão ocorrida.

ALUNO -

ATITUDES	Indicadores	Datas	BALANÇO ...º Período
Curiosidade	Está atento aos assuntos/situações na aula		
	Procura notícias, dados, imagens, ...		
	Coloca questões p/ alargar seus horizontes		
Empenhamento (Esp. Trabalho)	Traz o material solicitado		
	Faz TPC		
	Oferece-se para tarefas facultativas		
	Realiza atempadamente as tarefas		
Espírito Crítico			

Registos parcelares:

+ Sim
(Significativamente)
0 Mais ou Menos
(Alguns(mas))
- Não (Muito pouco(as))

Evolução

▲ Positiva
= Nula
▼ Negativa

Balanço:

Grau de manifestação

+ Positiva
0 Neutra
- Negativa

Fig. 8 - Grelha de registo conjunto e evolutivo de manifestações atitudinais
(Estas três atitudes figuram a título exemplificativo; poderão ser incluídas outras)

Chegados ao balanço relativo a cada atitude, obteremos uma visão globalizante do quadro atitudinal. Poderemos, então, articular esta avaliação com os dados avaliativos referentes aos outros conteúdos. No entanto, o tipo de dados é provavelmente bem distinto, uma vez que as informações avaliativas de conhecimentos e de procedimentos «facilmente» se traduzem em valores numéricos (com escala algo pormenorizada – 0 a 100, por exemplo), enquanto que a avaliação atitudinal assume a forma descritiva e/ou reporta-se a uma escala pouco pormenorizada (raramente ultrapassa os cinco termos).

Que fazer, então?

Na maior parte dos casos, podemos conjugar estes dois tipos de informação através de uma representação gráfica do género da da fig. 9

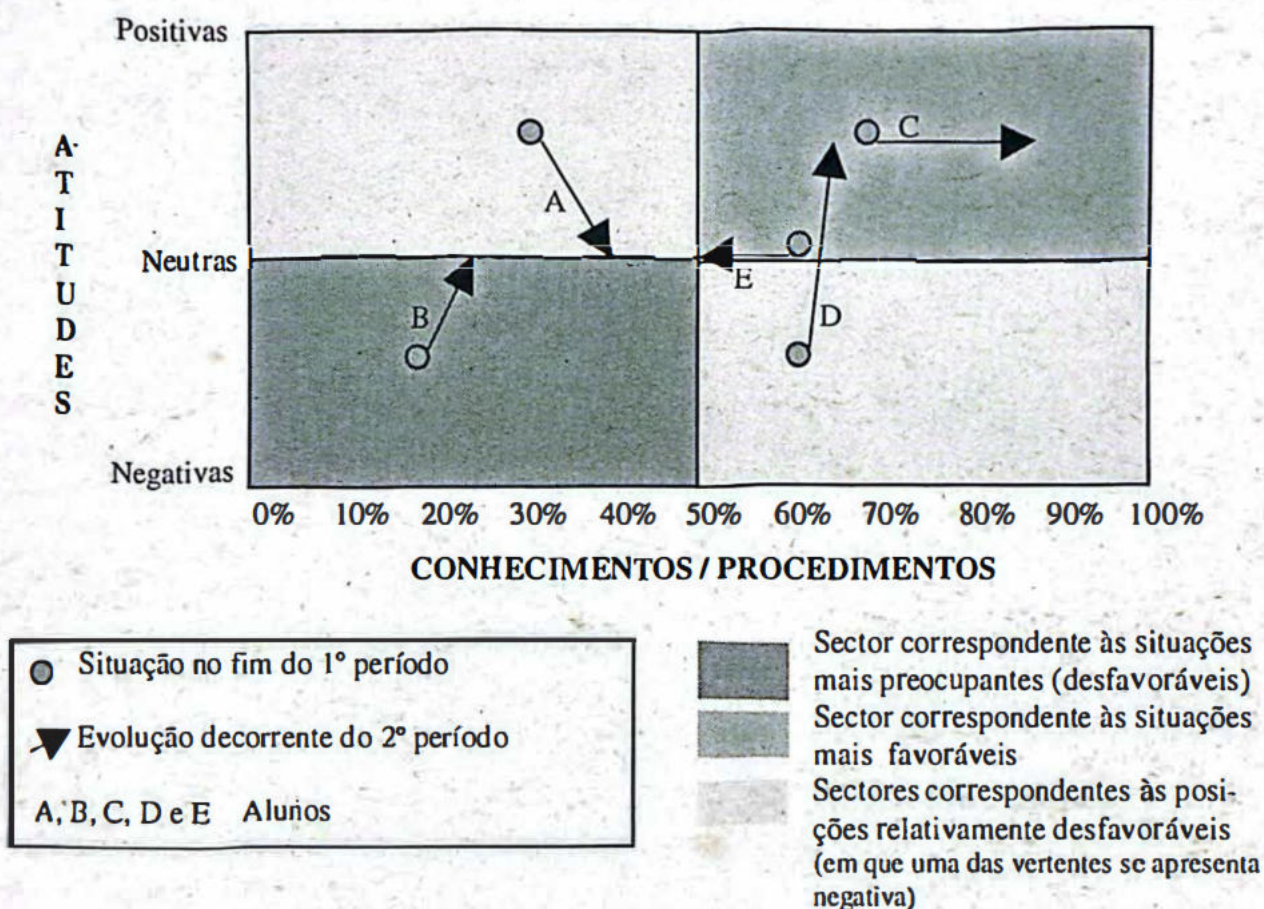


Fig. 9 – Conjugação de dados avaliativos

Esta representação é essencialmente elucidativa da situação e do evoluir de cada aluno, assim como do conjunto turma. Poderá assumir uma feição projectiva, sugerindo a provável evolução num futuro próximo e permitindo, portanto, a adopção de estratégias adequadas.

Conclusão

Levar a cabo a avaliação atitudinal é tarefa ciclópica, envolvendo verdadeiros desafios:

- aos nossos princípios éticos, para escolhermos adequadamente as atitudes a avaliar e os processos e metodologias a seguir;
- à nossa competência para saber recolher e gerir uma multiplicidade informativa;
- à nossa capacidade de contribuir para a criação de clima relacional empático, propício e imprescindível ao fluir natural dos indicadores atitudinais;
- à nossa prudência e bom-senso, para evitarmos que os resultados do processo educativo sejam o oposto das intenções;
- à nossa paciência e persistência, pois trata-se de uma avaliação exigente e desgastante e, por outro lado, a progressão dos alunos afigura-se, de um modo geral, excessivamente lenta;
- em suma, ao nosso profissionalismo, de modo a fazermos desta avaliação um processo duplamente FORMATIVO (para os nossos alunos e para nós, pelos resultados e principalmente pela própria experiência processual).

Uma experiência de planificação anual da disciplina de Geografia do 3.º Ciclo.

Júlia Galego

Comunicação apresentada ao X Encontro Nacional de Professores de Geografia, Lisboa, 9 – 11 de Abril de 1996.

Introdução

A planificação do processo de ensino-aprendizagem não pode dissociar-se das perspectivas curriculares que orientam o sistema de ensino. A tomada de consciência deste facto determinou a necessidade de encontrar um modelo de planificação que fosse coerente com os princípios e os objectivos da reforma curricular e do programa de Geografia do 3.º Ciclo do ensino básico. Nesta perspectiva, a planificação deve orientar-se por determinados requisitos básicos.

1. Ter presente o modelo de ensino-aprendizagem subjacente à reforma, consubstanciado nos seguintes princípios orientadores:
 - Considerar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de modo a favorecer a sua progressão;
 - Atribuir uma ênfase especial aos processos e ao desenvolvimento de aptidões;
 - Privilegiar a aprendizagem significativa e estimuladora da autoformação;
 - Visar o equilíbrio sócio-afectivo e a consolidação de atitudes e valores de autonomia e de solidariedade;
 - Considerar que as actividades se devem articular com a vida, o meio e o mundo do trabalho.
- Perspectivar, como áreas transversais do currículo, o domínio da língua materna e a formação pessoal e social dos jovens.

2. Considerar os princípios orientadores e metodológicos do programa de Geografia do 3º ciclo:

- a) A educação escolar deve desenvolver os valores da solidariedade, procurando fomentar uma harmonia entre o individual e o social; incutir a necessidade de defesa do património natural e o conceito de cidadania, entendido este como supranacional - «pôr o aluno a agir como cidadão da Europa e do Mundo»; desenvolver a criatividade, a auto-realização e a autonomia.
- b) A função da escola é a formação de cidadãos capazes de «reconstrução crítica do seu próprio conhecimentos.
- c) O modelo de ensino-aprendizagem é «baseado numa concepção construtivista da aprendizagem».

A estrutura conceptual do programa foi orientada pelo objectivo de promover «no aluno a capacidade de pensar e conceber o espaço geográficos.

- e) O programa deve considerar a articulação entre os conteúdos específicos da disciplina e os saberes adquiridos pelos alunos fora da escola.

A organização do programa deve «permitir uma adequada estruturação dos esquemas cognitivos» através do desenvolvimento de linhas de trabalho que facilitem os «processos pessoais de apropriação dos conhecimentos».

A «adopção de uma pedagogia activa, centrada na interacção professor-aluno», o que pressupõe, pelo menos em parte, a consideração do enfoque ecológico em educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos é encarada de forma contextualizada, em que o meio ambiente desempenha um papel importante no que respeita às oportunidades favoráveis ou desfavoráveis para a realização da aprendizagem.

- h) A avaliação deve incidir «essencialmente sobre os processos». Serão objecto de avaliação:

- A aquisição de novos conceitos ou reconstrução de conceitos já adquiridos.
- A capacidade para comunicar e organizar (tendo como objectivo a resolução de problemas).
- As atitudes desenvolvidas face às tarefas propostas.
- A capacidade de decisão e de autonomia.
- As relações de comunicação e a participação.

3. Considerando os princípios e orientações metodológicas antes referidas, é necessário que a planificação encare o currículo de forma integrada, incidindo não apenas nos

conteúdos específicos da disciplina, mas também nas capacidades e valores que se pretendem desenvolver. Assim, o modelo de planificação/avaliação deve integrar a globalidade dos conteúdos do currículo (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores).

4. Os conteúdos específicos devem ser estruturados de modo que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades e dos valores e atitudes.

Os conteúdos não devem ser encarados numa perspectiva tradicional, atribuindo-se-lhes um valor intrínseco e associados a uma concepção *transmissiva e cumulativa* do ensino e da aprendizagem. No entanto, não se pode desvalorizar o seu papel na educação escolar, embora sejam encarados noutra perspectiva e lhes seja atribuído outro valor. De facto, a formação integral e equilibrada dos alunos não pode realizar-se sem um quadro cultural de referência e é através da aprendizagem dos conteúdos específicos que os indivíduos podem desenvolver uma intensa actividade construtiva.

O termo *conteúdos* é aqui entendido no sentido que lhe atribui COLL (1992): «*Os conteúdos designam o conjunto de saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento e socialização.*»

Nesta perspectiva, os conteúdos específicos são importantes não só em termos de apropriação pelos alunos de saberes culturais considerados relevantes, mas também como meios para o desenvolvimento das capacidades e valores referidos nos documentos da Reforma Educativa.

5. Na planificação, os objectivos deve ser formulados em termos de capacidades e/ou valores e procurar subordinar toda a programação à consecução desses objectivos.

(Ver QUADROS I e II, págs. 48 e 49)

Planificação das actividades de ensino e aprendizagem

A planificação do processo de ensino-aprendizagem que é feita nas escolas, pelos professores, deve ser coerente com as orientações curriculares, pois só deste modo se poderá concretizar a política educativa definida pelo sistema.

Se considerarmos a evolução dos modelos curriculares que enformaram os programas de ensino nos últimos decênios, verificamos que as práticas de planificação dos professores se adequavam às orientações explícitas ou implícitas nos documentos orientadores da prática docente. Assim, até à década de setenta, o currículo aparece configurado pelo modelo académico, centrado nos conteúdos do ensino enquanto saberes específicos considerados fundamentais para a educação dos jovens. Os conteúdos possuíam valores intrínsecos importantes para a formação e era função do sistema de ensino seleccioná-los e organizá-los de modo que os alunos os pudessem assimilar. A partir dos esquemas programáticos definidos pelas autoridades educativas a nível central, cabia aos professores, através da planificação (preparação *das aulas*) desenvolver os temas e organizar a sequência lógica dos conteúdos a transmitir aos alunos.

APRENDIZAGENS	CATEGORIAS	OBJECTIVOS DO PROGRAMA DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO
Aprendizagens elementares SABER (Saber de...)	Conceitos Princípios teóricos	Utilizar correctamente vocabulário específico da disciplina Adquirir o sentido da localização e da inserção em diferentes dimensões espaciais
Aprendizagens intermédias COMPREENDER (saber sobre...)	Descrição Aplicação	Exprime-se de forma clara, oralmente e por escrito Interpreta diferentes tipos de documentos de interesse geográfico Revelar conhecimentos da realidade espacial nas suas diversas dimensões Sistematizar dados, dando-lhes coerência e utilizando-os na resolução de problemas espaciais Utilizar técnicas geográficas em trabalho de campo, visando a (re)descoberta de modelos explicativos Rentabilizar técnicas de expressão gráfica desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem Rentabilizar a utilização das novas tecnologias de informação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo. Reconhecer as potencialidades e as limitações da utilização das novas tecnologias da informação
Aprendizagens superiores convergentes DECOMPOR/ INTEGRAR	Análise Síntese	Reconhecer, analisando homogeneidades e heterogeneidades, a existência de diferentes padrões de distribuição de fenómenos geográficos Relacionar a capacidade de transformação da organização espacial com os diferentes graus de desenvolvimento tecnológico Relacionar situações de desigualdade económica e social com conflitos no uso do espaço e na gestão dos recursos Participar na procura de soluções para problemas espaciais Compreender a estruturação dos espaços mundiais em diferentes escalas de análise assim como as suas inter-relações e interacções.
SÍNTESE DOS OBJECTIVOS REFERIDOS A ATITUDES/VALORES		
- Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo com os outros - Cooperar nas actividades propostas - Manifestar interesse pelos problemas sociais - Manifestar espírito de iniciativa		

QUADRO I

APRENDIZAGENS	CATEGORIAS	OBJECTIVOS MÍNIMOS PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO 3º CICLO
Aprendizagens elementares SABER (Saber de...)	Conceitos Princípios teóricos	Utiliza correctamente vocabulário específico da disciplina Localiza no espaço em diferentes níveis de análise
Aprendizagens intermédias COMPREENDER (saber sobre...)	Descrição Aplicação	Exprime-se de forma clara, oralmente e por escrito Interpreta diferentes tipos de documentos de interesse geográfico Revela conhecimentos da realidade espacial Sistematiza dados Utiliza técnicas de trabalho de campo Aplica técnicas de expressão gráfica
Aprendizagens superiores convergentes DECOMPOR/ INTEGRAR	Análise	Reconhece a existência de diferentes padrões de distribuição de fenómenos geográficos Relaciona a capacidade de transformação da organização espacial com os diferentes graus de desenvolvimento tecnológico Relaciona situações de desigualdade económica e social com conflitos no uso do espaço e na gestão dos recursos
ATITUDES E VALORES		
- Demonstra espírito de tolerância e capacidade de diálogo com os outros - Cooperar nas actividades propostas - Manifesta interesse pelos problemas sociais - Manifesta espírito de iniciativa		

QUADRO II

A partir da década de setenta, à imagem do que se passava noutros países onde o modelo curricular tecnológico (a chamada *pedagogia por objectivos*) tinha sido adoptado pelos sistemas educativos, foram introduzidos nos programas de Geografia os *objectivos*, definidos a dois níveis: *objectivos gerais e objectivos didácticos operacionais*. Os *objectivos didácticos operacionais* tinham como função antecipar as aquisições dos alunos e eram referidos a comportamentos observáveis. No entanto, estavam focalizados fundamentalmente na aprendizagem de conhecimentos específicos pelo que correspondiam, na prática, a uma pomenorização dos conteúdos da disciplina. A margem de decisão dos professores relativamente à gestão do programa ficou relativamente reduzida. As planificações a serem realizadas deveriam consistir na transcrição dos *objectivos* (podendo, eventualmente, proceder-se à definição de *objectivos* de vários níveis), na sequencialização dos conteúdos, na definição de estratégias que proporcionassem a consecução dos *objectivos* e na previsão de formas e momentos de avaliar o modo como os *objectivos* tinham sido (ou não) alcançados. As grelhas de planificação poderiam ainda conter referência aos recursos a utilizar, bem como o tempo previsto para cada unidade, ou mesmo, nos casos mais extremos, para cada *objectivo*.

