

apogeo

nº55/56

revista da associação de professores de geografia



APOGEO n.º 55/56
Junho/Dezembro 2020

Diretor:
Pedro Damião

Comissão de redação:
Ana Cristina Câmara
Emília Sande Lemos
Luís Mendes
Maria Helena Magro
Miguel Inez Soares
Pedro Damião

Propriedade:
Associação de Professores de Geografia
Rua C2, lote 9, loja 13
1070-023 LISBOA
Tel.: 213 861 490
Fax: 213 850 374
E-mail: aprofgeo@gmail.com
Página da Internet: www.aprofgeo.pt

Design: Miguel Inez Soares

ISSN: 2182-4843
Depósito Legal: 21206/89



Sumário

Emília Sande Lemos - Editorial **2**

Helena Magro - Para uma Educação Geográfica Multifacetada - De 2001 a 2022: Relatos da história do Centro de Formação da Associação de Professores de Geografia - Centro Professor Orlando Ribeiro (CFPOR) **4**

António Nóvoa – Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores **18**

Carlinda Leite – Desafios para a formação de professores e o ensino da Geografia **28**

Xosé Manuel Souto González – Formarse geográficamente para una docencia crítica ciudadana **38**

Francisco F. García Pérez – De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas **54**

Lana de Souza Cavalcanti – O professor de Geografia e princípios da formação para a condução de ação docente voltada a aprendizagens transformadoras **65**

Helena Copetti Callai – Formação de professores: pensando o local e o global **77**

Sonia Castellar & Lúcio Botelho – A cultura científica na educação geográfica: potencializando o Raciocínio Geográfico **88**

Sérgio Claudino – A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. Da geografia sem geógrafos à universitarização **107**

Fernando Alexandre – Limites e Desafios da Formação Inicial de Professores de Geografia: Algumas Reflexões **125**

Maria Helena Esteves – O ensino remoto de emergência no âmbito da formação inicial de professores: aprendizagens realizadas **142**

Fátima Velez de Castro – O “Laboratório de Ensino”: um projeto desafiante na Formação Inicial Docente em Geografia **155**

Elsa Pacheco & Laura Soares – Pontes entre a investigação-ação da formação de professores de Geografia e as competências desejadas – ensaio metodológico a partir dos MEG@PT **164**

Fernando Ribeiro Martins & José Afonso Teixeira – A formação de professores de Geografia na NOVA FCSH: contributos para a análise da sua evolução **189**

Cristiana Martinha & Pedro Rego – As Opiniões de Professores de Geografia sobre possíveis alterações ao modelo de Formação Inicial de Professores de Geografia em Portugal **213**

Daniel Vallerius & Afonso Ferreira – O professor de Geografia no contexto brasileiro: Formação, perspetivas e potencialidades **224**

Este número duplo da nossa revista APOGEO é dedicado à Formação Inicial e Contínua de Professores de Geografia. Nela podemos aprender perspectivas várias, quer de docentes universitários ligados aos Mestrados de Educação em Ensino da Geografia, nas Universidades Portuguesas, quer o contributo valioso de investigadores e docentes de outras instituições portuguesas, bem como de Espanha e do Brasil.

Este número remete para o(s) papéis do Professor, junto dos seus alunos, não só promovendo as necessárias aprendizagens específicas, como também todas as que contribuem para formar cidadãos implicados com o território, país e Mundo em que vivem, juntando ao saber, neste caso geográfico multiescalar e multifacetado, um conjunto de competências transversais, tais como resolução de problemas, ser solidário, e outras que estão bem plasmadas no nosso Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e na “bússola” da Agenda 2030 da OCDE.

Nesta nossa caminhada para nos tornarmos professores neste Mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, não só a formação geográfica é fundamental, tal como nos referem vários dos artigos presentes neste número, como também um equilíbrio atento entre uma visão holística, humanista e tecnologicamente comprometida, pois as novas gerações, devem reconhecer nos seus docentes, alguém que os sabe acompanhar, com quem há um diálogo permanente (nem sempre fácil sabemos, mas absolutamente necessário) para que a sala de aula não se torne o lugar menos aprazível da escola, como os últimos estudos junto dos adolescentes parecem indicar.

Formar professores que saibam, de forma eficaz e pedagógica, didatizar as principais competências e conteúdos da Geografia é um imperativo da formação inicial e que pode ser sempre ampliada através da formação contínua, ao longo da vida.

Mas, para esta tarefa tão necessária quanto aprofundada e difícil, não basta que, na formação inicial de professores, estejam presentes disciplinas de didática da Geografia, como também as que estudam e acompanham o desenvolvimento das diferentes formas como se constrói e produz aprendizagem.

Quantas vezes dei comigo própria, depois de desenhar, no quadro da sala de aula, o globo terrestre com as suas principais linhas de referência, a olhar para os meus alunos e perguntar-me: como será que esta informação tão abstrata, se irá, digamos, “colocar” na imensidão das sinapses na cabeça de cada um deles, sendo que nenhum é igual ao outro? Aquilo que para mim professora é claro, como que uma verdade sem discussão, pode ser um conceito cujo “armazenamento” nas memórias de longo prazo de cada um dos alunos, é diferente e nem sempre criando uma lógica que lhes permita manipular convenientemente esse mesmo conceito em outras situações. Neste contexto, a existência de, pelo menos, uma disciplina anual de psicologia da aprendizagem parece-me fundamental na formação inicial dos professores.

Tal como referem diversos autores, a didática geral e específica tem também de estar mais presente, assim como metodologias de trabalho inovadoras, criativas, que obriguem à resolução de problemas, ao trabalho de equipa, à utilização pensada e devidamente estruturada das Tecnologias de Informação Geográfica e porque não do atualíssimo CHAT GPT (IA).

Todas estas ações, que devem fazer repensar a formação inicial de professores de Geografia, em Portugal, deverão ainda ser acompanhadas de um conjunto de transformações na forma como a universidade e, em particular, os mestrados de ensino, se posicionam face à sociedade civil, nomeadamente, associações profissionais (neste caso a Associação de Professores de Geografia, a Associação Portuguesa de Geógrafos e a Associação Insular de Geografia), entidades autárquicas, associações de pais, professores dos ensinos básico e secundário com currículos relevantes, a comunidade num sentido mais geral, devendo, em conjunto, vir a formar como que um “campus”, em interação permanente e que teria o seu pleno desenvolvimento no ano de estágio, em que ao futuro professor deveria ser atribuída a total responsabilidade de, pelo menos, uma turma (com o pagamento de um ordenado correspondente à tarefa que irá executar, tal como já foi enunciado por nós, Aprofgeo e outras instituições). Este “campus” cuja emergência é muito bem explicada no artigo do Professor António Nóvoa, que, aliás, considera que aquele deveria acompanhar toda a nossa carreira, é uma ideia já difundida em vários artigos académicos e, deveria ser implementada na formação dos professores, quer na inicial quer na contínua.

Disto isto, muito há ainda a fazer na formação inicial dos professores, opinião que, aliás, é patente na maior parte dos artigos deste número da nossa APOGEO, pois os desafios que esta nossa profissão tão fundamental na sociedade e que a tornam num pilar da evolução da Humanidade, são cada vez mais difíceis e profundos.

Mas, se a formação inicial de professores é um objeto importante da reflexão e de investigação, ao longo deste número da APOGEO, a formação contínua de professores é igualmente fonte de interrogações e perspectivas que nos levam a questionar a nossa própria aprendizagem de SER PROFESSOR.

Em todos os textos aqui publicados está bem explícita a importância de uma formação contínua, ao longo da vida profissional de um docente. Esta formação contínua pode revestir diversos modelos e, no caso de Portugal, está regulamentada e integrada na carreira, através de legislação vária e da coordenação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), a quem compete proceder à acreditação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação contínua de professores. Compete-lhe ainda a acreditação dos cursos de formação especializada .

Se bem que tendo um enquadramento legal e, sendo um imperativo da progressão na carreira, a frequência de ações de formação, embora estas possam contribuir e muito, como mais adiante veremos, para o exercício da nossa profissão; não esgotam a necessidade de uma permanente avaliação do exercício quotidiano da nossa profissão. Felizmente desde há muito, mas hoje talvez com mais frequência, graças a programas como o Erasmus, o Etwinning, o Eco-escolas, para mencionar apenas alguns dos mais disseminados projetos que envolvem alunos, escolas e professores; os docentes encontram-se mais habilitados a partilhar os seus fracassos, mas também os seus sucessos, com os seus pares e partir para novas aventuras pedagógicas e didáticas. Infelizmente, tal como dissemos anteriormente, as escolas básicas e secundárias ainda não se encontram em perfeita articulação com as Universidades, sobretudo com os Mestrados em Ensino, no sentido de uma partilha comum de projetos, que afinal, tão fundamentais são para todos, professores em início formação e docentes com larga experiência educativa, para que se possam encontrar e aprender uns como os outros, como de forma tão clara nos é explanado no artigo do Professor António Nóvoa.

Mas, apesar de não nos encontrarmos ainda numa situação de formação ao longo da vida, mais profunda e enriquecedora, a ação dos Centros de Formação de Professores, criados ao abrigo da regulamentação jurídica sobre a Formação Contínua de Professores, tem contribuído e muito, em nosso entender, para que os docentes que assim o queiram, possam estar juntos, caminhar juntos, aprender juntos e inovar, avaliando o seu percurso formativo. É disto exemplo o artigo que aqui publicamos, sobre os mais de vinte anos de formação de docentes, realizado pelo Centro de Formação Professor Orlando Ribeiro, criado pela Associação de Professores de Geografia em 2001, dirigido por uma Comissão Pedagógica composta pela direção da nossa Associação e tendo como diretora a nossa colega Maria Helena Lopes Barreto Magro.

Neste artigo se explana, melhor do que eu faria nestas páginas, a importância das parcerias com a sociedade civil, as escolas, os projetos mobilizadores de uma ação pedagógica virada para a resolução de problemas e participação cívica no território, bem como das ações de formação que transportam os docentes não só a refletir sobre novas realidades científicas, pedagógicas e tecnológicas mas também a “por a mão na massa” e elaborar guiões passíveis de aplicação e avaliação em situação de sala de aula, mobilizadores de uma escola em que todos aprendemos.

Por fim aqui fica o nosso agradecimento a todos que nos enriqueceram com o seu conhecimento e as suas reflexões sobre a Formação de Professores de Geografia.

Bem Hajam!

Emília Sande Lemos

Relatos da história do Centro de Formação da Associação de Professores de Geografia - Centro Professor Orlando Ribeiro (CFPOR)

Maria Helena Magro

INTRODUÇÃO

O Centro de Formação de Professores da Associação de Professores de Geografia Professor Orlando Ribeiro (CFPOR) foi criado em 2000, e desde o seu início, cresceu e consolidou-se, sem, no entanto, deixar de tentar inovar e apoiar a formação de professores, em especial na área da didática e da atualização científica da área da Ciência Geográfica e das áreas transversais dos saberes e competências ligados à componente pedagógica da formação contínua de professores. Daí que tenhamos sempre perspectivado a formação de professores num enquadramento global, dando a todas as atividades da Associação um carácter formativo, quer estejamos a falar de elaboração de recursos didáticos, quer na concretização de Encontros-Congressos-Seminários regionais, nacionais ou internacionais, na dinamização de concursos de vários tipos para alunos e professores, ou ainda na realização de ações de formação das diversas temáticas da ciência geográfica e sua didática, do ambiente, da sustentabilidade e das alterações climáticas, e na vertente tecnológica/digital das TIC aos SIG e às TIG.

A criação do Centro teve, por base, na sua conceção um modelo pedagógico assente nas competências do saber pensar, saber fazer e saber construir cenários demonstrativos das possibilidades do futuro.

A formação a distância (eLearning) sempre foi um dos objetivos do CFPOR devido às características da Associação de Professores de Geografia, uma entidade de âmbito Nacional com sócios espalhados por todo o território. Por isso, realizar formação a distância é uma mais-valia, porque na mesma ação de formação, permite atender a formandos oriundos de todo o país o que muito enriquece a formação, devido às diversas experiências e sensibilidades que cada pessoa apresenta das diferentes regiões, inclusive nas propostas de atividades para o trabalho na sala de aula.

OBJETIVOS

O CFPOR tem vindo superar os seus objetivos, ao longo do tempo, proporcionando uma formação contínua abrangente e diversificada a todos os professores de Geografia e de outros grupos disciplinares que têm realizado formação no Centro ou em parceria.

- Melhorar a **qualidade do ensino e das aprendizagens**, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos científicos e metodológicos, nas vertentes teórica e prática, da Geografia e educação geográfica;
- Aperfeiçoar as **competências profissionais dos docentes** nos seguintes domínios: Ordenamento do Território, SIG (Sistemas de Informação Geográfica), Educação Ambiental, Jogos e Simulações, e Apps aplicadas à didática, Educação para a Cidadania, Estudo Acompanhado, Tecnologias de Informação e aplicações e Comunicação, Expressão Gráfica e Cartográfica, Riscos Naturais, Cidades, Turismo, Métodos e Técnicas, Metodologias da educação e Projeto, entre outras;
- Incentivar a **autoformação, a prática da investigação e a inovação educacional** dando primazia às ações de formação centradas nas necessidades dos professores/escolas e numa metodologia de pequenos grupos de trabalho;
- Promover o **desenvolvimento de competências** que favoreçam a construção da autonomia das escolas, enquadradas na flexibilização curricular e no perfil do aluno a saída da escolaridade obrigatória e dos respetivos projetos educativos e curriculares;
- Apoiar **programas de reconversão profissional, nacionais e internacionais, de mobilidade profissional** e de complemento de habilitações;
- Estabelecer **parcerias que possam favorecer o aprofundamento das competências dos professores ligados à Educação Geográfica** e áreas transversais complementares como a Educação Ambiental, Cidadania e desenvolvimento e cidadania territorial.

Continuamos a formar professores mantendo a qualidade da formação e a aplicabilidade da formação às diversas situações com que se deparam os professores de Geografia em contexto escolar, desde o desenvolvimento de projetos transversais à lecionação de temáticas no âmbito da área de Cidadania e Desenvolvimento.

AS AÇÕES DE FORMAÇÃO

A Associação de Professores de Geografia sempre teve como lema a formação e a atualização pedagógica e científica dos Professores de Geografia. Mesmo antes da criação formal do Centro de Formação foram concetualizadas e concretizadas variadíssimas ações de formação, workshops, Seminários e Congressos, em todo o território Nacional, com intuito de valorizar a profissão docente da área da Geografia e de áreas complementares e transversais à disciplina de Geografia. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de referir que a Associação de Professores de Geografia é a única entidade, a nível Nacional que promove, desde 2001, com regularidade, ao longo do ano, formação que releva para a componente científica e pedagógica dos docentes de Geografia e de História e Geografia de Portugal. E, porque consideramos que o trabalho colaborativo entre professores de diferentes grupos disciplinares é fundamental para o desenvolvimento de competências transversais dos jovens, muitas das ações são acreditadas, como específicas, em áreas como as Ciências da Natureza, a Biologia e Geologia a História e não menos importante o Estudo do Meio, no 1º Ciclo. A primeira ação acreditada pelo Conselho Científico para o Centro de formação (CFPOR) foi o I

Congresso Ibérico de Didática da Geografia, realizado em Madrid, em 2001 e no qual participaram mais de 50 professores portugueses.

A partir daí, concretizámos formação, financiada pelo PRODEP e não financiada, em diversas modalidades de formação e em temáticas também elas distintas, abrangentes e transversais com vista ao desenvolvimento de competências dos professores, para aplicação de metodologias inovadoras e cientificamente atualizadas, em contexto de sala de aula.

Para dotar os professores de competências para os “currícula” do Séc. XXI, temos vindo a propor diferentes ações de formação nos domínios das metodologias ativas, da capacitação digital e suas aplicações, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, das metodologias de projeto, na avaliação e nos conteúdos científicos ligados à complexidade do mundo atual, desde as cidades e o ordenamento do território às alterações climáticas.

A utilização de técnicas específicas como o filme, o vídeo, as APPS e sem descurar as importantes Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) e os Web SIG, são também áreas que temos privilegiado e que vamos continuar a promover.

A formação dinamizada pelo CFPOR nas áreas da aplicação de tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula tem em conta não apenas os interfaces tecnológicos, mas sobretudo as possibilidades reais que as tecnologias permitem desenvolver em termos de pensamento crítico e reflexivo e o que delas podemos retirar em contexto de sala de aula. Não podemos esquecer que ao mesmo tempo que, sempre, oferecemos formação na área das TIC e do SIG (Sistemas de Informação Geográfica), desenvolvíamos projetos de ferramentas digitais, como o GEOLAB, o GEOTIC, o GeoElearn e mais recentemente a plataforma de recursos educativos digitais GEORED.

Com as mudanças que o mundo atual nos impõe, cada vez mais rapidamente, estamos sempre atentos e proativos na procura de formar professores de forma integral e capazes de responder às necessidades de uma educação escolar cada vez mais diversa, flexível, criativa, exigente e crítica e que se quer ainda e sobretudo, solidária.

Se começámos o Centro com um Congresso Ibérico (já este ano, realizámos o X), não podemos menorizar esta modalidade formação contínua, no contexto da formação acreditada, pois desde 2001, já foram realizados, com acreditação, mais de 60 ações de formação nesta modalidade (Encontros, Seminários e Congressos), quer da Associação de Professores de Geografia e dos nossos parceiros, tais como os Encontros Nacionais Eco-Escolas, e o Seminário Jovens Repórteres para o Ambiente, da ABAE ou o Seminário Coastwatch do GEOTA.

O CFPOR já realizou formação para mais de 7500 formandos, em ações de formação acreditadas pelo CCPFC, e ações de curta duração, como mostra o gráfico da figura1.

Contando apenas com os formandos inscritos diretamente nas ações do CFPOR e não dos

parceiros, já realizaram formação formandos de 240 municípios de todo o país.

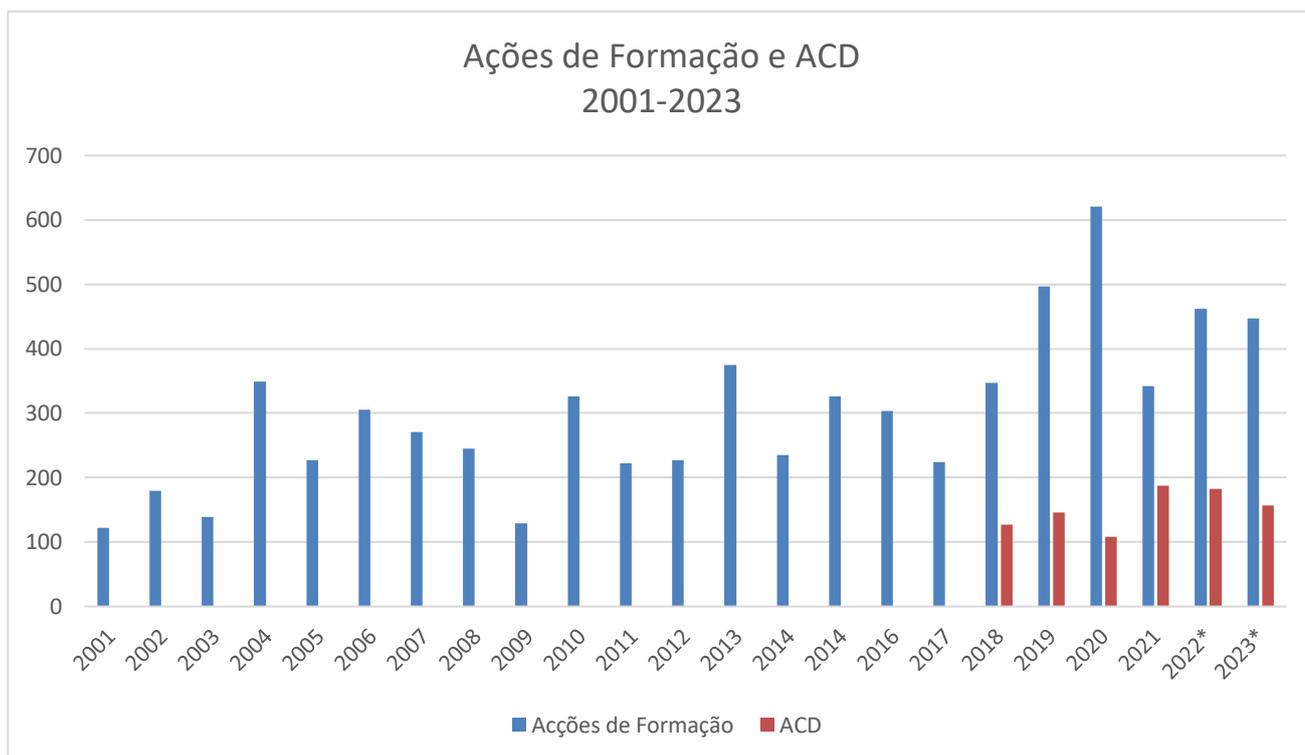


Figura 1 – Formandos desde 2001 até 2023

*2022 (até julho) ano letivo22-23 (até março).

ACÇÕES DE CURTA DURAÇÃO (ACD)

Não podemos descurar a formação realizada em ações de curta duração (ACD), que sempre foi apanágio da formação da Associação, e que nos últimos anos temos desenvolvido de forma mais regular, sobretudo a partir da divulgação, em todo o território das Aprendizagens Essenciais de Geografia.

Criámos um espaço de formação de curta duração que designámos por **Geografias fora d’ horas** e mais recentemente, **curtas em linha** no qual já foram realizadas mais de 40 ações com mais de 700 formandos, validadas para efeitos da formação contínua de docentes. O CFPOR tem também acreditado diversas ACD dos nossos parceiros.

OS ANOS 20 DO SÉCULO XXI

Nos últimos três anos o panorama da formação do CFPOR mudou, não só devido às circunstâncias conjunturais pandémicas, mas também porque desde 2019, começou a centrar a formação de professores no desenvolvimento de competências para promover e incentivar a utilização de metodologias de aprendizagem ativa em contexto de sala de aula, que envolvam a resolução de problemas e o pensamento crítico. De notar que a maioria das ações a partir de 2019, foram acreditadas em formato b-Learning.

Também mudou um pouco a modalidade de formação, uma vez que até ao início de 2020, o maior número de formandos era resultado de formação em modalidade de Congresso ou Seminários Nacionais, muitas vezes com mais de uma centena de formandos. A partir de março de 2020, a formação centrou-se em ações de formação na modalidade de cursos integralmente a distância (eLearning) e algumas oficinas que se realizaram em formato b-Learning, com desenvolvimento de projetos no terreno dentro das limitações impostas pela pandemia.

A atualização científica é também um componente forte, de todas as ações de formação dos professores de Geografia, por isso em todas as ações se procura aliar as metodologias de ensino e de aprendizagem ativas a conceções científicas sempre atuais, desde o domínio do Clima ou os riscos naturais e antrópicos, às Cidades e aos fenómenos decorrentes da crescente urbanização no mundo atual (como a gentrificação e turistificação) até às propostas de ordenamento do território articulando os saberes científicos com os de cidadania territorial.

O trabalho realizado pelo Centro de Formação, no âmbito da formação específica da Geografia e nas áreas da cidadania e ambiente, é cada vez mais intenso e diversificado. Tendo em conta as temáticas e o número de formandos por área temática, constata-se uma predominância de ações no âmbito das aplicações e capacitação digital.

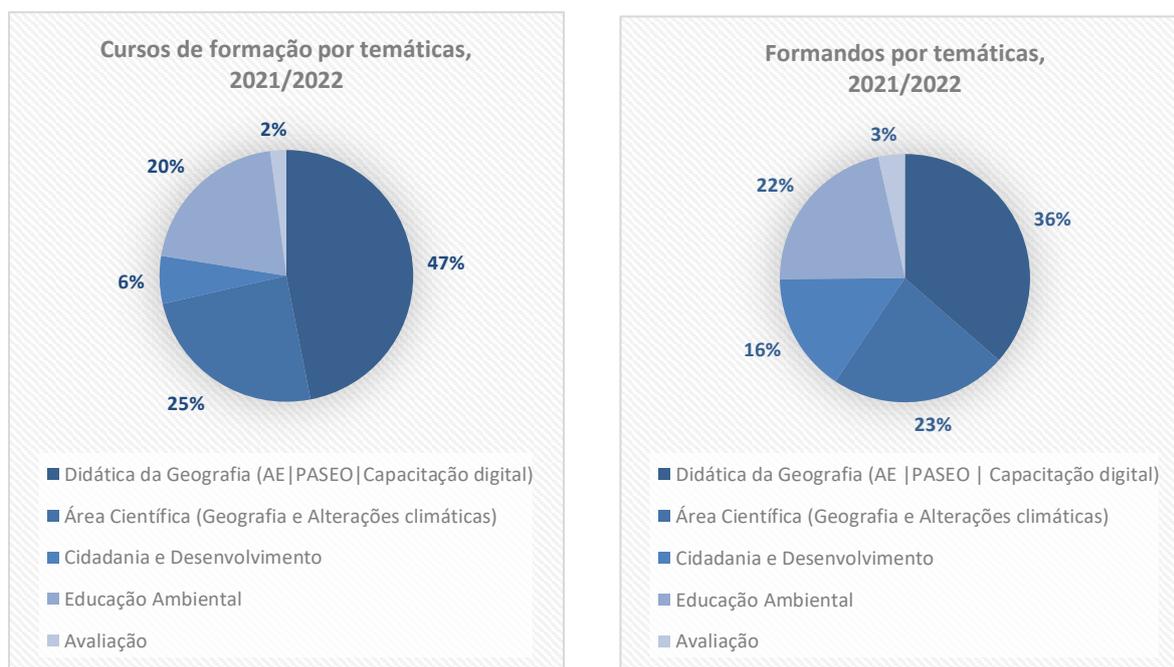


Figura 2 - Cursos de formação e formandos por temática, 2021-2022

Comparando os valores do número de cursos de formação ocorridos nos anos letivos anteriores com os deste ano constata-se que o número de ações de formação continua a aumentar e que o número de formandos já se aproximou dos valores pré-pandemia (2018/2019). Note-se que nas ações *e-learning* (todas as realizadas entre 2020/2021 e 2021/2022) o número de formandos por

formador era de 15 indivíduos, impreterivelmente, devido à limitação imposta pela entidade certificadora das formações.

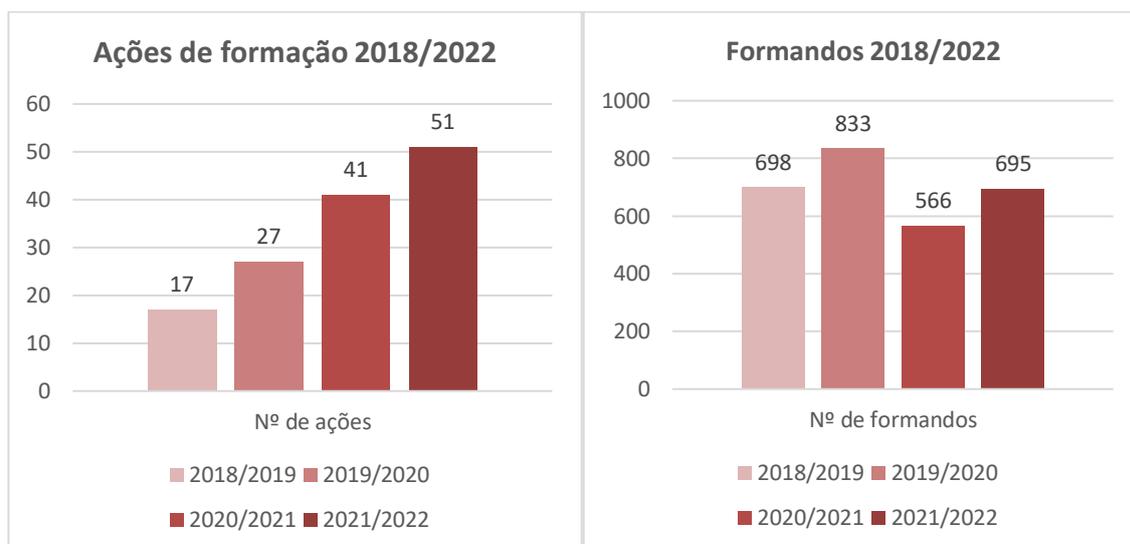


Figura 3 - Ações de formação realizados entre 2018-2022

Uma vez que consideramos fundamental, a ligação dos formandos a atividades de prática pedagógica, todas as ações de formação têm sempre tido, mesmo em formato a distância, uma forte componente de atividades práticas onde o formando experimenta modelos e ferramentas que pode aplicar diretamente na sala de aula com os seus alunos. Todas as ações realizadas, têm sempre duas componentes, uma para a realização de tarefas de forma assíncrona, na [plataforma Moodle](#) do CFPOR, e outra para a realização de tarefas de forma síncrona na plataforma de videoconferência ZOOM.

Na plataforma Moodle do CFPOR as formações estão organizadas por tópicos, e geralmente por sessões síncronas e assíncronas, com diversos tipos de materiais e atividades a realizar. Por exemplo:

- Tópico Inicial: com a calendarização e o cartaz de publicidade da ação
- Tópico Dossiê pedagógico: Documentos técnico-administrativos, critérios de avaliação, ligações para as sessões ZOOM, síncronas, e folha de presenças (sondagem, aberta só durante o período da sessão síncrona).
- Tópicos Sessões Síncronas: Sumário, atividades a realizar durante a sessão e tutoriais caso sejam necessários para a execução das tarefas, repositório de todas as fichas de concetualização das atividades realizadas e fichas de avaliação das atividades.
- Tópicos Sessões Assíncronas: Documentação teórica (Materiais de leitura e reflexão); Fórum de discussão, Tarefas a executar, com as respetivas normas e tutoriais.
- Normas de avaliação e de elaboração dos trabalhos finais, a apresentar em sessão síncrona, e ainda normas de realização do relatório individual.

Nas sessões síncronas, além de exposição teórico-prática, há sempre a explicação e realização de tarefas de aplicação na sala de aula, realizadas em pequenos grupos, dentro de salas separadas, e que são posteriormente debatidas em grande grupo, nomeadamente os seus pontos fortes e fracos.

AS PARCERIAS

Sendo a Geografia uma Ciência que aborda de forma sistémica, multiescalar e multifatorial, quer o espaço físico da superfície terrestre, quer o espaço social e suas interações, propícia o aprofundamento de temáticas ligadas ao ambiente e à cidadania ativa e territorial, por isso, temos tido ao longo dos anos, várias parcerias com as mais diversas organizações.

Estas nossas principais parcerias poder-se-ão classificar em três grandes domínios: Educação Ambiental (ABAE GEOTA), ODS e Educação para o Desenvolvimento (FGS, CIDAC e ONG VIDA), e investigação e práticas docentes em Didática da Geografia e gestão do currículo, sobretudo no âmbito das Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Gestão Flexível (DGE, ANQPE, DGAE, Grupo de Didática da Associação Espanhola de Geógrafos, Associação Portuguesa de Geógrafos e Associação Insular de Geografia).

São exemplos destas parcerias as várias oficinas de formação, realizadas em todo o país em parceria com a ABAE, o GEOTA, a FGS e mais recentemente com a ONG VIDA, esta última com o curso de formação “1Planet4all: do mundo para a escola” que forma professores para desenvolverem projetos nas escolas que permitam alertar e trabalhar para a mitigação das alterações climáticas. A realização de Congressos Nacionais e Internacionais, desde o início do Centro de Formação, com a colaboração das diferentes Universidades portuguesas com cursos de Mestrado em Ensino da Geografia e também de Espanha, tem extravasado o carácter ibérico, já que também têm estado presentes professores e especialistas de vários países da América Latina, nomeadamente o Brasil.