A Reforma dos anos noventa constitui uma ruptura, do ponto de vista curricular, com o anterior modelo. Privilegia os processos, considerando que estes são o meio mais adequado para que os alunos adquiram os conhecimentos específicos de cada disciplina, desenvolvendo ao mesmo tempo estratégias de auto-aprendizagem aplicáveis a várias situações da vida. Os *objectivos* estão definidos de modo a abarcar os diferentes conteúdos do currículo: conhecimentos específicos disciplinares, capacidades e atitudes e valores. Deste modo, nenhum dos modelos de planificação antes referido se adequa às novas orientações curriculares, tomando-se necessário adoptar um modelo em que se considerem os três componentes do currículo, uma vez que eles devem ser *objectivo* de ensino e de aprendizagem e tidos em conta no processo da avaliação.

Estas preocupações determinaram uma pesquisa no sentido de encontrar resposta para este problema. Assim, no ano lectivo de 1994/95, foi apresentado ao grupo de Geografia da escola um modelo de planificação baseado nas propostas de Román e Díez (1994), o qual parece ser o mais coerente com as perspectivas orientadoras do actual programa da disciplina.

O trabalho foi organizado considerando as seguintes etapas:

1. Definição dos *objectivos* mínimos da disciplina de Geografia para o 3.º Ciclo

A primeira tarefa consistiu em classificar os *objectivos* do programa referidos aos conhecimentos e às capacidades segundo a taxonomia de Frabboni (ZABALZA, 1992). No que respeita aos *objectivos* relacionados com atitudes e valores, fez-se uma síntese dos mesmos.

A classificação dos *objectivos* segundo os tipos de aprendizagem e as respectivas categorias, apesar da explicitação que delas foi realizada (ZABALZA, 1992), não foi isenta de dificuldades dado que as categorias nem sempre são exclusivas e também

porque o modo como os objectivos estão formulados pode determinar algumas hesitações sobre a sua inclusão nas várias categorias. Ressalve-se, portanto, o carácter, porventura subjectivo, desta classificação. (Ver *Quadro I*).

Uma vez organizado o quadro, procedeu-se a uma análise e reflexão com o objectivo de proceder a uma selecção dos objectivos do programa, ou à sua simplificação, a fim de se constituir o quadro dos objectivos mínimos da disciplina de Geografia para o 3.º ciclo. Considerou-se que os objectivos mínimos devem ter como referência os objectivos gerais do programa, os quais devem ser adaptados às condições objectivas em que se vai desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem e às características dos alunos da escola. (Ver *Quadro II*.)

Como atrás se referiu, o modelo de planificação e de avaliação devem ser coerentes e referidos aos objectivos do programa ou, neste caso, aos objectivos mínimos aprovados pelo conselho pedagógico. Assim sendo, os objectivos mínimos deram origem à construção de uma ficha de registo de avaliação para cada aluno. (Ver *Quadro III*.)

2. Planificação do 9.º ano de Geografia

Para planificar o 9.º ano, optou-se pelo modelo em duplo T, que parece ser o que mais se adequa às orientações da reforma curricular, pois, através dele, é possível organizar os diversos componentes dos conteúdos. Trata-se de um modelo em que no T superior se organizam os conteúdos específicos e os procedimentos e no T inferior os objectivos.

Procedeu-se à transcrição, para o lado esquerdo superior do T, dos conteúdos específicos ou esquema programático. Relativamente aos objectivos mínimos referidos às capacidades, foram transcritos para o T inferior esquerdo apenas os verbos de acção que os introduzem. No respeitante às atitudes e valores, também se procedeu a uma simplificação do modo como estavam formulados nos objectivos mínimos, procurando-se, no entanto, que não houvesse um afastamento relativamente ao seu conteúdo. A escolha dos procedimentos teve como base os objectivos referidos às capacidades a desenvolver. Deste modo, consideraram-se os procedimentos como meios para a consecução destes objectivos. (Ver *Quadro IV*.)

A planificação anual assim organizada tem a vantagem de proporcionar uma visão global, quer dos objectivos e conteúdos específicos quer dos procedimentos a implementar, quer das atitudes e valores a desenvolver. Este documento, além do seu carácter orientador do processo de ensino e de aprendizagem, serviu também para apresentar aos alunos o programa da disciplina. De facto, na primeira aula do ano lectivo foi distribuída uma cópia a cada aluno, a qual foi analisada e comentada pelo professor e esclarecidos os alunos sobre o trabalho que se pretendia desenvolver, e sobre a avaliação.

Esta planificação, além de se ter revelado muito prática, serviu de base orientadora das planificações mais detalhadas que foram sendo contruídas, mas seguindo o mesmo modelo. Os objectivos estiveram sempre presentes e configuraram as tarefas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos na sala de aula. A utilização da ficha individual

do aluno permitiu avaliar o seu desempenho tendo como referência os objectivos mínimos e facilitou o cumprimento dos critérios de avaliação sumativa definidos pelo conselho pedagógico.

FICHA DE REGISTO PARA AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS MÍNIMOS

GEOGRAFIA - 3º CICLO

NOME DO ALUNO _____ TURMA _____

OBJECTIVOS	DATAS DE REGISTO									
Utiliza correctamente os conceitos										
Localiza no espaço em diferentes níveis de análise										
Exprime-se de forma clara oralmente e por escrito										
Interpreta documentos de interesse geográfico										
Revela conhecimento da realidade espacial										
Sistematiza dados										
Utiliza técnicas de trabalho de campo										
Aplica técnicas de expressão gráfica										
Reconhece diferentes padrões de distribuição de fenómenos geográficos										
Relaciona a organização espacial com diferentes graus de desenvolvimento										
Relaciona situações de desigualdade económica e social com conflitos no uso de espaço e na gestão dos recursos										
Demonstra espírito de tolerância e capacidade de diálogo										
Coopera nas actividades propostas										
Manifesta interesse pelos problemas sociais										
Manifesta espírito de iniciativa										

Notação: MB (muito bom); B (bom); S (suficiente); I (insuficiente)

OBSERVAÇÕES:

QUADRO III

GEOGRAFIA

PLANIFICAÇÃO ANUAL DO 9º ANO

CONTEÚDOS		PROCEDIMENTOS	
1. População - Desigual crescimento da população: problemas e soluções - Distribuição da população - Irregularidade na produção de recursos		- Observação de documentos gráficos e cartográficos - Leitura de textos - Elaboração de mapas e gráficos - Redacção de textos e resumos - Observação directa - Registo de dados de observação - Organização de dados e seu tratamento	
2. A interdependência mundial - Os transportes e as comunicações - Fluxos internacionais de bens e capitais - Fluxos de informações e de comunicações			
3. Desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial - Contrastes de crescimento e a relação população-recursos - O bem-estar como medida da qualidade de vida			
4. A Terra, um planeta frágil - A atmosfera em perigo - A biosfera fonte de bem-estar e de riqueza - A protecção e gestão das águas - A complexa gestão de um património comum			
CAPACIDADES	OBJECTIVOS	VALORES-ATITUDES	
- Relacionar - Localizar - Exprimir-se - Interpretar - Compreender - Redigir - Representar - Observar		- Respeito pelos outros - Convivência - Cooperação - Interesse - Iniciativa	

QUADRO IV

Bibliografia

- COLL, César et al., (1992), *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santiliana.
- ROMÁN PÉREZ, Madiniano e Díez López, Eloisa (1994), *Curriculum y Enseñanza. Una Didáctica Centrada en Procesos*, Madrid, EOS.
- ZABALZA, Miguel A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, ASA.

LABORATÓRIO DIDÁCTICO

Levantamento do uso do solo no Centro de Portugal

*Uma experiência pedagógica **

Edite Rico, José Coelho, Lucília Gouveia, Lúcio Cunha **

1. Introdução

A partir de uma experiência realizada no âmbito da Geographical Association (GA) do Reino Unido, e tendo em vista o interesse científico e as virtualidades pedagógicas do projecto aí desenvolvido no Verão de 1996, propusemos a um conjunto de professores de Geografia¹, na sua maioria integrados no Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras, a realização de um projecto semelhante.

Para este projecto, que visava basicamente o levantamento de campo dos diferentes modos de utilização do solo, foram estabelecidos os seguintes objectivos gerais:

1. a recolha de informação cartografável para estudo da evolução recente das paisagens rurais e urbanas nalgumas áreas do Portugal Central;
2. a análise dos graus de percepção que os professores e os jovens alunos têm sobre os processos de transformação do uso do solo e da evolução da paisagem bem como dos problemas ambientais que se colocam em cada uma das áreas;
3. a valorização do trabalho de campo e da utilização de técnicas cartográficas na experiência pedagógica dos estudantes de Geografia, realçando o valor educativo desta disciplina e a importância que assume na formação dos jovens para a cidadania.

* Trabalho apoiado pelo Conselho Directivo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito do Ramo de Formação Educacional.

** Centro de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

¹ Agradecemos a todos colegas das Escolas aderentes.

Depois das necessárias adaptações do modelo de trabalho utilizado pelos colegas da GA à realidade portuguesa, nomeadamente no que diz respeito à tipologia de classes de uso do solo, foi escolhida, como área-piloto para testar esta experiência de trabalho, uma área de 1 km² no Vale das Flores da cidade de Coimbra. Trata-se de uma das áreas urbanas limítrofes da cidade, ainda com interpenetrações de espaços rurais e urbanos, de estrutura complexa e, seguramente, uma das que mais transformações sofreu nos últimos anos e que mais rapidamente evoluiu. A escolha de uma área com estas características permitiu, para já, averiguar da validade das classes de utilização do solo seleccionadas e das dificuldades do trabalho de levantamento cartográfico no campo.

2. Implementação da experiência

Para este ano de arranque, a título de experimentação, foi estabelecida a seguinte calendarização:

Fases	Calendarização
1. Divulgação; período destinado à adesão das Escolas interessadas.	Até 30 de Outubro de 1996
2. Escolha do material cartográfico a utilizar e selecção das área para o levantamento experimental.	Até 29 de Novembro de 1996
3. Definição dos princípios de organização do levantamento experimental.	Até 17 de Janeiro de 1997
4. Levantamento preliminar a realizar pelo grupo de professores envolvidos.	31 de Janeiro de 1997
5. Avaliação da actividade anterior e dos resultados obtidos.	7 de Fevereiro de 1997
6. Implementação do projecto nas Escolas envolvidas com a participação dos alunos.	De 7 a 30 de Abril de 1997
7. Tratamento dos dados obtidos com o levantamento.	De 2 a 30 de Maio de 1997
8. Apresentação dos resultados.	A realizar no 1.º dia do IV Encontro Pedagógico (Junho/97)

Tratando-se de uma experiência e tendo em conta que o trabalho envolvia Escolas com um plano de actividades próprio, foi necessário reajustar as datas e a própria evolução da experiência às possibilidades reais de consecução. Desta forma, o desenvolvimento que se explicita seguidamente deve ser analisado nessa perspectiva.

1.ª Fase – Divulgação:

- Envio às Escolas de um documento de apresentação/calendarização do projecto acompanhado de uma ficha de inscrição.
- Recepção das inscrições.

2.ª Fase – Seleccção/adaptação de material:

- Seleccção do material cartográfico em função das escolas aderentes. A base cartográfica utilizada foi a Carta Militar de Portugal na escala de 1/25 000, que foi ampliada de forma a obter-se uma base de trabalho na Escala 1/6250.
- Definição das categorias de uso do solo a partir da adaptação ao caso português das classes utilizadas no Reino Unido (ver legenda do Doc. 1).
- Escolha da área para o levantamento experimental.

3.ª Fase – Ensaio/realização do levantamento experimental:

- Detecção de dificuldades e introdução de ajustamentos nas classes de utilização do solo. Na saída de reconhecimento da área entretanto escolhida foi detectada a necessidade de criar classes não previstas inicialmente e que se revelaram significativas, de acordo com o tipo de ocupação da área (exemplo: pousio social e blocos residenciais com comércio no rés-do-chão).
- Preparação e realização de trabalho de campo em conjunto com os professores das escolas integradas no projecto. Nesta fase, os participantes no levantamento determinaram áreas na base cartográfica indicando nelas o código da categoria respectiva e preencheram o inquérito sobre percepção dos problemas ambientais (Doc. 2).
- Breve troca de impressões sobre as dificuldades encontradas na realização do levantamento.

4.ª Fase – Tratamento dos dados obtidos:

- Cartografia com base nas categorias de uso do solo (cada uma das áreas assinaladas com o código é, agora, pintada com a respectiva cor ou trama) (Fig. 1).
- Aplicação do método de amostragem pontual sistemática sobrepondo uma grelha com uma quadrícula de 1 cm de lado (Doc. 3) à carta resultante do trabalho de campo. Com esta metodologia obtêm-se representações gráficas (Doc. 4) que, de uma forma rápida, permitem visualizar a representatividade de cada uma das categorias de uso do solo e mais facilmente estabelecer comparações. Este tratamento pode ser realizado com a utilização de novas tecnologias de informação, nomeadamente com recurso a microcomputadores. A partir de uma folha de cálculo, por exemplo o EXCEL, cria-se uma base de dados (Doc. 5) onde são introduzidos os diferentes pontos da amostragem registando a respectiva categoria.

- A análise dos inquéritos realizados sobre percepção dos problemas ambientais durante o levantamento permitiu concluir que os professores participantes foram sensíveis ao contraste rural/urbano, aos problemas decorrentes do crescimento e do desordenamento urbano, assim como a outros problemas ambientais que se colocam na área.

5.ª Fase – Comparação com situações anteriores:

- Aplicação de tratamento idêntico a bases cartográficas que mostram situações anteriores da mesma área. Através da análise da fotografia aérea (1958) e da Carta Agrícola e Florestal (1974) puderam ser feitas comparações tendo-se concluído que houve alteração profunda nos usos do solo, transformando-se uma área rural numa área de periferia urbana de grande complexidade e dinamismo.

3. Desenvolvimento do projecto nas escolas

- No momento da apresentação desta comunicação, o projecto está em fase de desenvolvimento nas escolas aderentes, onde decorrem os levantamentos e tratamentos dos dados obtidos.
- Esse trabalho está a envolver turmas do Ensino Básico e Secundário.
- Está prevista a realização de uma reunião final para apreciação dos resultados obtidos.

4. Conclusão

Apesar de ainda faltarem os resultados do levantamento feito nas escolas, por alunos do Ensino Básico e Secundário, a experiência realizada permite tirar já algumas conclusões acerca do seu valor metodológico tanto em termos científicos (processos de transformação recente do uso do solo; percepção das transformações; detecção e percepção de problemas ambientais), como em termos de prática pedagógico-didáctica (importância do trabalho de campo; desenvolvimento de capacidades de orientação e de transposição de escalas; leitura de mapas; registo de informações em mapas e posterior tratamento estatístico com possível utilização das novas tecnologias). Por estas razões pensamos continuá-lo em próximos anos e, se possível, alargá-lo a um mais vasto conjunto de Escolas da Região Centro de Portugal, admitindo-se a possibilidade de introdução de alguns ajustamentos caso se mostrem necessários.

Anexos

- **Figura 1** – Mapa resultante do levantamento experimental na área do Vale das Flores – Coimbra (Fevereiro de 1997).
- **Documento 1** – Categorias de uso do solo (Legenda das cores/tramas utilizadas para cada código).
- **Documento 2** – Ficha com questionário relativo às percepções ambientais
- **Documento 3** – Grelha a sobrepor para obtenção da amostragem pontual sistemática.
- **Documento 4** – Gráfico representando as categorias de uso de solo na área de levantamento experimental (Vale das Flores-Coimbra, Fevereiro de 1997).
- **Documento 5** – Utilização de uma folha de cálculo, EXCEL, para construção de uma base de dados.

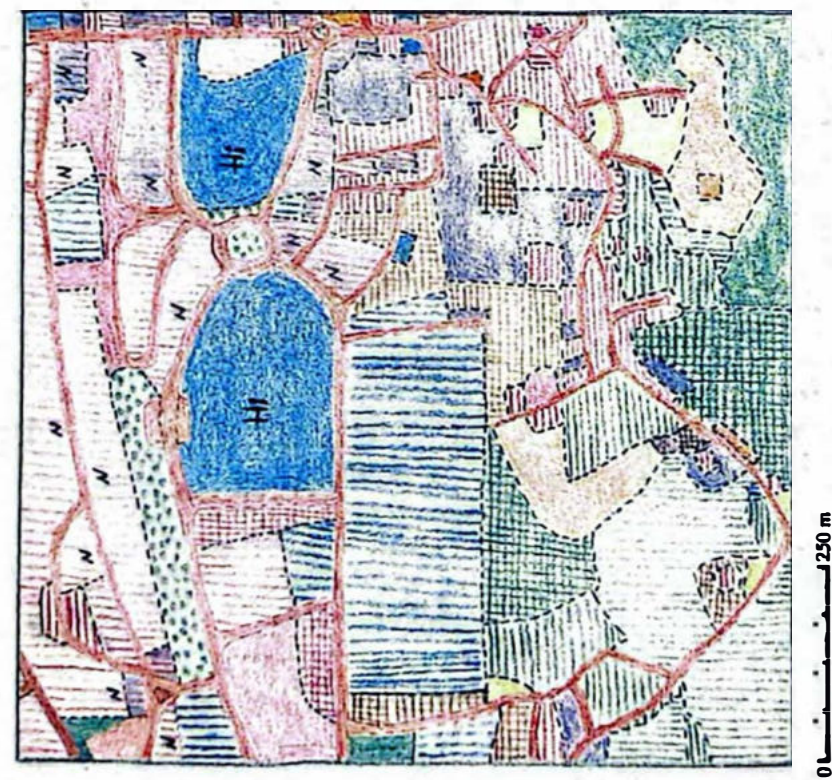


Fig. 1 – Mapa resultante do levantamento experimental
na área do Vale das Flores, em Coimbra
(Fevereiro de 1997)

LEVANTAMENTO DO USO DO SOLO			
IDENTIFICAÇÃO DAS CORES CORRESPONDENTES A CADA CATEGORIA			
COR	REF./LÁPIS	CÓDIGO	CATEGORIA
Amarelo	083	1A	Terra arável da sequência
Violeta	047/017	1B	Terra arável da sequência
Castanho	081/016	1C	Situações de estabilidade
Violeta	017	2A	Porteicultura
Amarelo	037/001	2B	Patufas
Verde	071	3	Vinha, Oliveira, pomares
Verde	070	4	Pastagens
Verde	063	5A	Pinhal
Verde	062	5B	Foucaliptal
Verde	063	5C	Folhosos
Verde	063	5D	Mistos
Tijolo	090	6	Matos
Preto	099	7	Áreas ardidas
Cinza	094	8	Afloramentos calcários
Amarelo	007	9	Formações costeiras
Amarelo	004	10	Pedregais/indústrias ext.
Castanho	076	11	Constr. de apoio à agric.
Verde	021	12	Transporte
Rosa	028	13A	Montes
Rosa	028	13B	Préd. em prop. horizontal
Rosa/Azul	026/051	13C	Préd. c/ comércio no r/c.
Azul	051	14	Comércio e serviços
Azul	051	15	Instituições públicas
Laranja	015	16	Indústria e energia
Azul	017	17	Águas superficiais
Verde	063	18	Espacos verdes/ de lazer
Castanho	076	19	Boulog Social
Lilas	034	20	Espacos devolutos
Lilas	034	21	Áreas de transição
Esbranço		22	Não observado

Note: A marca de lápis utilizada é Faber-Castell
(e cores da natureza).

Documento 1

Categorias do uso do solo (legenda das
cores utilizadas para cada código)

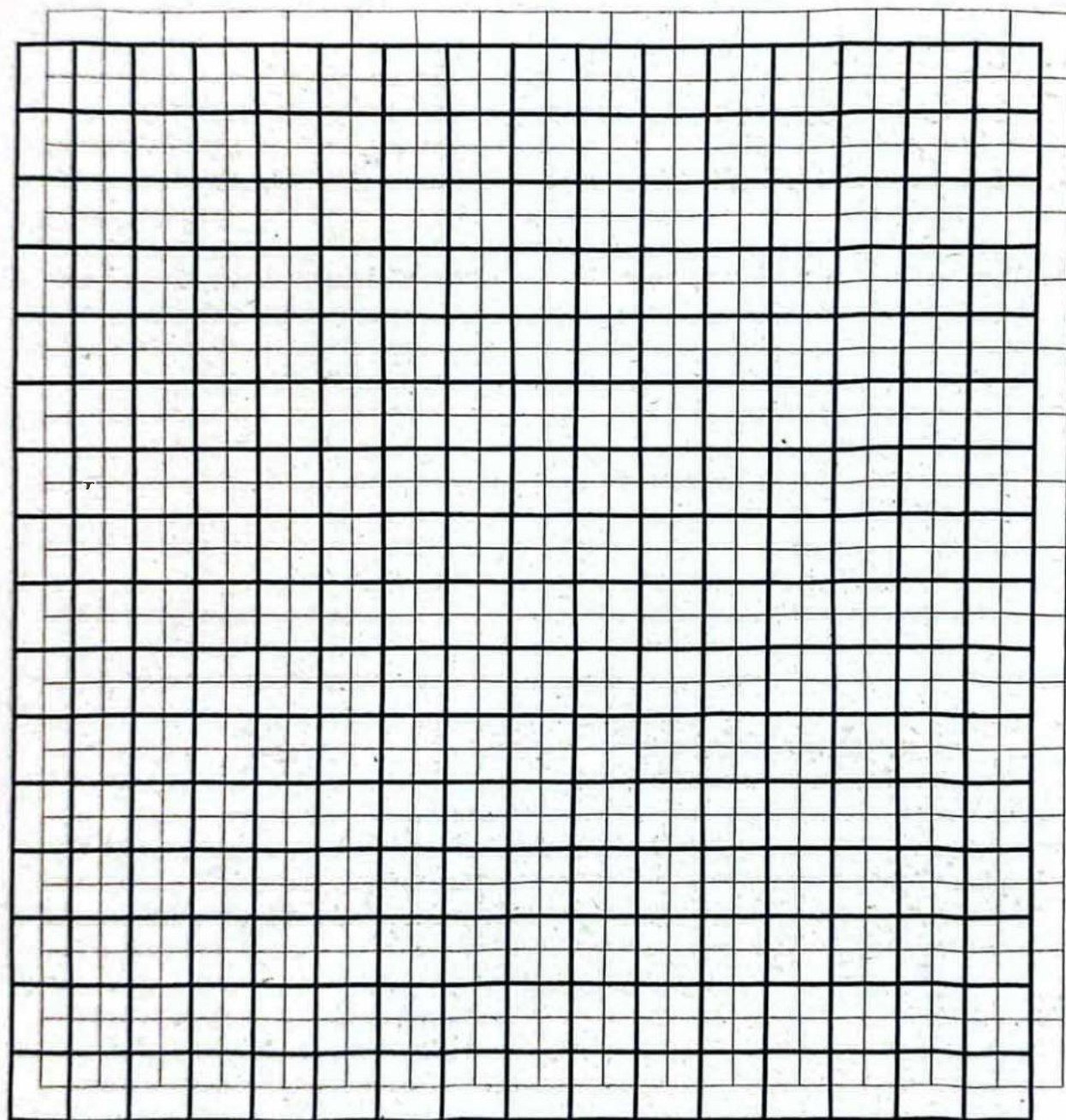
LEVANTAMENTO DO USO DO SOLO

LISTAGEM DE QUESTÕES SOBRE PROBLEMAS AMBIENTAIS

- 1 — Que palavra ou frase curta reflecte melhor o carácter geral da área (1 km) sobre a qual incidiu o levantamento?
- 2 — O que considera mais interessante e/ou surpreendente na área?
- 3 — De que gosta mais e de gosta menos na área do levantamento?
- 4 — Qual lhe parece ser a questão ambiental mais importante na área?
- 5 — Quais os problemas e ordenamento do território que lhe parecem mais significativos na área?
- 6 — Que mudanças, se há algumas, gostaria de ver na área?
- 7 — Como será esta área daqui a 20 anos?

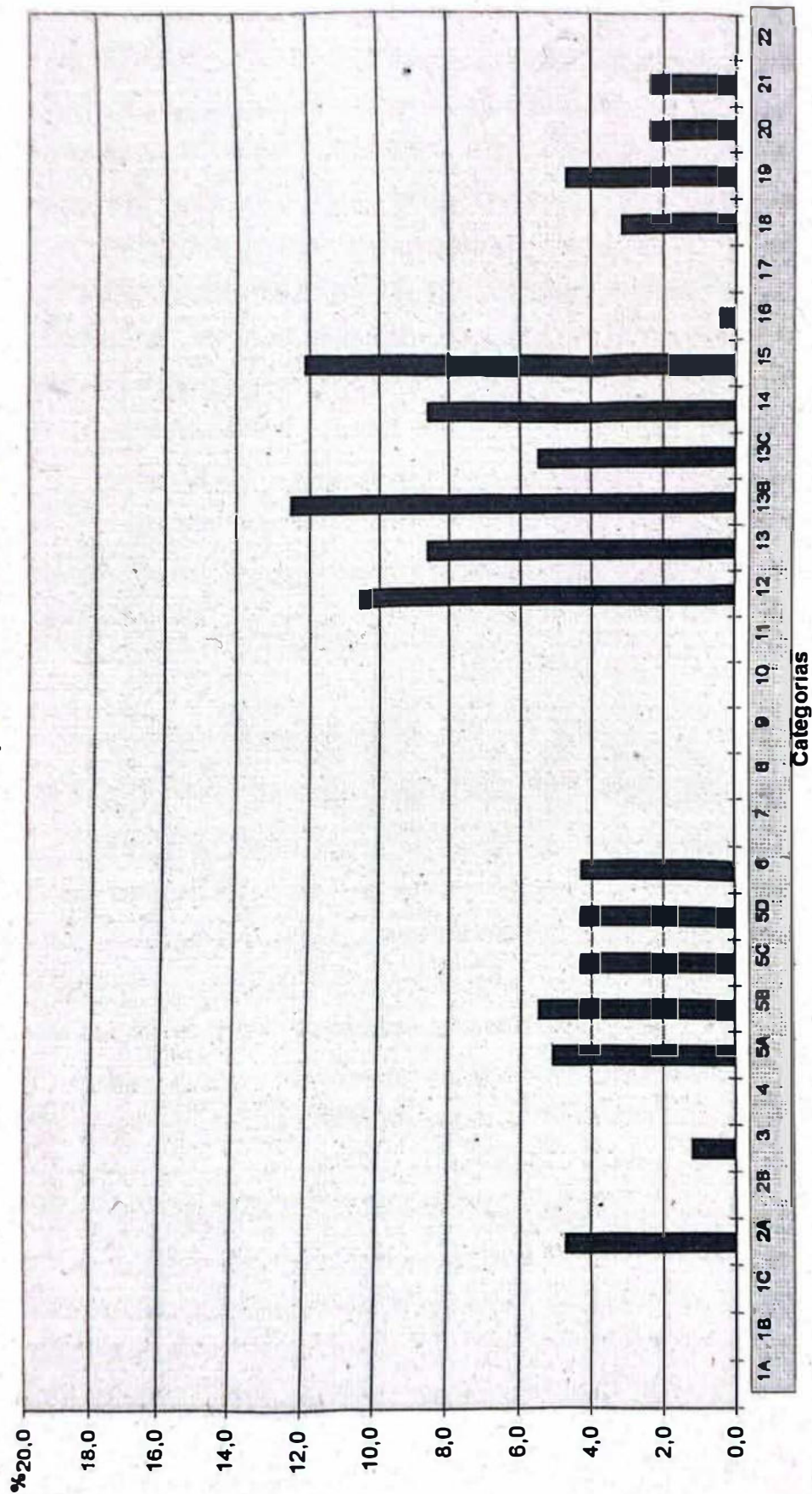
Documento 2

Ficha com questionário relativo às percepções ambientais



Documento 3
Grelha a sobrepor para obtenção da amostragem pontual sistemática

Levantamento experimental - COIMBRA



Documento 4
Gráfico representando as categorias de uso de solo na área de levantamento experimental
 (Vale das Flores – Coimbra, Fevereiro de 1997)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	13B	13B	13B	13A	13B	13B	13B	13B	13B	13B	13B	21	21	21	21	14
2	5D	13B	13A	13B	13B	12	13B	13B	13B	13B	15	15	13B	20	20	13A
3	12	13C	12	13B	13B	13B	16	16	13B	13B	13B	16	13C	13C	13C	13C
4	13B	12	16	16	16	12	14	12	12	13B	13B	12	14	14	14	13C
5	15	12	12	13B	13B	12	14	14	14	14	12	16	14	14	13B	13C
6	20	20	20	13B	13B	12	14	14	14	14	12	15	14	14	14	13A
7	20	21	21	15	15	12	14	14	14	14	13C	13C	13C	13C	13C	18
8	5D	15	15	15	15	15	15	15	15	15	19	13C	19	13C	2A	2A
9	5D	15	15	15	15	15	15	15	15	15	19	19	13A	13A	12	12
10	15	19	15	15	15	15	15	15	15	2A	2A	2A	2A	2A	16	13A
11	19	3	5A	5C	5C	5C	6	13A	19	19	2A	2A	19	13A	13A	13A
12	13A	12	5A	5C	5C	6	6	13A	19	19	13A	2A	13A	12	12	13A
13	2A	5A	5A	5B	5B	6	5A	5A	13A	12	13A	12	12	3	13A	13A
14	5B	5A	5B	5B	5B	5B	6	5A	2A	13A	5A	5A	12	3	5D	5D
15	5A	5B	12	19	5B	13A	5C	5C	5C	5A	6	6	6	6	6	5D
16	5B	5B	5B	12	5B	5A	6	5C	5C	5C	5D	5D	6	5D	5D	5D

Códigos:

1A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	3	1	2	1
2B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5A	1	2	3	0	0	1	1	2	0	0	2	1	0	0	0	0
5B	2	2	2	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5C	0	0	0	2	2	1	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0
5D	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	3
6	0	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	1	2	1	1	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	3	3	1	0	5	0	1	1	1	2	2	2	1	2	2
13A	1	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	0	2	2	2	6
13B	2	2	1	4	5	2	2	2	3	4	3	0	1	0	1	0
13C	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	2	3
14	0	0	0	0	0	0	4	3	3	3	0	0	3	3	2	1
15	2	2	3	4	4	3	3	3	3	1	1	2	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1
19	1	1	0	1	0	0	0	0	2	3	1	2	1	0	0	0
20	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
21	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Total:

Soma	%
0	0,0
0	0,0
0	0,0
12	4,7
0	0,0
3	1,2
0	0,0
13	5,1
14	5,5
11	4,3
11	4,3
11	4,3
0	0,0
0	0,0
0	0,0
0	0,0
0	0,0
27	10,5
22	8,6
32	12,5
14	5,5
22	8,6
31	12,1
1	0,4
0	0,0
6	2,3
12	4,7
6	2,3
6	2,3
0	0,0
256	

Quadrado: 50,449

Data de levantamento: 7/Fev/1997

Documento 5

Utilização de uma folha de cálculo EXCEL para construção de uma base de dados.