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

É possível fazer um historial da avaliação que é realizada no final de cada ação de formação uma vez que utilizamos a mesma grelha de avaliação das ações de formação, desde o início do Centro de Formação.

Podemos dizer que a avaliação tem sido mais ou menos constante pois, numa escala de 1 a 5, os 19 itens de avaliação são maioritariamente classificados com Muito Bom/Muitíssimo (o parâmetro mais elevado). De assinalar que a avaliação de conjunto das ações tem 91% de níveis 5 e os formadores, nos diferentes itens de avaliação do seu desempenho têm valores de Muito Bom (5) entre 91% e 96%.

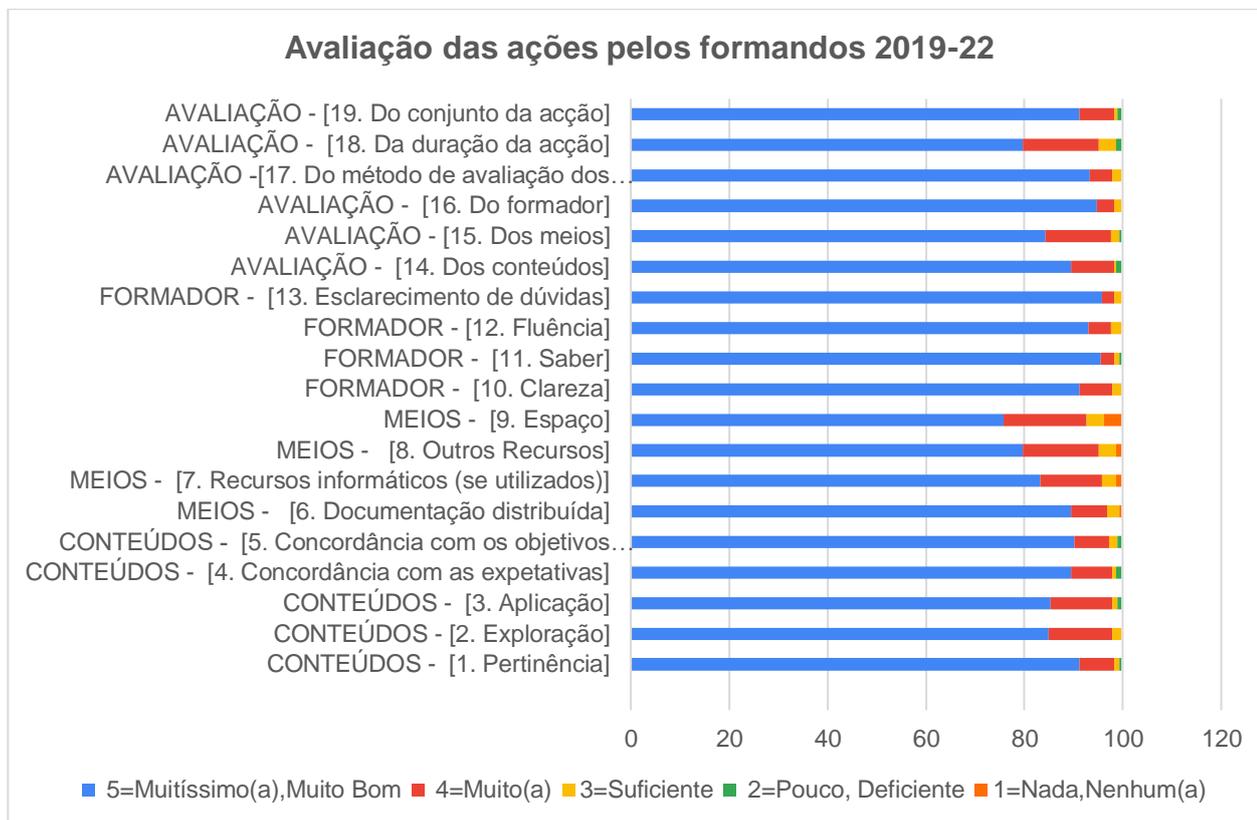


Figura 4 – Avaliação das Ações de formação (exemplo)

Além do gráfico global da avaliação, destes últimos três anos, vale a pena destacar os comentários dos formandos que sempre têm salientado a qualidade da formação e dos formadores, a pertinência dos conteúdos das diferentes ações de formação e também a mais-valia da formação a distância. A título de exemplo, deixamos aqui alguns comentários sobre a formação e, também, algumas das muitas e válidas sugestões que nos têm feito chegar.

Deixamos aqui alguns desses comentários:

“Continuar o regime e-learning. Haver uma Ação de continuidade das TIG, ou seja, TIG 2 para aprofundamento.”

“Gostei muito. Gostaria muito que tivessem sempre formações online, sou de Ovar, não consigo ir a Lisboa.”

“Boa adequação dos temas às necessidades dos docentes.”

“Nada a mencionar, as formações que frequentei foram muito pertinentes e o formador mostrou dominar os conteúdos abordados e disponibilidade para esclarecer dúvidas. As sessões decorreram com tranquilidade e num ambiente de partilha e colaboração.”

“Estas ações online favorecem bastante os docentes que se encontram longe dos grandes meios e raramente têm oportunidade de frequentar ações na sua área específica.”

“Nada a acrescentar, a não ser um grande muito obrigado pelo excelente trabalho que foi dedicado aos formandos.”

“Gostei muito desta Formação pois foi muito prática e irá ser útil para as minhas aulas.”

“A ação decorreu como o previsto. As formadoras são excecionais. Penso que com algumas sessões presenciais seria ainda mais aliciante.”

“Esta formação foi espetacular, quer pela temática, quer pelas excelentes formadoras. A sua empatia e disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo, a capacidade de explicar todos os pormenores de modo a conseguirmos acompanhar e perceber o

funcionamento de cada metodologia, bem como a ajuda na resolução de alguns problemas técnicos foram uma grande mais-valia. Obrigada!”

“Saudar o permanente apoio formativo que o Centro de Formação Professor Orlando Ribeiro tem dado aos professores portugueses”

“Eu quero apenas agradecer o vosso profissionalismo. A ação correu muito bem, organizada, cumprindo os horários com um excelente formador. Estão de parabéns.”

Também algumas sugestões

“Seria útil uns vídeos no YouTube para facilitar o seguimento de alguns exercícios além da documentação escrita disponibilizada pelo formador.”

“De momento não sei se terei disponibilidade para frequentar outras ações, no próximo ano. Há temáticas como, os Ambientes de Aprendizagens Inovadores e a Avaliação para as aprendizagens que são sempre pertinentes, principalmente, relacionadas com a Ciência Geográfica”.

“No próximo ano letivo pretendo realizar formação no CFPOR, em temáticas específicas da Geografia ou que envolvam Cidadania e Desenvolvimento/ Sustentabilidade”

CONCLUSÃO

A concordância com o modelo de formação que temos vindo a desenvolver, centrada sempre em sessões teórico-práticas é sem dúvida uma das mais-valias da formação do CFPOR, pois consideramos que a formação contínua de professores tem de ser capaz de atualizar e incentivar os professores a utilizar cada vez mais metodologias e técnicas de trabalho centradas no aluno e no desenvolvimento de competências do designado mundo VICA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), como aliás têm demonstrado os acontecimentos globais recentes. Concomitantemente, os conteúdos das disciplinas da área da Geografia, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania permitem precisamente o questionar, estudar e aprofundar de todas as temáticas desta modernidade, desde a difusão por contágio, fenómeno espacial e geográfico por excelência, até às alterações climáticas e necessidade da sua mitigação, através por exemplo, da redução de utilização de fontes de energia não renováveis, até às questões da geopolítica mundial, assente, entre outras premissas, nas questões de fronteira, território e localização.

Apesar de todos os constrangimentos e da necessidade de adaptar rapidamente a formação de professores para um formato totalmente a distância, e a abordagem de conteúdos metodologias e técnicas de formação, de forma a ser possível transpor para a sala de aula virtual e presencial, atividades pertinentes, de trabalho colaborativo, de resolução de problemas e de pensamento crítico, consideramos que o último triénio foi extremamente produtivo e muito inovador quer em termos metodológicos que em termos técnicos. Salientamos a grande adesão por parte dos professores, devido a ser possível realizar a formação independentemente do lugar em que se encontrava cada formando, pois tivemos formandos de todas as Regiões do país, incluindo as Regiões Autónomas e até das Escolas Portuguesas no estrangeiro como o Luxemburgo e Timor.

Parece-nos, ainda, importante referir que a grande maioria das ações foi financiada pelos

formandos, nalguns casos participadas pela associação e/ou por parceiros, todas em regime de voluntariado e sem honorários para a maioria dos formadores e/ou oradores convidados.

Por tudo o que mencionámos anteriormente, a nossa proposta de formação para os próximos anos vai continuar na mesma linha de atuação, tendo sempre presente a necessidade de atualização e sendo sempre proativos em função de mudanças conjunturais ou até dos próprios modelos de formação.

AGRADECIMENTOS

O Centro de Formação agradece o empenho com que todos os nossos formandos sempre têm demonstrado na realização da formação proposta. A diversidade de experiências que nos têm proporcionado, ao longo de mais de vinte anos e força e incentivo que nos têm oferecido para que possamos continuar.

O Centro de formação, agradece a todos os formadores que ao longo destes mais de vinte anos, colaboraram com a Associação, muitas vezes, provavelmente a maior parte das vezes, de forma graciosa. Foram sempre todos incedíveis na qualidade da formação. Por isso a avaliação que os formados sempre fizeram dos formadores foi de excelência.

Agradecemos ainda a todas as Entidades parceiras, por nos terem ajudado a cumprir os nossos objetivos : ABAE - Associação Bandeira Azul - Programa Eco Escolas; JRA (Jovens Repórteres para o Ambiente); Climact – área do ambiente, sustentabilidade, desenvolvimento e cidadania; GEOTA - Projeto Coastwatch – área do ambiente e sustentabilidade; CIDAC.ONG - área da Cidadania Global; FGS.ONG Jesuíta – área da Cidadania Global e Desenvolvimento; DGE protocolo - Projeto GEORED e formação no âmbito do Projeto DGE - Aprendizagens Essenciais e Twinning; DGAE (O Legado de Fernão de Magalhães e a aplicação de metodologias ativas em DACs) ANQEP - Aprendizagens essenciais dos cursos profissionais - Geografia e Área de Integração; DGT - Direção Geral do Território - parceria para projeto Centros de Formação de Associação de Escolas (Ágora, - Coimbra, Vila Viçosa, Alverca, Mangualde); Agência LUSA - Projeto EYEDATA; RTP; AGE; ONGVIDA – área da cidadania, educação ambiental e sustentabilidade; OIKOS – desenvolvimento sustentável e ODS; ESRI – SIG; HERE – BIG data; Universidade do Porto (FLUP), NOVA FCSH, Universidade de Coimbra (FLUC), IGOT/CEG/UL, Editora Plátano, Universidade de Aveiro, , PORDATA, AGE (Associação de Geógrafos Espanhóis, secção de didática) – ao nível da didática da Geografia e IAVE - avaliação.

Agradecemos ainda, a todas as Escolas que nos receberam para a realização de ações de formação, a maior parte das vezes graciosamente.

Lista de ações e ACD acreditadas e realizadas no último Triénio:

Ações de Formação

A título de exemplo deixamos aqui a ações realizadas no último triénio (2020-2023-março), e em anexos todas as promovidas pelo nosso Centro de Formação desde a sua fundação, quer sozinho, quer em parceria.

- À Volta do Pátio em 8 passos: um projeto nas AE do ensino básico
- Apps na didática da Geografia
- Apps na didática da Geografia II
- As cidades, gentrificação e turistificação
- As simulações e os jogos na educação geográfica
- As TIG nas AE de Geografia
- Capacitação Digital para a consecução das AE da Geografia para a consecução das aprendizagens essenciais da Geografia
- Cidadania e desenvolvimento – ECG na Escola
- DAC orientados para as Aprendizagens Essenciais de Geografia e PASEO
- Eco Escolas: Da metodologia do projeto à transversalidade pedagógica e temática (Oficina)
- Estudo de Caso: Projeto nós propomos
- eTwinning, projeto colaborativo e internacionalização da didática da geografia
- "Gamificação" nas AE de Geografia: Criação de "Escape Room"
- Google Classroom: Uma sala de aula virtual
- Metodologias de aprendizagem ativas. Aplicações Digitais. Valorização da utilização da imagem na didatização das Aprendizagens Essenciais da Geografia
- Inovar em Geografia
- Jovens Repórteres: Investigação, Ambiente, Jornalismo e Internet para o Ambiente
- Mapas Digitais e Ordenamento do Território. A utilização de ferramentas interativas no desenvolvimento de competências geográficas
- Métodos e técnicas na didática da Geografia
- O clima de Portugal e as alterações Climáticas
- O filme na aprendizagem da Geografia
- Os estudos de caso na consecução das Aprendizagens Essenciais de Geografia e do PASEO
- Pensamento crítico e metodologias ativas de aprendizagem geográfica
- Seminário Coastwatch Portugal – Educação e Turismo Sustentável no Litoral
- Youtube: uma ferramenta pedagógica
- Aprendizagens Essenciais dos cursos Profissionais, Geografia e Área de Integração (em parceria com ANQEP e a Associação de Professores de Filosofia)
- Avaliar para aprender: construção de instrumentos de avaliação (em parceria com o IAVE)
- Do legado da viagem de Fernão de Magalhães à cidadania Global (em parceria com a DGAE e as Associações de Professores de Geografia e de Português)
- Métodos e técnicas na didática da Geografia (Centro de Formação Mangualde)
- APPS na didática da Geografia, Inovar em Geografia (em parceria com a Plátano)

- Capacitação digital para a consecução das aprendizagens em Geografia (parceria com a Plátano)
- 1Planet4all (em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a ONGVIDA)
- eTwinning (em parceria com a DGE)
- XI Seminário Nacional de Professores de Geografia
- X Congresso Ibérico de Didática da Geografia
- Seminário Eco- Escolas 2023
- As alterações climáticas em Portugal

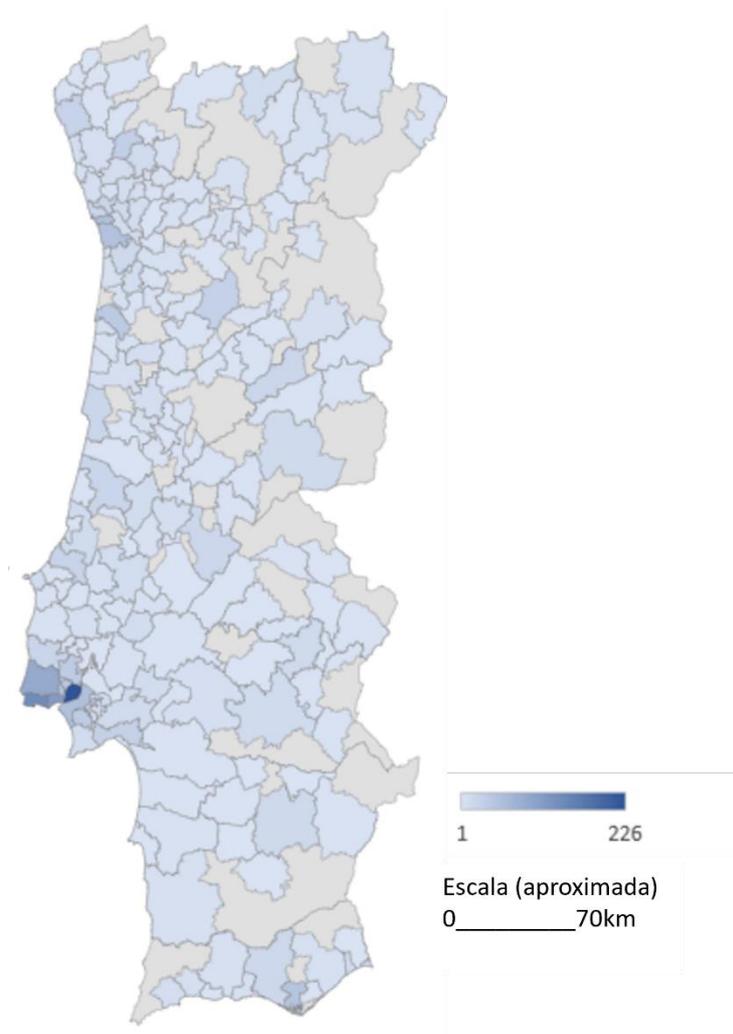


Figura 5 - Proveniência dos formandos do CFPOR, por Município (Só formandos inscritos pela APROFGEO)

LISTA DE AÇÕES DE CURTA DURAÇÃO (ACD)

(Artigo 5º do Despacho n.º 5741/2015 de 29 de maio de 2015)

- A utilização de apps na sala de aula
- "Itinerários literários - aplicação pedagógica e turística, no Douro"
- #cabeça#organizada# Mapas mentais
- #maisdomesmomasdiferente

- “À descoberta da ecologia do Estuário do Rio Tejo com o Projeto Coastwatch Portugal e o papel da Fábrica de Água de Beirolas”
- “EDxperimentar Recursos: Ideias, práticas e recursos para a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento”,
- A Biodiversidade dos Charcos Temporários
- À descoberta da Ecologia da Praia Azul - Saída de campo do Projeto Coastwatch Portugal
- À descoberta da Ecologia da Praia das Avencas- Saída de campo do Projeto Coastwatch Portugal
- À descoberta da ecologia da praia de São Pedro do Estoril – saída de campo Coastwatch Portugal”
- À descoberta da Ecologia da Praia do Baleal- Saída de campo do Projeto Coastwatch Portugal
- À descoberta da Ecologia do Estuário do Rio Tejo
- À descoberta da Ecologia nas praias Salir e São Martinho do Porto
- Alterações climáticas. Factos. Indicadores. Recursos
- Aprendizagens Essenciais
- As cidades do nosso (des)contentamento, Processos de gentrificação e turistificação das cidades
- As cidades, do nosso descontentamento Visita de Estudo em Lisboa
- Batalha de ideias para a aula de Geografia
- Biocidadão – Ecoação: Workshop sobre aves, répteis e anfíbios
- Cidadania e Desenvolvimento
- Cidadania Global, Desenvolvimento e Educação – caminhos, práticas e aprendizagens
- Coastwatch - da loja ao mar
- Coastwatch - webinar - O Planeta do Plástico?
- Coastwatch - webinar -Barragens – Que Futuro?
- Coastwatch Lixo marinho/Poluição
- Construção de mapas temáticos em Excel (parceria APG)
- Descomplicar os DAC – Exemplos de experiências já realizadas
- Diversificação de Instrumentos de Avaliação (parceria IAVE)
- Ecologia das zonas costeiras e lixo marinho/poluição
- Estratégias de motivação - Flipped Classroom
- eTwinning integrado no currículo (em parceria com a DGE)
- Flip Classroom
- Literacia dos oceanos, educação ambiental, sustentabilidade, ciência cidadã
- Monitorização Ambiental Coastwatch na Lagoa de Óbidos e visita à Fábrica de Água da Charneca
- Monitorização Ambiental Coastwatch na Lagoa de Óbidos e visita à Fábrica de Água da Charneca
- Não pise o Risco! Riscos Naturais
- O Filme na aprendizagem da Geografia
- O mundo Web 2.0 com o eTwinning (em parceria com a DGE)
- ODS - Local - Plataforma municipal para os ODS em Portugal

- Os estudos de caso na consecução das Aprendizagens Essenciais de Geografia e do PASEO
- PAFC: uma Porta para Abrir Futuros Caminhos na Educação para Cidadania
- Para responder ao problema...PBL será o lema
- Pensar a Educação para a Cidadania Global
- Perfil dos alunos, flexibilidade curricular e avaliação externa (parceria IAVE)
- Põe o teu bairro no Mapa
- Quando o telefone é smart. A utilização de apps na sala de aula
- TAC – LX Turismo e alterações climáticas
- visita de estudo: calcorreando o Bairro Alto
- Workshop Plantas Invasoras em Portugal: o que são e como as controlar



Figura 6 – Exemplos de cartazes

Lisboa, 24 de março de 2023

Entre a formação e a profissão:
Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores¹

António Nóvoa

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Começando

No início dos anos 80, iniciei os meus estudos sobre a profissão docente, que conduziram à minha primeira tese de doutoramento, defendida na Universidade de Genebra, em 1986, sobre o processo de profissionalização dos professores. Desde esta época, apesar de todas as voltas na vida, nunca mais deixei este tema. Numa perspetiva histórica ou comparada, política ou pedagógica, o reforço da profissionalidade docente tem sido a preocupação mais permanente do meu trabalho.

Nesse mesmo período, já lá vão mais de trinta anos, participei nos grupos sobre as histórias de vida animados por Pierre Dominicé e tive a oportunidade de acompanhar as pesquisas de Michael Huberman que deram origem à publicação, em 1989, de *A vida dos professores*. Apercebi-me, então, da importância dos primeiros anos de exercício profissional, quando os licenciandos terminam os seus cursos e iniciam funções docentes.

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional.

Por isso, quis organizar este ensaio em torno deste período entre-dois, *Entre a formação e a profissão*, procurando deixar alguns contributos sobre o modo como nos tornamos professores. Escrevo este texto livremente, com essa liberdade que nos deixou Montaigne nos seus ensaios, compostos não para nos dar respostas, mas para tentar conhecer-se melhor, para preservar a sua independência interior. Só as perguntas me interessam, sobretudo as que faço a mim mesmo.

Sei bem que este estilo não segue as regras de publicação nas revistas científicas. Mas é de propósito. O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos rankings, das classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (Scopus, Google scholar, Scimago...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas. Estranho mundo que nos acostumamos a habitar como se fosse normal.

¹ Reprodução, com autorização do autor, do capítulo 6 do livro: Nóvoa, A. (2022), *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: SEC/IAT. 116 pgs. (obra em colaboração com Yara Alvim)

Nos últimos anos, nasceu um novo tipo de universitário, empreendedor e produtivo: o escritor de artigos científicos, aquele que domina todas as técnicas exigidas pelas “revistas de topo”, que sabe como passar na “revisão pelos pares”, que aprendeu o milagre da multiplicação dos artigos. Pouco importa se esta atividade tem algum sentido para os seus autores, e para os leitores (caso existam), pouco importa o trabalho que realizam na educação dos estudantes, pouco importa o investimento que fazem no espaço universitário (na gestão, na animação, na relação com a sociedade), apenas importa a alimentação permanente do mundo das revistas científicas. Não nego que haja conhecimento e reflexão crítica neste mundo. A negação seria absurda. Mas recuso-me, isso sim, a aceitar que ele domine a totalidade da vida universitária, sobretudo nas ciências sociais e humanas. O que disse Montaigne sobre a educação, poderíamos agora aplicar aos artigos científicos: “De que nos serve ter a barriga cheia de comida, se não a digerimos? Se não a assimilamos? Se ela não nos aumenta e fortalece?”

Será que ainda temos forças para colocar a questão do sentido do trabalho universitário ou já estamos todos transformados em cavalos de corrida dispostos a competir até ao último sopro? Nesta fase da minha vida, o melhor que vos posso dar é a minha liberdade, isto é, a minha recusa de aceitar passivamente este estado de coisas. O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro. Escrevo este ensaio, lendo e relendo Stefan Zweig sobre Montaigne: “Só há um erro e um crime: querer fechar a diversidade do mundo em doutrinas e sistemas”. Por isso: “Pensem os vossos próprios pensamentos, e não os meus! Vivam a vossa vida! Não me sigam cegamente, sejam livres!”

Um tempo entre-dois: o período de indução profissional

Concentremo-nos nos primeiros anos de exercício docente, esse tempo entre-dois, entre o fim da formação e o princípio da profissão. Sabemos, há muito, que são anos decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais. Espanta, por isso, um certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno deste período.

Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional.

Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes

quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas.

As duas formas de pensar são úteis e pertinentes, mas quero argumentar que é preciso dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente.

Para isso, precisamos de superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.

O meu argumento é que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino.

A indução profissional pode realizar-se de várias maneiras. Apesar de haver uma abundante literatura em torno deste tema, com milhares de títulos publicados nos últimos anos, as experiências concretas são ainda limitadas. Mas já é possível construir uma reflexão crítica para tentar preencher este “vazio”.

A residência docente é uma das formas de indução profissional. Na minha opinião, residência docente é um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata-se de integrar alguém dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia.

A indução exige que os três vértices do triângulo – as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica – estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada. Porém, nalguns países verifica-se a predominância de uma estratégia política, que acaba por afastar os programas universitários e por desvalorizar o papel do coletivo docente. Assim concebidas, as experiências de indução ou de residência assumem uma tendência pragmática (praticista), e acentuam a importância dos períodos probatórios ou das provas de acesso à profissão, perdendo grande parte do seu interesse.

Pessoalmente, a minha abordagem tende a insistir na importância dos três vértices e, acima de tudo, no reforço do elo mais frágil, o coletivo docente. É esta a minha preocupação, desde sempre, uma preocupação ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as

universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão.

É preciso fazer a crítica das dicotomias que asfixiam o campo educativo e partir em busca de uma terceira realidade, de uma terceira possibilidade para pensar a formação de professores. Defendo que esta possibilidade é sempre maior do que o somatório dos dois termos de uma qualquer dicotomia: um mais um é igual ou superior a três.

Vou continuar esta reflexão, interrogando-me sobre o modo como cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente. O ponto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional. A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes – na universidade, na pesquisa e na escola – que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente).

Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. Para que o período entre-dois ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro género de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo.

Num equilíbrio entre estes três ambientes poderemos imaginar um percurso de formação e de integração na profissão que, tendo como charneira os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, no plano individual e coletivo.

Seis pontos que parecem simples

Um

Tudo começa num reconhecimento, que parece simples, mas talvez não seja: a formação de professores é uma formação profissional de nível universitário.

Alguns, defendem que deve ser “formação profissional”, mas não necessariamente de “nível universitário”, pois bastaria uma formação técnica, prática, “vocacional”, preparando os professores para o trabalho do dia-a-dia. É por isso que, em muitos países, a formação de professores está ainda sob a alçada de “escolas normais”, ou similares, de nível médio e com um cariz aplicado.

Outros, sustentam que deve ser “de nível universitário”, mas não lhes agrada que seja “formação profissional”, pois entendem esta designação como uma diminuição ou desvalorização das

dimensões teóricas. É por isso que, em muitos países, a formação de professores está no meio de cursos que formam para várias actividades ou profissões de ensino e educação, diluindo a especificidade da formação de professores.

Pessoalmente, defendo que falar de formação profissional, isto é, de formação para uma profissão, é elevar, e não diminuir, é dignificar, e não desvalorizar, os professores. Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão.

Mas defendo também que a formação deve ser feita no espaço universitário, pois é este o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito, docência, etc.). Porém, é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação (secretarias municipais e estaduais de educação), pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional.

Dois

Tudo continua num outro reconhecimento, que parece simples, mas talvez não seja: a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor.

Na verdade, para pensarmos os professores e a sua formação temos de levar em conta o conjunto da vida profissional docente, construída em torno de três grandes momentos.

1	2	3
Licenciatura numa Universidade	Indução profissional (Residência docente)	Exercício docente numa escola
Trata-se de estudantes, que ainda não são profissionais, mas já devem assumir a cultura de que estão a formar-se para serem profissionais docentes	Trata-se de professores que já são profissionais, mas que, na maioria dos casos, se encontram ainda em período experimental ou probatório.	Trata-se de professores no pleno exercício da sua profissão, e que devem manter-se envolvidos em dinâmicas de formação continuada.

Estes três momentos são muito distintos, mas devem estar articulados de forma coerente. Podemos mesmo argumentar que há ainda uma fase anterior ao primeiro momento, relacionada com as estratégias para atrair estudantes do ensino médio para as licenciaturas, e uma fase posterior ao

último momento, dirigida a uma saída serena da profissão.

O estatuto dos professores ou futuros professores, em cada um destes momentos, deve ser muito claro, pois isso define também os seus graus de autonomia e de responsabilidade: no primeiro momento, são estudantes, sem qualquer autonomia no plano profissional; no segundo momento, já são profissionais, ainda que com níveis limitados de autonomia; no terceiro momento, são profissionais autónomos no pleno exercício da sua actividade docente.

Este esquema permite compreender bem as razões e o sentido do segundo momento, de indução profissional e/ou de residência docente.

Três

Há cerca de quatro décadas, no início dos anos 1980, verificou-se uma grande expansão dos estudos relacionados com o ciclo de vida profissional dos professores. Estes estudos resultavam do cruzamento entre tendências há muito estabelecidas na psicologia sobre o “desenvolvimento da carreira” (*career development*) com um interesse renovado da sociologia pelas “autobiografias” ou “histórias de vida”.

No que diz respeito às histórias de vida de professores, o autor mais brilhante, pela sua inteligência e sensibilidade, era, sem dúvida, Michael Huberman. Os seus trabalhos sobre a vida dos professores ou as fases da carreira docente, do final da década de 1980, continuam a ser hoje leituras fundamentais.

Quero destacar duas linhas de reflexão e de análise deste pesquisador e professor que era, acima de tudo, um pedagogo:

- por um lado, a importância de olhar para a totalidade do ciclo de vida dos professores, compreendendo de que forma as fases iniciais influenciam a relação com a profissão, e vice-versa, de que forma a vivência mais madura da profissão é influenciada pelas memórias dos primeiros anos de docência;
- por outro lado, a chamada de atenção para a relevância dos primeiros anos de vida como professor, durante os quais os professores iniciantes seguem um processo de indução (introdução, inscrição, integração, socialização) na profissão.

Já nesta altura, Michael Huberman se interrogava sobre a inexistência de políticas de apoio e de enquadramento dos professores iniciantes. Nos últimos trinta anos, a pesquisa foi confirmando, com grande abundância de estudos e trabalhos, a relevância deste segundo momento do ciclo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que revelava a pobreza ou fragilidade das políticas dirigidas aos professores iniciantes. A partir desta dupla constatação têm vindo a consolidar-se programas de indução profissional, por vezes com a forma de residência docente.

Quatro

Os programas de indução profissional têm como objectivo estabelecer uma ponte entre a formação inicial e o exercício profissional autónomo. Neste sentido, não devem dirigir-se aos “estudantes”, mas sim a “profissionais” no início do seu percurso docente.

Os programas de indução profissional, também na forma de “residências docentes”, não se destinam a substituir ou a melhorar os blocos de prática pedagógica ou os tradicionais estágios das licenciaturas. Certamente que estas realidades necessitam de uma profunda revisão e transformação, com a adopção de soluções que resultem, por exemplo, dos ensinamentos de programas inovadores como o PIBID.

Mas as residências docentes devem ter como público principal os professores iniciantes, recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino. Dirigem-se a professores, responsáveis perante os seus alunos no quadro da sua autonomia profissional. É nisso que reside o interesse das residências docentes. A tutela já não pertence aos professores universitários, mas aos professores que actuam nas escolas da educação básica. Este ponto é muito importante, pois jogam-se aqui questões de “poder” no controlo da profissão, com o prolongamento de um “poder universitário” sobre os professores ou a afirmação de um “poder dos professores” sobre a sua própria profissão.

Neste sentido, as residências constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, através do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes. Elas são um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais colectiva, colegial, do exercício profissional docente. Ora, o futuro dos professores tem de passar, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão, que deve começar nestes primeiros anos de docência.

Cinco

A indução profissional, sob a forma de residência docente ou noutro modelo, é um momento decisivo na história individual de cada professor, permitindo assegurar uma boa transição entre a formação e a profissão. Como pesquisadores, pedagogos e professores devemos colocar as nossas melhores energias na compreensão desta realidade e na produção de estratégias e de políticas coerentes de apoio aos professores iniciantes.