Contributo para a análise das provas de exame de IDES

Emília Sande Lemos

Introdução

A PRESENTA-SE, de seguida, um conjunto de informações sobre as provas de exame de IDES – Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, da época de 1996/97, que podem interessar a quem pretende ter algumas pistas para uma análise das referidas provas de exame.

Em nosso entender, seria uma possível estratégia a utilizar em sala de aula, a pesquisa, por parte dos alunos, de informações que possam de alguma maneira ajudá-los a decodificar, pelo menos em parte, as provas de exame, de maneira a que isso possa constituir um exercício formativo, conducente a novas pesquisas portadoras de novas aprendizagens.

Assim apresenta-se o resultado da pesquisa relativamente aos seguintes aspectos:

1. bibliografia utilizada nos textos, quadros, gráficos e mapas introdutórias às questões das provas de exame;
2. «termos-chave» utilizados nos textos e nas questões das provas;
3. lugares geográficos mencionados nos textos, quadros, gráficos e mapas e nas questões das provas.

QUADRO DA BIBLIOGRAFIA UTILIZADA NOS TEXTOS, QUADROS, MAPAS E GRÁFICOS

PROVAS DE EXAME DE IDES – 1997

Nome da Publicação	Autor(es)	Data	N.º de Utiliz.	Tipo de Utilização
«A Era dos Extremos»	Eric Hobsbawen	1996		texto
«Relatório do Desenvolvimento Humano»	PNUD	1996 1992	2 2 1 1	texto + gráfic texto quadro gráfico
«Economia Mundial – a emergência ...»	Mário Murteira	1995	3	texto texto + gráfic
«Atlas da Terra»	Joni Seager	1995	2	mapa / texto
«Situação Social em Portugal, 1960-1995»	António Barreto <i>et al</i>	1996		texto
«World Resources»		1992/93		mapa
«Divórcio em Portugal»	Anália Torres	1996		texto
«Terra, Património Comum»,	Martine Barrère	1993		gráfico
«O Século XX»	Marc Nouschi	1996		texto
«Portugal, os Próximos 20 anos»	J. M. Nazareth	1988		texto
«Portugal XXI – Cenários de Desenvolvimento»	Augusto Mateus <i>et al</i>	1995	2	texto
«Les Quartiers d'Exil»	François Dubet	1992		texto
«Manière de Voir» (revista)		1996		mapa
«Courrier International» (revista)		1996		texto
«Público» (jornal)		1996	2	texto
«Focus» (revista)		1995		texto
«O Mundo em 1997» (revista?)	Paul Markillie	1996		texto
«Sciences Humaines» (revista)		1996		texto
«Já» (Revista)		1996		texto
«O Independente» (jornal)		1996		texto
«Expresso» (jornal)		1996	3	texto
«Exame – Executive Digest» (revista)		1996 1995	1 1	texto texto
«L'Express» (jornal)		1989		texto
«Cadernos de Economia»	Vítor Constâncio	1996		texto
«Executiv Digest» (revista)		1997		texto

**ANÁLISE DOS «TERMOS-CHAVE» UTILIZADOS NAS QUESTÕES
DAS PROVAS DE EXAME DA DISCIPLINA DE IDES - 1997**

«TERMO-CHAVE»	N.º UTILIZAÇÕES
AGENDA AMBIENTE-DESENVOLVIMENTO	1
AGENTES EROSIVOS	1
AGRICULTURA MECANIZADA	1
AJUDA INTERNACIONAL / EXTERNA AOS PVD	2
AMBIENTE - CIDADES	1
AMBIENTE - DEGRADAÇÃO	1
AMBIENTE - PROBLEMAS	1
BIPOLARIZAÇÃO	1
CHUVAS ÁCIDAS	1
COMÉRCIO MUNDIAL - LIBERALIZAÇÃO	1
CONFERÊNCIA DE BERLIM	1
CONFLITOS POTENCIAIS	1
CONSTRUÇÃO EUROPEIA	2
CONSUMIDORES	1
CONSUMO - ALTERAÇÕES	1
CONSUMO GLOBAL	1
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	1
CRIAÇÃO INTENSIVA DE GADO	1
CULTURAS - INTERPENETRAÇÃO	1
DEMOGRAFIA DOS PD	1
DESENVOLVIMENTO - SÓCIO-ECONÓMICO	1
DESENVOLVIMENTO - REDEFINIÇÃO DE MODELOS	1
DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS RURAIS	1
DESENVOLVIMENTO DAS TELECOMUNICAÇÕES	1
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	1
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO	2
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO - IMPACTOS	
SOBRE O AMBIENTE	1
DIMENSÃO GLOBAL	1
ECONOMIA - GLOBAL	1
ECONOMIA - GLOBALIZAÇÃO	3
ECONOMIA - MUNDIALIZAÇÃO	1
ECONOMIAS INTERDEPENDENTES	1
EMISSÕES DE DIÓXIDO DE CARBONO	1
EMPREGO - SITUAÇÕES DE	1
EMPRESAS - DESAFIOS	1

«TERMO-CHAVE»	N.º UTILIZAÇÕES
EMPRESAS – ESTRATÉGIAS DE COMPETIÇÃO	1
EMPRESAS TRANSNACIONAIS	3
ENERGIA – CONSUMO POR GRUPOS DE PAÍSES	1
ENERGIA – PRODUÇÃO	1
ENERGIA – PRODUÇÃO COM COMBUSTÍVEIS FÓSSEIS	1
ESTRATÉGIAS DE DESNVOLVIMENTO	1
ESTRATÉGIAS SUPRANACIONAIS	1
EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA	1
FACTORES DE LOCALIZ. DAS ACTIVID. ECONÓM.	1
FAMÍLIA – MUTAÇÕES	1
FAMÍLIA – ORGANIZAÇÃO	1
FLEXIBILIDADE LOCATIVA DAS ACTIV. ECON.	1
GEOPOLÍTICA – CONTINENTE EUROPEU	1
GESTÃO DE RECURSOS NATURAIS	1
INDICADORES DEMOGRÁFICOS	1
INDIVIDUALISMO	1
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	1
INTERDEPENDÊNCIAS	1
INTERNET	1
JAPÃO – ASCENSÃO ECONÓMICA DO PÓS 2ª G.M.	1
JAPÃO – INTERDEPENDÊNCIA NPI	1
JAPÃO – MODELO DE CRESCIMENTO ECONÓMICO	1
LIMIAR DE POBREZA	1
MASSIFICAÇÃO	1
MIGRAÇÕES	1
MOVIMENTO DOS NÃO ALINHADOS	1
MOVIMENTOS SOCIAIS – PAPEL	1
MUDANÇA	1
MUDANÇA SOCIAL	1
NATO	1
NOVAS TECNOLOGIAS	1
NOVAS TECNOLOGIAS – APLICAÇÃO AO PROCESSO PRODUTIVO	1
NPI	1
OCDE	1
ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO	1
ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO PORTUGUÊS	1
PIB REAL POR HABITANTE	1
POPULAÇÃO – ENVELHECIMENTO	1
POPULAÇÃO – MOBILIDADE	1

«TERMO-CHAVE»	N.º UTILIZAÇÕES
POTENCIAL ECONÓMICO	1
QUALIDADE DE VIDA - POPULAÇÃO URBANA	1
REDE DE TRANSPORTES - DESENVOLVIMENTO	2
REGIMES POLÍTICOS - NATUREZA	1
RELAÇÕES ENTRE PAÍSES INDEPENDENTES	
E PAÍSES COLONIZADORES	1
RENDIMENTO <i>PER CAPITA</i>	4
RENDIMENTOS - DESIGUALDADES NA DISTRIBUIÇÃO	
DENTRO DO MESMO PAÍS	2
REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA	1
SALÁRIOS REAIS	1
SISTEMA MUNDO - PARTILHA	1
SISTEMA TRIÁDICO	1
SOCIEDADE - TENSÕES SOCIAIS	1
SOCIEDADE - TRANSFORMAÇÃO	1
SOLOS ARÁVEIS - DEGRADAÇÃO	1
TAXA DE URBANIZAÇÃO	1
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	1
TERCEIRO MUNDO - POSICIONAMENTO COMUNIDADE	
INTERNACIONAL	1
TERCIARIZAÇÃO	1
UNIÃO EUROPEIA - COESÃO INTERNA	1
UNIÃO EUROPEIA - FRONTEIRAS ECONÓMICAS	1
TOTAL «TERMOS-CHAVES»	94

**REFERÊNCIAS GEOGRÁFICAS EXPLÍCITAS NOS TEXTOS QUADROS, MAPAS E GRÁFICOS
E NAS QUESTÕES**

PROVAS DE EXAME DE IDES - 1997

Tipo de Referências Geográficas	N.º de utilizações nos Textos, Quadros, Mapas, Gráficos	N.º de utilizações nas Questões
África		1
África Central	1	
África Subsahariana	1	1
América do Norte	1	
Ásia desenvolvida do Pacífico	1	
Ásia Oriental	1	1
Coreia do Sul	1	2
EUA	5	2
Europa	6	
Europa do Leste e CEE	2	3
Europa Ocidental	1	
Formosa	1	
França	1	
Grandes Lagos Centro-Africanos	1	
Holanda	1	1
Hong-Kong	1	
Japão	4	6
México	1	2
Movimentos dos Não-Alinhados		1
Mundo	2	
Mundo desenvolvido	1	
Nato	1	1
Norte África	1	
NPI		2
OCDE	3	3
Ocident(al)	1	
Países Europeus + desenvolvidos		1
Países menos desenvolvidos	2	6
Países Árabes	1	1
Países industrializados	2	2
PD		3
PD de economia de mercado	1	1
PVD	1	1
Portugal	1	3
Reino Unido	2	1
S/referência geográfica	12	31
Singapura	1	
Suécia	1	
Sul	1	
União Europeia	3	5

RECENSÃO CRÍTICA

NOTA DE LEITURA

«O fim dos territórios»

«Ensaio sobre a desordem internacional e sobre a utilidade social do respeito», B.Bertrand, 1996 – Instituto Piaget

Moisés Fazenda Dias

O território que está em análise para o autor e cuja génese se perde no tempo, é o que a jurisprudência internacional, reconhece como o quadro espacial, no qual se estabelecem comunidades humanas, sendo por isso, a marca fundamental do Estado-Nação, com institucionalização de fronteiras que desenhem os contornos

da sua soberania, com ausência de sobreposição de territórios e ao qual corresponde um princípio jurídico de territorialidade. Base fundamental do Estado, da estabilidade, intangível quando estão em causa interesses contraditórios.

Apesar da pouca flexibilização do direito internacional, ao tomarem o princípio da territorialidade como um dado quase absoluto «Os territórios parecem ser mais que nunca objectos de paixão. celebrando uma antiga-tradição os homens fazem deles um motivo essencial de discórdia. Morre-se hoje para que esta ou aquela jeira permaneçam sérvias, croatas ou bósnio-muçulmanas; sacraliza-se a terra da Palestina ou de Israel; cada minoria procura traduzir uma reivindicação territorial intransigente a vontade de se afirmar e de se distinguir. A guerra e a paz, a ordem e a desordem internacionais parecem depender inteiramente da ambição de arrumar ou rearrumar os frágeis mapas do mundo».

Assim o território que está em crise é o que resultou da paz de Vestefália que iniciou uma ordem territorial rigorosa na Europa, e que foi universalizado progressiva-

mente, pela ordem internacional (contemporâneas do tratado de Vestefália, surgem duas tendências ao nível do direito internacional, para Grotius a intervenção sobre outro Estado poderia ser legítima enquanto Pufendorf recusa qualquer tipo de intervenção, sendo este altamente vestefaliano e por isso defendendo o direito à soberania territorial. Grotius ressurgiu hoje com uma grande actualidade, para as novas correntes do direito internacional que hoje defendem o direito e o dever à ingerência noutro Estado). Esta ordem rigorosa na Europa, foi mais uma vez, realçada pelo tratado de Versalhes, depois da primeira guerra mundial, que levou ao extremo o princípio da territorialidade, com fronteiras traçadas ao milímetro, que autenticam geograficamente e territorialmente os povos da Europa do pós-guerra, em que princípios como o da justiça, a paz, a soberania nacional, a autodeterminação tinham que ser mantidos. A História veio a demonstrar exactamente o contrário.

A expansão colonial foram momentos privilegiados na universalização desta ordem uma vez que as potências coloniais não reconheciam a existência de qualquer construção prévia transpondo desta forma o modelo ocidental. Contudo, o autor, não partilha totalmente da crítica que é feita ao traçado arbitrário das fronteiras em África, uma vez que todas são artificiais e as da Europa não são menos que as aquelas e por toda a parte são geradoras de conflito. Em algumas situações inclusivamente, as populações indígenas, terão sido ouvidas, noutros casos, foram considerados os recursos naturais para a sua delimitação. O problema fundamental da importação do princípio da territorialidade, foi o estabelecimento de fronteiras fixas, com limites rigorosos, onde os territórios oficiais não correspondem aos territórios sociais.

Para o autor a consequência é o aparecimento de identidades múltiplas que desafiam todas as fronteiras como acontece em África ou na Ásia onde se reactivam laços microcomunitários ou macroreligiosos. Assim, o princípio da territorialidade e a sua universalização, é a principal causa da crise actual no mundo, onde as lógicas sociais e culturais não cessam de contrariá-lo, criando por isso tensões e conflitos cada vez mais numerosos. O mundo está mergulhado numa tensão crescente que opõe o ideal europeu de territorialidade, a outras representações do espaço. Algumas mesmo, nem são territorializáveis, como acontece com a sociedade nómada Tuaregue que os Estados do Sahel não conseguem integrar. As estratégias de poder em muitas situações na Ásia ou em África são de desterritorialização o que conduz a um conflito permanente com o Estado-Nação.

O exemplo da Somália, para o autor, parece ser paradigmático desta situação de esvaziamento do Estado-Nação, cuja herança colonial foi organizar um Estado de acordo com o princípio da territorialidade, numa sociedade que apesar de falar a mesma língua e ter a mesma religião tem contudo uma visão diferente do espaço e das normas que devem regê-las. Como consequência as milícias das várias clãs conduziram ao esvaziamento do Estado. Para superar esta crise, a ONU, dentro das suas competências, recuperou o Estado-Nação recorrendo as regras clássicas de territorialidade, mas acautelando a estabilidade na zona, uma vez que outros Estados da região poderiam descobrir outras soluções para os seus próprios problemas, tornando a situação insustentável e caótica.