Mas este momento é também decisivo na história colectiva da profissão docente. Os enquadramentos adoptados e a forma como os programas de indução profissional são desenhados não têm nada de inocente.

Em certos casos, há uma extensão da “tutela universitária”, com as residências a serem consideradas parte da formação inicial, o que na minha opinião é errado. Por esta via, resolvem-se alguns problemas com os atrasos na contratação dos jovens professores e criam-se condições para que se mantenham em formação, mas perde-se o sentido profissional, de acolhimento por parte da profissão, que deve ser o foco central das residências. Os professores da educação básica que já foram, em grande parte, afastados das licenciaturas, ou nelas desempenham um papel menor, são agora também afastados do processo de integração dos mais jovens na profissão.

Noutros casos, há a imposição de uma “tutela administrativa”, com as residências a serem consideradas unicamente para avaliação dos períodos experimentais ou probatórios, o que, na minha opinião, descaracteriza o seu sentido. Por esta via, resolvem-se os problemas da avaliação dos candidatos a professores para o exercício docente, mas perde-se o trabalho de socialização e de aquisição de uma cultura profissional docente. Uma vez mais os professores de educação básica acabam por desempenhar um papel secundário neste processo.

A minha concepção da residência docente assenta na emergência de uma “terceira força”, constituída pelos próprios professores da educação básica, exercendo plenamente os seus direitos e obrigações na formação e integração das novas gerações de profissionais. Estou consciente de que esta posição implica mudanças profundas na organização da profissão docente e no trabalho dos professores, reforçando as suas dimensões coletivas e, sobretudo, a sua autonomia e capacidade de auto-organização. Mas esse é o caminho que sempre advoguei para os professores.

Seis

Para mim, a indução profissional é um momento decisivo, não só para a formação de professores e a sua integração na carreira docente, mas também para a própria reconfiguração da profissão docente. Por isso, parece-me essencial pensar este momento no contexto mais amplo do desenvolvimento profissional docente.

A indução profissional acontece depois da “formação inicial” e deve ser concebida como um primeiro momento da “formação continuada”. Nesse sentido, a responsabilidade maior deve pertencer aos próprios professores da educação básica. Não se nega a importância do papel dos professores universitários que têm contributo importante a dar às residências. Não se nega, também, o papel das secretarias de educação enquanto entidades públicas responsáveis pelas escolas e pelos professores. Mas o papel central deve ser dos próprios profissionais, dos professores mais experientes.

Um dia, quando era Reitor da Universidade de Lisboa, perguntei a alguns grandes médicos do Hospital de Santa Maria, o nosso hospital universitário, qual era a dimensão do seu trabalho a que atribuíam mais importância. De todos, recebi a mesma resposta: “Para nós, a clínica e o ensino são

muito importantes, mas nada é mais importante do que a acção que desenvolvemos junto dos jovens médicos, ajudando-os, apoiando-os, na sua entrada na profissão médica”. Um dia, gostaria muito de ouvir a mesma resposta aos professores de educação básica, assumindo que o compromisso com o apoio aos jovens professores é um elemento essencial do seu trabalho e da sua responsabilidade intergeracional.

Como bem perceberam, o que me interessa no debate sobre a indução profissional, através de residências docentes ou de outros modelos, é o lugar da profissão docente, é o reforço dos próprios professores na formação, produção e regulação da sua profissão. Para isso, temos de pensar e repensar as instituições de formação de professores e as políticas de entrada na profissão. Talvez o melhor caminho seja aquele que está a ser seguido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Complexo da Formação de Professores, um novo arranjo institucional que liga a universidade, as escolas, as secretarias de educação e os professores.

Concluindo

Estamos a viver um tempo difícil na formação de professores

Por um lado, há um ataque, em muitos países, às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de mediocridade e de irrelevância. Políticas conservadoras e neoliberais procuram regressar a um tempo anterior às escolas normais, quando não havia modelos institucionalizados de formação, mas apenas uma aprendizagem ao lado de um professor mais experiente.

Por outro lado, há um imobilismo das instituições universitárias e das comunidades académicas, envolvida em disputas internas de poder e, sobretudo, na proteção das suas carreiras, pautadas cada vez mais pelo ritmo dos artigos científicos e cada vez menos pelo compromisso com a formação docente. Hoje, não há nas universidades um lugar onde todos aqueles que se preocupam com a formação docente (matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos, etc.) possam trabalhar em conjunto, um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação.

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Por isso, quis chamar a atenção, ao longo deste ensaio, para a relação entre a formação e a profissão e, em particular, para o período entre a formação e a profissão. É neste tempo entre-dois

que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal. Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Parece simples... talvez não seja...

Desafios para a formação de professores e o ensino da Geografia

Carlinda Leite

Professora Catedrática e Emérita da FPCE UP/Investigadora do CIE

Introdução

Em 2022 a comunicação social recorrentemente divulgou dados que alertaram para problemas relacionados com a falta de professores. Este problema tinha sido identificado em 2019 no Relatório do Conselho Nacional da Educação (CNE), com o título “Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário”. Nesse relatório, o CNE lembrou que o corpo docente estava envelhecido, que a percentagem de docentes com 50 ou mais anos de idade era 52,9%, enquanto a de docentes com menos de 35 anos era apenas 1,1% e que a média de idade dos docentes de quadro de agrupamento de escolas ou escolas não agrupada era de 52,5 anos e a dos docentes de quadro de zona pedagógica 45,2 anos. Alertou também para que, até 2030, mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderia aposentar-se e que o número de estudantes que se candidatavam a cursos de formação inicial de professores tinha diminuído cerca de 50%, entre 2011/2012 e 2017/2018.

Em 2022, o estudo encomendado pelo Ministério da Educação a uma equipa da Universidade Nova, coordenada pelo Professor Luís Catela Nunes, projetou a necessidade de novos professores e educadores até 2030 e concluiu que será necessário entrarem no sistema, até essa data, 34.508 novos profissionais, embora com distribuição desigual por níveis de escolaridade, áreas disciplinares e zonas geográficas. Face a esta situação, escrever um texto para um boletim organizado pelo Centro de Formação Professor Orlando Ribeiro (CFPOR) da Associação de Professores de Geografia, centrado nos desafios da formação de professores, leva-me a associar esses desafios a duas questões centrais: por um lado, os reptos que se colocam aos docentes que se encontram em exercício da profissão e que convivem com uma política educacional e curricular que reconhece possibilidades que advêm de práticas de contextualização do currículo e da sua orientação em função das competências enunciadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017); por outro lado, os estímulos necessários para atrair para cursos de formação de professores novos candidatos. Estes são os dois focos em que organizo o texto que aqui apresento e que ampliam os desafios com que os professores têm convivido, nomeadamente quando foi instituída uma orientação política que os reconhece como decisores curriculares, às questões relacionadas com a motivação para a profissão docente.

Sobre o desafio “motivar para a escolha da profissão docente”

Como já referi, escrever, em 2022, sobre desafios que se colocam aos professores no exercício da profissão docente obriga-me a incluir nesta reflexão não só o que em outros momentos tenho expresso sobre a atividade pedagógico-didática docente, mas também o que decorre do problema vivido no sistema educativo português relacionado com a reduzida procura de cursos de formação inicial de professores. Esta situação ainda mais se justifica quando estou a escrever para uma Associação de professores que pertence a um grupo de recrutamento onde este problema se está a sentir com grande intensidade. No grupo de recrutamento para o ensino de Geografia (grupo 420) prevê-se que sejam necessários, já em 2023, 245 novos docentes, 414 em 2025 e 1.007 em 2030/2031. Se compararmos estes números com os relativos aos estudantes que estão a obter formação profissional para a entrada no sistema, rapidamente concluiremos que é urgente atrair para a formação novos estudantes. Em 2021/2022 existiam apenas três cursos de formação de professores de Geografia, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), para acolher pouco mais do que 60 estudantes. A diminuta procura destes cursos justificou que algumas instituições de ensino superior não os organizassem ou os descontinuassem. Como avaliadora destes cursos pela A3ES, conheço a qualidade da formação oferecida pelos cursos existentes e reconheço o esforço feito por algumas Universidades para os continuarem, mesmo quando o número de estudantes era reduzido.

Como elemento do Grupo de Trabalho, criado, em 2022, pelo Ministro da Educação e pelo Secretário de Estado do MCTES para elaborar propostas relativas à formação de futuros professores, tenho consciência da urgência de medidas para intervir no problema que está já claramente identificado. Uma comparação entre as necessidades de novos docentes para os próximos anos e o número de vagas para os cursos acreditados de formação inicial mostra claramente que é necessário, não só aumentar o número de vagas como atrair para essas vagas novos candidatos. Por isso, incluo na responsabilidade de todos e todas que desejamos que as condições vividas na educação escolar sejam de qualidade que os professores em geral e os de Geografia em particular, têm o desafio de incentivar estudantes do ensino secundário para que venham a escolher a profissão docente. Nesta ideia sou apoiada pela minha própria experiência em como fui influenciada pelos professores que me marcaram. Quando, no meu álbum mental de recordações procuro razões que me levaram a escolher a profissão docente, saltam-me à memória situações que mostram a influência que tiveram as minhas professoras de Ciências da Natureza e de Biologia. O entusiasmo que essas minhas professoras colocavam na disciplina, o desafio que nos faziam para que interrogássemos fenómenos do quotidiano, o entusiasmo em que nos envolviam para fazermos cuidadas observações e, com base nelas, interpretássemos os dados recolhidos, estimularam-me fortemente a poder vir a exercer a

profissão docente relacionada com esta área do conhecimento. Sei que o mesmo aconteceu com algumas das minhas colegas que se tornaram professoras de outras disciplinas. Claro que o período em que vivi a influência que acabei de referir era muito diferente do que se vive nesta década do século XXI.

Reconheço que o acesso a informação sobre possibilidades profissionais era, no tempo a que me estou a reportar, a muito reduzido e talvez também diferentes as expectativas que os jovens da altura tinham em relação à carreira profissional. Recordo a positiva representação social da profissão a que eu aspirava e o orgulho quando, em 1973/1974, comecei a assegurar aulas de Ciências da Natureza e de Matemática no então 5º e 6º anos de escolaridade. Na altura, de formação pedagógica, possuía apenas o Curso de Ciências Pedagógicas, constituído por duas disciplinas anuais e uma semestral, em que se abordavam, e apenas do ponto de vista teórico, questões relacionadas com a Psicologia, a História da Educação e a Higiene Escolar. Não era, de modo, algum o que se pode considerar uma formação profissional. Não era também a formação didática que passei a reconhecer como imensamente importante.

A essa formação, e a questões de “como ensinar e fazer aprender”, acedi em cursos organizados, na altura, pelo Ministério da Educação, para delegados de disciplina, diretores de turma e para professores em geral. Foi nesses cursos de formação pedagógico-didática que tive a sorte de contactar formadoras de enorme qualidade científica e com enormes competências profissionais. Irene Cortesão, Luiza Cortesão e Maria Arminha Torres foram algumas das formadoras que tive o privilégio de conhecer e com quem aprendi a concretizar processos de planificação do ensino-aprendizagem que envolvem os alunos na construção do conhecimento, assim como sentidos da avaliação na sua dimensão formativa. Por isso, à influência que tive das professoras enquanto estudante do ensino secundário acrescento a que vivi na formação contínua de professores. Por outro lado, reconheço que foram estas experiências que me incentivaram a ficar na profissão “professora”, procurando possibilidades de entrar no “estágio, que era na altura de dois anos.

Voltando ao foco deste texto, lembrei esta experiência profissional para justificar porque acrescento aos desafios que se colocam hoje aos professores os que estão relacionados com a responsabilidade de contribuir para a formação de novos colegas. Esta responsabilidade ocorre a dois níveis: por um lado, atrair para a profissão docente estudantes do ensino secundário; por outro, criar ambientes profissionais suficientemente estimulantes e encorajadores que apoiem novos professores a não abandonarem a profissão.

Reconhecendo que nem sempre a formação inicial de professores tem possibilidade de preparar para a complexidade das situações reais a que a profissão obriga, nomeadamente nos aspetos e na abrangência do que decorre da dimensão social que atravessa a educação escolar, as

primeiras experiências profissionais são muito importantes para a forma como é encarada a profissão. Como lembrou Nóvoa (2009), a formação deve ser construída «dentro da profissão», ou seja, ela deve ocorrer fortemente relacionada com o que exige o dia-a-dia do exercício profissional e essa socialização com a profissão deve ser devidamente apoiada por culturas organizacionais estimulantes.

É nesta linha que tenho sustentado (Leite 2005, 2012, 2018; Leite & Sousa-Pereira, 2022) a importância das primeiras experiências profissionais, quando elas são apoiadas por profissionais ou por colegas que ajudam a identificar os problemas que vão surgindo, a contextualizá-los e a sobre eles agir. É neste sentido que continuo a considerar ser da responsabilidade de todos os professores, quer o apoio à indução na profissão de novos professores, quer a criação de um clima escolar que favoreça o trabalho cooperativo assente na partilha de posições e de aprendizagens. Continuo a acreditar que estes ambientes profissionais, e estas condições, socializam os professores a continuamente se questionarem e a aprenderem a aprender a melhorar, sem se desentusiasmarem. São eles também que apoiam um exercício profissional concretizado em linha com o que pressupõe o conceito de “professor configurador do currículo” (Roldão, 2000; Leite & Fernandes, 2010) e em rutura com os que lhe atribuem o papel de mero técnico reproduzidor do instituído.

Sobre o desafio de intervir no sentido da contínua melhoria

O reconhecimento das escolas como instituições curricularmente inteligentes (Leite, 2003, 2006) e como locais de decisão curricular implica que os professores exerçam o seu poder de agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2013, 2015; Santos & Leite, 2020), isto é, que utilizem quer o conhecimento que possuem, quer os corredores de liberdade existentes para agir, e que o façam recorrendo a processos que procuram a melhoria. Quando refiro que as escolas são instituições curricularmente inteligentes, faço-o porque considero que têm um capital de conhecimento que lhes permite não depender exclusivamente de diretrizes que lhes são exteriores porque no seu interior existem profissionais qualificados para tomarem decisões adequadas a cada situação. Por outro lado, quando recorrem a processos de comunicação que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade criam possibilidades de estruturação de caminhos que atendem aos contextos e potenciam ampliar aprendizagens. Sendo as escolas uma das instituições que possui maior número de profissionais qualificados para o exercício da profissão, é importante que seja mobilizado esse potencial para, em face dos problemas com que convivem, e que adequadamente tem de ser identificado, encontrarem as estratégias para neles intervir. É esta capacidade que, embora constitua um desafio para os professores individualmente e para o seu coletivo, me faz aderir a políticas que reconhecem as escolas e os professores como lugares e como agentes de decisão curricular.

Creio que é pacífico reconhecer a importância que podem ter os professores quando

contextualizam ou recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional para o tornar significativo para todos os alunos que fazem parte da população escolar (Fernandes et al. 2012; Leite et al, 2014). Reconhecer que o currículo, na forma como é organizado e desenvolvido, não é neutro, colocando em situação de desigualdade alunos pertencentes a contextos e a famílias com capitais culturais mais afastados da cultura escolar, cria o desafio, a todos os professores, de recorrerem a processos e a estratégias que atendam às especificidades e aos saberes prévios dos alunos a quem esse currículo se destina.

O conceito de recontextualização a que recorro para enunciar um dos desafios que se colocam aos professores foi apresentado por Bernstein (1996) quando considerou a existência de regras que regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Como sustentou este sociólogo, o discurso pedagógico segue um conjunto de regras que fixam os limites externos e os limites internos do discurso legítimo. Neste sentido, sustentou que existe um campo recontextualizador oficial, criado e dominado pelo Estado, e um campo recontextualizador pedagógico, onde intervêm instituições de formação, educadores e professores, quer através da produção de literatura especializada, quer de prática pedagógicas específicas que regulam os processos de ensino-aprendizagem.

Para a compreensão deste processo, e para pensarmos no papel dos professores, talvez valha a pena recorrer também a Ball (1998, 2001) e ao que este autor designou por ciclo contínuo de políticas. Na perspetiva deste autor, a educação e as políticas educacionais ocorrem num ciclo contínuo que determina e é determinado por três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto de prática. Como sustentou, o contexto de influência corresponde ao lugar onde os discursos políticos adquirem legitimidade e onde ocorrem articulações e orientações que influenciam as intenções da educação, enunciadas no contexto de produção de textos, posteriormente concretizadas no contexto da prática. Em minha opinião, a importância desta tese defendida há anos por Ball e que foi desenvolvida por outros trabalhos (Ball & Mainardes, 2011; Ball et al., 2012) resulta, precisamente, do reconhecimento de que a produção e concretização de políticas ocorre num ciclo que compreende os professores nos seus papéis de fazerem a diferença pela forma como se situam na educação. Na tese desenvolvida por esta orientação teórica, os professores, enquanto agentes do contexto da prática, são influenciados pelo discurso político, mas, ao mesmo tempo, são também agentes de influência dessas mesmas políticas e dos discursos que as enunciam. Aliás, é este pensamento que me faz reconhecer as possibilidades e a importância dos professores como decisores curriculares, no uso do seu poder de agência.

Transportando esta ideia para o foco dos desafios que se colocam aos professores, como creio ter tornado compreensível, é suposto que estes não fiquem amarrados aos discursos políticos, embora

os tenham por referência, para criarem os modos de concretizar as suas práticas curriculares, sabendo que, com elas, influenciam também a própria política educacional. Como referiu Ball (2016), o processo de construção e de concretização das políticas não é linear; ele é dinâmico, em resultado da ação dos professores e dos processos de contextualizações ou recontextualização, quer dos textos, quer das práticas curriculares.

Delegar nos professores o poder de agir e de recontextualizar o currículo pressupõe reconhecer que esse é o caminho adequado para que os saberes prévios dos alunos e as suas experiências de vida constituam pontos de partida para que realizem novas aprendizagens. É não usar esses saberes e culturas de origem como amarras futuras, mas sim como pontos de partida. Para muitos dos alunos, a escola, e o que nela aprendem, é a possibilidade de emergirem das situações que lhes parecem destinadas pelos contextos familiares em que vivem. Como foi sustentado por Smith (2005, p. 7), “o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se em atividades que são por eles valorizadas”. Esta é também uma das razões que justifica o desafio de contextualizar o currículo, trazendo para o espaço escolar experiências dos quotidianos dos alunos, que concretizam caminhos suficientemente motivadoras para todos os alunos.

É apoiada nos argumentos expostos que adiro à política curricular de autonomia e flexibilidade curricular ([Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018](#)). Como é referido no enunciado deste discurso político, os princípios de autonomia e flexibilidade curricular são entendidos como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes” dos alunos. Como é evidente, o reconhecimento deste papel dos professores, constitui também um enorme desafio. Implica, como referiam [Biesta e Tedder \(2007\)](#), que os professores adaptem as suas intervenções de acordo a situações e problemas que enfrentam.

Em síntese, reconhecer os professores como agentes de decisão curricular pressupõe que essa tomada de decisão se oriente na busca de melhores processos que garantam a aprendizagem e o sucesso do maior número possível de alunos. No entanto, não deixo este desafio apenas na mão e sobre a responsabilidade dos professores. Em linha com [Bolívar \(2012\)](#), reconheço que o núcleo da mudança educativa depende muito das condições organizacionais das escolas. O que estou a querer sustentar é que reconheço que os professores, para agirem enquanto decisores curriculares, precisam de políticas e de organizações que a favoreçam. Daí ter aderido, na transição de séculos, à política designada na altura por “gestão flexível do currículo (Despacho nº 4848/1997; Despacho nº 10430/1998) e aderir mais recentemente, e como atrás já referi, à que é designada por autonomia e flexibilidade curricular. Para que os professores respondam positivamente ao desafio de adequarem

o currículo aos contextos em que trabalham e aos alunos a quem esse currículo se destina têm de ter condições que não os aprisionem nem os aculturem à mera concretização de um currículo prescrito desenvolvido de igual forma em todos os contextos, sem ter em consideração as especificidades dos lugares e dos alunos com que ele se concretiza.

Reconhecer os professores enquanto agentes configuradores do currículo que ajustam o que é prescrito aos contextos e às situações locais, pressupõe um grande envolvimento em processos de diagnóstico de pontos de partida e um trabalho fortemente comprometido com a definição de estratégias diversificadas. Pressupõe também alargar o âmbito da ação docente a situações que ultrapassem a intervenção didática da sala de aula. Associando esta ideia ao que sustentei no ponto anterior, e reconhecendo que a formação inicial é apenas uma etapa de um percurso que se deve prolongar ao longo da carreira, coloca-se o desafio de desenvolver culturas organizacionais onde se investe no apoio à indução na profissão e na formação contínua de toda a equipa educativa. Por outro lado, pressupõe a valorização de situações de formação, quer inicial, quer contínua, que têm como intenção apoiar os professores para serem coautores do currículo e não apenas meros recetores do que por outros lhes é prescrito.

Reconhecer que a ação dos professores não se esgota no domínio do saber da disciplina ou das disciplinas a que cada um/a se encontra vinculado/a, nem ao domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”, pressupõe valorizar situações profissionais relacionadas com os quotidianos escolares e concretizar o que foi expresso no Relatório para a UNESCO, para a educação para o século XXI, quando afirmaram que “à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors e al., 1996, p 77). É também no sentido desta ideia, e reconhecendo a forte relação da ação docente com questões dos quotidianos e da vida, que continuo a considerar crucial o papel dos professores como configuradores dos modos como as práticas curriculares e as aprendizagens são vividas pelos alunos.

Uma reflexão final focada nos desafios que se colocam aos professores

Como já referi estou a escrever este texto em setembro de 2022, ao mesmo tempo que a comunicação social, quando foca a educação escolar, alerta a população para a falta de professores e vai dando conta de situações que mostram estar-se ainda longe da concretização plena de uma educação inclusiva e que a todos os alunos oferece condições de sucesso. Por outro lado, nestas reportagens, vejo que, muitas vezes, os modos como as escolas e os professores são representados são os que os consideram imensamente necessários para promover a formação das novas gerações. Como é sabido, a pandemia teve efeitos positivos na representação social dos professores, tendo sido

reconhecido o esforço desenvolvido para que não fosse deixado nenhum aluno para trás. Ao mesmo tempo, esse esforço mostrou, não só a qualidade do corpo docente que temos em Portugal, como a importância da função que desempenha.

Por isso, neste texto, em que produzi uma reflexão sobre os desafios que se colocam aos professores, recorri a algumas das ideias que tenho divulgado, e onde reconheço os professores na sua competência para encontrarem os modos de trabalho pedagógico mais adequado para cada situação. A estas ideias associei o desafio de se envolverem na urgência de captarem para a profissão docente jovens que possam dar continuidade ao prestígio profissional e à qualidade social da educação.

Não sou inocente e reconheço que, neste momento, está a ser pedido muito, e talvez até demais, aos professores. No entanto, o momento exige este esforço de todos nós.

Referências

- Ball, Stephen, J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30.
- Ball, Stephen, J. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, p. 99-116.
- Ball, Stephen, J. & Mainardes, Jefferson (Orgs.). (2011). Políticas educacionais: questões e dilemas. Cortez.
- Ball, Stephen, J., Maguire, Meg & Braun, Annette. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.
- Ball, Stephen J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Brasil: UEPG.
- Ball, Stephen, J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast, *Policy Futures in Education*, v. 14(8), 1046-1059.
- Bernstein, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, United Kingdom, 39, n. 2, 132-149.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA/Unesco.
- Fernandes, Preciosa, Leite, Carlinda, Mouraz, Ana, & Figueiredo, Carla (2012). [Curricular](#)

- [contextualization: Tracking the meanings of a concept](#). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1.
- Leite, Carlinda & Sousa-Pereira, Fátima (2022). Conditions for Socialization with Teaching in Portugal: Analysis of the Training Model and Teacher Trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- Leite, Carlinda (2018). Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão, *Revista ELO*, número temático de comemoração dos 25 anos: *Memória, identidade e desafios*, 53-60, in <https://www.cffh.pt/?pagina=elos>
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa; Mouraz, Ana (2014). Curriculum contextualization: A comparative analyses of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation, *Studies in Education Evaluation*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2014>
- Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (BR)*, 4(7), 10-18.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação - PUCRS (Br)*, pp. 198-204.
- Leite, Carlinda (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras (BR)*, 6(2), 67-81.
- Leite, Carlinda (2005). O currículo e o exercício docente face aos desafios sociais desta transição de século. In C. E. Ferraço, *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp.128-140). S. Paulo: Cortez Editora.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, 350, 203-218
- Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah (2013). Teachers as agents of charge: Teacher agency and emerging models of curriculum. Em M. Priestley, & G. Biesta, *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum police and practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Academic
- Ribeiro, Orlando (2012). *O Ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Adriana Cavalcanti dos & Leite, Carlinda (2020). Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc.

Roldão, M^a do Céu (2000). A Escola como Instância de Decisões Curriculares - campos e níveis de decisões curricular. *Revista de Educação*, pp. 81-92.

Smith, Gregory (2005). Place-based education: Learning to be where we are. *Clearing*, 118, 6–43.

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, que homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 4848/97 (2ª série) de 30 de julho, que regulamentou o projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Despacho n.º 10430/98 (2ª série) de 3 de junho, que criou o Conselho de Acompanhamento do projecto de Gestão Flexível do Currículo

Formarse geográficamente para una docencia crítica ciudadana

Xosé Manuel Souto González.

Universitat de València. Gea-Clío. Geoforo Iberoamericano

Xose.manuel.souto@uv.es

Resumen

Cuando una persona empieza a trabajar como docente manifiesta muchas dudas sobre su trabajo en las aulas. Se plantea qué, para qué y por qué educar en una cultura académica en el siglo XXI a los niños y adolescentes. En este artículo queremos mostrar la utilidad de enseñar geografía en el sistema escolar para construir una ciudadanía crítica, que posea criterios para analizar los problemas básicos de la humanidad en las diferentes escalas del planeta. Un estudio que le facilite la adopción de decisiones particulares para participar en la vida pública, desde un modelo de formación permanente. Se pretende argumentar con ejemplos provenientes de investigaciones educativas desde la formación inicial y continua. Más tarde se formula una propuesta de innovación, en el ámbito temático de la población, buscando identificar las posibilidades de conectar las preocupaciones diarias de la ciudadanía con el estudio escolar en los años correspondientes a la adolescencia.

Palabras clave: Didáctica de la geografía, geodemografía, ciudadanía, enseñanza crítica.

Training geographically for critical citizen teaching (Abstract)

When a person begins to work as a teacher, they express many doubts about their work in the classroom. It considers what, why and why to educate children and adolescents in an academic culture in the 21st century. In this article we want to show the usefulness of teaching geography in the school system to build a critical citizenship, which has criteria to analyze the basic problems of humanity on the different scales of the planet. A study that facilitates the adoption of individual decisions to participate in public life, from a model of permanent formation. It is intended to argue with examples from educational research from initial and continuing education. Later, an innovation proposal is formulated, in the thematic field of population, seeking to identify the possibilities of connecting the daily concerns of citizens with school study in the years corresponding to adolescence.

Key words: Teaching geography, geodemography, citizenship, critical teaching.

Uma formação geográfica para o ensino da cidadania crítica (Resumo)

Quando uma pessoa começa a trabalhar como professor, ela expressa muitas dúvidas sobre seu trabalho em sala de aula. Considera o que, por que e por que educar crianças e adolescentes em

uma cultura acadêmica no século XXI. Neste artigo queremos mostrar a utilidade do ensino de geografia no sistema escolar para a construção de uma cidadania crítica, que tenha critérios para analisar os problemas básicos da humanidade nas diferentes escalas do planeta. Um estudo que facilita a adoção de decisões individuais de participação na vida pública, a partir de um modelo de formação permanente. Pretende-se argumentar com exemplos de pesquisas educacionais desde a formação inicial e continuada. Posteriormente, é formulada uma proposta de inovação, no campo temático da população, buscando identificar as possibilidades de conectar as preocupações cotidianas dos cidadãos com o estudo escolar nos anos correspondentes à adolescência.

Palavras-chave: Didática da geografia, geodemografia, cidadania, ensino crítico.

Introducción

Como ciudadanos del siglo XXI, preocupados por problemas como las guerras, las pandemias, el calentamiento global, las desigualdades... podemos preguntarnos ¿qué aporta la enseñanza de la geografía?, o bien, ¿por qué estudiar geografía en la enseñanza básica y no economía o sociología?, ¿hasta qué punto las asignaturas de geografía e historia no son el resultado de una imposición de la burguesía decimonónica para crear conciencia de territorialidad? ¿Qué problemas humanos de nuestro tiempo podemos abordar desde las teorías de la geografía escolar?

La oferta predominante de la geografía es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y económicos que se les presentan a los ojos del alumnado. Para que la geografía se pueda convertir en una materia escolar que le sea útil a la gran diversidad de alumnos es preciso que sepa dar respuesta a los problemas sociales y ambientales que ellos y ellas conocen a través de los medios de comunicación y de su experiencia vital. Y, en este sentido, se hace preciso una nueva manera de organizar los contenidos didácticos. No sólo su selección cultural, sino también su tratamiento en el aula, buscando que el aprendizaje sea significativo para la vida ciudadana.

El hilo conductor de la presente aportación transita desde un análisis crítico de las aportaciones de la geografía académica al sistema escolar básico, para acabar con una propuesta de alternativas didácticas específicas. Si la finalidad básica de la geografía había sido legitimar la actuación territorial de un Estado-nación, las mutaciones derivadas del proceso de emergencia planetaria, globalización y migraciones nos hace replantear los objetivos escolares. Es preciso identificar las nuevas identidades personales en un mundo complejo, así como las interacciones que surgen entre actores económicos y sociales, públicos y privados, que modifican los elementos y factores que definían un territorio regional y un paisaje donde predominaba la visión armónica de ser humano y naturaleza. Y, sobre todo, en un contexto cultural donde se ofrece una imagen de identificar la información con el conocimiento.

1. La formación en el contexto de la legitimación del Estado. Las identidades del siglo XXI

Para poder analizar adecuadamente las relaciones entre geografía y educación es preciso que comprendamos qué se entiende por el objeto de investigación de esta ciencia, así como también la organización institucional en escuelas de Primaria y centros de Secundaria. En un caso, hablamos de la formación de la identidad de la ciudadanía territorial en el marco del aprendizaje permanente, donde la escuela como institución tiene un papel específico, pero no único ni privilegiado. Por otra parte, en el momento de la eclosión de las tecnologías de la información, surgen nuevos canales de formación, no solo en aspectos concretos, sino también en cosmovisiones. En este contexto, necesitamos saber cómo el profesorado percibe su profesión, tanto en relación con sus expectativas como en el reconocimiento que espera de la sociedad y las administraciones públicas; una proyección social de su trabajo que genera esperanza o frustración.

Un objeto de conocimiento complejo y diverso

La idea de espacio es controvertida y ambigua. A menudo se confunde con territorio político y otras veces es difícil distinguir entre las percepciones geométricas y geográficas. Ya en los planteamientos de I. Kant podemos apreciar esta dualidad en la concepción del espacio, que con el tiempo conformaba la identidad humana. Además de las consideraciones filosóficas que inspiran nuestras maneras de conocer, es necesario constatar que el espacio implica unas reacciones de sentimientos y comportamientos de unas personas respecto a otras. En este sentido, la geografía colaboró en el siglo XIX con la construcción de una identidad territorial patriótica (del Estado nación), que se cuestiona en el proceso de globalización (Castells, 2001) y que genera nuevas necesidades de identidad múltiple (Pérez Garzón, 2008).

Lo que defendemos para la formación inicial del profesorado es mostrar cómo se genera la construcción de una dialéctica espacial, de tal manera que la persona sea consciente de la formación de su identidad ciudadana territorial. Por una parte, aparece el espacio subjetivo e individual de las emociones y sentimientos que condicionan nuestra manera de vivir en un lugar, que a veces absolutizamos como si fuera una identidad compartida por las personas que viven en el mismo medio. En segundo lugar, aparece el espacio construido con las representaciones del sentido práctico de la vida, donde se naturalizan comportamientos segregadores del espacio, creación de barrios marginales y espacios de élites económicas; un espacio generado de forma intersubjetiva, pues los medios de comunicación, las opiniones de amigos y familias, así como las mismas informaciones escolares, aportan un conocimiento que se transforma en hábitos cotidianos, comportamientos y actitudes. Por último, está el espacio absoluto, organizado como un territorio con sus líneas de poder, que separan propiedades (catastro), competencias (fronteras administrativas) y poder económico y militar

(geopolítica mundial).

Esta forma de operar en la vida cotidiana se traslada a los contenidos escolares. Así en el cambio climático queremos calificar un clima como bueno o malo, además de querer explicar un accidente meteorológico por nuestras condiciones de vida presentes. Además, los medios de comunicación ocultan factores de riesgo climático, para crear una imagen de cambio determinado por las tecnologías de aquellas empresas que son propietarias de los medios y que además contribuyen a no reducir el consumo energético. Por último, están las decisiones gubernamentales, que adoptan medidas de comprar gas procedente del fracking o de seguir impulsando modelos basados en la destrucción del medio litoral para un uso turístico.

Si aceptamos esta forma de construir nuestra identidad múltiple territorial disponemos de una herramienta poderosa en la geografía, y más concretamente en la escuela de la Percepción y el Comportamiento. Sin esta reflexión teórica es muy difícil construir una praxis escolar, objetivo de cualquier política de formación del profesorado.

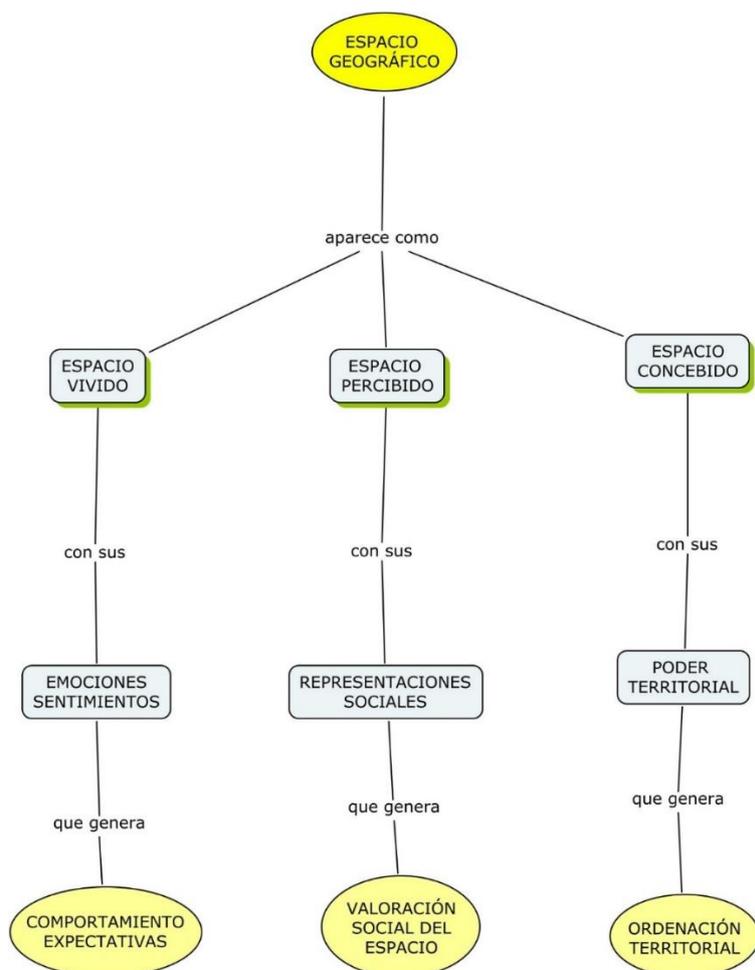


Figura 1. La tríada espacial en la definición del objeto educativo de la geografía. Elaboración propia

Así en el proyecto Gea-Clío la primera de las unidades que habíamos elaborado tenía precisamente, como objeto de investigación, las relaciones entre el medio geográfico y las

percepciones y aprendizaje que podían realizar los alumnos. Era una manera de invitar al profesorado a reformular su práctica desde la reflexión teórica, pues así podríamos construir una praxis didáctica. Sin autonomía docente es imposible la mejora de la calidad escolar.

Sin embargo, la necesidad de estudiar las escuelas de Geografía para entender estas cuestiones despierta poco entusiasmo, tanto entre el profesorado en activo como en el que se va a formar para esta profesión. Los resultados del conocimiento que se posee sobre estos contenidos teóricos son muy escasos, como podemos observar en los resultados de las encuestas que hemos realizado a lo largo de diferentes años del siglo XXI¹.

Los datos de dichas encuestas realizadas nos indican que el alumnado del Máster de Profesorado de Secundaria entiende mayoritariamente que el conocimiento de las escuelas les puede servir para definir una metodología didáctica, pero más del 80% de los encuestados no conocían nada acerca de Percepción, Humanística, Radical, Ecosistémica, Nueva regional, Género y Aplicada. Por su parte, los datos del profesorado en activo, con menores cifras de personas encuestadas, nos mostraban resultados semejantes en el caso de Ecosistémica, Nueva regional, Género y Aplicada². Los debates derivados del análisis de los resultados de las mismas nos han permitido verificar que resulta difícil relacionar la reflexión teórica con la aplicación práctica que se deriva del estudio de los conceptos y procedimientos de las diferentes escuelas de geografía. Y así es complicado organizar una alternativa, pues se corre el riesgo de permanecer en las rutinas académicas de la geografía regional, como ha sucedido en muchas experiencias de estudios del medio local (Souto, 1999).

Además, estos datos contrastaban con las competencias que se dicen que son importantes para un profesor o profesora de Geografía. Tanto en Educación Primaria como en Secundaria, con diferentes muestreos realizados, nos hemos encontrado resultados semejantes. El ítem más seleccionado se corresponde con “El profesor debe tener sobre todo una actitud de conocer los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo para que sean objeto de análisis escolar”³. Así en el cuadro 1 indicamos los resultados obtenidos con 187 alumnos Máster de Valencia desde 2013 a 2016; 163 alumnos de 4º Grado de Magisterio y 83 alumnos de Cali, Porto Alegre y Santiago en los mismos años escolares, para facilitar la comparación. Se les preguntaba qué competencia era la más importante para desarrollar su futura, o presente, actividad docente. Los resultados nos muestran que las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem B (capacidad para seleccionar los problemas

¹ Son cuestionarios realizados en las clases del Grado de Magisterio y Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, por una parte, y en cursos de formación permanente del profesorado en los Centros de Profesores y de Recursos (CEPs y CEFIREs)

² Los datos que manejamos se corresponden a 40 personas del Máster de Profesorado de Secundaria de la UV y 15 personas de un curso de formación permanente en el Centro de Profesores de Torrent. Curso escolar 2012-13

³ Esta vez las referencias son alumnado de Grado de la Universidad Complutense de Madrid (30 personas en el curso 2019/20) y 40 personas en el curso 2018/19, en el caso del Máster de Profesorado de Secundaria de la UV. Quiero agradecer al profesor José M. Crespo su ayuda en la realización del cuestionario. Los resultados específicos de estos cuestionarios se han publicado en trabajos anteriores (García, Fuster y Souto, 2017).

sociales y ambientales), así como en ítem D (el control del comportamiento del alumnado), mientras que los menores se relacionan con dos tareas colectivas: las relaciones con las familias y con el resto de la comunidad escolar en la definición del proyecto educativo de centro. Como podemos apreciar, se confirma el deseo de desarrollar la competencia del conocimiento crítico, pero no se priorizan las relaciones con el conjunto de personas que forman parte de la comunidad social escolar. Una conjetura que se confirmaba en otras cuestiones planteadas en los mismos estudios mencionados.

¿Cuáles serían las competencias más importantes del profesorado de Geografía e Historia? Debes colocar 1º, 2º, 3º, 4º y 5º por orden de importancia de acuerdo con el que tu piensas.

A— Su competencia para relacionarse con las familias del alumnado.

B— Su capacidad para seleccionar los problemas sociales y ambientales que se estudiarán en los contenidos educativos.

C— Su aptitud para secuenciar las actividades didácticas en un tiempo determinado.

D— Su carisma para controlar el orden de la clase y evitar un mal ambiente.

E— Su contribución al desarrollo del proyecto educativo del centro escolar.

Ítems	Grado	Màster	Altres (STG,POA,CALI)
A	328	285	180
B	581	584	329
C	367	358	198
D	371	441	227
E	320	377	193

Cuadro 1. Los/las profesoras y las competencias docentes Fuente: Elaboración propia con datos de García, Fuster y Souto, 2017)

Los estudios de campo realizados a lo largo de muchos años (entre 2010 y 2021) nos muestran unos resultados semejantes, por lo que podemos hablar de saturación informativa. De este modo podemos plantear la cuestión relevante. Si la competencia más importante es trabajar con los problemas sociales y ambientales, ¿por qué no se percibe esta práctica en las visitas a los centros escolares? ¿Por qué siguen predominando unos contenidos culturales que suponen un resumen conceptual de la geografía académica? ¿Por qué no se busca una alternativa teórica y práctica que permita formarse para este desafío? En síntesis, por qué existe un repliegue de la actividad docente al estudio académico de los contenidos culturales y se margina el estudio de los problemas sociales y ambientales que preocupan a la comunidad social escolar. Un asunto que debemos analizar en su contexto teórico.

Una representación profesional entre la afirmación y la frustración

Para entender este dilema en la actuación del profesorado, debemos conocer qué le preocupa

y cómo se enfrenta a los problemas de nuestro tiempo. Debemos entender qué supone para un o una profesora su profesión y, con ello, el reconocimiento de conformidad y el reconocimiento de distinción (Todorov, 1995;120-121); o sea, una persona que se contenta “con los usos y normas que consideran apropiados para su condición”, o bien una persona que espera “el reconocimiento de su trabajo excelente”. Si es así, debemos preguntarnos por las normas que condicionan el sentimiento del trabajo institucional.

Para conocer las expectativas del profesorado hemos acudido a tres fuentes básicas. Por una parte, los informes TALIS, que se corresponde con un estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje, coordinado en España por el Ministerio de Educación⁴. Por otra, las propias investigaciones que hemos realizado en el ámbito de la formación inicial del profesorado y que hemos contrastado con las opiniones del profesorado en activo. Por último, las propias observaciones de los resultados del aprendizaje del alumnado, que conforman el aprendizaje retenido que se aplica para adoptar decisiones en el futuro.

El Informe TALIS es el resultado en España de parte de una macro-encuesta llevada a cabo por la OCDE dirigida a docentes y directores de centros escolares. Se realiza mediante la aplicación de cuestionarios en relación con sus condiciones laborales, experiencia, satisfacción con la profesión y evaluación, entre otros contenidos.

Los resultados de la encuesta de 2018 para el profesorado de Secundaria muestran “que el profesorado de España se siente bastante satisfecho con su elección profesional, significativamente por encima de los países del promedio OCDE. Así, el 86 % de los docentes españoles afirma que las ventajas de la profesión superan claramente las desventajas...” (Volumen 1, página 287), pero solo “alrededor del 14 % de los docentes de secundaria españoles, 2 puntos más que los de primaria, dice sentir que su profesión está bien valorada socialmente” (Pág. 290). Cuando una persona entiende que el reconocimiento social de su actividad no está reconocido, no aspira a un resultado excelso, sino que se conforma con el reconocimiento por conformidad, lo que paraliza su creatividad respecto a las innovaciones en el campo de relación con la sociedad, en este caso con la proyección ciudadana de los contenidos de geografía escolar.

Los diferentes estudios realizados sobre la satisfacción del profesorado indican que se observa “una diferencia de motivaciones hacia la profesión docente: los profesores con menos años de experiencia valoran más la utilidad social de la docencia y mantienen una visión más idealista de la profesión. Los profesores más veteranos, en cambio, tienden a valorar más otras cuestiones, como la

⁴ TALIS es un programa de evaluación de la OCDE. El informe español se publica por el Ministerio de Educación: TALIS 2018 *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Atención al Ciudadano, ISBN: 978-84-369-5912-3 Edición: 2019. Dos volúmenes

estabilidad del trabajo. Una motivación más vocacional se correlaciona con una mayor satisfacción en el trabajo. En otros estudios se ha señalado la relación entre valoración de la utilidad social y satisfacción con la profesión” (Echevarría y Sánchez, 2021; 348). Sin embargo, nuestras observaciones en la práctica de las observaciones de seminarios de formación permanente y en los grupos de innovación nos indican que esta generalización debe ser matizada.

Por una parte, la satisfacción o no del profesorado cambia con la edad, pero no hay una tendencia constante, incluso se percibe un aumento de satisfacción en los últimos años de profesión. Además, el factor de liderazgo del equipo directivo se ha mostrado como factor clave para el trabajo creativo e innovador del profesorado, como ha mostrado la Tesis doctoral de Vicent Peris (2022).

Por tanto, cabe formular la hipótesis que señala que el profesorado puede mejorar su satisfacción personal profesional si dispone de un equipo de liderazgo institucional y se relaciona con otras personas en su misma condición de entender la praxis escolar. Es el caso de los proyectos curriculares, concepto clave para entender la formación en ejercicio. Sin embargo, como ya anunciaba en el siglo XX el profesor José Gimeno este concepto ha sido mal entendido en España, pues se ha confundido con las directrices curriculares de la reforma de los planes de estudio de la Ley Orgánica de 1990 (LOGSE), con los Proyectos Educativos de Centro e incluso con las programaciones escolares. “Los proyectos curriculares son elaboraciones cuidadas de los contenidos de una parcela o área del currículum que se plasman en materiales de cierta calidad para profesores y alumnos” (Gimeno, 1989; 14). Estos materiales implicaban una investigación educativa, con un trabajo de formación permanente, para lo cual era imprescindible contar con un compromiso colectivo de profesores.

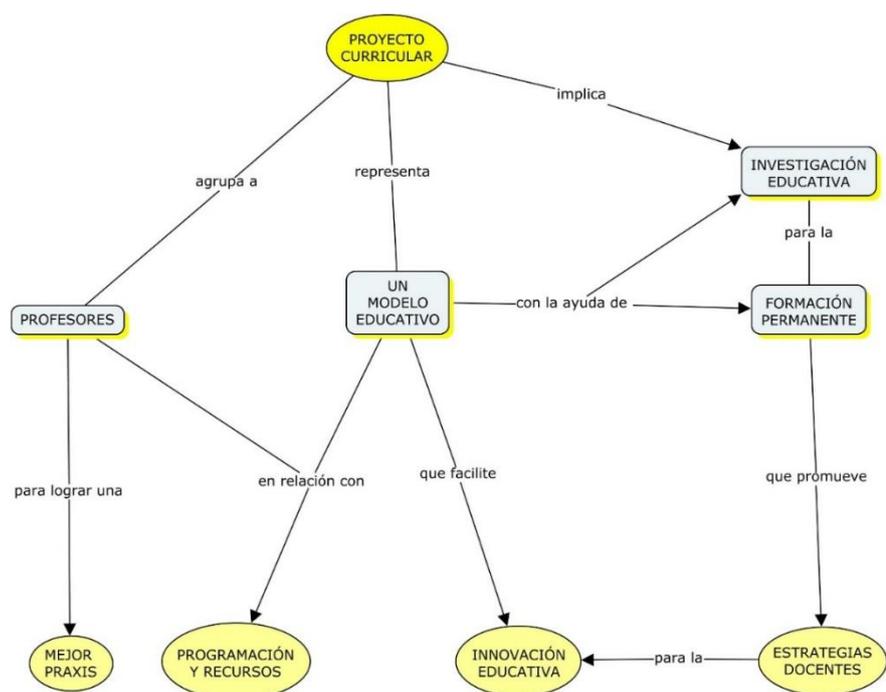


Figura 2. El proyecto curricular y la relación entre investigación e innovación. Elaboración propia.

Los problemas de nuestro tiempo

El mundo escolar no es ajeno a las decisiones que se gestan en centros de poder lejanos al colegio o instituto donde se desarrollan las actividades educativas. Así lo podemos comprobar en las declaraciones de los principales líderes políticos o en los presupuestos económicos de los diferentes países del mundo. Se considera al alumnado como un futuro consumidor de productos informáticos y aquellos otros que son resultado de las inversiones económicas de las empresas de los medios de comunicación. Unas inversiones que provocan brechas en el acceso a la información y generan nuevas actitudes escolares⁵.

El análisis de los objetivos educativos como asunto ideológico fundamental ha sido tratado tanto desde unas perspectivas más genéricas, como en sociología de la educación, o bien desde planteamientos más particulares, en este caso desde la geografía. Desde nuestra posición personal nos interesa destacar las aportaciones que en su día realizó C. Lerena⁶ sobre el binomio reprimir/liberar del hecho educativo, que hemos querido relacionar con la aportación que puede realizar la geografía para la formación de personas críticas. Y para ello hemos considerado las aportaciones de la aportación de sociólogos y psicólogos que se relacionan en el ámbito de las representaciones sociales (Moscovici, Odelet), o en su convergencia con la antropología, como es el caso de Bernard Lahire⁷.

Para ello es preciso analizar la representación de la geografía dentro del currículo escolar. ¿Qué puede aportar la geografía a los objetivos educativos de un país?, ¿qué puede ayudar para el desarrollo de la autonomía personal de un alumno que se está convirtiendo en un ciudadano de plenos derechos? ¿Qué puede generar de pensamiento crítico, complejo y diverso la geografía frente al pensamiento simple que predomina en las redes? Las respuestas no se encuentran en la misma geografía, pero la definición que demos de ésta puede ser muy útil para su contribución educativa.

2. De la teoría a la práctica. La organización de una Unidad Didáctica sobre los problemas de la población

En mi larga experiencia como docente en Secundaria, y formador de profesores en programas de formación inicial y continua, siempre he observado que uno de los problemas más importantes, para poder ejercer la profesión, es la organización de una secuencia de actividades con materiales adecuados. Por eso en las actividades del Máster de Profesorado de Secundaria siempre hemos

⁵ Hemos consultado diversos informes anuales de la educación editados por la UNESCO. Los informes se pueden consultar on-line, como es https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232654_spa

⁶ Nos referimos al libro, ya clásico, de C. Lerena (1983).

⁷ Sobre estas cuestiones he reflexionado en el análisis de las relaciones entre las decisiones personales y las presiones institucionales (Souto, 2018).

incluido el análisis de una Unidad Didáctica y se ha invitado al alumnado a formular una alternativa de secuencia de actividades, que luego se convertía en U.D. en el Trabajo Final de Máster.

La tarea de la confección de una Unidad Didáctica es compleja, pues presupone la combinación de las expectativas que tienen los alumnos sobre su aprendizaje y las exigencias que se derivan de las prescripciones legales que ordenan los contenidos educativos en el sistema escolar. Por ello entendemos que el resultado de elaboración de una Unidad Didáctica puede suponer una duración superior al curso escolar. Nuestra experiencia nos dice que después de un segundo año es cuando se puede editar o publicar una U.D. Se precisa, pues, un tiempo de larga duración para organizar ideas y plantear una secuencia de actividades que favorezca el aprendizaje escolar. Es uno de los principales desafíos con los que nos encontramos los profesores en la larga evolución de nuestra tarea profesional.

Las Unidades didácticas y los problemas sociales relevantes

Las Unidades Didácticas constituyen uno de los mejores ejemplos en los cuales podemos relacionar las teorías educativas con las prácticas escolares. Por eso son tremendamente complejas, pues en su confección inciden criterios externos (las instituciones escolares, el medio social, las relaciones familiares) a la voluntad docente y, a la vez, problemas cognoscitivos de quienes aprenden y limitaciones propias de la formación individual de quien enseña. A continuación, indicamos algunas decisiones que se deben tener en cuenta en el momento de elaborar y poner en práctica una Unidad Didáctica, que se considera una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde unos principios teóricos y con el apoyo de unos materiales didácticos, como se refleja en el cuadro 2. Con ello no pretendemos establecer un documento normativo, sino mostrar la complejidad de esta tarea en el marco de una programación curricular.

Elementos de una Unidad Didáctica	Indicaciones/Observaciones para la toma de decisiones en su elaboración
Presentación de la unidad Temática o centro de interés Curso, ciclo y área Se justificarán los criterios de selección en relación con la programación, estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación, con un marco teórico adecuado	a) relacionar la U.D. con la problemática social y el papel de la educación en su solución b) relación con los contenidos científicos de la materia y su organización curricular según la normativa vigente c) relación con el modelo de profesor que queremos ser d) Las competencias educativas en la temática seleccionada. Relación con otras materias escolares e) La duración de la unidad didáctica para que sea coherente con la metodología.
Objetivos didácticos Expresan capacidades (grado aprendizaje) Aprendizajes y saberes básicos Criterios de evaluación	a) Finalidades del conocimiento histórico y geográfico b) Finalidad de la educación escolar c) Procesos y estrategias de enseñanza d) Capacidades teóricas del alumnado para aprender. Relación de contenidos y capacidades, habilidades y destrezas.

Elementos de una Unidad Didáctica	Indicaciones/Observaciones para la toma de decisiones en su elaboración
	e) Establecer una correlación entre los objetivos, criterios de evaluación y las actividades programadas. f) Objetivos de aprendizaje secuenciados
Contenidos Conceptos, procedimientos y actitudes	a) la selección de contenidos b) la relación de los contenidos para formar bloques explicativos que sean problemas escolares c) la necesaria relación de datos, hechos, conceptos, procedimientos, hábitos, actitudes d) la jerarquía conceptual: conceptos estructurantes, significativos, conceptos por observación, definición...
Metodología Secuencia y tipos de actividades Papel del profesor y alumno Recursos didácticos	a) La metodología que adoptamos en relación con una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje b) modelos de enseñanza y metodología c) Los recursos y las técnicas (comentarios de texto, lectura de imágenes, mapas) d) Estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje e) Actividades y tareas con sus recursos.
Instrumentos de evaluación Al comienzo de la U.D Seguimiento de la U.D. Al final Tipos de pruebas	a) Implementación de los criterios de evaluación: aprendizaje del alumnado, valoración de estrategias docentes y materiales b) Presentación pública de los criterios de calificación del alumnado c) Instrumentos de calificación que se utilizarán con sus porcentajes: cuaderno de clase, dossier, intervenciones orales d) Diario del profesor y cuaderno de notas que se utiliza para hacer el seguimiento e) Tipos de pruebas que utiliza para ver el nivel medio de la clase (exámenes): cómo se organizan y corrigen f) Los criterios de evaluación continua o sumativa que se utilizan para la calificación trimestral y final g) Los informes a las familias para indicar cómo se va desarrollando el proceso de aprendizaje del alumnado h) Atención al alumnado con dificultades de aprendizaje
Bibliografía Fuentes documentales	a) La utilización de bibliografía de otras unidades didácticas b) Las investigaciones realizadas sobre los problemas sociales y didácticos que vamos a desarrollar c) La forma de citar la bibliografía: normas ISO 690, APA... d) El uso de fuentes primarias (investigaciones sobre asuntos relevantes) y estados de la cuestión

Cuadro 2. Elementos de una Unidad Didáctica y su valor formativo. Elaboración propia

Especialmente es significativa la aportación de Francisco García (2011) respecto a los problemas mundiales, que nosotros vamos a razonar desde el currículo escolar con la temática de la población.

Este panorama de graves problemas de nuestro mundo está exigiendo una formación adecuada a los habitantes del planeta, de forma que los ciudadanos estemos mínimamente preparados para afrontar esas situaciones problemáticas. Ello significa estar preparados para responder a

cuestiones que no admiten aplazamiento, que son urgentes; estar preparados para afrontar lo incierto, incluso lo desconcertante (podríamos decir que se acabó el tiempo de las “certezas”); estar preparados para participar en la gestión de los problemas y para comprometerse en su solución... (pág. 111)

Dicha manera de mostrar las finalidades críticas de las ciencias sociales y la geografía escolar nos hace cuestionar el sentido de un problema escolar. ¿Qué es un problema ambiental o social? Entendemos que se corresponde a una situación de conocimiento que implique argumentos para solucionar la hipótesis planteada en el ámbito escolar, utilizando los instrumentos intelectuales (razonamiento, análisis, interpretación, habilidades y destrezas). Definimos así un problema escolar siguiendo las investigaciones realizadas en didáctica de las ciencias experimentales y sociales, que lo consideran una situación para la cual no disponemos de respuesta ni tampoco camino (metodología) para alcanzar una solución satisfactoria. La tarea del profesorado consiste en mostrar el camino para alcanzar una respuesta satisfactoria. Y en este proceso se produce aprendizaje, como queremos mostrar con el ejemplo seleccionado del contenido de la geodemografía.

La población como contenido curricular

La población aparece en todas las leyes educativas españolas como un contenido propio de la geografía escolar. Sin embargo, lo que predomina es un estudio académico de los elementos y factores de la geografía de la población (Figura 3). Son contenidos conceptuales que hemos de conocer, para poder explicar un problema geodemográfico, pero que no podemos mostrar de forma estructural para el alumnado de 13 a 14 años. Si enseñamos los conceptos para ser aprendidos, las personas que aprenden (alumnado) no serán capaces de relacionar los hechos académicos con las situaciones sociales que observan y en las que podrán participar. Necesitamos cuestionar la utilidad de los conceptos que se utilizan para explicar las situaciones propias de la geografía de la población. Un requisito que implica un estudio epistemológico de la geografía de la población.

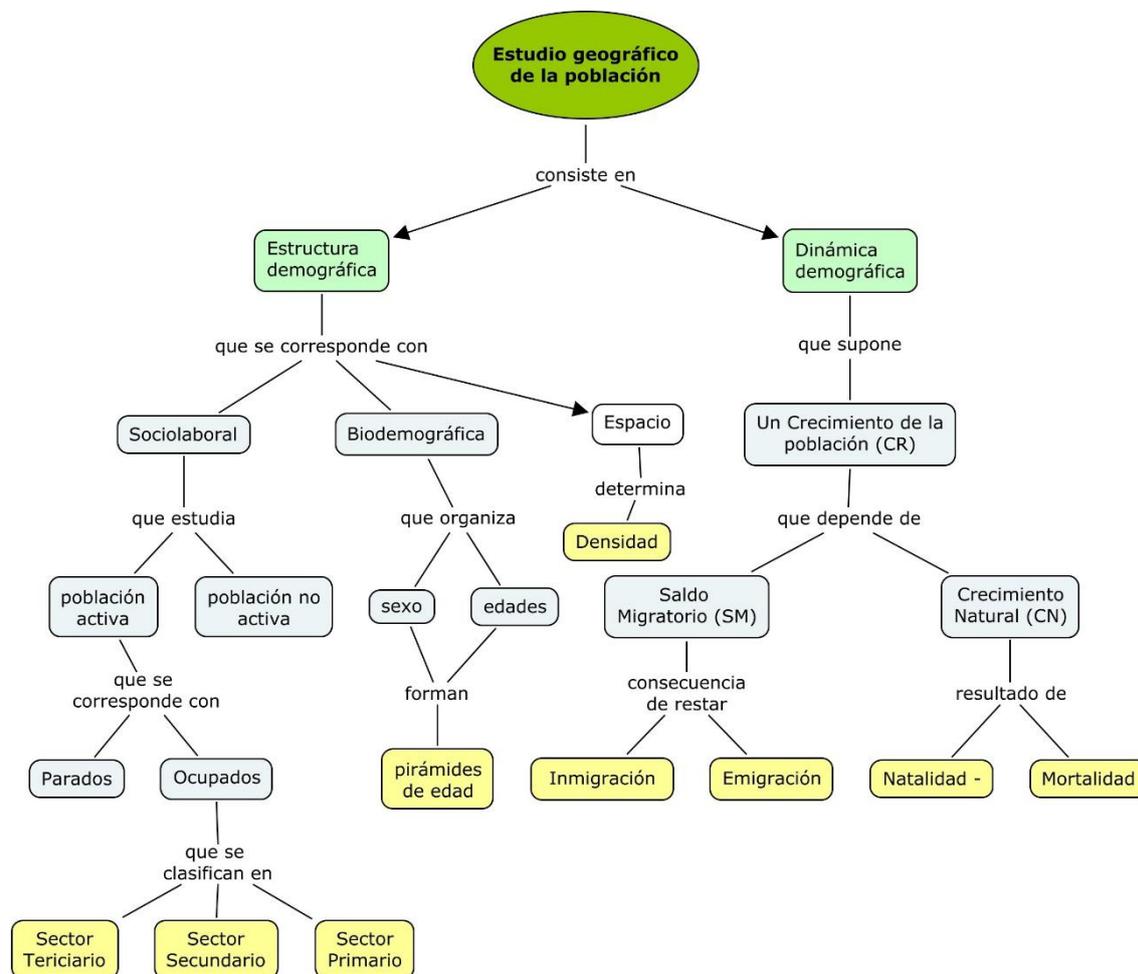


Figura 3. Esquema conceptual de los elementos de la Geografía de la Población. Elaboración propia.

Un análisis de la geografía académica nos corrobora esta diferente aproximación a la programación de la geodemografía. El caso de los trabajos del profesor Pedro Reques (2001 y 2006) es paradigmático. Por una parte, nos presenta un análisis de los diferentes enfoques y métodos de la enseñanza de la población, por otro (2001) nos muestra una serie de mitos y problemas que estimula el aprendizaje de la geodemografía. En este sentido, podemos comprobar la complementariedad de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, entendemos que para programar una Unidad Didáctica sobre la población hemos de precisar nuestras concepciones espontáneas sobre la misma: ¿Qué nos preocupa, ¿cómo se relaciona con los lugares y con los problemas sociales? ¿Cómo relacionamos las preocupaciones individuales con las universales? Unas cuestiones que se pueden concretar en conjeturas como las siguientes:

“El trabajo está determinado por el mercado laboral y eso excluye a personas como mujeres y jóvenes”, como bien ha desarrollado una compañera del proyecto Gea-Clío (Ribes, 2016). O bien esta otra propuesta: “las diferencias demográficas son consecuencia, más que causa, del desigual desarrollo económico de las sociedades”, como se evidencia en las crisis económicas y su repercusión

espacial (Méndez, 2014).