A inflação identitária de grupos étnicos existentes dentro do Estado-Nação e que reivindicam territórios são hoje uma grande fonte de desordem. Tudo isto traz

novos problemas para a comunidade internacional e internamente, os próprios processos de regionalização, tornam-se suspeitos de alimentarem separatismo. Esta febre identitária, avança no sentido de se apoderar do território que pode e poderá manifestar-se através de intolerância. Apesar das contradições, a ordem internacional associada ao tratado de Vestefália, tem a seu favor a vantagem de organizar a comunidade internacional segundo determinadas regras e através da negociação.

Contudo, não parece ser apenas, os problemas identitários que volatilizam o Estado-Nação, são no fundo um conjunto complexo de factores que hoje destabilizam os territórios, como a grande mobilidade das pessoas, da informação, dos capitais, dos bens, que conduzem a modos de identificação múltipla. O fim da bipolaridade no mundo com o seu «colete de forças» tornou as fronteiras muito instáveis uma vez que se deixou de obedecer à lógica das áreas de influência tendo conduzido a uma grande mobilidade.

Na Europa, com a construção europeia, também se esbatem fronteiras, aumentando a mobilidade interna. Os territórios nacionais não foram abolidos, nem os seus interesses, mas vulgarizou-se a expressão «geometria variável» que se desmultiplica consoante as situações. Muitos acordos internacionais esbarram nas fronteiras dos Estados outros numa situação intermédia que é o «Espaço Schengen» que nem corresponde aos territórios nacionais nem aos territórios da U.E.

Para o autor, por outro lado, os conflitos internacionais são cada vez menos animados por lógicas territoriais, como aconteceu no passado, o que tira peso relativo ao território, ao espaço geográfico, às riquezas do solo ou subsolo e que desta forma, esbate a lógica do sistema vestefaliano, em que a guerra era o momento de exaltação máxima das lógicas territoriais, derrogação violenta e dramática do princípio da intangibilidade das fronteiras. Se a ocupação recente do Kuwait pelo Iraque, parece ter esta lógica, grande parte dos conflitos hoje são predominantemente ideológicos, ou ainda mais concretamente, tendem a ser compósitos, uma vez que associam situações antigas a situações novas.

O fim dos territórios, parece antes demais, estar associado ao fenómeno contemporâneo da globalização, em que o mercado é o mais responsável. A internacionalização da economia e dos diferentes sectores da vida social, conduz à agonia do Estado. Desta forma surge uma nova geografia feita de relações fluídas, e de redes de relações. As novas lógicas assumidas pelas regulações económicas, inventam novas lógicas para o espaço, reabilitando o lugar em detrimento do território. Assim, a riqueza vem da mobilidade levando a uma territorialidade segmentada. Contudo, a lógica do mercado, não tem só por si, capacidade para resolver as tensões territoriais, principalmente quando existem frustrações subjacentes, ao mesmo tempo que se desmultiplicam os actores, com interesses muito variados. Esbatem-se as fronteiras surgindo novos poderes e novas desigualdades, encontrando-se desta forma, as disparidades sociais entre ricos e pobres, disparidades entre regiões em desenvolvimento, surgem grupos mafiosos que se infiltram e que destabilizam o Estado, etc.

A lógica do mercado, com a mundialização da economia, não é o único factor que conduziu à destruição do Estado-Nação, uma nova era ao nível das relações

internacionais, parece ter sido desencadeada pela guerra do Golfo, em que a intervenção, por parte da comunidade internacional, parece conter em si um paradoxo; o que estava em causa por parte da comunidade internacional, era defender o princípio da territorialidade, com o respeito das fronteiras e da sua soberania, contudo à medida que se valoriza esta intervenção e se transforma em dever de ingerência, retira ao princípio da territorialidade, o seu valor absoluto ao nível do direito internacional. Desta forma, o autor pensa que são as próprias Nações Unidas que ao intervirem directamente no Golfo, no Haiti, ou na Somália que acabaram por legalizar o princípio à ingerência da absoluta soberania dos Estados. .

No conflito dos Balcãs, com o processo de etnização dos territórios, acabou por demonstrar a ineficácia da ONU, perante este fenómeno, cujo fracasso resulta das incertezas que constituem o princípio da territorialidade. Como o princípio jurídico da integridade das fronteiras, e dos territórios nunca foram abolidos, a comunidade internacional não pode optar entre Croatas, Sérvios e Bósnios que reivindicam o mesmo território. Desta forma a ordem internacional assenta sobre um equívoco de um mundo que apenas pode ser constituído por Estados-Nações.

A crise da territorialidade transforma os dados da solidariedade. Ela enfraquece em primeiro lugar as solidariedades nacionais. Contudo o autor conclui que: «O fim dos territórios não consagra a abolição dos espaços pelo contrário estes não cessam com a mundialização de ser reavaliados, na sua diversidade e na sua flexibilidade. Também não marca o desaparecimento das fronteiras; estas são, mesmo, mais numerosas hoje que no passado. Não apaga os terreiros nem a sacralização da terra e da sua história, no momento em que, precisamente, a busca identitária retoma todo o seu vigor... Apoio exclusivo da autoridade política legítima o território tem como função desenhar o quadro das lealdades individuais e traçar o controlo sobre o da localização. Neste sentido, ele dotou a vida internaional dos seus princípios fundadores, concebendo-a como uma reunião de unidades territoriais soberanas.

«Foi toda esta construção que foi abalada: é verdade que ela não foi abolida, mas os princípios que a fundam são suficientemente sensíveis para não suportarem as fissuras que aparecem um pouco por toda a parte. Circunstância agravante, ela é posta em causa de muitas maneiras, que podem ser até contraditórias, e que não têm em comum apenas a sua negatividade. A ordem internacional é vítima, tanto da modernidade da mobilização crescente dos indivíduos, dos progressos da comunicação, quanto do regresso em força dos particularismos, do confessionismo ou do etnicismo.»

A new GEOGRAPHY TEACHERS' HANDBOOK for British Secondary Schools

Patrick Bailey

University of Loughborough
Department of Education

IN 1995, the Geographical Association decided to produce a new Handbook for Secondary School teachers of geography. The new publication was to be directed towards experienced teachers, but was also intended as a textbook for teacher-training courses in universities. The new book replaced an earlier, less ambitious HANDBOOK edited for the Association by David Boardman and published in 1986. The writer was invited to edit the new book. As a first step, he asked an experienced geography teacher in a Nottingham comprehensive school (Peter Fox) to work with him as joint editor. Being convinced that all professional publications intended for use in schools by teachers should be written or edited, at least in part, by a school teacher having day-to-day responsibility for teaching and assessing school classes, preferably in a school with a full range of pupil ability. The Geographical Association holds to this principle, believing with ample justification that professional books written and edited solely by university teachers can prove to be impractical in schools.

There were several urgent reasons why a new HANDBOOK was needed. Since 1986, a new National Curriculum had been introduced into all British schools, following a strenuous national debate about the purposes, content and desirable methods of education. The first version of this new curriculum, covering the age range 5-14, was promulgated in 1991. Experience almost immediately showed it to be seriously overloaded and therefore a slimmed-down version was produced in 1995. Roughly in the same period, the syllabuses and examination arrangements for all 14-to-16 and 16-to-

18 year old pupils were radically scrutinised and revised. Also, a wholly new vocationally-orientated curriculum was being devised, spanning the years from ages 14 to 18, with its own examination arrangements, most notably the General National Vocational Qualification (GNVQ). This new curriculum was to be open to young people of all abilities and was intended to evolve alongside the traditional subject-based school curriculum and examination system.

Many other developments had also been taking place. These included a dramatic increase in computer use in classrooms, with geography teachers often leading the field; an unprecedented output of new geography textbooks and background books, with computer software, multi-media kits and other new resources; and increased problems in arranging fieldwork, caused by new regulations designed to secure the health and safety of young people engaged in work outside school. These regulations were drawn up in response to some serious accidents, none of which involved geographers. Faced by this multitude of new developments and official pronouncements and regulations, geography teachers felt that they needed professional support and advice about how to respond. The new HANDBOOK was designed to provide this support. In particular, it was intended to show teachers the many opportunities which existed within the new official frameworks for good, independent and innovative professional practice.

As a preliminary to deciding what the new HANDBOOK should contain, the editors drew up a 'map' of the educational situation in Britain, placing the geography teacher at its centre (Figure 1). This 'map' reminded teachers about the many and varied developments taking place, showed their many inter-connections and so provided a framework within which new courses could be designed, lessons planned, resources acquired and assessment and examination procedures devised.

The contents as eventually decided was as follows:

the context for secondary geography

- the primary phase
- the whole curriculum
- avoiding bias
- the changing nature of school geography

course design and lesson planning

- planning courses
- planning lessons
- progressing and differentiation
- developing skills

teaching and learning

- map skills
- OS maps
- atlases and globes
- simulations

- statistics
- fieldwork
- distant places

assessing and examining

- issues in assessment
- practical approaches to assessment, record-keeping and reporting
- assessment at key stage 3
- GCSE syllabuses
- post-16 assessment

resources and their uses

- evaluating and using resources
- IT and geography
- televisual resources

management matters

- managing the departmental team
- departmental self-assessment
- managing resources
- the OFSTED* inspection

post-16

- the pre-vocational strand
- post-16 colleges
- teacher education
- careers guidance

bibliography and index

THE CONTEXT FOR SECONDARY GEOGRAPHY

This important section summarises recent developments in school geography relating them where appropriate to developments in university geography. It emphasises the dangers of thinking about geography (or any other school subject) in isolation and insists that the future prosperity and influence of the subject will depend upon its ability to contribute to the development of the school curriculum as a whole. In particular, it explores the many ways in which geographers can contribute to the cross-curricular themes identified in National Curriculum regulations, especially education for citizenship (local, national, European, global); education for health; education in environmental understanding; and education in the fundamentals of economics and the importance of industries to modern societies. It shows how links may be made between geography and other subjects, such as English, mathematics, science and modern languages; and it stresses geography's important role in counteracting prejudice of all kinds. A central message of geography is assumed to be that all human beings are of equal value, irrespective of their social status, sex, age, wealth or poverty, nationality, culture or skin-colour.

COURSE DESIGN AND LESSON PLANNING

The editors do not believe in the existence of an 'ideal' course or an 'ideal' lesson, for any age-group or on any topic.

Circumstances vary so much from school to school that it is impossible, indeed harmful, to try to prescribe the exact contents of courses or the details of lessons. Accordingly, this section deals with the principles of course and lesson planning but leaves individual teachers to apply and adapt the principles in ways which best suit their classes and the conditions within which they have to work. Such conditions include the resources available, especially time and teaching rooms; the characteristics of their classes; local opportunities for fieldwork; their own personal experience, knowledge and professional expertise; and their preferred methods of teaching. Figure 2 is a simple matrix showing how teachers may relate topics in their own proposed

*OFSTED: *Office for Standards in Education*, a governmental body working closely with the national inspectorate and responsible for the detailed inspection of all schools.

Short comments on each of the HANDBOOK's seven sections will show how these topics have been interpreted.

courses to the places and themes which have to be studied in the National Curriculum. A similar matrix may be used to relate teaching methods to topics.

(Years 7, 8, 9 : ages 11 - 14)

TEACHING AND LEARNING

This section looks at ways of helping young students to learn geography. It reminds teachers, both experienced and new, of the many different approaches and methods which are possible, given the necessary time, space and other resources. Its aim is to encourage all teachers to extend their range of methods in order to appeal to the broadest possible range of abilities, interests and skills among their pupils.

The vital, foundational importance of maps, atlases and globes as tools for geographical learning is stressed. Opportunities for simulations and role-play exercises are explored. The value of statistics, used selectively and in carefully-focussed ways to increase the precision of pupils' knowledge is re-affirmed. Fieldwork is shown to be fundamental to all geographical teaching and learning, never an optional 'extra'. All geography printed in books begins with somebody, somewhere, going out and finding out. It follows that all pupils should be required to go out and find out at some stage in their geography courses. Only by so doing can they begin to understand the nature of published geographical knowledge and often, its limitations.

The final chapter in this section looks at ways of giving a sense of reality to faraway places which pupils can never visit during their school courses. This follows James Fairgrieve's dictum (1926) that one extremely important purpose of geographical education is to develop the pupils' accurately-informed imagination. In an ever more inter-dependent world, it becomes more and more important that young people grow up with accurate perceptions of what their neighbours on 'spaceship earth' are like.

ASSESSING AND EXAMINING

This section is designed to clarify the purposes of assessment and also to set out the latest requirements of the British public examination system. It looks at the advantages and disadvantages of assessments, tests and examinations of various kinds. Above all, it conveys the message that assessment and examination, formal and informal, internally carried out by teachers or externally arranged by public Examination Boards, are natural parts of the teaching-and-learning process, not something separate from it. It asks why and how pupils' work ought to be marked; shows how judicious oral questioning can reveal what pupils do and do not understand; explores the ways in which different types of examination question may be used to probe the full range of pupils' knowledge, understanding and mastery skills; and shows how coursework, short tests and more thorough examinations, together with day-to-day informal probing, may be built into a progressive and revealing assessment programme.

As in the chapters on course and lesson planning, the emphasis is placed upon principles rather than specific examples. Teachers are encouraged to grasp the principles and then to develop their own best ways of assessing their pupils' progress, bearing in mind the legal frameworks of the public examination system and the assessment policies of their schools. Above all, this section stresses the importance of integrating assessment procedures with approaches to teaching and learning so as to produce one single, seamless educational process.

RESOURCES AND THEIR USES

The most important message of this section is that the teacher is the only primary resource. Without the active intervention of teachers, books, sound and video-tapes, television programmes, maps, computer software and other aids to learning are likely to achieve very little, except perhaps with a tiny minority of young people who are able, willing and sufficiently well-organised to learn by themselves. The emphasis is therefore upon how teachers may evaluate and then use resources of all kinds to maximise learning with their particular classes.

Particular attention is given to the many applications of Information Technology (IT) in geography lessons. The effective use of IT presents management problems in most schools because of the small number of terminals compared with the large size of classes. Uses of televisual resources are explored in depth; and again, the message conveyed is that these resources, which can be very vivid and compelling, have to be integrated into teachers' lessons and not be allowed to dominate the teaching-and-learning process.

MANAGEMENT MATTERS

This section also is constructed around one important message, which falls into two parts: by working together as a team, two or more people teaching geography in a school can achieve far more than if they were to work in isolation from one another; and furthermore, that this 'working together' has to be carefully analysed, structured and managed, so that all members of the team can make their most effective contributions to the corporate effort. The section looks at ways of arranging for this collaborative working to take place, noting for example the production and use of shared resources, the sharing and rotation of administrative tasks, the sharing of individual teachers' experience, knowledge and expertise and the consistent marking of pupils' work. Figure 3 suggests the situation of a typical geography department in a busy comprehensive school at the present time, with new regulations and new syllabuses continually appearing.

It is further proposed that every departmental team should undertake a regular self-assessment of its own performance; ways of doing this are suggested. Again, this self-assessment is viewed as a normal and necessary part of any joint enterprise.

POST-16

Some of the most radical and recent changes in the curriculum have (and are still) taking place in the post-16 years. This section of the HANDBOOK summarises the latest developments and pays particular attention to the structures of the new, vocationally-orientated curriculum. Much of this new work is being done in Colleges of Further Education rather than in schools; and here, enterprising geographers are finding many opportunities to contribute to and sometimes to lead courses with such titles as 'Leisure and Tourism' and courses which explore a variety of environmental themes.

A chapter reviews recent developments in teacher training; this has recently been made much more strongly school-based, a major emphasis being placed upon Partnership schemes between university education departments and schools. These schemes have achieved impressive successes in some schools, but there have been many problems, mainly caused by school teachers' lack of time and sometimes their reluctance to support the joint training process and to undergo the necessary professional training provided by the universities.

A final chapter reviews job prospects for young people who take geography up to age 16 and age 18. Experience has shown that the subject provides a uniquely rounded education, with links into both science and the arts; and that it can be used, with adaptation, in many types of work. It also gives access to a wide variety of university courses.

Selective reading lists are provided at the end of each chapter and there is a final more general bibliography and an index.

REFERENCES

Bailey, P. & Fox, P. (1996), *Geography Teachers' Handbook*.
Sheffield: the Geographical Association, 341 pp., ISBN 1-899085 -10-6.

Boardman, D. (ed) (1986), *Handbook for Geography Teachers*.
Sheffield: the Geographical Association, 287 pp., ISBN 900-39598-2.

Fairgrieve, J. (1926), *Geography in School*.
University of London Press.

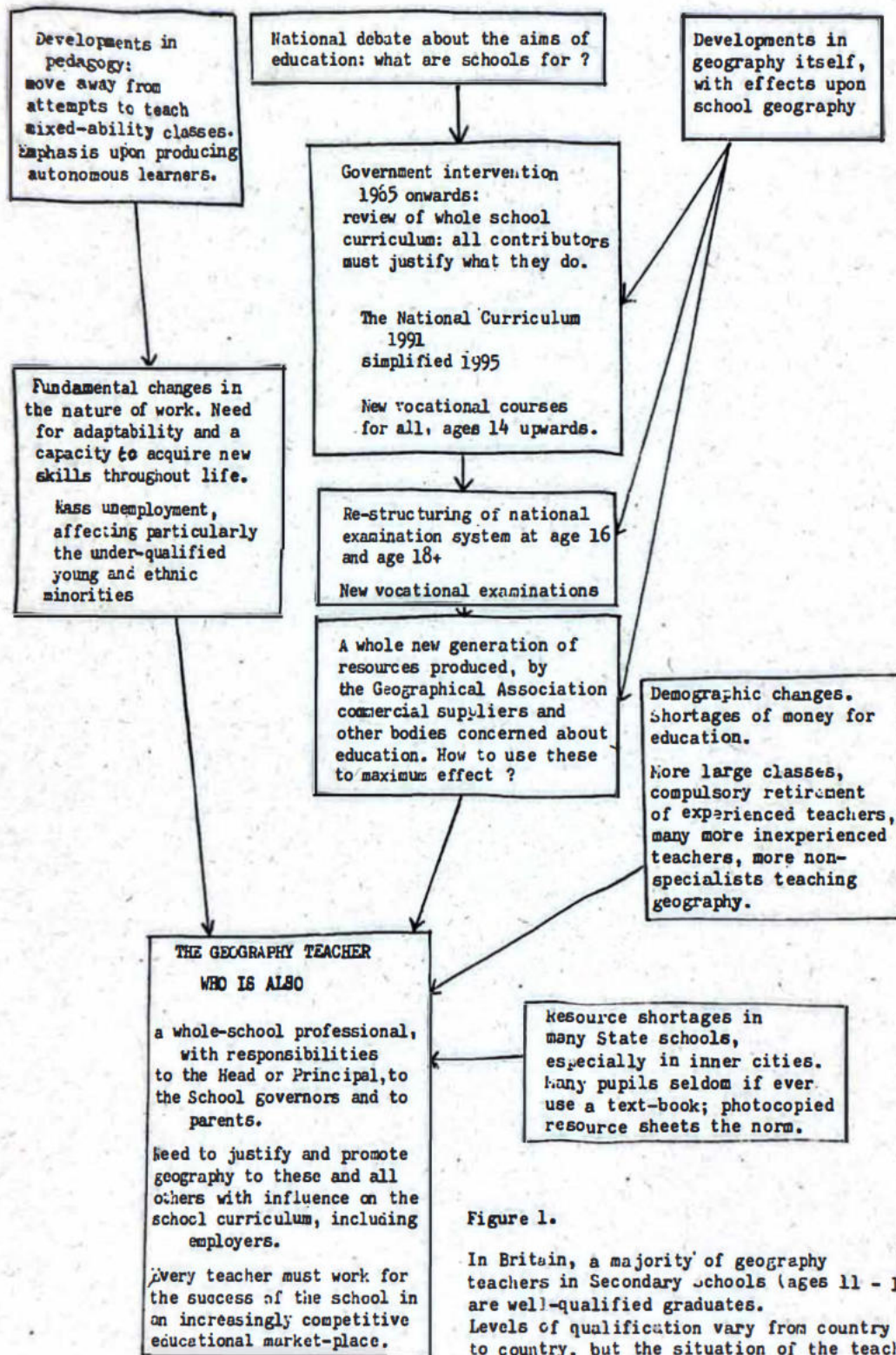


Figure 1.

In Britain, a majority of geography teachers in Secondary Schools (ages 11 - 18+) are well-qualified graduates. Levels of qualification vary from country to country, but the situation of the teacher shown here has close parallels in many European countries.

Fig. 1

In Britain, a majority of geography teachers in Secondary Schools (ages 11-18+) are well-qualified graduates.

Levels of qualification vary from country to country, but the situation of the teacher shown here has close parallels in many European countries

Proposed course		Wks	Country from List A	Country from List B	Tectonic processes	Geomorphological processes	Weather and climate	Ecosystems	Population	Settlement	Economic activities	Development	Environmental issues
Year 7													
1. Sparsely populated areas of the world (eg. hot deserts, tundra, mountainous regions)	6				/	/	/		/	/			
2. Farming case studies (eg. extensive grain, intensive rice, temperate mixed)	6				/		/		/	/			
3. An industrial region (eg. USA Middle West)	6						/	/	/	/			
4. A large commercial city (eg. Hong Kong)	6						/	/	/	/			
5. The unstable crust - volcanic activity	6			*									
6. United Kingdom - general features	6				/		/	/	/	/			
7. The Home Region	6				/		/	/	/	/		/	
Year 8													
8. Coasts	8			*				/	/	/		/	
9. Tourism - the geography of an economic activity	6							/	*			/	
10. National Parks - managing rural areas of great scenic value	4											*	
11. Towns - internal characteristics and changing patterns	6						/	*	/	/	/	/	
12. An economically 'developed' country (eg. France or Australia or Japan)	12	*			/		/	/	/	/	*	/	
Year 9													
13. Weather systems of the UK	6				*								
14. Forests of the World - focus on equatorial rainforests and taiga	6					*			/			/	
15. An economically 'developing' country (eg. Brazil or Nigeria or India)	12		*		/		/	/	/	/	*	/	
16. The global distribution of population and contrasts in economic development	6						*			*			
17. Movements between countries (eg. trade, migration and investment)													

* a focus / a significant contribution

Fig. 2

A simple matrix which teachers use to relate their proposed course to the places and themes specified in the National Curriculum. Years 7, 8, 9: ages: 11-14.

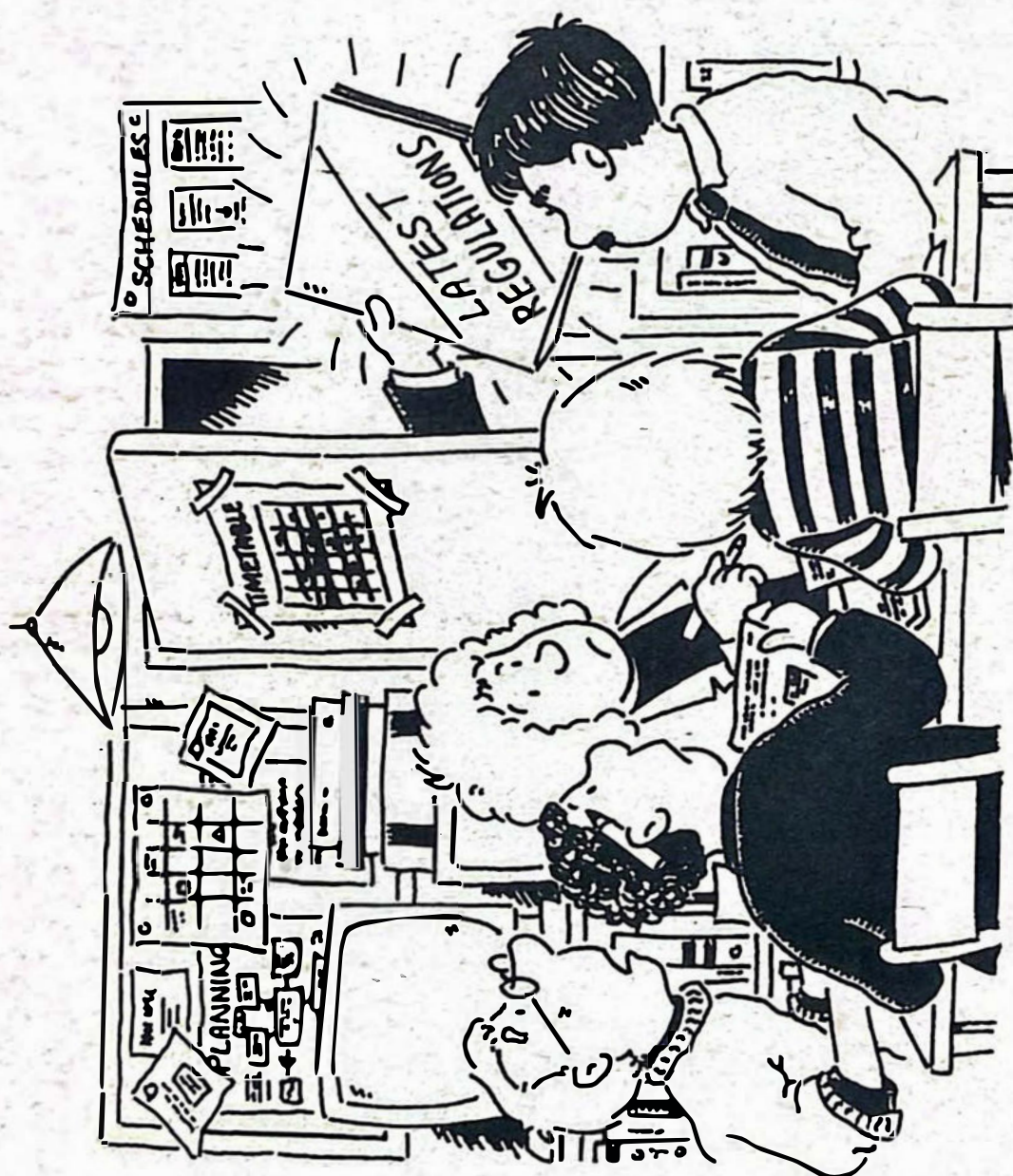
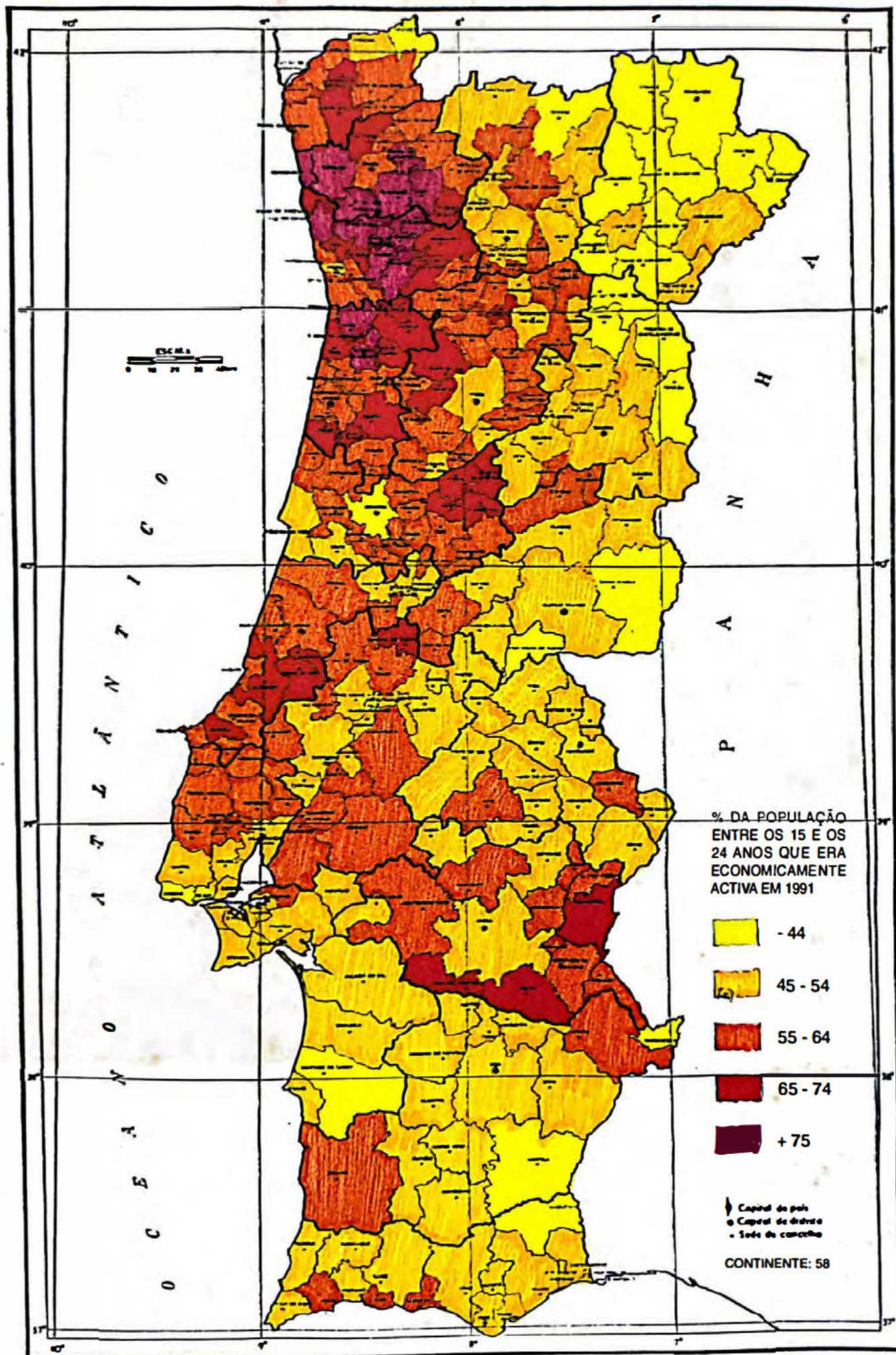