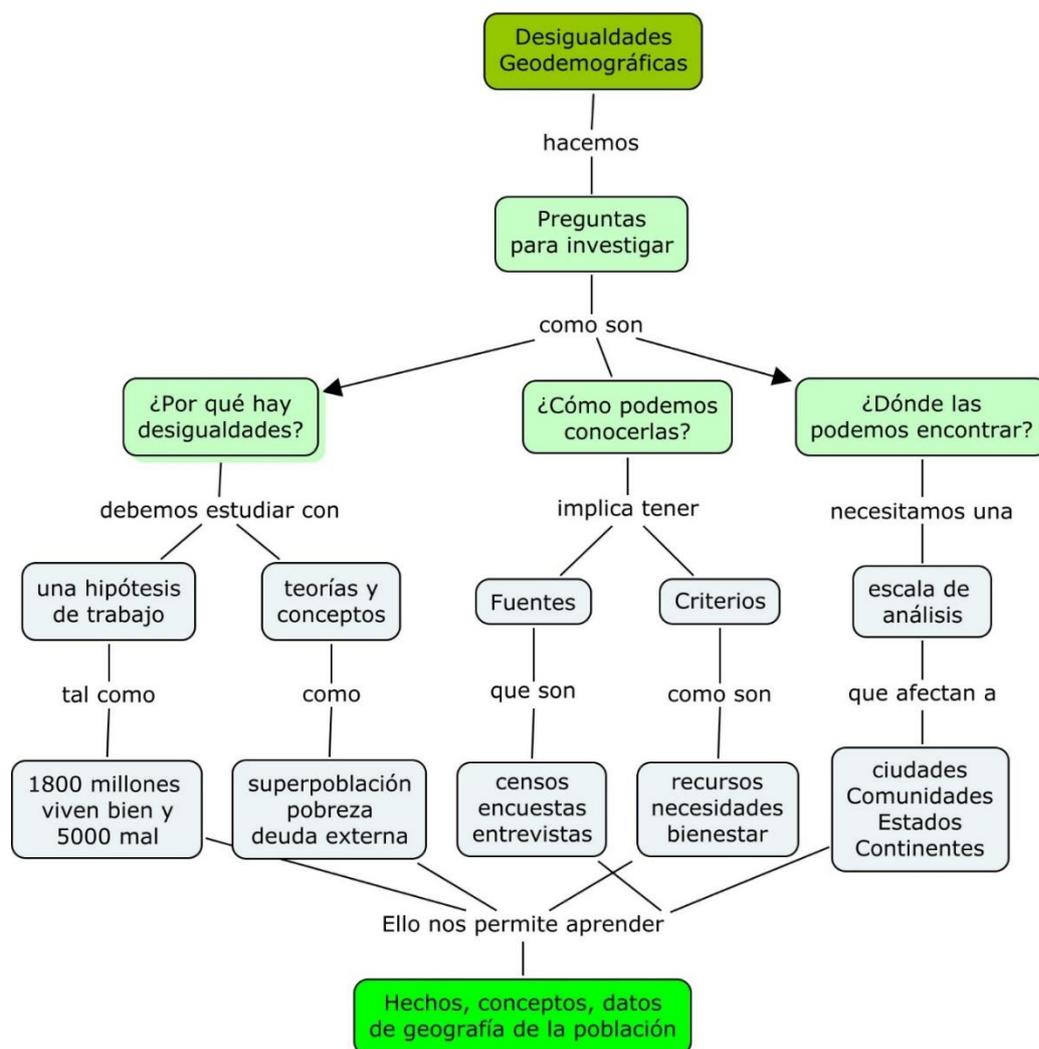


Figura 4. Problemas sociales que orientan la programación de contenidos curriculares de población. Elaboración propia.

Como hemos querido mostrar con estos argumentos empíricos, de la geografía de la población, la forma de programar los contenidos de la geografía escolar necesita un estudio de los conceptos académicos, pero también una revisión de los problemas sociales que condicionan la percepción del mundo de las personas que aprenden, en este caso el alumnado de Secundaria. Su cohesión es fundamental para una correcta programación curricular.

Y para proceder de esta manera es necesario un programa de formación inicial que contemple las experiencias profesionales de las aulas de Secundaria. Los informes que hemos recogido tras las visitas que hacía el alumnado a las aulas nos mostraban no sólo una descripción del aprendizaje observado, sino también un análisis retrospectivo de su propio estudio, con el análisis de los materiales

que había conservado de su etapa de aprendiz⁸. Esta manera de aprender, valorando su propio aprendizaje, es muy útil para poder contrastar las representaciones que se construyen y que luego condicionan nuestro sentido práctico.

Como hemos podido observar, la formación docente es muy compleja, pues en ella aparecen las representaciones sociales procedentes del discurso académico, las experiencias poco reflexivas del aprendizaje guiado, las concepciones ideológicas del poder obtenido como miembro de una institución escolar y las expectativas del alumnado en relación con su contexto familiar y social. Por eso es un desafío estimulante.

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, Manuel (2001). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid: Alianza Editorial. VOLUMEN I: La sociedad en red. Madrid. VOLUMEN II: El poder de la identidad. VOLUMEN III: Fin de milenio.
- ECHEVARRÍA-MOLINA, Ignacio; SÁNCHEZ-CABRERO, Roberto (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3); Páginas 341-352
- GARCÍA PÉREZ, Francisco (2011) Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, núm. 1 (1); 108-122
- GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; FUSTER GARCÍA, Carlos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2017) Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos, *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 1, 132-147
- GIMENO SACRISTÁN, José (1989). Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto. Núm. 172. Págs. 14-18.
- LERENA ALESÓN, C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Akal, 1983.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2014) (director) *La Historia de España en los recuerdos escolares Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, Valencia: Nau Llibres.
- MÉNDEZ GUTIÉRREZ DEL VALLE, Ricardo (2015). *Atlas de la crisis*, Valencia: Tirant Lo Blanc.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2008) ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, nº 27, páginas 37-55 (accesible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos.htm>)

⁸ Es el caso de los Informes entregados en mayo de 2021 por Ángel Peiró y Carlos Solaz, en los cuales analizan sus recuerdos escolares, siguiendo la metodología desarrollada por Nicolás Martínez (2014).

- PERIS DE SALES, Vicent (2022). *La cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials*, Tesis doctoral. Universitat de València.
- RAMÍREZ, S., SOUTO, X. (2016). El estudio geográfico de la población en educación primaria, *UNES*, 1, pp. 98-118.
- REQUES, P. (2001). *Población, recursos y medioambiente: ¿El final de los mitos?*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- REQUES VELASCO, P. (2006): *Geodemografía: fundamentos conceptuales y metodológicos*. Santander: Universidad de Cantabria.
- RIBES, Ana María (2016) Impugnar el concepto de población activa en la enseñanza de la geografía, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 82, páginas 67-71
- RIBES, A.M., SOUTO, X. (2013). Muchos números y pocos problemas, *Revista Anekumene*, 5, pp. 31-55.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Serbal
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2000) La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes, *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*, Santiago de Cali: ACOGE, p. 141-152
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1–31.
- TODOROV, Tzvetan (1995) *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus

De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas¹

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

E-mail: ffgarcia@us.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9988-3231>

Resumen

La idea de trabajar en torno a problemas está presente de forma constante en los debates sobre la enseñanza, especialmente cuando se tratan temáticas sociales y ambientales. De hecho, la enseñanza orientada como trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se nos presenta, a lo largo de la historia de la educación, bajo modalidades diversas, las más de las veces poniendo el énfasis en la metodología didáctica, otras en la presentación de los contenidos, otras como proyecto de investigación, o como modelo didáctico en su globalidad. En todo caso, en cualquiera de esas variantes está presente la idea de un problema que ha de abordarse y un cierto camino a seguir (método) para desarrollar esa tarea. Y en ese núcleo se centra el artículo, más allá de las especificidades de las modalidades citadas. En ese sentido, se analizan las dificultades y las posibilidades (que son, asimismo, retos) de llevar a la práctica este modelo, como la mejor opción de educación para la ciudadanía frente a los graves problemas de nuestro mundo.

Palabras clave: currículum, problemas sociales y ambientales, cultura escolar, formación del profesorado, educación para la ciudadanía.

Abstract: On the difficulties, possibilities and challenges of problem-based work

The idea of working on problems is constantly present in debates on teaching, especially dealing with social and environmental issues. In fact, teaching oriented towards working on problems, or on dilemmatic or controversial issues, has been presented to us throughout the history of education in different ways, most of the time emphasizing teaching methodology, others in the presentation of content, others as a research project, or as a didactic model in its globality. In any of these variants, the idea of a problem to be addressed and a certain path to follow (method) to develop this task is present. And this is the core of the article, beyond the specificities of the aforementioned modalities. In this sense, difficulties and possibilities (which are also challenges) of putting this model into practice

¹ El presente texto ha sido publicado anteriormente como artículo. Referencia: García Pérez, F.F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 6-13. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.6>

are analyzed, as the best option for citizenship education in the face of the serious problems of our world.

Keywords: curriculum, social and environmental problems, school culture, teacher training, citizenship education.

Resumo: Sobre as dificuldades, possibilidades e desafios de um trabalho baseado em problemas

A ideia de trabalhar sobre problemas está constantemente presente nos debates sobre o ensino, especialmente quando se trata de questões sociais e ambientais. De facto, ao longo da história da educação, o ensino orientado para o trabalho sobre problemas, ou sobre questões problemáticas ou controversas, tem sido apresentado de diferentes formas, a maior parte das vezes com ênfase na metodologia de ensino, outras na apresentação de conteúdos, outras como um projeto de investigação, ou como um modelo didático na sua totalidade. Em qualquer caso, em todas estas variantes está presente a ideia de um problema a abordar e de um certo caminho a seguir (método) para desenvolver esta tarefa. Este é o núcleo do artigo, para além das especificidades das modalidades acima mencionadas. Neste sentido, são analisadas as dificuldades e possibilidades (que são também desafios) de pôr este modelo em prática, como a melhor opção de educação para a cidadania face aos graves problemas do nosso mundo.

Palavras-chave: currículo, problemas sociais e ambientais, cultura escolar, formação de professores, educação para a cidadania.

¿Dificultades o retos?

El trabajo sobre problemas, o sobre cuestiones dilemáticas o controvertidas, se ha presentado, bajo formas diversas, como una alternativa innovadora para la educación (Legardez y Simonneaux, 2006; Pagès y Santisteban, 2011; Pineda, 2015). En ese sentido, creo que hoy nadie duda de que enfocar la enseñanza con ese enfoque favorece el aprendizaje; y así suele proclamarse en múltiples ámbitos, tanto en la literatura curricular, como los diseños de proyectos. Sin embargo, casi de inmediato aparecen dudas acerca de su viabilidad real y empiezan a ponerse de relieve los inconvenientes para llevar a la práctica docente dicho planteamiento. Tratándose, así, de una opción educativa deseable, si se la somete a un escrutinio más preciso, es inevitable reconocer algunas dificultades que este enfoque conlleva. El análisis de estas dificultades -que a veces pueden convertirse en verdaderos obstáculos para avanzar, pero que también pueden considerarse como retos- es un paso necesario si queremos plantear esta alternativa innovadora desde una perspectiva crítica.

Presento, de manera sucinta, algunas de las más frecuentes (García Pérez, 2021).

En relación con el alumnado

Si existe la convicción -y la demostración desde diversos ámbitos científicos- de que los aprendizajes realmente significativos y consolidados se realizan en los procesos de abordar problemas e intentar solucionarlos, parece lógico concluir que sería mejor intentar enseñar de la manera en que mejor se aprende. Sin embargo, la reflexión crítica nos lleva a analizar los contextos en que se producen los aprendizajes; y, en efecto, podemos decir que, en contextos sociales habituales, y a pesar de los diversos condicionantes que puedan existir, ocurre así. Pero el marco escolar es un contexto peculiar, que condiciona el aprendizaje, haciéndolo artificioso; por ello, la alumna o el alumno no puede ser reducido, de forma simplificada, a su condición de aprendiz, sin más, sino que es un aprendiz en un contexto especial (Merchán, 2011), es decir, es, ante todo, alumno (o alumna); y en ese sentido, su motivación, su conexión con la realidad, la funcionalidad del posible aprendizaje, la interacción con otros aprendices... son muy diferentes de lo que se desarrolla en otros contextos sociales. Por tanto, un problema que en realidad le puede afectar de forma vivencial, probablemente en la escuela le pueda resultar lejano y desconectado de su vida.

En relación con el contenido a aprender

Con frecuencia caemos en el espejismo de considerar los contenidos escolares como una versión sencilla, simplificada, de los contenidos científicos de referencia, de forma que, si se transmiten adecuadamente esos contenidos, el alumnado podría llegar con facilidad a adquirir un cierto bagaje de conocimiento científico. Pero de nuevo el contexto escolar se nos revela con toda su crudeza, mostrándonos un conocimiento con un formato muy diferente del formato científico. Mientras que en el ámbito científico los problemas han ido dando lugar a procesos de indagación y a la elaboración progresiva de conclusiones (que pueden ser revisadas o cuestionadas desde otras perspectivas o paradigmas), el conocimiento escolar se nos presenta como acabado, cerrado, estructurado en definiciones, clasificaciones, descripciones, ejercicios...; un conocimiento dispuesto para poder ser recogido, en forma parcelada, como temas, en los libros de texto, para poder ser expuesto por el profesorado y repetido por el alumnado en los exámenes; en definitiva, un formato muy adaptativo para funcionar en el sistema escolar, su “hábitat natural”. De hecho, ese tipo de conocimiento se ha ido acomodando a su contexto de aplicación a lo largo de un prolongado recorrido histórico, y de una forma decisiva desde mediados del siglo XIX en adelante; por eso es tan revelador el análisis sociogenético que se viene desarrollando, desde un enfoque crítico, en el campo de la historia de las disciplinas escolares (Cuesta et al., 2005; Viñao, 2006).

En relación con el profesorado

Aunque se parta del supuesto de que el profesorado es la pieza decisiva del proceso de enseñanza, no se puede olvidar que es una pieza más del sistema, y como tal su actuación está condicionada por el funcionamiento de dicho sistema en su conjunto. Dadas las características estructurales del mismo, como vengo esbozando, la acción docente interactúa con los demás elementos y con frecuencia acaba arrastrada por la lógica dominante. Dicho con otras palabras, la profesora o el profesor termina, casi de forma inconsciente, explicando un tema tras otro, apoyándose básicamente en un libro de texto, evaluando a través de exámenes (o fórmulas similares) y cumplimentando gran cantidad de requerimientos burocráticos que con frecuencia terminan superponiéndose a los loables propósitos pedagógicos. El caso es que, como docentes, terminamos asumiendo muchos de estos comportamientos como normales e inevitables, es decir, como naturales, en coherencia con la cultura docente (dominante) en la que nos hemos formado y en la que desarrollamos nuestra profesión (García Pérez, 2021).

La cultura dominante

En síntesis, constatamos la existencia de una estrecha correspondencia entre la cultura escolar tradicional, la cultura docente dominante y el contexto escolar como una especie de hábitat idóneo para el desarrollo de estas culturas; culturas que, por lo demás, también suelen estar asumidas como referente en la sociedad y, por tanto, por el entorno familiar del alumnado. En ese sistema -volviendo al inicio- un planteamiento de enseñanza que pretenda romper con los temas convencionales para trabajar sobre problemas, que requiera una práctica profesional diferente, que exija ciertas rupturas con los condicionantes de espacio y de tiempo arraigados en la escuela... se puede convertir, de hecho, en una especie de reto contracultural, en el sentido de que se configura en alternativa a la cultura dominante.

Posibilidades... y retos

Ser conscientes de las dificultades expuestas constituye un baño de realidad, indispensable para prevenir un falso idealismo pedagógico que puede generar -de hecho, ha generado- bastantes frustraciones y consiguientes vueltas del profesorado a refugiarse en lo conocido (que es lo de siempre). Pero, si mantenemos una expectativa razonable acerca del papel de la educación en la sociedad, es obligado que (nos) hagamos explícitas las ventajas -que, desde esta mirada positiva, también son retos- de una alternativa de enseñanza centrada en el trabajo sobre problemas. Veamos, pues, sintéticamente, las otras caras de las dificultades antes expuestas.

El alumnado

Utilizando un mínimo de sentido crítico, tenemos que reconocer que, habitualmente, los alumnos y alumnas en el sistema escolar aprenden muy poco, o, al menos, aprenden muy poco de lo que explícitamente queremos enseñarles; de otras cosas sí que aprenden bastante. Muchas investigaciones y nuestras propias experiencias nos lo confirman. Incluso cuando se declara que les enseñamos ciencias sociales para que sepan enfrentarse a los problemas de nuestro mundo, realmente no se suelen trabajar los problemas reales, aquí y ahora, sino que frecuentemente se les aportan temas e informaciones para que posteriormente, de forma indirecta y diferida, apliquen lo -supuestamente- aprendido a la comprensión y gestión de los posibles problemas sociales y ambientales que hayan de afrontar en el futuro (García Pérez, 2018); y sabemos que hay muy poca conexión entre lo aprendido en la escuela y el uso que se hace de esos aprendizajes en la vida real.

Por tanto, o intentamos aproximarnos lo mejor posible a cómo aprenden los alumnos y alumnas o fracasamos con respecto a ese objetivo básico de la educación que tanto se proclama. Así pues, no tenemos más remedio que retomar la constatación que citaba al principio: si aprendemos en profundidad cuando nos enfrentamos a problemas, habrá que intentar enseñar de la manera como mejor se aprende. Es un argumento de peso, avalado por la biología, la sociología, la antropología, la psicología del aprendizaje, etc. Pero, como también sabemos que conseguir esto no depende solo de la voluntad de hacerlo por parte de los agentes implicados, sino de otras variables -a las que me he referido anteriormente-, tendremos que ver cómo lidiar con las dificultades (unas son más abordables que otras, unas se pueden superar a corto plazo, otras no...) y cómo aprovechar las oportunidades -frecuentemente solo resquicios- que existen en el propio sistema escolar. Aproximar lo más posible el contexto escolar en que se enseña (el aula, los recursos, los tiempos, la información del entorno...) al contexto social en que se enclava la escuela sería una orientación básica a seguir, para que los niños y jóvenes a quienes enseñamos sean algo menos alumnado escolarizado y algo más aprendices de la vida y en la vida.

Los contenidos escolares

También hemos constatado que los contenidos escolares responden a una tradición que los ha configurado y casi cristalizado de una determinada forma, que facilita su funcionamiento en el sistema escolar, pero que no propicia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales reales. Sin embargo, conviene que nos recordemos que las disciplinas, incluso en su versión escolar, nos proporcionan un potente bagaje conceptual y toda una gama de destrezas para comprender la realidad y actuar en ella, y que esos contenidos disciplinares podrían reelaborarse y plantearse de otra

manera (García Pérez, 2018; Souto, 2007). Incluso, la propia historia de la ciencia puede servirnos de referente e iluminar el camino para trabajar en la escuela (sin abusar del paralelismo, porque el contexto escolar no es el contexto de la investigación científica, como ya se dijo). Por añadidura, tenemos innumerables ejemplos inspiradores en la tradición innovadora (aunque ahora no sea el momento para revisarlos).

Ante todo, habría que partir de una sólida reflexión epistemológica, una actividad que por desgracia practicamos poco cuando quedamos atrapados en la inercia de la docencia diaria, y que sin embargo tendría que ser una actividad fundamental del enseñante reflexivo. Por decirlo de forma rápida, esa tarea epistemológica casi debe preceder a la didáctica, aunque, en puridad, aquella labor es ingrediente fundamental de una didáctica crítica (García Pérez, 2015). Seguramente el análisis del contenido de las disciplinas, en nuestro caso las ciencias sociales, nos permitiría apreciar las conexiones existentes entre ellas -y también con otras disciplinas del ámbito llamado natural-, sobre todo si el análisis se hace atendiendo a los problemas abordados por la geografía, la historia, la antropología, la sociología, etc. En ese sentido, habría que romper las fronteras entre las disciplinas tradicionales, conectándolas, explorando más los terrenos fronterizos, indagando en las posibilidades de complementación entre las mismas. Es tarea difícil, sobre todo por desacostumbrada; pero es necesaria, y hasta urgente, en la actualidad, dadas las características de las problemáticas que nuestra sociedad tiene que enfrentar. Las propias ciencias de referencia nos están mostrando la necesidad de superar la taxonomía (fragmentadora) heredada de la cultura positivista y de explorar esos ámbitos fronterizos desde los que se pueden afrontar con más éxito unos problemas que no se sujetan a límites disciplinares. La escuela no puede quedar tan retrasada con respecto a estas exigencias actuales. Asumir una educación para la ciudadanía con un enfoque global puede facilitar esa tarea, permitiendo, asimismo, la confluencia con otras perspectivas transversales, como la educación para el desarrollo, en especial en sus modalidades de cuarta y quinta generación, educación para el desarrollo humano y sostenible y educación para la ciudadanía global (Mesa, 2014).

Poner la mirada sobre los contenidos es indispensable, si bien no hay que perder de vista que cuando verdaderamente se ponen a prueba los contenidos es en su desarrollo concreto en el aula, en definitiva, en las actividades de enseñanza (que solo tienen sentido si en ellas se manejan contenidos relevantes). Se trataría, pues, de dar la vuelta al planteamiento habitual de los diseños didácticos (que giran en torno a los contenidos que, supuestamente, se deben enseñar) y poner más el foco en secuencias de actividades (de calidad, no meros ejercicios) que permitan trabajar los problemas seleccionados, utilizando, como medio, los contenidos que se consideren más adecuados y valiosos. Dicho de otra forma, un primer paso, sencillo, sería que el profesor o la profesora intente ir transformando los “temas” (convencionales) en “problemas” (nuevos). Y un paso estratégico posterior

-que debe ser bien pensado y que exige un trabajo coordinado con diversos actores- es ir transformando el currículum de las materias para que dejen de ser contenedores de temas y vayan convirtiéndose en propuestas de problemas enlazados en forma de redes. Habría problemas de una relevancia y envergadura tales que podrían aparecer en diversas ocasiones en la trayectoria curricular de un ciclo o de una etapa; en ese sentido, sería indispensable abordarlos no siempre de la misma forma y con la misma profundidad -lo que suele ocurrir con demasiada frecuencia en el currículum convencional- sino de forma gradual, adoptando, por ejemplo, una perspectiva sucesiva de tratamiento: en primer lugar con carácter descriptivo, posteriormente con un enfoque analítico (trabajando causas y consecuencias), por fin con una mirada compleja, valorativa y vinculada a la acción (Estepa y García Pérez, 2020).

El profesorado

Aunque se suele terminar siempre poniendo la responsabilidad fundamental del cambio de la educación en el profesorado, y -errando en el punto de mira- en su mayor o menor voluntad de cambiar las cosas, el profesorado es -como decía anteriormente-un elemento más del sistema escolar, que está condicionado por -y a su vez influye en- otros muchos elementos; lo que nos pone de manifiesto una vez más la complejidad del propio sistema. En todo caso, no podemos dejar de reconocer que los y las docentes somos esa pieza del engranaje a través de la cual interaccionan y funcionan muchas otras piezas. Por tanto, habría que preparar con cuidado esa pieza clave y dedicar especial atención a su mantenimiento. En esta línea, es necesario construir otro modelo de formación docente y otro contexto formativo. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) venimos trabajando, desde hace tiempo, en la experimentación de un modelo de formación docente que, por lo demás, consideramos coherente con el modelo de enseñanza basado en problemas; consistiría en estructurar los procesos de formación del profesorado (tanto en su fase inicial como en la formación permanente) en torno a “problemas prácticos profesionales” (Estepa y García Pérez, 2020; García Pérez, De Alba y Navarro, 2015), es decir, aquellos problemas a los que se enfrentan a diario los profesores y profesoras en el desarrollo de su actividad docente, en especial los relacionados con el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza (que, en nuestro caso, lógicamente, las entendemos en torno a problemas).

Más concretamente, un mecanismo muy útil, y funcional, sería trabajar en equipos mixtos de investigadores e investigadoras, profesorado en ejercicio y alumnado universitario en prácticas de formación docente. Sería un trabajo desarrollado en un plano de horizontalidad, pero con aportaciones complementarias por parte de los diversos agentes participantes. Esto podría aproximar el ámbito teórico de la formación al ámbito práctico y vincularía de manera más natural el mundo

universitario (demasiado centrado a veces en investigaciones ajenas a la realidad diaria de la escuela) y el mundo escolar (demasiado alejado, por lo general, de la cultura universitaria). Asimismo, este tipo de trabajo -avalado por diversas investigaciones- fortalecería la vinculación, absolutamente necesaria, entre investigación educativa e innovación didáctica, a través, precisamente, de la formación del profesorado (García Pérez, Burgos y Guerrero, 2020).

En la formación del profesorado, como en otros procesos citados, habría que avanzar de forma gradual, empezando por plantear problemas asequibles al profesorado en formación y asumiendo, poco a poco, retos más complejos. Porque, en último término -como he venido reiterando-, se trata de cambios culturales; y estos son lentos, y exigen tiempos, estrategias, alianzas, y también opciones bien definidas de política educativa.

Avanzando de forma gradual hacia otra educación

A vueltas con la cultura escolar, y dado que esta se desarrolla en un contexto material, la transformación progresiva de ese marco podría ayudar a transformar dicha cultura. Por tanto, habría que abordar, de forma decidida, la modificación del marco escolar, algo que las reformas legales suelen obviar. Ya sabemos que es difícil imaginar otro marco escolar distinto del habitual: edificios compactos divididos en aulas, pasillos y patios de recreo, con una dinámica marcada por rígidos horarios, y todo en un mundo-burbuja encerrado en sí mismo, al margen del contexto social. Pero es posible otra arquitectura escolar (y existen ejemplos inspiradores) y desde luego otros horarios, y, en general, otra dinámica más flexible que pueda hacer de la escuela algo no tan diferente y apartado de la vida. No es fácil, pues esto obligaría a repensar un modelo asentado desde hace algunos siglos, pero es un reto posible, y quizás aún más con las oportunidades (de acceso a la información, de interacciones...) que ofrece el mundo digital. Tendríamos que hacer lo más vivencial posible el marco escolar, lo que permitiría abordar de forma mucho más significativa los problemas planteados para trabajar en las diversas materias. Sería, además, una forma de empezar a permeabilizar los muros de la escuela, de conectar escuela y sociedad.

No hay otra opción razonable, ante las exigencias que nos plantean los problemas de nuestro mundo (De Miguel, 2018; García Pérez, Moreno y Rodríguez, 2015). La reorientación de toda la educación hacia el tratamiento de los problemas sociales y ambientales es urgente, inaplazable. Los actuales problemas de nuestro mundo (tanto a gran escala como a pequeña escala) son tan graves que el objetivo central de la educación no puede ser otro que preparar a los ciudadanos y ciudadanas para afrontar dichos problemas (Pagès, 2019; Schulz et al., 2017; Wintersteiner et al., 2015), asumiendo, así, un postulado fundamental de la didáctica crítica: problematizar el presente (Cuesta et al., 2005). Lejos de planteamientos eficientistas y de (supuesta) calidad, ligados a la lógica del mercado

(Romero Morante, 2018), ese tendría que ser el verdadero sentido de la educación: una educación para la ciudadanía hoy; una educación para la ciudadanía que debería ser global (planetaria; no cabe otra perspectiva), democrática, crítica, participativa, comprometida socialmente... y que no renuncie a la “utopía”.

Referencias

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F. J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo, *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2307535>
- De Miguel, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo. *REIDICS*, 2, 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- Estepa, J. y García Pérez, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el proyecto IRES. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Accesible en la web
http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_20.htm
- García Pérez, F. F. (2018). ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? En A. García de la Vega (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid / Edições LAGIM.
- García Pérez, F. F. (2021). Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía. *Didacticae*, 9, 39-52. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.39-52>
- García Pérez, F. F., Burgos, M. y Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. doi: 10.7203/DCES.39.17121. En:
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/17121/pdf>
- García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno, O., y Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.
- Legardez A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Merchán, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, 250, 521-535. <https://revistadepedagogia.org/lxix/no-250/practica-de-la-ensenanza-y-gobierno-de-la-clase/101400010214/>
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56. Accesible en <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/2018/10/Revista-Sinergias-01.pdf>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 9. Accesible en la web https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Pineda, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Romero Morante, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en la web https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/195423/Que_esta_passant_al_mon_que_estem_ensenyant-2018.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. Amsterdam: IEA/Springer Open. Accesible en la web <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/180301-iccs-2016-international-report.pdf>
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 11-32.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. y Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education: Citizenship Education for Globalizing Societies*. Vienna: Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik. Accesible en la web http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/Materialien/GlobalCitizenshipEducation_Final_english.pdf

Viñao, A. (2006). *La historia de las disciplinas escolares. Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603>

O professor de Geografia e princípios da formação para a condução de ação docente voltada a aprendizagens transformadoras

Lana de Souza Cavalcanti

Este texto defende a necessidade de formação docente específica e de qualidade que possibilite ao profissional da Geografia agir de modo consciente e crítico em suas demandas cotidianas. Trata-se de formação teórico-prática consistente para que o professor consiga propor seu trabalho e orientar-se tendo como referência essa proposta. Fundamenta essa defesa a compreensão de que ensinar é uma tarefa complexa que exige conhecimentos de diferentes dimensões, de natureza política, pedagógica, psicológica, sociológica, além daqueles referentes aos conteúdos disciplinares ensinados. Isso implica dizer que para ensinar Geografia não basta saber Geografia, é necessário saber como ensiná-la. Há nesses fundamentos a ideia de que um percurso formativo para a docência em Geografia, como em qualquer disciplina escolar, na formação inicial ou continuada, deve almejar que o professor alcance níveis cada vez mais elevados de autonomia intelectual e de autoria no trabalho para enfrentar as condições concretas que encontra, com suas dificuldades, imposições e possibilidades. Os argumentos que sustentam essa defesa serão dispostos na sequência do texto, com a expectativa de que possam contribuir com debates sobre o tema. Primeiramente, são apresentados aspectos gerais da formação profissional docente, com a contribuição de especialistas da área. Em seguida, são elencados princípios da formação coerentes com essa concepção e, para finalizar, o texto discorre sobre pontos da profissionalização em Geografia.

A profissão docente e suas demandas na formação e na atuação

Exercer a profissão docente é uma tarefa de extrema complexidade, considerando-se seu papel central de formar pessoas, de lidar com seres em formação com a intenção de ajudá-los nesse percurso. O professor, ao se dedicar a contribuir para o desenvolvimento intelectual, social, afetivo de crianças, jovens e adultos, cumpre efetivamente uma tarefa social muito importante.

Frente à relevância dessa tarefa, é mister que se proporcione condições básicas concretas de formação e de atuação para que esse profissional possa efetivar seu trabalho com autonomia, autoria e ética. Pesquisadores na área educacional (SCHULMAN, 2005; ROLDÃO, 2007; MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012; CUNHA, 2001; SILVA, 2018; Meirieu, 1998) têm formulado a concepção de que a formação de professores deve contemplar múltiplas dimensões da prática profissional. Nessa linha, Roldão (2007) alerta para a necessidade de composição do conhecimento docente não apenas por aplicação na prática, mas um conhecimento agregador que transforma

conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformadora.

Justifica-se, assim, a pertinência de investimentos em estudos sobre formação e atuação dos professores, uma vez que se entende que a condução de ações na escola tem grande impacto na aprendizagem dos alunos. E, com efeito, nessas ações há o desafio permanente de conseguir o interesse dos alunos pelo que está sendo ensinado, para com isso alcançar a aprendizagem almejada, o que reforça a relevância de uma formação e de uma atuação seguras, para que esse esforço resulte em aprendizagem dos alunos. A aprendizagem, por sua vez, é também um processo complexo e requer orientação metódica, fundamentadas em teorias sistematizadas e em sensibilidade na relação com os sujeitos que aprendem. Esse processo ocorre em contexto determinado e em condições específicas, a serem igualmente considerados nessa condução. Há, assim, muitos aspectos a ponderar no âmbito educacional, desde as decisões da macropolítica destinada à educação de um país até o contexto interno da escola e as deliberações na sua rotina. Porém, pode-se destacar entre esses fatores a atuação docente consciente, comprometida e competente, pois os resultados da aprendizagem dependem dela em grande medida.