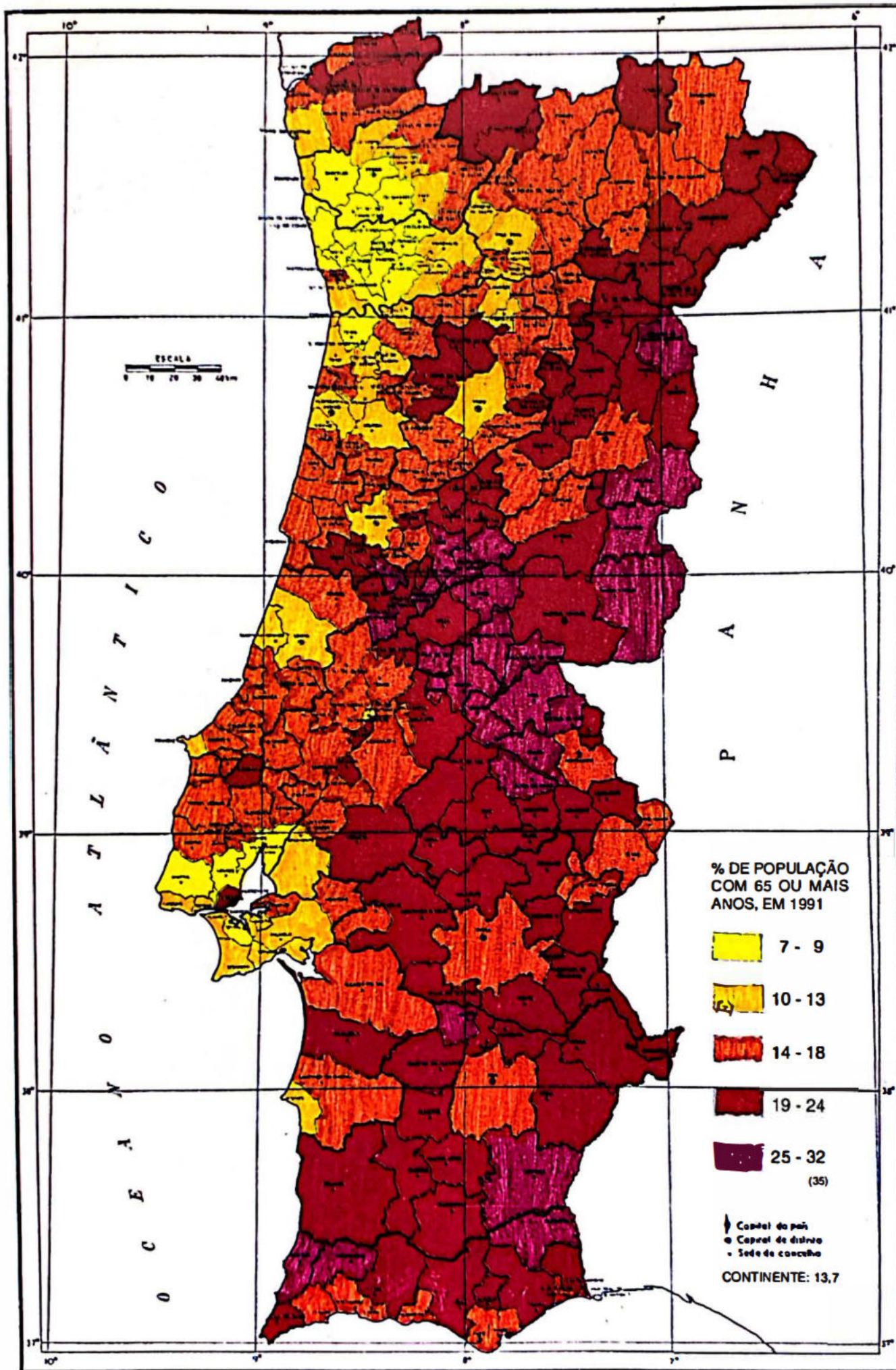
Fig. 3

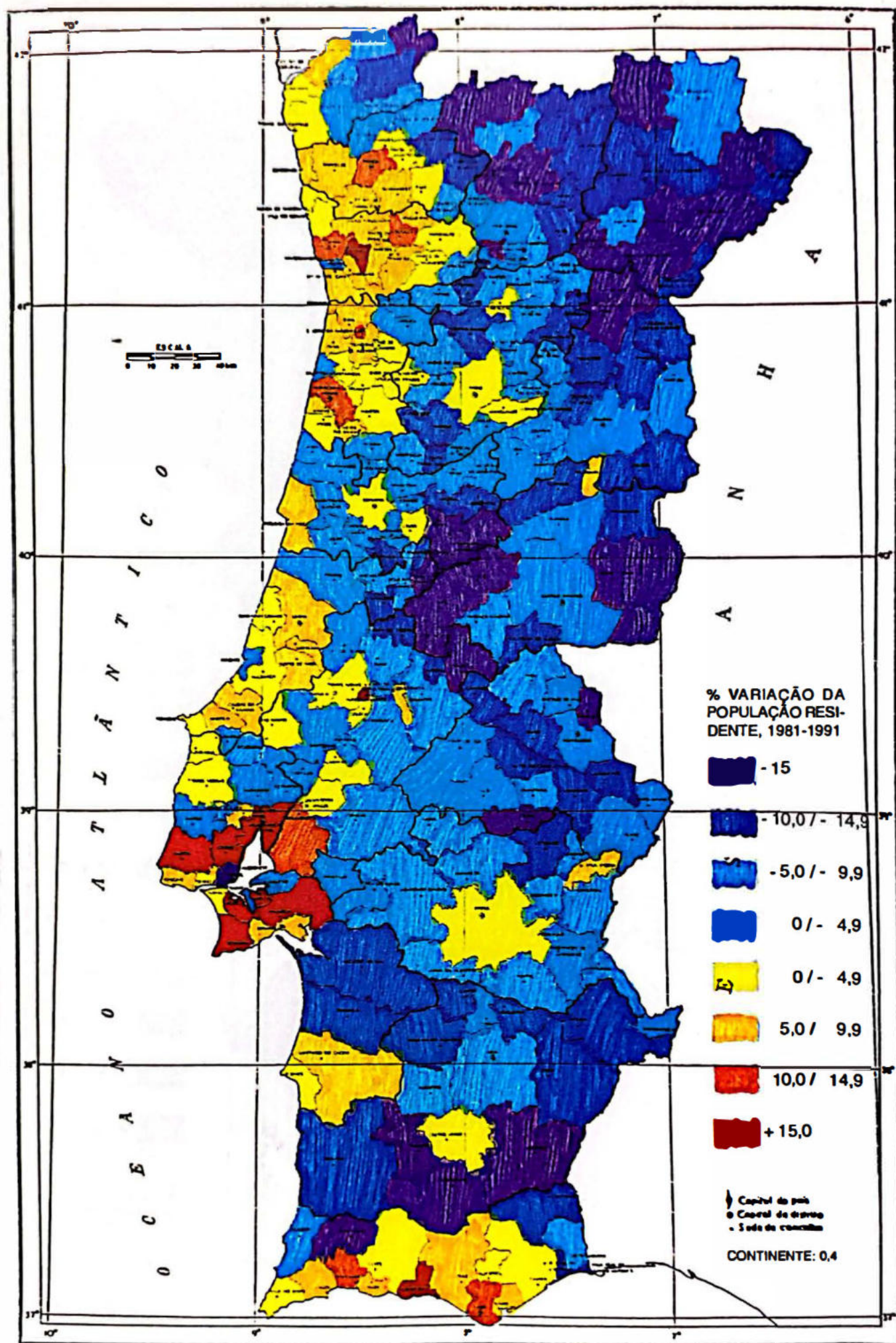
Close co-operation is needed if a geography department is to survive in today's hectic conditions of large classes, resource shortages and the continual appearance of new syllabuses, examination frameworks and official regulations.

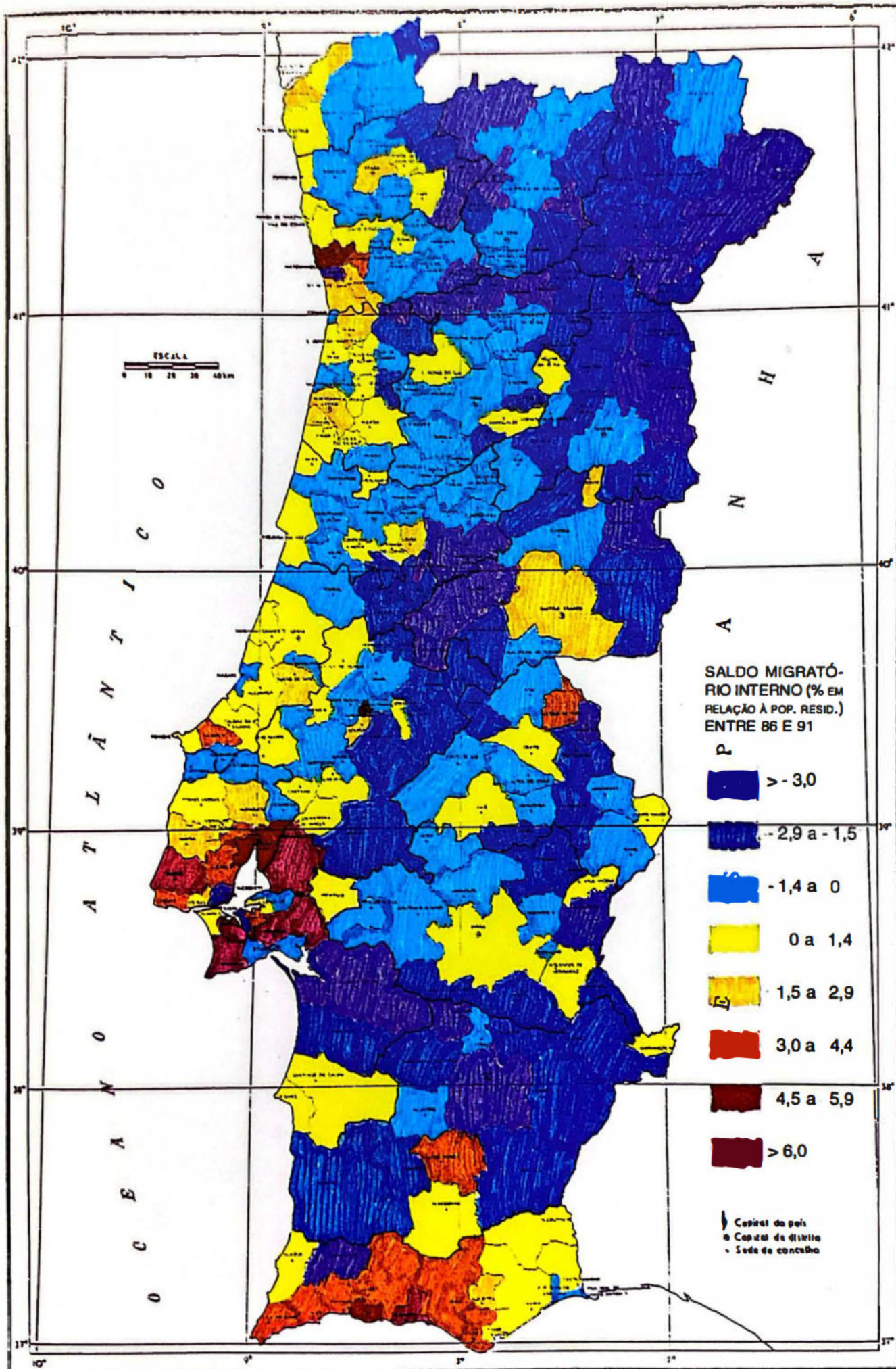
RECURSOS DIDÁCTICOS

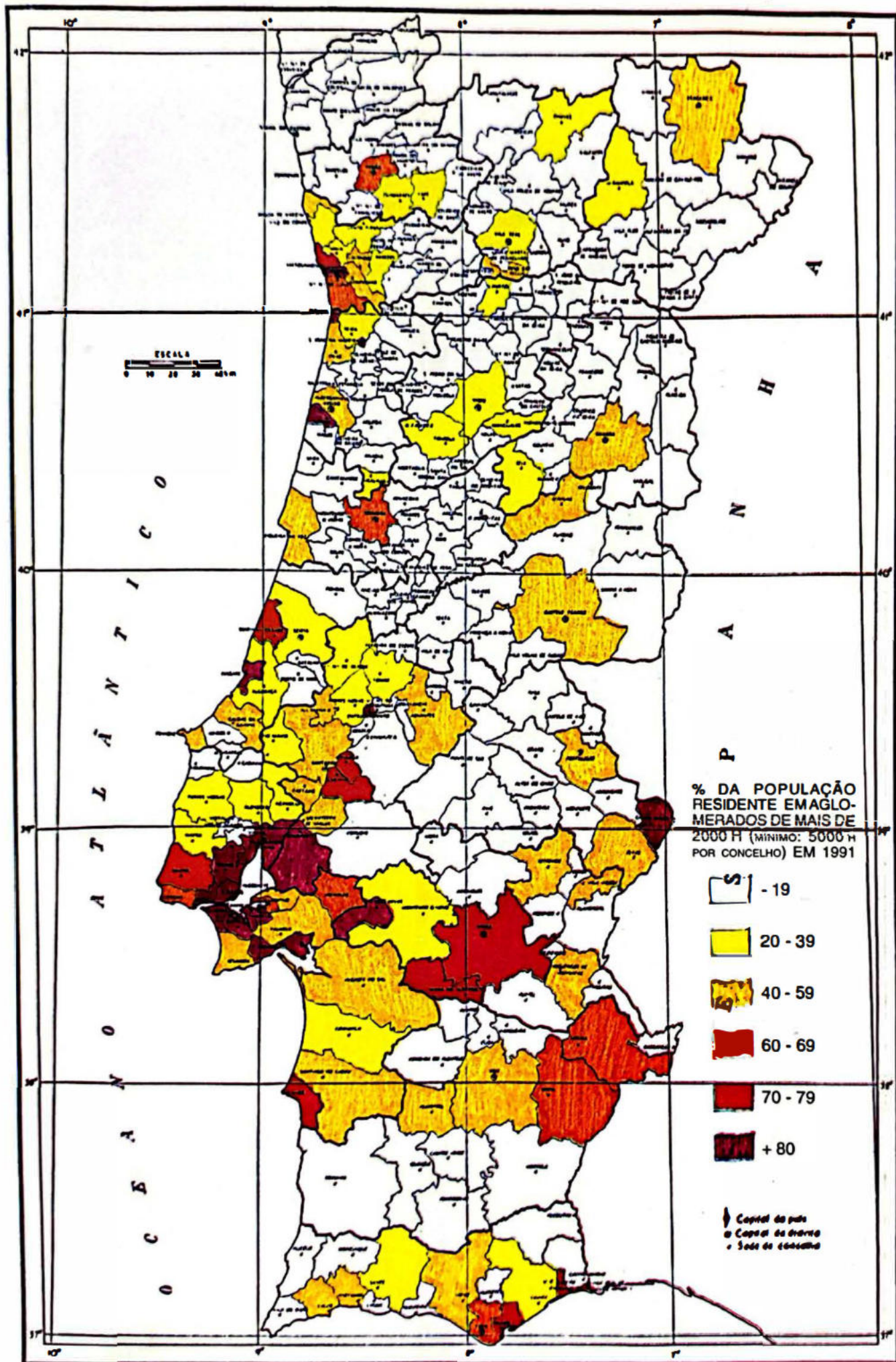
Apresentamos, neste número, como recursos didácticos, um conjunto de mapas sobre dados estatísticos da demografia portuguesa, da autoria de Pedro Rabaça. Para facilitar a sua utilização, em sala de aula, optámos por publicá-los em folhas soltas.

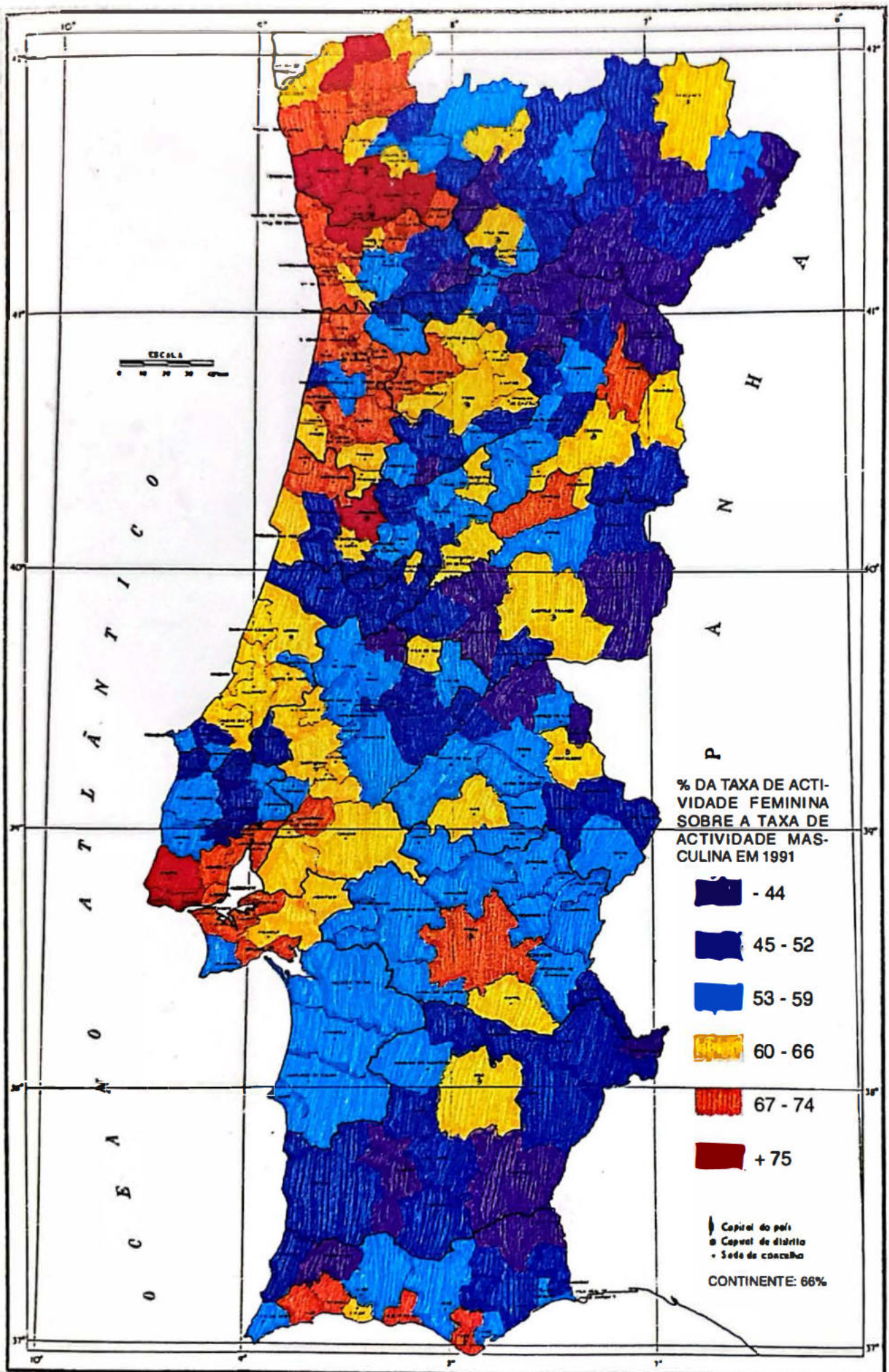


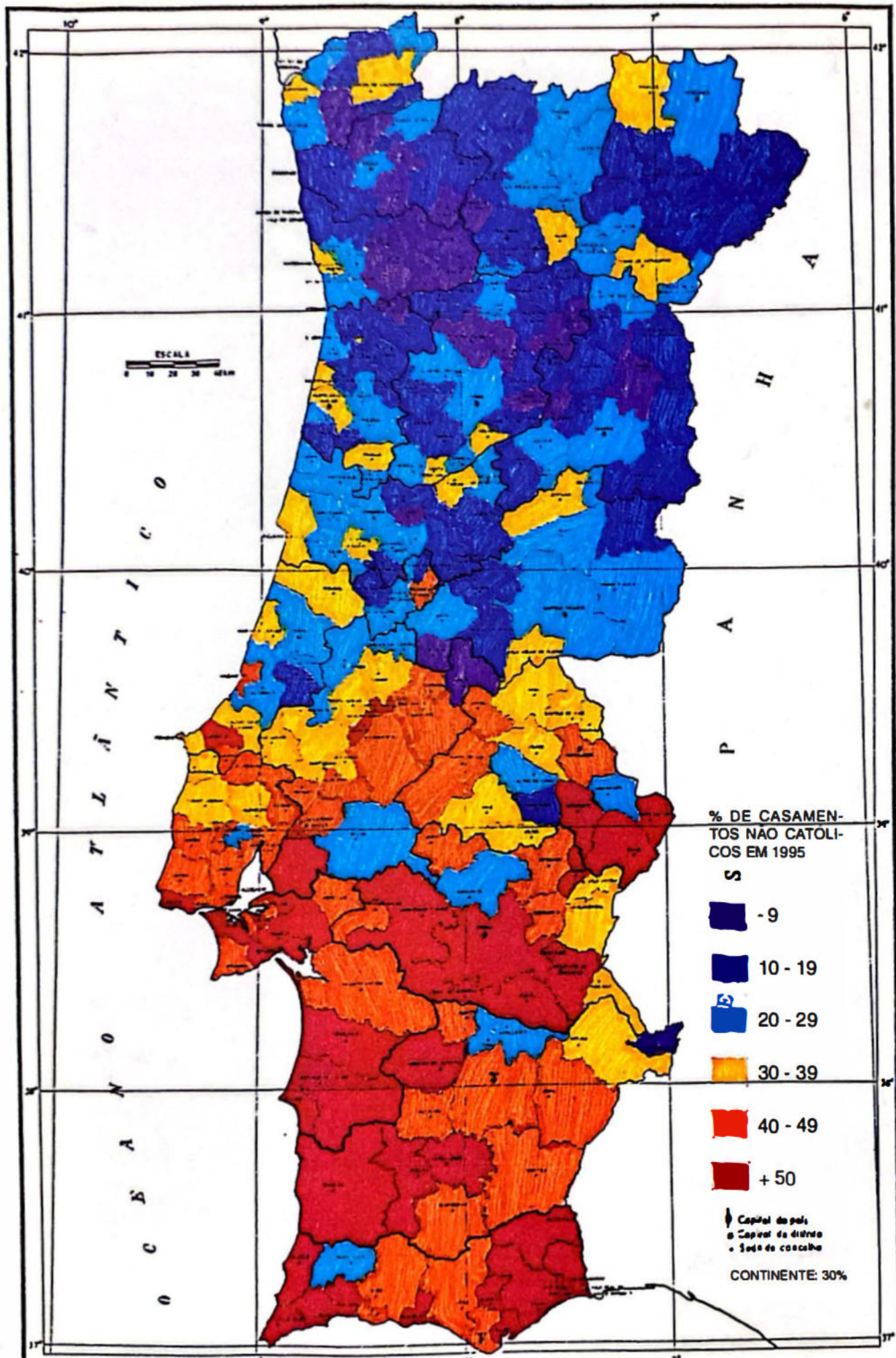


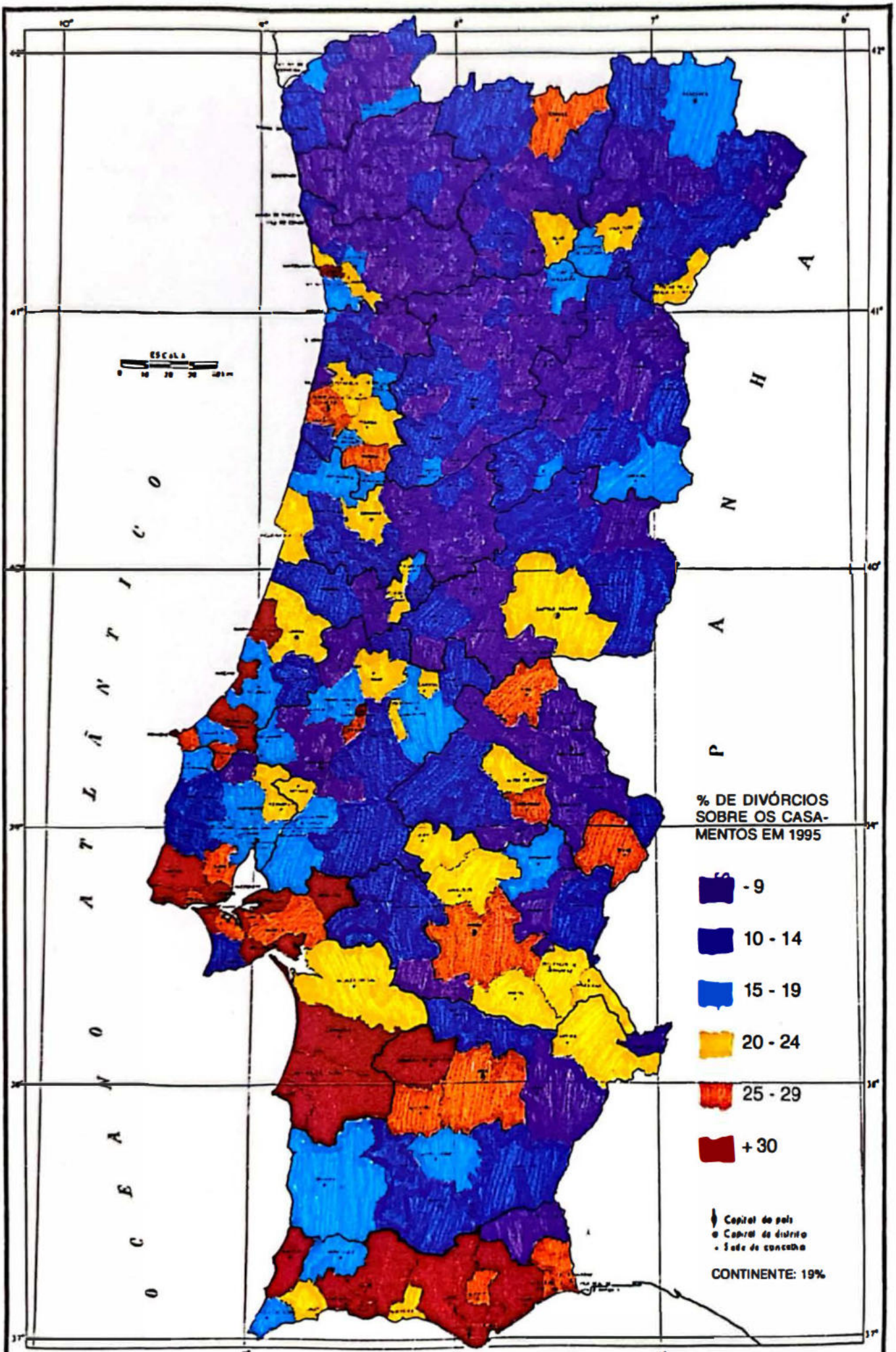


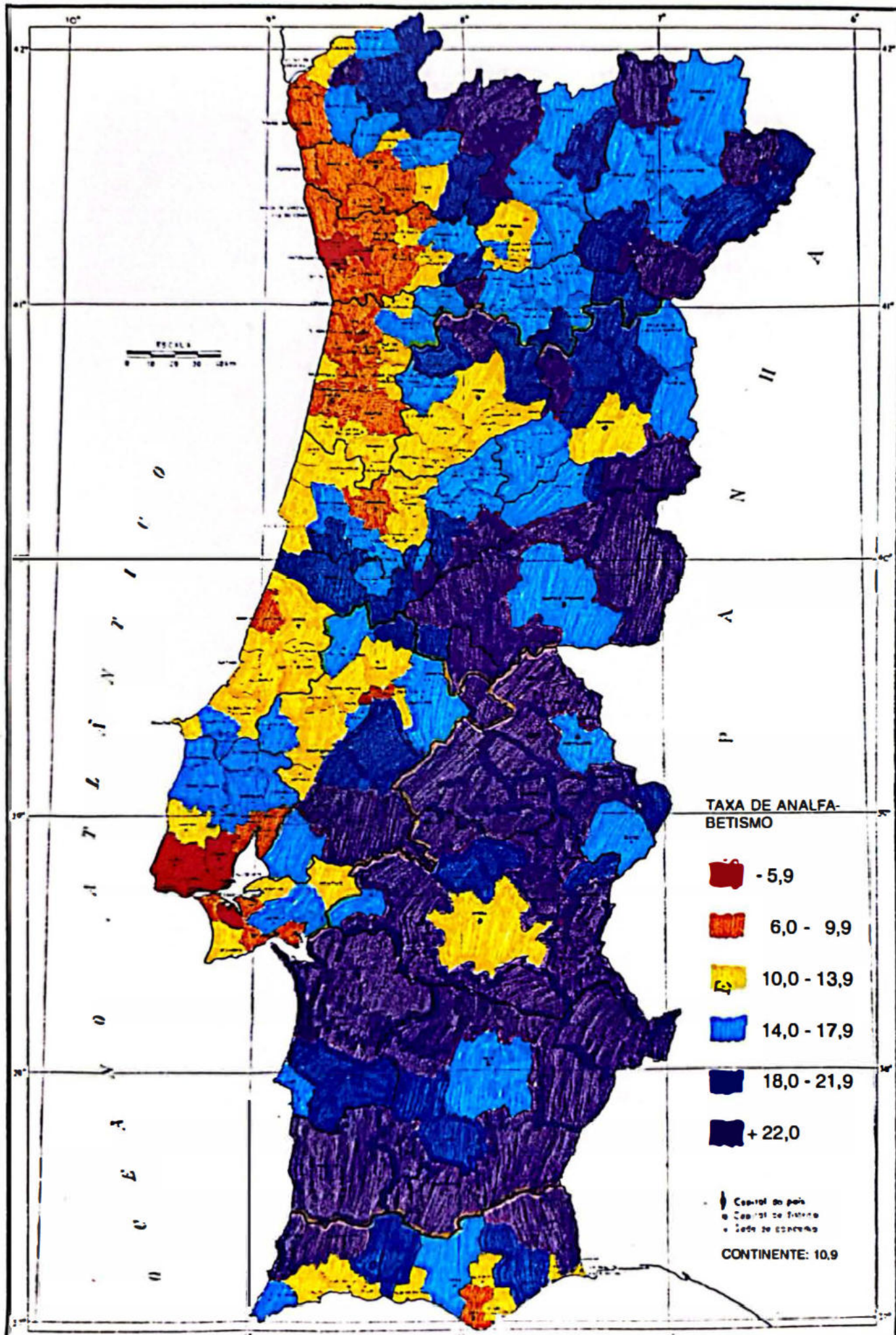












Publicação Bimaneal Preço Unitário 750\$ Assinatura Anual (2 números): 1400\$

Distribuição gratuita aos sócios da Associação de Professores de Geografia

A *Apogeo* aceita e agradece os originais que lhe forem enviados

Caberá, no entanto, à Redacção decidir sobre a oportunidade da inclusão dos textos recebidos

Os artigos assinados são da responsabilidade dos seus autores

Os restantes artigos são da responsabilidade da Direcção

Número Duplo 1100\$

Editorial 1 Análises e Reflexões Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo 3 A sala de aula — ensaio de perspectivas 11 Conselho Nacional de Exames do Ensino Secundário — Relatório sobre as provas de exame de IDES das 1.^a e 2.^a chamadas — 96/97 24 Avaliação Atitudinal — uma procura de viabilidade formativa 29 Uma experiência de planificação anual da disciplina de Geografia do 3.º Ciclo 46 Laboratório Didático Levantamento do Uso do Solo no Centro de Portugal — uma experiência pedagógica 56 Contributo para a análise das provas de exame de IDES 65 Recensão Crítica “O fim dos territórios” — “Ensaio sobre a desordem internacional e sobre a utilidade social do respeito”, B. Bertrand, 1996 — Instituto Piaget 71 A new Geography Teachers’ Handbook for British Secondary Schools 75 Recursos Didáticos 84

Açores | Portugal
Dorsal