Essas exposições iniciais buscam chamar a atenção para a concepção do trabalho docente como atividade de alto nível, que requer saberes amplos, convictos, seguros (Cunha, 2001). Sobre isso, em outro texto defendi o seguinte:

O professor é um profissional cuja atividade primordial é intelectual. Isso significa dizer que o trabalho central do professor é lidar com instrumentos simbólicos para o relacionamento com o mundo, para lidar com os desafios que surgem nas atividades cotidianas e no desenvolvimento social (...) ele está sempre aprendendo, sempre ensinando, porque se coloca na vida como sujeito de aprendizagem. É uma pessoa que não se conforma com a realidade tal como ela se apresenta superficialmente, que procura sempre entender a complexidade das coisas, compreende que há sempre um lado e outro da realidade, que o imediato é sempre só uma dimensão da realidade, tanto individual quanto social. (CAVALCANTI, 2012, p. 20)

Esse entendimento realça a necessidade de o professor desenvolver identidade docente que valorize sua atividade e que entenda a relevância de suas ações, buscando atender-se para a busca de significados e sentidos sociais, políticos e humanos dessas atividades, que extrapolam desdobramentos imediatos e pragmáticos. Trata-se, assim, de profissão que requer posicionamentos fundamentados em conhecimentos filosóficos, científicos e culturais especializados e peculiares.

Diante dessa premissa, vale questionar sobre projetos de percursos formativos para iniciantes na profissão e para os que já têm experiência profissional na área: como formar professores para enfrentar desafios da realidade educacional em diferentes contextos e situações? Como muni-los de conhecimentos, convicções e condições cognitivas e operativas para atuar nesses contextos? A ideia não é defender a elaboração de modelos a serem seguidos em cursos de formação, mas, estabelecer pontos de orientação dos projetos. Para essa empreitada, é conveniente discriminar princípios para

caminhos formativos.

Princípios da formação docente voltada à ação de ensinar e aprender dos alunos

- A formação do professor é parte de seu desenvolvimento profissional contínuo

O professor é um profissional que necessita de formação constante para exercer bem seu papel. Sua formação ocorre articulada à sua atuação, ao longo da vida profissional, desde os tempos de formação inicial. Em seu desenvolvimento profissional estão implicados saberes sobre a organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente, as características e as fórmulas de inovação, a dinâmica do processo e suas exigências. Em todas as oportunidades formativas, é importante, então, que o professor amplie conhecimentos sobre educação, sobre sua área específica e sobre aspectos da realidade natural e social, para compreender os processos que condicionam seu trabalho e a vida e aprendizagem de seus alunos.

Nesse percurso, as oportunidades de formação docente se efetivam como tal sempre que resulta em experiência significativa, em momentos de reflexão, de mudanças qualitativas quanto ao seu conhecimento profissional, às suas crenças sobre o mundo, sobre a escola, sobre o aluno. Assim, mudanças intelectuais serão básicas para que o professor decida por novos encaminhamentos de trabalho, na abordagem dos conteúdos, na relação com os alunos, nos modos de conduzir o ensino.

A despeito dessa ênfase no caráter contínuo do processo, destacam-se momentos da formação profissional inicial. No percurso dessa formação, em instituições educativas próprias, é importante propiciar oportunidades de o professor construir quadro de referência teórico-prático referente à profissão, que seja realista, crítico, consciente dos desafios de seu campo de atuação. Ao mesmo tempo, é necessário que os cursos consigam ajudar professores a se formarem como profissionais engajados com a causa de uma educação pública e de qualidade para todos, com a consciência da potência de sua ação de ensinar, o que significa dedicar-se a ensinar a todos os estudantes. Articulados a esses desafios de cunho sociopolítico, há aqueles da prática mais imediata que são, entre tantos: manter a motivação e o envolvimento dos alunos, propor tarefas mobilizadoras dos motivos para o estudo, desenvolver métodos ativos de ensino, alterar práticas tradicionais e refletir sobre inovações, ajudá-los a desenvolverem, por meio dos conteúdos escolares um pensamento teórico-conceitual, convencê-los sobre a importância dos conteúdos ensinados para suas vidas.

Nessa linha, busca-se superar a dicotomia entre formação pedagógica (referente às disciplinas pedagógicas) e formação específica (referente à disciplina). A necessidade dessa superação, em certa medida, já é consenso entre os especialistas em educação (conferir, por exemplo, CALLAI, 2013), porém, as propostas são diversas e, por vezes, divergentes. Para elaborá-las uma das estratégias importantes tem sido propiciar momentos de reflexão, de leituras e debates no âmbito das didáticas

específicas, como a didática da Geografia, como ramos especializados na orientação teórico-prática da atuação docente.

- A formação profissional é um percurso pessoal em condições sociais concretas

O percurso formativo é, ao fim e ao cabo, pessoal, é um processo de transformação intelectual de cada professor, individualmente, sendo por isso constituído de momentos e situações propiciadores de elementos da identidade docente. No entanto, não é processo isolado (MARCELO GARCIA, 1999; MEIRIEU, 1998). Para que essa transformação seja possível, é muito importante os processos de identificação como sujeitos coletivos no mundo do trabalho, com a conscientização do seu lugar social e que sejam viabilizadas as lutas por melhores condições de exercício profissional. É assim um processo que se efetiva por caminhos e decisões pessoais, mas que depende das condições sociais que são propiciadas em contextos de vida (antes, durante e após a formação) e de trabalho. Nesse quadro, é importante investir na formação de valores éticos, que orientem o professor na busca por cumprir causas sociais e políticas referentes à educação, valorizando sua profissão, exercendo-a com prazer, responsabilidade e compromisso, ainda que consciente das dificuldades e desafios.

A formação é, assim, dialeticamente um processo social e pessoal. É um processo de aprendizagem constante, que ocorre coletiva e socialmente, pois seu desenvolvimento está relacionado ao contexto histórico-cultural. O professor é sujeito que aprende a desenvolver sua autonomia intelectual, sua subjetividade, com base na qual desenvolve seu trabalho. Porém, essa formação tem caráter social, efetiva-se em contexto histórico-cultural que lhe proporciona instrumentos, signos, condições concretas. Ganha destaque, assim, propostas formativas que fomentem trabalhos em grupos colaborativos de discussão, viabilizando momentos de reflexão coletiva, de sistematização de análises e sínteses quanto ao trabalho que realizam. Não cabem, nessa linha, posicionamentos a favor de formação subjetivista, individualista, praticista, diferentemente, a defesa pela formação da identidade inclui o subjetivo, o indivíduo e a prática em relação de tensão dialética com o objetivo, o social e a teoria.

- A formação e a atuação do professor devem ter caráter de práxis

A formação e a atuação do professor requerem o princípio da práxis. De modo diferente, a alternativa seria separar duas dimensões fundamentais desse processo: teoria e prática. A defesa do texto é a de que a docência exige articulação dialética entre aspectos teóricos e práticos associados ao exercício da profissão.

Há, nesse entendimento, limites de se restringir propostas de formação docente a uma série de apresentações e explicações de conteúdos acadêmicos selecionados e sistematizados previamente para serem conhecidos e assimilados pelos futuros professores, para aplicação na prática. Da mesma

forma, alerta-se para limites de aceitar como eixo central da formação a prática docente, a discussão entre os pares sobre os dilemas imediatos do cotidiano. Nesse texto, defende-se propostas de formação que trabalhe teoricamente com temas sobre organização escolar, contexto e condições do trabalho docente, características curriculares, Geografia escolar, tendo em conta as práticas, as análises e a reflexão crítica.

É indicado que o desenvolvimento profissional docente ocorra em percursos formativos que articulem conhecimentos teóricos disciplinares, referente à Geografia escolar por exemplo, conhecimentos pedagógicos-didáticos e a reflexão sobre a prática. Nessa proposta, aspira-se superar a oposição entre o acadêmico e o técnico, de um lado, e a prática, de outro. A ação de ensinar exige conhecimento profissional de caráter teórico-prático. O professor não é técnico que aplica teorias irrefletidamente, ele é ser político que mobiliza saberes e age para transformar suas práticas quando as problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) para experimentar. A formação voltada para a mudança intelectual do professor requer, assim, momentos de reflexão teórica, que indagam sobre as práticas, que diagnostica, que investiga possíveis razões para seus problemas e alternativas para superá-los.

Na dinâmica das tensões entre teoria e prática, encontra-se uma práxis transformadora. Defende-se, portanto, a práxis como critério da aprendizagem e da formação do professor. Trabalhando com essa problemática, Silva (2018) argumenta a favor da superação de propostas formativas pragmáticas, de um lado, que sustentam a relação teoria e prática como aproximação com o cotidiano escolar, e de outro, propostas academicistas e tecnicistas, que buscam na prática aplicar teorias. O entendimento da autora está na direção dos argumentos desse texto: uma formação que tem como princípio a epistemologia da práxis, superando a dicotomia teoria e prática pela abstração da realidade escolar para a efetiva compreensão de totalidade. Assim, ela defende uma perspectiva crítico-emancipadora, que inclui formação de natureza científica, artística, ética e técnica: “O intuito é construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação” (Silva, 2018, p. 8).

A formação do professor de Geografia: uma articulação de saberes

Foi visto que, na perspectiva crítico-emancipadora, é importante que a formação e atuação do professor de Geografia pautem-se na práxis, viabilizando-se pela construção de referências teórico-práticas, sem colocar essas dimensões em oposição. Nesse sentido, vale a pena provocar questionamentos sobre o lugar da teoria geográfica no planejamento e na realização de aulas de

Geografia. Da mesma forma, é pertinente questionar sobre a prática, sobre o sentido da prática de ensino dessa disciplina, e sobre como se pode interpretar suas demandas e desafios. Com o propósito de melhoria da formação inicial em cursos oferecidos pelas universidades brasileiras, foram elaboradas diretrizes gerais (BRASIL, 2002) que alterou significativamente a estrutura dos cursos para professores, introduzindo atividades do estágio ao longo do curso e não somente no último ano; introduzindo uma modalidade chamada “prática como componente curricular”; entre outras mudanças. Com base em uma pesquisa feita no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, com participação de 9 Instituições de ensino superior do país, após quase duas décadas de implantação das referidas diretrizes, ainda alguns desafios a respeito da integração teoria-prática foram identificados (MORAIS e outros, 2020). Os dados da pesquisa mostram, por exemplo, um avanço significativo nas práticas de estágio curricular. No entanto, para que ele possa significar para os futuros professores momento de síntese fecunda de uma práxis transformadora, que oriente sua atividade profissional com autoria e autonomia, ainda é necessário implementar nele práticas mais integradoras da teoria e da prática. Os dados reforçam a convicção de que o estágio é um importante momento da formação docente, na medida em que ali podem ser explorados problemas da relação teoria-prática, da relação entre conhecimento pedagógico e conhecimento curricular, entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Outro grande desafio é o de se estreitar as relações entre instituições de nível superior e a escola básica, sendo que um dos caminhos para isso é constituição de redes de pesquisa colaborativas para experiências formativas.

Ou seja, ainda que a estrutura dos cursos indique formas de realizar a integração entre dimensões práticas e teóricas, ela não está efetivada plenamente, possibilitando ao futuro professor realizar reflexões sobre a Geografia escolar, sobre seu sentido para a formação dos alunos, no interior das disciplinas do curso, o que contribuiria para qualificar sua formação como práxis.

A busca pelo sentido (individual e social) da Geografia na escola básica pode resultar em reflexões bastante fecundas para orientar as práticas, na medida em que traz esclarecimentos para o professor sobre o papel social dessa disciplina, ligada à formação cidadã. Essas reflexões ajudam a atuar de modo que os alunos também percebam sua importância. Porém, nem sempre essa relevância está associada à atividade escolar de modo espontâneo e imediato. Na escola, é necessário produzir sentidos que vão além de necessidades empíricas imediatas e particulares dos sujeitos, o que é essencial para mobilizar os sujeitos-alunos para as atividades de aprendizagem.

Redes colaborativas na formação do professor de Geografia: experiências de caminhos possíveis

Os princípios da formação e atuação docentes arrolados anteriormente, em especial o da integração teoria e prática, tem orientado muitas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão

universitária no âmbito da formação em Geografia na graduação e pós-graduação, na Universidade Federal de Goiás/Brasil. Nesse âmbito, o grupo GeoPensar, que atua no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Lepeg), ao qual me integro, tem realizado ações formativas e investigativas seguindo metodologicamente a prática de constituição de grupos colaborativos, por professores de ensino superior, professores da escola básica e professores em formação inicial.

A fundamentação geral desse grupo quanto à realização das atividades é desenvolver metodologias de trabalho em modalidades crítico-colaborativa, que pressupõem considerar a perspectiva dos sujeitos como critério nas decisões sobre o desenvolvimento das atividades. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador ou o coordenador de atividades assume dois papéis complementares: o de pesquisador/coordenador e o de participante dos grupos. Ele auxilia a equipe na problematização e na localização das teorias capazes de ampliar a consciência dos envolvidos, e, também, o de participar das discussões, como colaborador e sujeito de aprendizagem e não como expositor de verdades (FRANCO, 2004).

Em comum, esses grupos têm como características: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; a abertura dos sujeitos envolvidos na busca por colaboração na formação; a efetivação de uma forma de integração entre a Universidade e a escola básica; a instituição de um *locus* que reúne profissionais em diferentes “estágios” e com diversos perfis da formação.

Nos grupos, a Geografia é vista como disciplina que estabelece relação com o cotidiano dos alunos, como caminho para a formação e participação cidadã. O pressuposto é de que saberes geográficos são estratégicos para a cidadania, pois permitem não só a leitura da realidade, mas também o exercício do direito de interferir na produção do espaço, conscientes de que essa é uma dimensão estruturante da realidade. Essa convicção exige que o ensino de Geografia fundamente-se em um corpo teórico-metodológico baseado em conceitos mais elementares (espaço, lugar, paisagem, território, região, rede, ambiente, cultura) e em temáticas que problematizam a realidade dos alunos. O trabalho com esses conhecimentos contribui para aprendizagem geográfica mais significativa.

Os resultados dessas ações têm se destacado pela qualificação profissional que propicia. Entre esses grupos, destaco dois que foram constituídos para desenvolver investigações, com caráter formativo, que estão em fase de finalização, que serão apresentadas brevemente a seguir.

1- Ciência geográfica na escola: formação do pensamento geográfico para a atuação cidadã

O objetivo do projeto foi analisar possibilidades de contribuir para a construção do conhecimento geográfico dos alunos, tendo como foco central práticas espaciais cidadãs. Com esse objetivo, buscou-se experimentar atividades de mediação, incluindo referências teóricas da Geografia e materiais didáticos sobre a realidade local, em escolas de nível básico do estado de Goiás. O projeto

foi realizado por um grupo de profissionais e estudantes, em pesquisa colaborativa envolvendo universidade e escola. A motivação do projeto baseou-se na construção de elementos teóricos e metodológicos que viabilizassem a formação do pensamento geográfico. Para tanto, é fundamental considerar a realidade dos alunos para que possam construir conceitos geográficos que os levem à compreensão de sua realidade social, em múltiplas escalas e interconexões. É importante também ter como referência uma concepção sistematizada de cidade e de cidadania pelo ponto de vista geográfico, pois é na cidade que se produz e que se vivencia, de modo prioritário, o modo de vida dominante na sociedade contemporânea. Desde o início da pesquisa, em 2019, até 2022, ano de sua finalização, essa investigação desenvolveu-se com o pressuposto básico da necessidade de interação entre universidades (professores, graduandos e pós-graduados) e escola (professores e alunos). Para realizar este trabalho, a equipe foi composta com membros de duas universidades (Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Jataí) e da rede de ensino básico de duas cidades de Goiás – Goiânia e Jataí. O intuito foi estudar, planejar e executar o projeto de modo colaborativo, por meio de reuniões periódicas com os membros participantes. Nesse grupo foram realizadas discussões e planejamentos referentes às concepções teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa, relatos e reflexões de cunho prático sobre o dia a dia da sala de aula e sobre concepções e formas de avaliar impactos das propostas e atividades realizadas.

Com a finalização dos trabalhos, acredita-se que a pesquisa contribuiu significativamente para compreender possibilidades da mediação didática, objeto da experiência realizada para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. A experiência evidenciou elementos das dimensões do trabalho docente criativo no sentido da potencialidade e do compromisso da ciência geográfica com práticas cidadãs, por meio de ações no processo de aprendizagem dos alunos da escola básica.

2- Rede de Ensino de Cidade e cidadanias – RECCI

Essa rede, implementada em 2019 pela Universidade Federal de Goiás e pela Universidade Federal de Jataí, está ligada ao projeto “Desenvolvimento profissional do professor de Geografia”. Ela tem como objetivo investigar aspectos relacionados ao professor de Geografia, com protagonismo para a construção das bases do conhecimento profissional e do pensamento geográfico para o ensino baseado na vida urbana cidadã, em contexto do território goiano. No grupo participam diferentes segmentos de professores: em formação inicial, em exercício profissional e formadores de professores.

Para sua execução, são realizadas reuniões periódicas, quando podem ser aprofundadas discussões acerca das demandas teórico-práticas da profissionalização docente frente ao contexto

brasileiro atual. Em sua realização, tem sido efetivados vários procedimentos, porém, centralmente o grupo propõe-se a realizar ações demandadas pelo próprio grupo, tendo como orientação categorias básicas do conhecimento e da prática do professor, principalmente cidade, vida urbana, cidadania, conhecimento pedagógico do conteúdo, pensamento geográfico. A dinâmica das reuniões no Grupo é preparada por seus membros, e os trabalhos são desenvolvidos considerando a proposta metodológica expressa em atividades de problematização, sistematização e síntese de conteúdo (Cavalcanti, 2014).

Em levantamento para identificar resultados segundo os participantes do grupo, foi perguntado sobre sua contribuição quanto ao conceito de cidadania e de vida urbana cidadã e sobre sua formação geral. Os depoimentos dos professores do grupo atestam a positividade de suas ações quanto ao cumprimento de suas metas.

A problematização da Geografia escolar e o conhecimento da Geografia

Conforme foi mencionado, para ensinar Geografia é necessário, embora não suficiente, saber Geografia. Mas, o que isso significa? É saber tudo que essa ciência já produziu? É memorizar todas as informações, teorias, classificações já sistematizadas por ela? Por mais que seja importante ter conhecimento de todos esses aspectos, não é essa a referência para o professor. Ter domínio do conhecimento geográfico significa conhecer boa parte de sua produção, mas principalmente significa conhecer elementos marcantes na história dessa ciência, conhecer os autores e as teorias que defenderam e/ou defendem e porque o fizeram/fazem. É também compreender a linguagem, as categorias, princípios e métodos formulados e discutidos na estruturação da Geografia que permitem realizar análises e sínteses sobre a geografia dos lugares. Trata-se de compreender a estrutura central dessa ciência, sua perspectiva de análise, a contribuição específica para analisar e compreender fenômenos do mundo na história e na atualidade, e para orientar formas de nele atuar.

Um eixo importante, transversal no percurso da formação docente é, assim, o de problematizar a Geografia Escolar. A discussão sobre esse conceito tem sido feita (CALLAI, 2013, CAVALCANTI, 2012) para salientar o fato de que a Geografia na escola não é a ciência simplificada. Ela tem outra forma de estruturar os conteúdos, constituindo-se e modificando-se para atender às demandas postas por sua ciência de referência e também pela sociedade e sua dinâmica. Esta sociedade atribui para a escola e suas disciplinas muitas demandas sociais, culturais, ambientais, jurídicas, políticas que não necessariamente estão no espectro das preocupações restritas da Geografia. A Geografia escolar reúne, desse modo, um conjunto de conhecimentos cujo cerne é a perspectiva da ciência geográfica, porém, ela articula saberes e demandas sociais, a depender de contextos específicos em que é utilizada.

Perguntas centrais para a problematização da Geografia escolar são: para que serve a Geografia na escola? Como ela é aprendida pelos alunos? Quais as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem de conteúdos geográficos? Tenho formulado respostas para essas questões na seguinte direção: a Geografia escolar serve para contribuir para, por meio dos conteúdos que veicula, desenvolver o pensamento geográfico dos alunos, desenvolver modo peculiar de ver o mundo e as coisas do mundo, e isso é importante para a vida cotidiana cidadã (CAVALCANTI, 2012, 2013, 2019).

Tenho compreendido, com base em teóricos dessa ciência (GOMES, 2013, 2017; MARTINS, 2014, 2016; MOREIRA, 2007,2009; SANTOS, 1996), que a Geografia investe historicamente na compreensão de modos de atuar no mundo a partir de uma perspectiva, desvendando dimensões específicas desse mundo e de sua dinâmica. Nessa perspectiva, centra suas análises na produção de teorias sobre relações dos homens (vivendo em sociedade) com a natureza, sua espacialização e as condições e resultados dessa relação, sem prejuízo de suas diferentes abordagens teórico-metodológicas. O que a Geografia propõe é desvendar elementos dessas relações determinantes na produção da espacialidade da realidade. Há, portanto, uma perspectiva de análise dos fatos, fenômenos, acontecimentos, em diferentes escalas, que dá conteúdo e forma à produção geográfica, que é a perspectiva da espacialidade. A Geografia, operando com seus fundamentos, princípios e conceitos gerais, produz, assim, explicações sobre localizações dos fatos e fenômenos, e seus desdobramentos no sentido da produção do espaço geográfico.

Os argumentos buscam demonstrar o entendimento de que os professores precisam conhecer, com consistência, a produção geográfica em suas diferentes especialidades e abordagens. Contudo, o que fundamenta, permitindo compor a ação intencionada do professor, são os propósitos dessa ciência, seus dilemas, suas contradições. Sem a compreensão do fundamento teórico, social e político dessa ciência, os conhecimentos sobre sua produção aparecem como fatos objetivos e neutros, e não como produção social que serve à vida das pessoas, que estão articulados a determinados projetos para a vida humana e para o desenvolvimento da sociedade.

Considerações finais

Assumir a dimensão de práxis na formação docente é atuar com a concepção de que os problemas da prática não são meramente instrumentais, mas são plenos de situações incertas, que requerem decisões complexas. Na prática, essa dimensão se expressa no desafio de integrar os conhecimentos aprendidos na academia à prática docente. Nas concepções correntes, de fato, predominam as ideias de que a prática profissional é uma instância de aplicação do que foi assimilado no curso superior, o que explica em parte as frustrações que os professores têm por expectativas não cumpridas em relação à “aplicação” do que aprenderam na prática.

O intuito do texto foi contribuir com a discussão dessa problematiza no campo da Didática da Geografia, visando à formação desse profissional, que contemple diferentes conhecimentos. Esses conhecimentos articulados permitem ao professor conceber, planejar seu trabalho como autor consciente, em patamar de boa qualidade. Certamente, os condicionamentos da realidade, referentes às condições materiais e políticas ligadas às escolas e à realidade dos alunos e familiares, entre outros, podem apresentar-se como dificultadores do trabalho. De fato, não se pode atuar na formação docente considerando somente os processos cognitivos, pois há aspectos estruturais e conjunturais do ambiente do trabalho que interferem na sua efetivação. Porém, é importante que esses princípios teóricos da formação, de aquisição de conhecimentos, sejam referências constantes. Atuar como docente em Geografia significa, assim, colocar os conhecimentos de Geografia como instrumento do pensamento teórico, abstrato, que contribui para mudar o modo como os alunos percebem o mundo e as coisas do mundo. Essa atuação docente, na perspectiva dialética, está ligada, portanto, aos complexos processos de conhecimento dos alunos, à complexa relação entre conhecimentos empíricos e abstratos, entre conhecimentos práticos e teóricos, aos processos de mediação, internalização, generalização, formação de conceitos (Vygotsky, 2009).

Em síntese, o professor de Geografia preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, necessitando de muita preparação intelectual, científica (geográfica, pedagógica, psicológica), que lhe permita um conhecimento geográfico consistente, para problematizar o mundo a partir da Geografia escolar. Sua finalidade maior é a de contribuir para o desenvolvimento dos alunos como pessoas, como sujeitos sociais, como cidadãos, que vivem em contextos específicos, que são conscientes desses contextos e atuam para resolver problemas nele vivenciados.

Referências

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP no./fev. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- CALLAI, Helena C. A (2013). formação do profissional da Geografia. Ijuí, Editora Unijuí, RS.
- CAVALCANTI, Lana de S. (2019). *Pensar pela Geografia*. Goiânia, E. Alfa & Comunicação.
- _____. (2014). A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014
- _____. *Geografia escolar e a cidade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.
- _____. (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Campinas-SP: Papyrus.
- CUNHA, Maria I. (2001). Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu.

- FRANCO, M. A. R. S. (2004). A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Endipe,.
- GOMES, Paulo C. da C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____ (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MARTINS, Elvio R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia*. Rio de Janeiro, Ano 18, no. 37.
- MARCELO GARCIA, Carlos (1999). *Formação de Professores, para uma mudança educativa*. Porto, Portugal, Porto Editora.
- MEIRIEU, Philippe. (1998) *Aprender...sim, mas como?*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MORAIS, Eliana Marta B. de e outros. (2020). Formação de professores em Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: MORAIS, Eliana M. B. De e RICHTER, Denis (Orgs.) *Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação.
- MOREIRA, Ruy. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo, Ed. Contexto.
- ROLDÃO, Maria do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. vol.12 no.34. Rio de Janeiro Jan./Apr.
- SANTOS, Milton. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- SILVA, Kátia A. C. P. C. da. (2019). Epistemologia da práxis na formação de professores. Campinas/SP, Companhia das Letras.
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Granada, Espanha, ano 9.
- VAILLANT, Denise e MARCELO GARCIA, Carlos. (2012) *Ensinando a ensinar, as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR, Editora UTFPR.
- VIGOTSKY, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Formação de professores: pensando o local e o global

Helena Copetti Callai

Professora Titular UNIJUI. Bolsista PQ/CNPq Nível 1 D

Este texto aborda a formação de professores considerando que tanto a inicial quanto a continuada são aspectos de um mesmo processo em que os docentes estão situados no contexto do mundo atual, repleto de contradições. Nesse sentido o embate está entre a formação marcada com um viés instrumental e pragmático de modo a cumprir os regramentos estabelecidos ou a possibilidade de uma formação centrada na autonomia de pensamento, do exercício crítico e com isso desenvolver a capacidade de transitar entre as demandas que são de uma formação humana ou de uma formação exclusiva para o mundo do trabalho.

A complexidade do mundo atual exige o conhecimento como fundante do exercício de qualquer profissão. Um conhecimento específico e técnico que diz do aparato necessário para exercer a profissão e um conhecimento que diz do significado desse conhecimento. O mundo atual coloca exigências e proposições que se configuram como globalizadas, quer dizer vale para todos os lugares e para todas as pessoas. Mas as singularidades existem e cada lugar pode responder as demandas universais com características que sejam próprias.

Para fazer essa reflexão tomo como referencial, a proposta de Milton Santos na obra “Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal”. A sua proposição nessa e em outras obras discute a força do lugar como possibilidade de fazer frente às normas gerais do mundo globalizado, das políticas de Estado e considerando as singularidades dos lugares. Pode-se pensar, então, o local e o global na formação de professores e reconhecer que existem muitas experiências de formação nos cursos de licenciatura de Geografia. O relato de uma experiência do curso de Geografia da Unijuí se insere nesse contexto.

Com esse intuito, é fundamental discutir inicialmente as características da educação na contemporaneidade, tendo presente que o mundo muda com muita rapidez e que as transformações aceleradas se manifestam nos vários lugares de formas diferenciadas. A grande preocupação, na formação docente, situa-se nas exigências do mundo do trabalho, que demandam formação sólida e, ao mesmo tempo, flexível, de tal maneira que o sujeito seja capaz de responder às demandas que lhe são postas. A formação de um professor, de Geografia, como aliás de qualquer outra disciplina escolar requer muito mais do que simplesmente listar um currículo e pautar os conteúdos a serem trabalhados. Em todos os cursos há que se considerar a dimensão técnica que diz da epistemologia da ciência e suas demarcações pela linguagem, conceitos e conteúdos, e uma dimensão pedagógica que

diz do significado disso tudo, o que podemos referir como uma dimensão social. (Callai, 2013, 2011; Lestegas, 2000)

A educação na contemporaneidade

O mundo se transforma aceleradamente. As organizações econômicas e sociais mundiais produzem processos cada vez mais abrangentes, que submetem a todos em todos os lugares. A velocidade da informação faz com que tudo esteja interligado. Os espaços e tempos assumem outros significados que não os tradicionais e para a formação do professor de Geografia exige-se estar atento. A questão pode ser o embate que existe nos cursos e formação inicial e nos processos de formação continuada que precisa atender as políticas públicas de educação e um contexto que podemos denominar de cultura local que se apresenta com marcas específicas em cada lugar.

Tendo a geografia ensinada como motivador dessa reflexão é importante destacar que existe uma tradição curricular de expor informações do mundo e dos lugares como verdades completas, seja da natureza seja da sociedade. Mas, não é possível ficar apenas na observação da realidade, ou, no enquadramento do que acontece no mundo cotidiano, ou, às teorias que pretendem explicar essa realidade e às demandas estabelecidas pelos processos da globalização. É fundamental o apoio de referenciais teóricos para fazer a crítica e conseguir vislumbrar, para além das aparências, o significado que adquirem os acontecimentos. Caso contrário há o risco de nos enredarmos em explicações falaciosas ou simplistas que explicam o mundo de acordo com interesses muitas vezes não claramente expressos, mas que existem.

O mundo globalizado tende a submeter a tudo e a todos, passando a exigir o cumprimento de determinadas regras em âmbito social e de determinados comportamentos na singularidade das ações do cotidiano pelas pessoas de cada lugar. Diante disso é necessário encontrar alternativas a partir das quais se constitua uma base de conhecimento que permitirá encaminhar o entendimento da formação docente desde uma perspectiva de globalização mais humanizante.

Acredito que, com o apoio do texto de Milton Santos (2000) *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*, considerando as três metáforas da globalização, é possível fazer a discussão da realidade em que vivemos. Estas metáforas são:

1 . *O mundo como fábula* (Santos, 2000, p. 18-19): um conjunto de verdades que se estabelece a partir das constatações e das repetidas interpretações sobre categorias como: aldeia global, que nos faz crer que a difusão instantânea das notícias faz todas as pessoas terem as informações, envolvendo a noção de tempo e espaço contraídos segundo a qual o mundo todo está ao alcance de todos; um mercado que é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas, ocorrendo uma busca de uniformidade, além do

estímulo e culto ao consumo. O mundo, assim, se torna menos unido, tornando mais distantes as ideias e o sonho de uma cidadania universal apresentada, falsamente, como o caminho que se está seguindo; a insistência na ideia da morte do Estado, quando o que se pode perceber é uma resposta cada vez mais acentuada aos reclamos dos interesses financeiros internacionais e o descuido com as populações cuja vida se torna, a cada dia, mais complicada e difícil.

2. *O mundo como perversidade* (idem, p. 19-20), em que as consequências para a maior parte da população têm sido adversas, caracterizadas pelo crescente desemprego que se torna crônico; aumento da pobreza; perda da qualidade de vida pela classe média; tendência de baixar o salário médio; presença maior de fome e desabrigo em todos os continentes; surgimento de novas enfermidades e reaparecimento de doenças que se considerava extirpadas; permanência da mortalidade infantil, apesar dos progressos médicos e da informação; aumento do individualismo; relativização dos valores morais, e a dificuldade aumentada de acesso à educação de qualidade.

3. *O mundo como possibilidade* (idem, p. 20-21), que pretende a construção de um mundo novo, mediante, uma globalização mais humana, assentada nas bases materiais em que se apoia a globalização no momento atual, que pode ser caracterizada pela unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. De acordo com Santos, pode-se verificar que, no plano empírico, existem indicativos da emergência de uma nova história, com a existência de uma nova sociodiversidade e a emergência de uma cultura popular que se apresenta com força. E, no plano teórico, percebe-se a possibilidade de produção de um novo discurso em que a universalidade passa de um discurso filosófico apenas, para uma compreensão que a percebe como resultante da experiência ordinária da vida e história concretas, permitindo, assim, conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história.

Essa utopia de um mundo como possibilidade se demarca por almejar um mundo onde possa existir mais justiça social, e por isso é fundamental delinear os caminhos que vão conduzir a uma tal realidade. Os conceitos de local e global são necessários para dar conta dessa reflexão no plano teórico. Na dimensão empírica, as ações concretas podem ser entendidas na relação desses dois conceitos. Assim, trabalhando com a teoria e a prática articuladas, é maior a possibilidade de que, no processo de formação docente, o professor construa um pensamento autônomo. Tendo autonomia de pensamento ele poderá dar os encaminhamentos para a sua ação docente, na construção e organização dos seus saberes e na sua atuação profissional na Educação Básica.

Assim sendo, a grande questão diz respeito à educação que interessa a esse mundo de cuja construção da história as pessoas querem participar. Como promover processos de formação docente que permitam dar conta dessa realidade, de forma propositiva, realizando, além da crítica, a construção efetiva das possibilidades? Esse é um mundo que tem regras globais estabelecidas, as quais

envolvem a todos, de forma direta ou indireta, e que tem, em suas estratégias, formas novas que envolvem e são apresentadas como melhoria das condições de vida com garantia de acesso aos bens e de um mundo melhor. O dilema, tendo por base as três metáforas propostas por Santos (2000), tem relação com o agir num contexto complexo em que a vida de cada um se constrói na dinâmica da construção do mundo globalizado, e em que a emergência das mudanças se impõe de forma acentuadamente exigente e envolvente.

Pensar sobre educação, num tempo em que dela é esperado que seja capaz de preparar os jovens para o mundo deste século 21, exige esforços de compreensão dessa realidade assim como das formas que assume a educação e das perspectivas do mundo do trabalho. A instantaneidade de todas as coisas, o consumismo e o individualismo se apresentam como possibilidades reais de ação e de visão de mundo, e isso precisa ser considerado. O mundo do trabalho apresenta-se desafiador, seletivo e, cada vez mais, exigente. Para quem quiser nele ter lugar, há muitas determinações a cumprir, que por vezes exigem a submissão e o cumprimento de metas estabelecidas.

E o que se quer com a educação que acontece nesse mundo é superar a simples transmissão dos conhecimentos que existem, ensinando a pensar, a buscar, a construir. Enfim, a tecnologia, a revolução digital, a quantidade de informação que se coloca disponível (e que é cada vez mais crescente) e as alterações no mundo do trabalho tornam a sociedade sempre mais complexa. Além disso, as diferenças econômicas e sociais, a diversidade cultural e o necessário exercício da solidariedade pautam novas regras que precisam ser entendidas e levadas em conta. Essa complexidade exige que se adotem novas formas de interpretar a sociedade, de compreender o mundo em que vivemos e de explicar essa realidade.

Diante disso há que se considerar a formação profissional tendo como referência as políticas de Estado que delineiam os caminhos a seguir nos cursos de formação e na condução da escola básica. A educação formal coloca-se como uma das possibilidades de realizar a tarefa, mas, para tanto as instituições educativas precisam se ressituar no contexto dos acontecimentos atuais. Essa demanda requer clareza sobre que forma, com que aparato, por meio de que procedimentos e com que políticas é possível repensar a formação de professores numa sociedade globalizada na qual nós temos como exigência contribuir nos processos produtores de projetos humanizadores das relações. Este pode ser e é para muitos um marco para pensar a educação.

Preparar para o mercado não pode ser a única possibilidade da formação docente e da educação escolar, mas também não se pode esquecer que o mercado existe e está aí a nos exigir, cada vez mais, preparo e capacidade de responder aos desafios que a cada dia se renovam e se complexificam. A sociedade precisa também ser considerada em sua complexidade e na sua intrincada trama de relações, e a fragmentação impede que se compreenda o mundo tal como ele se apresenta

atualmente. E a educação só terá cumprido os seus compromissos sociais se considerar essa realidade.

As políticas de Estado e a força do lugar no contexto da globalização

Retomando a proposição de Milton Santos de que existe a possibilidade de uma outra globalização, urge conhecer, no ordenamento mundial, as orientações que estão sendo dadas para a educação e formação profissional. A globalização coloca as questões do ponto de vista do grande capital e das grandes corporações, mas, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que a globalização não tem existência a não ser na esfera do concreto, da materialização dos fenômenos em lugares específicos. Nesse sentido, o embate pode ser caracterizado não como se dando simplesmente entre o *global* e o *local*, mas entre duas dimensões do global que se articulam no concreto, no plano local e no plano global. A globalização não existe por si própria mas só ao se concretizar nos lugares.

Considerando essa complexidade do mundo, no jogo de forças pode-se reconhecer que a cada lugar é reservado o “destino” que os sujeitos que ali vivem conseguem dar-lhe no embate entre o global e o local. Um destino, portanto, que pode ser construído socialmente pelos grupos existentes no lugar. Para tanto, é fundamental que se considere a escala social de análise, pois as orientações globais nem sempre se manifestam isoladas das questões nacionais, regionais e locais. Nessa perspectiva, a compreensão das redes que se constituem permite verificar as formas de concretização dos interesses globais e das possibilidades de fazer o diferente. Os espaços mundializados são reunidos por redes.

As redes são globais e, desse modo, transportam, o universal ao local [...], Mas as redes são também locais [...] no meio local, a rede praticamente se integra e se dissolve através do trabalho coletivo, implicando um esforço solidário dos diversos atores [...]. Esse trabalho solidário e conflitivo é, também, co-presença num espaço contínuo criando o cotidiano da contiguidade. (Santos, 1996, p. 268-269).

Esse jogo intenso e continuado de interesses que se chocam e se completam em determinados momentos permite que se reconheça que os eventos não são aleatórios, mas resultam do jogo de forças que continuamente existe. Nesse sentido, as explicações não emanam do lugar em si, mas das inter-relações entre os vários níveis espaciais.

Além dessas questões, há que se considerar os aspectos do mundo empírico e das questões teóricas que podem explicar cada lugar e a sua realidade. Aqueles fenômenos e acontecimentos que se sucedem nos lugares precisam ser entendidos de forma mais complexa e abrangente do que simplesmente serem explicados por si próprios. Há urgência de que seja incorporada a teorização da realidade empírica, pois só o desenvolvimento do pensamento abstrato permitirá análises claras e coerentes. Não basta, portanto, simplesmente “ver e achar” a respeito dos acontecimentos. É preciso explicar e a explicação só será possível se forem adotados critérios para análise.

O jogo de forças que se desencadeia vai conferindo marcas a cada lugar, mas em cada lugar deve-se reconhecer a interferência das regras gerais do mundo globalizado. A análise deve ter como suporte a consideração da escala de análise. Há que se referir, nesse âmbito, as características de identidade e pertencimento que os grupos sociais desenvolvem nos lugares em que vivem. Esses são dois conceitos que precisam ser entendidos na análise do lugar, pois é a partir deles que se poderá observar se os cidadãos que ali vivem exercem de fato a sua cidadania, com os seus direitos e os seus deveres. Novamente é necessário ter em mente que o exercício da abstração é fator básico para a compreensão desses conceitos e para a explicação da realidade.

Em uma discussão sobre a formação do professor de Geografia, pode-se argumentar, que embora não se trate de organizar os cursos de formação profissional atrelados ao mercado de trabalho, não se pode prescindir de reconhecer as necessidades, e as demandas da prática profissional. E nesse sentido a formação acadêmica não pode estar desarticulada do mundo em que a escola é na prática o lugar de trabalho do professor. Reside aí um problema que se tenta, não há dúvida superar, que é a interação entre os sistemas de formação, no caso o ensino superior e as redes de ensino da escola básica. Aliás esta realidade não é marca apenas dos cursos de formação de professores mas de todos os processos de formação profissional, que se pretende que interliguem a preparação para o exercício do trabalho articulados a uma educação para a formação cidadã e para a vida cultural. É, pois, fundamental sustentar a formação com base nos valores que são permanentes, próprios da condição humana, e ter em mente as questões culturais e de formação de valores com ética e que não prescindem da estética. Não é só a materialidade das coisas que importa mas os aspectos simbólicos são a expressão da possibilidade de vida humana digna.

Se exige da universidade a realização de uma formação baseada na aquisição de competências acadêmicas e profissionais sobre: o saber fazer, o poder fazer, o porquê fazer e o como fazer. A ideia das competências está expressa nos documentos legais, que diz de produzir competências para atuar num mercado que é competitivo e que exige preparação adequada para enfrentar os desafios de um mundo globalizado. E, no contraditório se exige argumentar sobre ter competência para que? Para atender as demandas do mercado de trabalho e ser bem produtivo a serviço do capital ou ter competência para pensar? Qualquer um dos aspectos exige o conhecimento que precisa ser acessado por todos seja para o trabalho, seja para ter autonomia de pensamento e desenvolver o espírito crítico que permite até a criatividade e não simplesmente o cumprimento de exigências externas. Cabe a discussão crítica de que tipo de competências e para como direcioná-las numa perspectiva de formação para vida e não apenas para atender demandas do desenvolvimento do capital. Neste contexto os desafios são como trabalhar com o conhecimento de modo a fazer uma formação que supere a informação e a instrumentalização operacional da profissão. Um

conhecimento que possibilite o exercício da autonomia e da solidariedade, diante dos processos de globalização onde tudo se interpenetra em todos os lugares e de todas as formas e daí a importância da força do lugar. As políticas públicas nacionais respondem a essas orientações globais e o significado dessas políticas para a formação docente precisa ser discutido e compreendido no contexto desses processos que demarcam as novas características da sociedade atual e a realidade em que estamos vivendo.

Pode-se, questionar o significado e a validade de definição de políticas públicas de educação que submetem as instituições de ensino e todas as populações do território nacional à regras comuns que podem ter o significado (ou o intuito) de homogeneizar a educação num território com grande extensão como o nosso e com acentuada diversidade, seja cultural, econômica ou social. Os documentos legais são elaborados por especialistas que estão, algumas vezes, distantes da realidade escolar das salas de aula, no entanto só a partir do estudo desses documentos é que se pode argumentar a favor ou contra e propor alternativas. Diante disso, pode-se considerar, como possibilidade de exercício criativo, tendo como referência o cotidiano, a elaboração dos Planos Político-Pedagógicos das instituições.

Muitas questões podem ser levantadas e uma das mais significativas é a que trata da dimensão técnica e da dimensão pedagógica na formação do profissional. (Marques 2000, Callai 2011) Poder-se-ia argumentar que a dimensão técnica se caracteriza pelo saber fazer e a dimensão pedagógica pela questão de para que fazer, qual o sentido da ação. Ambas são necessárias, a dimensão técnica poderia ser caracterizada como a ação concreta do fazer e do aprender a fazer. E a dimensão pedagógica possibilita o exercício teórico de pensar as ações, o exercício de reflexão, de desenvolver o pensamento abstrato e de teorizar sobre a prática. Ela permite, também, o desenvolvimento de estratégias de mobilização do saber e do saber fazer, tendo em vista determinadas finalidades, tais como encaminhar ações para discussão e tomadas de decisão sobre intervenções na realidade local em que vivemos.

As competências necessárias ao licenciando em Geografia são assim classificadas: *competências que envolvem o domínio de técnicas* - o saber fazer e usar os instrumentos que estão disponibilizados para realizar o trabalho; *competências que envolvem o conhecimento dos conteúdos* – o saber buscar os conteúdos, fazer a seleção e articulá-los para fazer a análise geográfica; *competências que envolvem modos de trabalho com o outro*, seja na análise espacial, seja para o trabalho docente. Neste sentido pensar a globalização e a possibilidade de reagir às regras impostas pelo mercado remete à ideia da força do lugar: “Existe uma razão global e uma razão local que em cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam, quanto se contrariam. É nesse sentido que o lugar defronta o mundo, mas, também, o confronta, graças à sua própria ordem”

(Santos, 1996, p. 267).

O projeto político-pedagógico e os cursos

Os documentos legais oferecem os parâmetros que devem ser considerados na definição da política pedagógica dos cursos de cada instituição, mas a possibilidade de realização de uma interligação com o mundo do trabalho e com a realidade do lugar, se for bem articulada, permitirá que não ocorra uma simples submissão, mas que possa existir a incorporação dos interesses singulares. Numa sociedade democrática, esses documentos que constituem as políticas públicas resultam do jogo de forças que expressa hegemonia de determinadas concepções datadas e situadas, e representam interesses dos sujeitos que, na sociedade civil, estão organizados de forma a fazer valer seus interesses.

O jogo da aceitação das regras definidas externamente ao lugar e aos interesses locais se dará na medida em que existir clareza, de parte da instituição e dos docentes envolvidos, na formulação do Projeto Político-Pedagógico. É aí que podem se expressar a diferença e as singularidades de cada lugar e de cada curso. O ensino que considera a cultura escolar como referência pode ser a alternativa possível, e o cotidiano dos alunos tomado como base da formação pode constituir o princípio da formulação do plano pedagógico, mas o cuidado com a teorização dessa realidade é condição para que não se restrinja apenas ao empirismo, avançando a partir da consideração da escala de análise. Este espaço que vai sendo produzido é o resultado das ações humanas, das relações sociais, da forma de entendimento do que vai sendo vivido. Ao mesmo tempo, para nós, professores de Geografia, é o conteúdo de nossa disciplina escolar. Assim, compreender esses lugares com a sua cultura significa, para o professor de Geografia, além de se situar no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, compreender os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços.

Nesse quadro, a cultura hegemônica tende a se constituir como única e se estabelecer em todos os lugares, envolvendo a todos. Dependendo do tipo de organização/estruturação, cada lugar responde, a sua maneira, aos fluxos externos. Importa aí a *força do lugar*, que depende do tipo de relações que existem entre as pessoas e as instituições, assim como do grau de coesão interna. Esta relação global-local é complexa e se traduz como resultado da configuração do espaço, com interferência na vida cotidiana das pessoas dos lugares. Conforme Santos (1996, p. 75),

“A ordem global é ‘desterritorializada’ no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. Seu ‘espaço’, movido e inconstante, é formado de pontos cuja existência funcional é dependente de fatores externos. A ordem local que “reterritorializa” é a do espaço banal, espaço irreduzível, porque reúne, numa mesma lógica interna, todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas jurídicas e formas geográficas. O cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação”.

As políticas públicas são documentos normativos e/ou de orientação nacional mas as realidades locais, as culturas escolares se manifestam pelo chão da escola nos lugares singulares. E existem experiências interessantes em vários lugares, assim, como um desses exemplos apresento no curso de geografia da UNIJUI se instituiu no Plano curricular os Seminários de Interação Profissional que, conforme o documento do Projeto Político-Pedagógico - Curso de Geografia,

Consiste[m] em espaços pedagógicos de relação com o mundo do trabalho, através de situações de aprendizagem com a reflexão sobre as práticas e vivências realizados a partir de observações, seminários, práticas de ensino e/ou estágios. A inserção no mundo do trabalho significa a vivência do aluno no âmbito do trabalho específico à habilitação escolhida. Na licenciatura o estudante deverá ter o convívio com as escolas, com os profissionais da educação, com os alunos do ensino básico.

Essa interação profissional se dá, no “curso de Geografia, desde o primeiro semestre, desenvolvendo a parte prática da formação através de atividades realizadas na Universidade e em diferentes espaços sociais de educação. Essa articulação está expressa na grade curricular” (p. 21), e se materializa em atividades orientadas e desenvolvidas nos Seminários de Interação Profissional. Na ementa estão definidos os conceitos que devem ser considerados e uma bibliografia mínima a que o graduando deverá ter acesso.

Conhecer o mundo do trabalho significa, de um lado, verificar, na prática, o que acontece nas instituições em que os professores de Geografia atuam e ter o contato com estes para ouvi-los, observá-los e procurar compreender como realizam o seu trabalho. Por outro lado, significa conhecer o arcabouço legal que rege essas ações e pauta o trabalho nas instituições. Além da legislação, é importante o contato com as discussões teóricas a respeito da constituição da Geografia como ciência, como conhecimento escolar e como disciplina curricular, das possibilidades metodológicas de investigação e de operacionalização e da formação profissional. Do ponto de vista pedagógico, se conseguiu um grande avanço na/para a aprendizagem, uma vez que se operacionaliza a pesquisa como fundamento de aprendizagem.

Durante o semestre os alunos trabalham por sua própria conta e têm a possibilidade de solicitar orientação ao professor coordenador que, no primeiro encontro, apresenta as orientações do que seja a proposição a ser realizada no semestre e ao final do mesmo, e, no encontro de apresentação dos resultados, coordena a discussão. Tem, assim, início efetivo o exercício de pesquisador, sem a tutela permanente do professor orientador, tendo o acadêmico que definir com autonomia o quê, como e quando realizar cada ação. O princípio de aprender a aprender é exercitado em toda a sua potencialidade e a construção do conhecimento é singularizada no contexto de toda a turma, pois os limites possíveis são vencidos individualmente, mas sempre tendo de contar com o outro, seja o colega, os professores do curso, os profissionais em exercício.

Os relatórios compõem um arquivo-memória, constituído de documentos da legislação específica, para o professor que atuará nas diversas redes de ensino. Além do conhecimento das leis, ele verifica *in loco* a ação docente, a dinâmica da escola, os processos que se realizam em seu interior e o lugar da Geografia no currículo escolar e na prática do exercício cotidiano do ensinar e aprender.

Da mesma forma, descortinam-se possibilidades de trabalhar com a educação não formal no ensino de Geografia. O plano curricular proposto tem, em seu bojo, a preocupação com o conhecimento da realidade em que vive o aluno e das leis que regem a sua profissão, buscando promover o exercício de teorização da realidade empírica ao estudar textos de Geografia que enfocam sua história e constituição como ciência e como disciplina escolar. Além disso, outro aspecto merece ser considerado: a partir do primeiro semestre letivo do curso, o ensejo de contato direto com a profissão, com os profissionais que nela atuam. Concretiza-se, assim, a possibilidade da relação prática e teoria.

O exercício efetivo do conhecimento construído aliando teoria e prática se constitui como a possibilidade de formação docente mediante uma formação que permita ao sujeito se reconhecer como capaz de construir o seu trabalho. Ao desenvolver a capacidade de construir a proposta curricular efetiva, que acontece no interior da sala de aula, no âmbito escolar, seja do ensino superior seja da Educação Básica, é no plano da ação com a conseqüente elaboração teórica de cada docente que se poderá encontrar os caminhos.

A formação docente, nessa perspectiva, se configura como a possibilidade de fazer frente à globalização homogeneizante que procura tornar tudo igual com interesses próprios e que desrespeita as singularidades. O local se faz presente, nesse contexto de formação, a partir da capacidade de articulação dos sujeitos que ali vivem e que podem fazer a diferença. A *força do lugar* se constitui como a alternativa de encarar os processos de globalização.

Nesse sentido, o curso de formação docente pode propor o exercício de conhecer a realidade, de construir o conhecimento e de estabelecer os caminhos para a formação continuada. A teorização é fundamental, e o exercício do pensamento abstrato leva à superação de uma formação de professores em que eles exclusivamente aprendem o conteúdo para dar a aula e treinam as técnicas para trabalhar com os alunos esses conteúdos.

Para os docentes da escola básica conseguirem, com autonomia, conhecimento da sua ciência e clareza do significado pedagógico da sua ação, elaborar seus planos curriculares, eles precisam realizar efetivamente a sua condição cidadã. E, para que isso ocorra, o mesmo caminho deve ser ou ter sido seguido no decorrer de sua formação inicial, no curso de formação docente.

Pensar em uma outra globalização que considere a superação do pensamento único pelo pensamento universal supõe articular o conhecimento do mundo, a compreensão da realidade em

que vive o sujeito e o exercício crítico do pensamento.

Pensar o local e o global nessa perspectiva significa conhecer o que existe no mundo globalizado, compreender as políticas públicas para a educação e saber lidar com as singularidades do local, exercendo a capacidade de pensar e de aprender com autonomia. Significa saber operar com a escala de análise que considera o lugar no mundo e o mundo em cada lugar.

Bibliografia

CALLAI, H.C. (Org.). Educação geográfica, reflexão e prática. Ijuí: Editora Unijui, 2011.

_____. A Formação do Profissional da Geografia- o professor, Editora Unijui, 2013.

FIDENE-UNIJUÍ. Projeto Político-Pedagógico - Curso de Geografia. Departamento de Ciências Sociais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

HERRERO FABREGAT, C. La formación del profesorado en ciencias sociales. Ijuí: Editora Unijui, 2005

LESTEGAS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de Geógrafos Españoles, Madrid, n.33. p. 173-186, 2002.

MARQUES, M. O. A Formação do profissional da educação. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

A cultura científica na educação geográfica: potencializando o Raciocínio Geográfico

Sonia Maria Vanzella Castellar

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Professora Titular da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo Pesquisadora CNPq2 - Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-6071-748X>. E-mail: smvc@usp.br.

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil Doutor em Estudos históricos,

geográficos e antropológicos pela Università Degli Studi di Padova (UNIPD), Itália

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8167-9830> E-mail: lbotelho27@gmail.com

Resumo

A proposta deste artigo é apresentar argumentos sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico e seu papel na melhoria no ensino e aprendizagem da geografia escolar. Primeiramente, abrimos o artigo contextualizando o ensino de geografia no Brasil na contemporaneidade, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental (6 a 15 anos), em 2017, a qual apresenta possibilidades de se trabalhar com os conceitos e conteúdos geográficos, como o uso de diversas metodologias de ensino, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na escola. Nas discussões que se seguem, trataremos sobre a geografia escolar e as suas concepções teórico-metodológica da Ciência Geografia. Ao final, na tentativa de identificar alguma regularidade com as concepções teóricas e metodologias da Ciência Geográfica, trazemos algumas ideias de autores clássicos em busca de legitimar a existência de um certo *modus operandi* no fazer geográfico que embasem a ideia de raciocinar geograficamente. Concluímos que o raciocínio geográfico deve ser compreendido como um processo que estimula cognitivamente uma forma complexa de se pensar e analisar a realidade. Desta forma entendemos que este processo corrobora com a alfabetização científica e, conseqüentemente, a melhoria deste componente curricular na escola, tanto do ponto de vista do interesse discente quanto sobre a sua importância no currículo.

Palavras-chave: raciocínio geográfico, ensino de geografia, cultura científica, espaço geográfico

Abstract

The purpose of this article is to present arguments about the development of geographic

reasoning and its role in improving the teaching and learning of geography. First, we open the article by contextualizing the teaching of geography in Brazil in contemporary times, highlighting the approval of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) in 2017, which bets on the mobilization of geographic concepts through the development of geographic reasoning as an improvement in the teaching of geography. In the discussions that follow, we seek to address school geography and its relations with the conceptions of science geography. Soon after, we approach geographic reasoning as a possible method for scientific learning that leads us to the understanding of geographic space. At the end, in an attempt to identify some regularity with the theoretical conceptions and methodologies of geographic science, we bring some ideas of classic authors in search of legitimizing the existence of a certain *modus operandi* in the geographic doing that base the idea of reasoning geographically. We conclude that geographic reasoning should be developed as a tool that promotes the scientific of school geography, and, consequently, the improvement of this subject at school, both from the point of view of student interest and its importance among the set of traditional school subjects.

Keywords: geographic reasoning, geography teaching, scientific culture, geographic space

Introdução

Desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, o campo de pesquisa sobre o Ensino da Geografia Escolar no Brasil vem passando por um momento profícuo, que envolve o incremento de pesquisas sistemáticas sobre o ensino e a aprendizagem, a promoção de uma série de eventos científicos e a profusão de publicações, dentre outras iniciativas com foco nos problemas e desafios da Geografia Escolar, sobretudo no que diz respeito às reflexões epistemológicas e metodológicas e à utilidade da educação geográfica na escola (BOTELHO, 2022a). Todo esse movimento permitiu consolidar, qualificar e legitimar esse campo de pesquisa no Brasil (CAVALCANTI e BUENO, 2020).

Nos cabe esclarecer que a Geografia escolar brasileira, diferentemente da maioria dos países da América Latina, é um componente curricular autônomo e independente ao longo do Ensino Fundamental, período dividido em anos iniciais (alunos de 6 a 10 anos) e anos finais (alunos de 11 a 15 anos).

Considerando este contexto, é importante destacar as recentes alterações curriculares no país com a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, fato que promove a reestruturação da educação básica no Brasil, uma vez que propõe a revisão dos programas disciplinares das escolas. No caso específico do Ensino de Geografia, a BNCC traz novas orientações e preconiza o emprego do ensino por investigação como possibilidade do desenvolvimento do raciocínio geográfico, com base em seu objeto e, nas distintas concepções das

correntes geográficas, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico.

A partir de então, o raciocínio geográfico passa a ser discutido, com maior periodicidade, pelos docentes para indicar a construção de um modo de entender os fatos e os fenômenos geograficamente, a partir da pergunta: *por que as coisas estão onde estão?*, estimulando-se a análise geográfica, por meio das práticas pedagógicas que têm base no ensino por investigação e resolução de problemas. Neste contexto, Moraes (2010) afirma que quando há a incorporação das dimensões da cultura científica nas práticas pedagógicas em sala de aula ocorre a promoção da cidadania e melhor apropriação de conceitos da Geografia Escolar entre os discentes. Neste sentido, a BNCC aposta que o ensino de Geografia possa permitir “novas formas de ver o mundo e de compreendê-lo, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade” (BRASIL, 2017, p.361), tendo sempre o objeto da geografia, o espaço geográfico, na centralidade dos estudos geográficos.

No que diz respeito ao ensino por investigação e a resolução de problemas, estas metodologias de ensino estão relacionadas ao processo de alfabetização científica, as quais envolvem a sistematização e apropriação do conhecimento científico. Estes processos, importantes para o desenvolvimento cognitivo, requerem observações e experimentos que propiciam às evidências e conclusões, mesmo que sejam de caráter provisório, pois serão reelaborados a cada momento da aprendizagem e sempre em um processo contínuo. A partir dessas estratégias, o argumento científico é visto como contexto social dialógico, perspectivas “de como compreendemos o processo de construção de conhecimento e as dimensões de como estamos examinando este processo (CARLI e MORAES, 2018, p.5) e que culmina na argumentação e, estimula o raciocínio geográfico.

A partir deste pano de fundo, este artigo tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico nas aulas de Geografia e levantar pressupostos que indicam um certo *modus operandi* da ciência geográfica. Essa análise nos possibilitará trazer ao debate da educação geográfica a relevância de se pensar na epistemologia e no método da geografia no campo do ensino, nos encaminhando a responder a seguinte pergunta: Como a prática pedagógica, potencializada pelo raciocínio geográfico, permite o aluno compreender realidade por meio da análise do espaço geográfico?

A Geografia Escolar e o discurso científico

Resultante de vários estudos e investigações realizadas por grupos de pesquisa sobre o Ensino de Geografia, como por exemplo: GEPED¹, NEPEG², GEPEGEO³ e LEGEO⁴, pode-se verificar importantes mudanças nas concepções de ensino e no trabalho de alguns professores de geografia no Brasil. Porém, essas mudanças têm sido pontuais e não se nota resultados significativos em relação às alterações das representações socioculturais que a sociedade possui sobre essa área de conhecimento, como disciplina escolar e em relação à importância que ela tem para a vida cotidiana das pessoas.

Nos contextos escolares, de diferentes lugares, ainda, encontram-se professores, que atuam em sala de aula numa perspectiva enciclopedista e memorística, com práticas pedagógicas características de um ensino tradicional, com respostas curtas sem nenhum tipo de análise e relevância social. Como atesta Botelho (2022b), o ensino de geografia é, ainda hoje, em grande medida, organizado na lógica dos conteúdos individualizados, distantes das problematizações e de uma geografia significativa.

Ainda sobre as características da geografia como componente curricular, presume-se que os estereótipos em relação aos conteúdos implicam na falta de conhecimento da sua contribuição para formação cidadã e do conhecimento produzido como conhecimento científico. A esse respeito, Tim Unwin (1995, p.22) considera que é importante resgatar o papel da geografia no contexto social e afirma que:

[...] no es reconocida y utilizada como debiera ser, incluso que es remplazada por otras disciplinas, debido a que no se tiene claridad sobre su quehacer y objeto de estudio. Pero, además, que la imagen que tiene de la Geografía la mayoría de gente procede del tipo de enseñanza que ha recibido.

Dando continuidade, o autor reforça a ideia de se entender a prática social da disciplina e, para isso, a necessidade de se conhecer com profundidade as concepções epistemológicas e ontológicas da Ciência Geográfica. Ao considerar as bases teóricas, assume-se que a geografia é uma disciplina, como afirma Gomes (2017) e Lacoste (2008), que tem um pensamento próprio e complexo, denominando-

¹ Grupo de Ensino e Pesquisas em Didática da Geografia (GEPED) - sediado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP; fundado pela professora Sônia Maria Vanzella Castellar, em 2000, tem como proposta a investigação do processo do ensino e aprendizagem em Geografia com foco no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

² Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica – criado em 2004, é uma associação com caráter científico-cultural constituída para promover pesquisas, estudos, publicações e eventos em Educação Geográfica que envolve pesquisadores de três Instituições de Ensino Superior de Goiás (IES) – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Goiás –, que trabalham com as disciplinas de Didática, Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.

³ Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO) - sediado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; fundado pelos professores Valéria de Oliveira Roque Ascenção e Roberto Célio Valadão, em 2010, objetiva compreender como se produz uma análise que seja efetivamente geográfica, mediante pesquisas a respeito do conhecimento docente e da interpretação geográfica dos fenômenos junto a professores de Geografia da educação básica.

⁴ Grupo de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino em Geografia - sediado na Universidade Federal do Tocantins - UFT; fundado pelos professores Carolina Machado Rocha Busch Pereira e Daniel Mallmann Vallerius, em 2009, com o objetivo de aglutinar professores interessados em estudar e desenvolver atividades sobre o ensino de Geografia em suas variadas linhas de pesquisa.

se raciocínio geográfico. O raciocínio geográfico promove a compreensão da espacialidade dos arranjos nos territórios e o entendimento do espaço em diferentes escalas, a compreensão dos sistemas de localizações e os fluxos e os fixos; bem como das conexões entre a produção social e os elementos físicos-naturais; o conhecimento do entorno e as diferenciações entre os lugares, entre outros. Nesse sentido, GONZÁLEZ (1999, p.103) contribui para a análise sobre a importância da geografia quando afirma que:

“Los contenidos deben suponer una articulación de hechos y conceptos, junto a los necesarios procedimientos para poder resolver ciertos problemas relevantes de la sociedad en la cual se inserta el alumno. Así, los contenidos deben ser instrumentos intelectuales que les faciliten la lectura y el análisis de la organización espacial, de los intereses sociales en la misma y los problemas de inestabilidad del medio, donde la acción humana posee una influencia enorme. Solo así, un alumno heterogéneo, como lo es el de este momento, puede disponer de las suficientes oportunidades para labrar un carácter autónomo, que consiste en enfrentarse a los problemas sociales desde conceptos, procedimientos y una actitud por conocerlos y entenderlos. Y en esto consiste en gran reto de la formulación de contenidos didácticos.” (p.103)

Esta citação corrobora com a ideia que além do conhecimento acadêmico, os professores precisam dispor de um conhecimento de caráter didático-pedagógico, entendendo a necessidade de se organizar a aula com método científico, e com procedimentos que estruturam a construção do conhecimento em sala de aula. Quando o discurso da geografia escolar é compreendido pelo aluno, podemos dizer que o diálogo entre a didática específica e o conhecimento geográfico começa a acontecer na sala de aula, ou seja, quando associado há a concretização da educação geográfica (CASTELLAR, 2010). A par desse entendimento considera-se que os saberes geográficos são estratégicos para entender situações da realidade, como por exemplo, um deslizamento e enchentes, mobilidade urbana, à territorialização dos lugares, à localização de empresas de grande capital, às formas de atenção para as fronteiras, a circulação e a distribuição das mercadorias por meio das estradas, ferrovias e hidrovias, a atenção aos movimentos de população, e assim por diante. Desta forma, podemos afirmar que a geografia é entendida por possibilitar ao aluno a raciocinar geograficamente em diferentes escalas, por meio das dimensões cultural, econômica, ambiental e social, e que se apresenta como um dos grandes desafios da geografia escolar desde a sua institucionalização enquanto componente curricular.

Reforçando a importância de uma geografia significativa no currículo escolar, Mérenne-Schoumaker (1999), afirma que a aprendizagem por meio do raciocínio geográfico tem dupla finalidade: promover uma geografia científica e, paralelamente, contribuir para a formação intelectual dos discentes, uma vez que concorre para o desenvolvimento do pensamento lógico e dialético. Deste modo, consideramos que a argumentação científica baseada nos conceitos fundantes desta ciência

(CACHINHO, 1991), contribui para um pensamento complexo estimulando o raciocínio geográfico.

O ensino por argumentação e por investigação, os quais compreendidos como metodologias de ensino que contribuem para a construção do conhecimento científico, promove nos estudantes o questionamento, a explicação, o levantamento de hipóteses, a organização dos dados, comparação e análises das evidências e informações, isto é, utiliza-se todas as características pertencentes a cultura científica (CARLI e MORAES, 2018, SASSERON, 2008). Do ponto de vista didático, acreditamos que um *giro pedagógico* em geografia baseia-se justamente em práticas que assumam a perspectiva problematizadora e investigativa em prol de uma geografia que possibilite conhecimentos significativos aos alunos, demonstrando sua pertinência e importância no currículo escolar (BOTELHO e VALADÃO, 2022).

É neste sentido, que as referências curriculares organizadas na BNCC lançam o desafio de promover um ensino de geografia que ultrapasse a condição tradicional, sobretudo, meramente descritiva, apostando em um ensino que visa investigar a realidade e gerar conhecimento, portanto, uma geografia mais científica e menos descritiva. Mas, o que venha a ser o raciocínio geográfico? Quais são os embasamentos teóricos que alicerçam este conceito? Qual é a importância de sua aplicação em sala de aula?

O raciocínio geográfico: caminho para a aprendizagem significativa

O significado de raciocínio no âmbito de outras disciplinas escolares é habitual, principalmente aquelas nomeadas de ciências da natureza (física, química e biologia) ou a matemática. Para apresentar um caso, e ao mesmo tempo fazer uma comparação sobre a importância do uso do termo ‘raciocinar’ em um contexto sistematizado cientificamente, ou seja, em um contexto que reconhece-se que o conhecimento está unificado por um corpo teórico e metodológico, como o caso da matemática, tomemos o raciocínio matemático como exemplo. Raciocinar matematicamente é defendido por Oliveira (2002, p. 3) como: “um conjunto de processos mentais complexos através dos quais se obtêm novas proposições (conhecimento novo) a partir de proposições conhecidas ou assumidas (conhecimento prévio)”. Ou ainda, em uma perspectiva mais abrangente, como a de Russel (1999, p. 1 apud PONTE et al., 2012, p. 357) que afirma que o raciocínio matemático é “o que usamos para pensar sobre as propriedades de um determinado objeto matemático e desenvolver generalizações que se apliquem a toda a classe de objetos”, e completa: “a ferramenta para compreender a abstração”.

Obviamente as propriedades, os objetos e as generalizações em geografia são de outra ordem. A geografia nos coloca diante de diferentes escalas geográficas, incluindo as análises nas representações cartográficas para entendermos os processos que conduzem aos sistemas de objetos

e ações que ocorrem no espaço geográfico; às mudanças dos lugares e dos territórios, observando-os e raciocinando sobre eles. No processo de aprendizagem, as estratégias de ensino devem estimular as operações lógicas superiores tais como: sequenciar, ordenar, compreender, explicar, estabelecer conexões racionais sobre fatos e fenômenos, explicar e argumentar, contribuindo desta forma para a leitura de situações complexas do cotidiano como ponto de partida para a análise geográfica.

Neste caso, Mérenne-Schoumaker (1999, p. 43) assevera que o aluno precisa adquirir tais estruturas cognitivas para ordenar as informações que chegam de todos os lados (informações escolares e de meios de comunicação), em outras palavras são estas estruturas que permitirão aos alunos compreenderem as noções e conceitos da Ciência Geográfica.

No entanto, ao pensar práticas do ensino de geografia a partir da perspectiva apresentada nos parágrafos precedentes, pode-se compreender que raciocínio geográfico funciona como um modo de pensar, com complexidade, que permite aos alunos a ordenar e conectar elementos e partes do problema que se relacionam entre si, e que determinam a natureza, as características ou a função e funcionamento do todo a ser compreendido. De certo modo isso exige um pensamento selecionado, como define R. Sternberg & K. Sternberg (2017, p. 438), um raciocínio⁵, entendido como “o processo de chegar a conclusões com base em princípios e provas, [...] passando daquilo que já é conhecido para inferir uma nova conclusão ou para avaliar uma conclusão proposta”. Raciocinar exigiria, pois, arranjar, pela lógica – formal ou dialética – conjuntos de componentes. A função de cada componente do raciocínio é atribuir validade à proposição, quando se trata de uma dedução, ou de uma inferência, quando se trata de uma indução, como afirma Castellar (2019, p. 14-15).

O raciocínio geográfico para ser construído precisa de estratégias, por meio de um problema que pode ser desenvolvido a partir de uma situação geográfica, por exemplo, que estimula o processo de aprendizagem dos conceitos espaciais, das representações, das categorias, conceitos e princípios, conseqüentemente, da cognição, o qual organizado com os cinco campos de conhecimentos (CASTELLAR & DE PAULA, 2020; CASTELLAR, 2019).

Na Geografia Escolar se faz necessário considerar imprescindível, como afirmam Castellar e De Paula (2020) que o ensino da cartografia como linguagem da geografia que promova a aquisição de habilidades espaciais e o desenvolvimento da cognição espacial. A partir dessa ideia, os autores asseveram que o uso dos mapas e das representações deve ser qualificado, pois auxiliam a responder à pergunta fundamental: *‘onde?’*, reforçando a ideia de entender a pergunta: *‘por que as coisas estão*

⁵ Há uma complexa definição feita por R. Sternberg & K. Sternberg (2017) envolvendo o raciocínio dedutivo e raciocínio indutivo. O raciocínio dedutivo pode ser condicional ou silogístico, com base em conjuntos de premissas e vieses de confirmação. O raciocínio indutivo pode corresponder às inferências causais e categóricas e aplicáveis a tipos raciocínios analógicos. Essas questões exigem aprofundamentos que se farão em outras ocasiões.

onde estão?'. Deste modo, é essencial que a escolha da representação seja coerente com o problema que será analisado.

No que diz respeito às relações espaciais, Castellar e De Paula (2020, p.304) consideram ser um “conjunto de vocábulos que indicam os atributos espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação”. Em outras palavras, os conceitos de relações espaciais indicam, em alguma medida, “as características de um lugar e são elementos importantes para o exercício da análise da situação” (ibidem, p.305). Esses conceitos, contidos nas representações espaciais, são: adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros”. Deste modo, em uma situação geográfica, “os conceitos de relações espaciais devem constar em ações didáticas ordenadas” (ibidem, p.305).

Na proposta de Castellar e De Paula (2020), o terceiro campo de conhecimento que abarca o pensamento espacial em prol do desenvolvimento do raciocínio geográfico são os processos cognitivos advindos do campo de distintas teorias da Psicologia e Neurociência e da psicologia cognitiva. Os conceitos envolvem ações como: identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, contar, nomear, resumir, concluir, criar hipóteses etc. De acordo com Castellar e De Paula (2020, p.307), ao executar tais processos cognitivos o sujeito é estimulado a desenvolver a cognição espacial e a conquista de habilidades espaciais para não somente “codificar e representar informações espaciais, mas operá-las sobre informações armazenadas para resolver problemas”.

Ao se ancorarem nas ideias de Bachelard (1996), Castellar e De Paula (2020) defendem que devemos “saber para melhor questionar” (ibidem, p.298). Dessa forma, ressaltam que a escolha e a delimitação da situação geográfica, por parte do professor, auxiliam no desenvolvimento cognitivo e justamente por isso: “Saber o que perguntar é importante na medida em que propicia ao aluno perceber os conteúdos que estão presentes na situação geográfica e no problema que nela pode constar” (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.307).

Os autores, fundamentados por Santos (2014), Silveira (1999) e Zabala (1998), entendem por situação geográfica um tipo de conteúdo factual, um conjunto sistêmico de eventos, que decorrem de movimentos contínuos, ou até mesmo de rupturas, no entanto são eles que dão possibilidade “de identificação da qualidade dos fatos, fenômenos e processos”, e afirmam que: “A situação geográfica traz o tema e o problema” (CASTELLAR e DE PAULA, 2020, p.307). De modo que a situação geográfica é um ponto de partida, com base na realidade, com uma dimensão epistêmica, auxilia na construção da aula, que com método e metodologia estimulam a compreensão de fenômenos e processos geográficos no contexto das sociedades (BOTELHO, 2022a).

Ao destacarem a situação geográfica, Castellar e De Paula (2020) indicam que ela potencializa a organização de ações didáticas que estejam focadas nas metodologias de resolução de problemas,

ensino por investigação e por argumentação, presentes em sequências didáticas. Por meio delas o professor partiria de perguntas e problematizações que mobilizariam os alunos, instigando-os e suscitando a criatividade e a criticidade, o que de certa maneira possibilitaria-os a superar o senso comum e potencializaria mudanças conceituais.

Desta forma, podemos afirmar que em uma aprendizagem por meio de metodologias ativas teríamos em um primeiro momento o professor mediando e apresentando as situações geográficas, para depois os alunos já com mais autonomia, junto com seus colegas, observem e definam outras situações a partir da realidade.

Nesse contexto, a situação geográfica pode orientar o aluno a compreender os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico. Quando o docente apresenta uma determinada situação geográfica, na qual o aluno poderá localizá-la, perceber a magnitude e extensão do evento, que o possibilita fazer conexões ancoradas nos princípios geográficos. Esse processo torna possível observar, descrever, analisar, comparar, distinguir e avaliar o fenômeno sob o ponto de vista geográfico. Ao se apropriarem do conteúdo geográfico de forma significativa e lógica, os alunos começam a integrar a situação geográfica com seus próprios contextos, podendo organizar e agir de forma consciente mediante desenvolvimento de capacidades críticas, racionais e autônomas (CASTELLAR, PEREIRA e GUIMARÃES, 2021).

Neste sentido, outras propostas de desenvolvimento do raciocínio geográfico, a exemplo de Roque Ascensão e Valadão (2017, 2016, 2014), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018) e a de Mérenne-Schoumaker (1986, 1994, 2002), coadunam com a ideia de uma situação geográfica e uma pergunta norteadora como ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Mesmo que a proposta de Mérenne-Schoumaker não nomeie de situação geográfica e, sim de situação-problema, percebemos que o sentido dado, nesta última proposta, é o mesmo (BOTELHO, 2022a).

A estratégia da situação geográfica, reforça o processo de alfabetização científica ou a cultura científica, operando sobre as relações do espaço geográfico absoluto, relativo e relacional. A incorporação do espaço relacional nos processos de análise geográfica ocorre paulatinamente a partir dos anos de 1980, com as correntes da geografia Crítica e da geografia Humanística, fazendo parte do processo de evolução do conceito de espaço dentro da ciência geográfica e, ao mesmo tempo, sobre o próprio entendimento do que venha a ser geografia na contemporaneidade (VALENZUELA e PYSZCZK, 2012).

No conceito de espaço relacional está contida a visão do todo integrado, sempre em transição, que é ao mesmo tempo um processo, mas é da mesma forma, um resultado. É necessário observar que a partir deste momento o espaço começa a ser considerado um produto social. (BOTELHO, 2022a, p. 82)

Milton Santos em seu livro 'Metamorfose do Espaço Habitado', depois de tecer considerações ao sentido do espaço absoluto e relativo, indica o espaço relacional sendo "o espaço percebido como conteúdo e representado no interior de si mesmo outros tipos de relações existentes entre objetos" (SANTOS, 1988, p.10), e afirma que a definição de espaço relacional pode ser comparada a definição de geografia feita pelo geógrafo japonês Takeuchi em 1974.

Pensamos que a geografia humana atual deve ser considerada como um estudo dos princípios da organização espacial das atividades humanas, ou ainda como análise dos mecanismos e dos processos que regulam o sistema de atividades humanas integradas. (TAKEUCHI, 1974, p.2-3 apud SANTOS, 1988, p.10)

Neste caso, o espaço relacional refere-se à visão do espaço como um todo integrado, em constante transição, onde o fenômeno afeta o espaço e o espaço afeta o fenômeno (Roque Ascensão e Valadão, 2017), como assevera Souza (2016, p.31):

[...] um espaço verdadeiro e densamente social, e as dinâmicas a serem ressaltadas são as dinâmicas das relações sociais (ainda que sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos).

Estas ideias nos possibilitam compreender que raciocinar geograficamente depende, então, do estabelecimento de relações espaciais lógicas que se aplicam a questões geográficas, e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento em sala de aula se tornam um caminho metodológico possível para a implementação de ações pedagógico-didáticas que visam um ensino da geografia mais dinâmico e científico (BOTELHO e VALADÃO, 2022), uma vez que acreditamos que o desenvolvimento do raciocínio exige o uso de uma lógica-dialética-argumentativa propositiva e inferencial (CASTELLAR e DE PAULA, 2020) com bases no entendimento na relacionalidade das situações contidas no espaço geográfico.

A regularidade das concepções teóricas e metodológicas da ciência geográfica

O raciocínio geográfico não está restrito ao campo do ensino de geografia e, tampouco, é uma ideia contemporânea dentro da ciência geográfica. Por conseguinte, mesmo com as diferenças entre as correntes do pensamento geográfico, acreditamos que em autores clássicos da tradição geográfica existam consensos científicos que legitimam os conceitos chave desta ciência e que, em certa medida, justificam as bases epistemológicas da ideia do raciocinar geograficamente.

Partindo dessas premissas e considerando que uma ciência deve ter consolidados seus conceitos e métodos, buscamos apresentar, de modo sintetizado, algumas ideias que encontramos em autores de diferentes períodos da história da Geografia. Neste texto, elencamos: Vidal de La Blache, Yves Lacoste e Paulo César da Costa Gomes, que, cada qual a sua medida, contribui para nossa

defesa em favor de uma educação geográfica que desenvolva o raciocínio geográfico.

Nesse sentido, é importante evidenciar que ao fazermos tal esforço, nosso intuito é promover o interesse pedagógico dos conceitos geográficos, de modo que o objetivo com este movimento não é discutir as diferenças entre as correntes do pensamento geográfico e sim, não negligenciar o passado. Como assevera Ribeiro (2019, p.2), “a história da geografia é um campo que aponta para o futuro da disciplina e não “apenas” para o seu “passado”. Não é normativo, mas prospectivo”.

O geógrafo estadunidense Jan Broek, em seu livro intitulado: “*Geography, its Scope and Spirit*”⁶ editado pela primeira vez em 1965, a certa altura de sua obra, questiona se a geografia é digna de ser considerada uma Ciência. Para Broek (1972, p.16) uma determinada ciência deve ser capaz de “*descobrir causa e efeito, buscar generalizações, desenvolver conceitos teóricos e talvez mesmo prever*”.

Tudo indica que tal questionamento pode ser relacionado com a própria estruturação da geografia como ciência moderna. Ao considerarmos a evolução histórica da geografia, devemos nos lembrar que no final do século XVIII e ao longo do século XIX, a geografia tinha um caráter muito diverso daquilo que consideramos uma ciência hoje, pois àquela altura a geografia servia majoritariamente aos fins políticos, ideologicamente feita a maneira e a adequação das necessidades da expansão do capitalismo e da marcha do imperialismo, sendo utilizada como instrumento de conquista colonial como assevera Santos (2004). Portanto, muito diferente da afirmação de Broek (1972) sobre o que venha a ser uma ciência e, também, daquilo que se espera de uma disciplina escolar na atualidade.

Ao efetuarmos este deslocamento temporal, rememorando a fundação da geografia como ciência moderna, a intenção é provocar uma reflexão sobre a cientificidade ao longo da evolução histórica da disciplina e suas transformações. Por sua vez, o avanço da ciência está intrinsecamente relacionado à precisão e ao enriquecimento dos conceitos que “*são representações gerais, de natureza abstrata, claramente definidas e mesmo consensuais, susceptíveis de orientar a pesquisa e criar as suas hipóteses*” (Mérenne-Schoumaker, 1999, p.44)

Nosso primeiro recuo temporal, trata-se de uma conferência pedagógica proferida por Vidal De La Blache, em 1914, na Universidade de Paris e publicada originalmente na ‘Revue Politique et Littéraire’. Nesta conferência, La Blache apresenta algumas considerações gerais sobre o que ele nomeia de raciocínio geográfico. Antes mesmo de entrar no tema, é interessante notar que ele evidencia sua preocupação sobre a formação docente, uma vez que os professores àquela altura nem sempre eram especialistas em Geografia, o que, segundo La Blache, exigia destes docentes maiores esforços para, por exemplo, aprender a pensar a paisagem, ou ainda, “se posicionar de forma espacial,

⁶ Traduzido para o português com o título: Iniciação ao estudo da Geografia.

mudar o ponto de vista e, em sua consciência interior apelar a outros hábitos intelectuais” (LA BLACHE, 2019, p. 2).

Ao longo da conferência, La Blache vai apresentando termos como observação, análise, comparação, analogia e temporalidade. Afirma que ao geógrafo é necessário sempre o exame comparativo que lhe fornece o registro preciso. Ao exaltar a comparação, um dos fundamentos metodológicos mais importantes para a geografia (RIBEIRO, 2019), a qual permite “o entendimento tanto dos mecanismos gerais quanto das circunstâncias locais a moldarem a diversidade paisagística de regiões, territórios e continentes” (LA BLACHE, 1914 apud RIBEIRO, 2019a, p. 3), La Blache, sob a influência do momento histórico ao qual vivia, estava, em certa medida, atualizando-se diante do contexto do desenvolvimento tecnológico e a expansão e o poder do homem moderno.

Estes fatos ‘reduziram’ o mundo inteiro com a integração dos mercados metropolitanos às áreas agrícolas coloniais, trazendo como consequência espacial a aproximação entre os lugares, e, assim sendo, afetando todas as escalas (RIBEIRO, 2019). Naquele momento, provavelmente, ele estava a raciocinar sob este ponto de vista. Mais adiante, La Blache tece considerações sobre este ‘quadro’ que acabava de apresentar, onde destaca que não é somente a composição orgânica de deve ser levada em consideração, mas uma série de aspectos, os quais destacamos a posição, a situação e a extensão dos eventos. E, sobre a localização, afirma que esta não pode ser apenas a absoluta, mas deve estar voltada para a compreensão das conexões entre os lugares, afirmando que localizar a partir deste ponto de vista é um gênero complexo de raciocínio que demanda uma amálgama *sui generis* de interações (LA BLACHE 1914), em síntese: “A necessidade de localizar confunde-se com a necessidade de compreender” (RIBEIRO, 2019a, p.4).

Quando Yves Lacoste fundou, em 1976, a conhecida revista francesa de geografia Heródoto, anunciou no editorial da primeira edição que o objetivo da revista era “tratar das relações entre a teoria e a prática, das funções estratégicas e ideológicas do conhecimento geográfico, da necessidade política de se saber pensar o espaço” (VERDI, 2017, p. 11). Segundo Verdi (2017), o nome da revista foi uma homenagem ao filósofo grego, que Lacoste considerava o ponto de partida do raciocínio geográfico, pois Heródoto para o autor, representava a contradição inaugural da Geografia: informar a estratégia e justificar a dominação. Assim sendo, a revista tinha como linha guia que a “geografia estaria no seio de todos os problemas políticos e o conhecimento das diferentes formas de representações do espaço como um instrumento de poder a fundamentar como saber estratégico” (VERDI, 2017, p. 11).

Partindo dessas premissas, Lacoste publicou uma série de artigos sobre geopolítica e o uso político do espaço. Dentre esses artigos, destacamos um artigo publicado no primeiro número da revista Heródoto, o qual Lacoste explicita o raciocínio e as hipóteses sobre as intenções dos

bombardeios feitos por tropas americanas nos diques do delta do Rio Vermelho no Vietnã. Neste artigo, o autor demonstra as relações entre a análise geográfica e a estratégia militar. Lacoste já tinha apresentado o tema como forma de denúncia anos antes, em 1972, no jornal francês *Le Monde*.

No entanto, o que nos interessa nesta publicação, é o fato de Lacoste nomear como um raciocínio geográfico uma lógica encadeada de pensamentos articulados que permitiram selecionar os locais a serem bombardeados pelas tropas americanas na intenção de inundar uma planície e transformar a situação na qual viviam milhares de pessoas, ou seja, uma forma de pensar as localizações estrategicamente, em um fato real, na análise da realidade (LACOSTE, 2008, VERDI, 2017).

Havia uma situação que colocava toda região em desvantagem: *“a existência de elevações aluviais fazia com que o delta do rio Vermelho corresse acima, entre 5 e 10 metros, de uma planície extremamente povoada, protegida por diques que impediam a inundaçãõ desta”* (VERDI, 2017, p. 6). Metodologicamente, o exército americano partiu para o levantamento de dados de várias ordens: geomorfológicos, hidrológicos, topográficos, populacionais e os articularam para responder a uma pergunta bem específica. Tal pergunta poderia ter sido, por exemplo: Quais os locais devemos bombardear no delta do Rio Vermelho, de modo a inundar a planície e destruir ou modificar as relações ecológicas do lugar, assim como transformar a vida das pessoas completamente, sem ser um ataque explícito? Lacoste, classificou tal operação como um genocídio (VERDI, 2017).

Lacoste concluiu que o bombardeamento dos diques selecionados deu-se através de explosões em distâncias determinadas, que, em vez de romper imediatamente os diques, os danificavam estruturalmente. À seleção dos pontos que deveriam ser bombardeados seguiram-se três diferentes níveis de análise geográfica, que articulavam dados topográficos, hidrológicos e populacionais: as bombas foram, em grande parte, explodidas nas partes côncavas dos meandros dos rios, ou seja, nos locais onde a água corrente exercia maior pressão. Os bombardeamentos também visaram bloquear as eclusas, o que dificultaria a evacuação das águas de inundaçãõ em direção ao mar. Tais bombardeamentos foram amplamente realizados no final da estação seca, de forma que quando comesçassem as chuvas, os diques se romperiam “naturalmente” com a força das águas, inundando uma planície povoada por milhões de vietnamitas. (VERDI, 2017, p. 6)

Segundo Verdi (2017), as reflexões feitas por Lacoste (1972 e 1976) sobre estes ataques são consideradas um marco, uma vez que permitiu uma perspectiva original de análise na disciplina, trazendo novos conteúdos, temas e abordagens, uma vez que:

[...] evidenciam uma preocupação diferente da visão naturalizada da geografia tradicional, ou seja, em vez de uma perspectiva que analisa os homens como um dos elementos da paisagem, na interpretação do autor há uma relação entre a sociedade - não mais os indivíduos - e o espaço - não mais a natureza – em que a primeira age sobre o segundo, transformando-o para as suas necessidades. (VERDI, 2017, p. 7)

Nestes dois exemplos, tanto de Vidal De La Blache quanto de Yves Lacoste, nos parece que há uma preocupação em responder questões ligadas à localização relacional. Baseado em Roque Ascenção e Valadão (2014 e 2017), Botelho (2022a) define que a localização relacional:

[...] ultrapassa sua condição absoluta baseada em referenciais cartesianos e em direções cardiais. Busca-se responder o contexto ao qual determinado fenômeno ou componente está inserido; considera o local de ocorrência e a materialização do fenômeno, assim como, seus atributos e outros componentes espaciais, tanto de ordem física quanto de ordem social; nos indica o conjunto de circunstâncias em relação direta e indireta com o espaço. (BOTELHO, 2022a, p.225)

Para Gomes (2016, p.13), a geografia “é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento”, um campo de interesse que reúne inúmeras tradições, preocupadas com a lógica das localizações e fundada em um conhecimento que visa responder o ‘*onde*’, trata-se de saber em que medida o sistema de localizações pode ser um elemento explicativo (GOMES, 2016). A localização, vista deste modo, torna-se elemento chave para se pensar o espaço geográfico. Tal ideia coaduna com as colocações endereçadas a La Blache e Lacoste nos parágrafos anteriores.

Gomes (2016), ao analisar a obra de Humboldt, afirma que sua proposta estava fundamentada em pensar por meio de “quadros”, instrumento proposto como forma visual de pensar. E, constata que, o recurso do *quadro geográfico*, é um instrumento que possibilita organizar o pensamento.

[...] pensar o jogo das posições entre os fenômenos, para examinar a possibilidade de conexões causais entre eles, para colocar elementos diversos e variados em suas respectivas localizações e, sobre um mesmo plano, organizamos dados sob a forma de um sistema de informações para poder pensá-los” (GOMES, 2016, p. 60).

Segundo Gomes (2016), analisar e interpretar a ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos não é restringir ao campo de atuação da Geografia, e defende que ter uma análise fundada na localização é consistente e relevante para estabelecer-se como ciência. E reitera que:

É que dito assim, “a ordem espacial do mundo” pode parecer simples, mas de fato não o é. Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolvem um raciocínio bastante sofisticado. (GOMES, 2016, p. 145)

Assim como outros autores que tratam do tema do raciocínio geográfico, Gomes (2016) conclui que é a pergunta fundadora *por que isso está onde está?* permite conectar elementos muitos diversos que são necessariamente tomados em análise juntos pelo fato de ali se apresentarem, portanto, para Gomes (2016), ocupar-se dos sistemas de localização é preliminar e fundador, mas também é uma forma sofisticada de pensar.

Acreditamos que a partir destes exemplos apresentados, há algo que aproxima as ideias dos autores: a busca por respostas sobre a localização, distribuição, extensão, analogias, causalidades e a ordem dos objetos e fenômenos no espaço, com uma maneira de pensar geograficamente, legitimando desta forma, um pensar complexo, próprio, organizado e específico da ciência geográfica,

que é o raciocínio geográfico. Assim sendo, nos parece que a geografia escolar, disciplina fundamental para a compreensão da realidade nos dias de hoje, tem um formidável caminho a percorrer como um componente de relevante papel na formação do cidadão por meio da cultura científica em geografia.

Considerações

Neste artigo, defendemos a ideia de que o desenvolvimento do raciocínio geográfico fortalece a cultura científica no ensino de geografia. Neste sentido, cremos ser relevante pontuar que as mudanças atuais trazidas pelas alterações curriculares nas escolas, contribuem para a superação dos problemas tão antigos em relação as práticas pedagógicas e a concepção de geografia existentes em um modelo de ensino caracterizado como tradicional.

A partir da apresentação de fundamentos do desenvolvimento do raciocínio geográfico, buscamos compreender nas ideias de alguns autores, ancoragem para legitimar que o desenvolvimento do raciocínio poderá acontecer quando as estratégias de ensino e aprendizagem operarem conceitos e situações geográficas que nos levem a compreender as dinâmicas do espaço geográfico. Deste modo, acreditamos que a leitura dos clássicos tanto da Geografia quanto do campo da didática e aprendizagem, podem nos auxiliar a compreender sobre o corpo teórico da geografia e pedagógico, atribuindo identidade ao fazer científico geográfico com foco em uma alfabetização científica geográfica.

Obviamente, reconhecemos que a geografia tem constituído um conjunto de conceitos e de conhecimentos substantivos - sua base científica, seu estatuto epistemológico. Assim sendo, nossa defesa é que seja possível levar para a prática pedagógica metodologias que encaminhem os discentes à construção de um pensamento analítico de caráter lógico e dedutivo, que permita o questionamento, a dúvida, a contradição, a organização das ideias no sentido de compor e decompor, agrupar, desagrupar e reagrupar as partes, aproximando-se da realidade empírica e levando a uma conclusão e a compreensão do todo, em outras palavras, pensamentos analíticos, ordenados e críticos que possam ser adjetivados de raciocínio.

Se por um lado, raciocinar permite descobrir causas e efeitos, por outro mobiliza conceitos e categorias em busca de respostas. Neste sentido, acreditamos que resolver um problema é o que torna possível o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Tal desenvolvimento, quando ancorado nos conceitos e métodos científicos da ciência geográfica, pode levar-nos à melhoria da Geografia Escolar.

Portanto, acreditamos que a cultura científica na educação geográfica potencializa o raciocínio geográfico, e, conseqüentemente, torna possível a melhoria da prática docente e da aprendizagem. De modo que as práticas pedagógicas por meio da situação geográfica favorecem uma aprendizagem que permite a compreensão de um mundo muitas vezes ininteligível. A construção do conhecimento

científico em geografia, nesta perspectiva, está relacionada ao fazer científico, aplicar conceitos em fatos reais partindo de práticas que estimulem o estudante a entender um sistema de significações ou relações lógicas que caracterizam o fazer científico.

Neste sentido, o desenvolvimento do raciocínio geográfico torna possível a promoção da alfabetização científica e o fortalecimento teórico da disciplina. Partindo desta premissa, que carrega consigo o esforço de valorizar e dar mérito a geografia na escola, esta disciplina se faz primordial, pois a ideia é evidenciar sua corroboração para a formação cidadã e crítica da realidade. Neste cenário, acreditamos que também é possível que ocorra o aumento de interesse dos alunos pela geografia, fato este relevante para o fortalecimento desta disciplina no currículo. Temos consciência que não se esgota neste artigo questões e questionamentos sobre a importância da geografia e do desenvolvimento do raciocínio geográfico no ambiente escolar.

Desta maneira, para concluir, é importante reconhecer que ao retomar o currículo na escola, ou seja, o currículo em ação, o docente deve se reinventar no sentido de alterar seus 'hábitos intelectuais', pois ao que parece, estudar geografia não se trata de discussões simplistas, da 'tábua rasa', não se trata de ser um apêndice de discussões corriqueiras sobre a cidadania ou os impactos ambientais, por exemplo. O professor de geografia precisa urgentemente ultrapassar a barreira da descrição simplista e perceber o imenso potencial científico e problematizador de sua disciplina, para isso deve-se voltar para as bases científicas que a constitui. Acreditamos que o passo postremeiro para o avanço da geografia na escola está, particularmente, na ideia que é possível desenvolver um ensino de geografia por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico ancorado nas bases e métodos científicos da geografia, com destaque para o entendimento dos arranjos do espaço geográfico.

Referências

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. **O raciocínio geográfico em perspectiva: a geografia na BNCC brasileira e na *indicazioni nazionali* italiana**. 2022a. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Cap. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286>.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. Um olhar sobre os critérios metodológicos do ensino de Geografia a partir de Herculano Cacho: premissas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Produção Acadêmica**, Porto Nacional, v. 8, n. 1, p. 69-79, 21 out. 2022b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/view/15046/20545>. Acesso em: 23 out. 2022.

- BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; VALADÃO, Roberto Célio. A problematização nas aulas de Geografia e sua importância no desenvolvimento do Raciocínio Geográfico. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 32, n. 71, p. 1-20, out. 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/29349>. Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.
- CACHINHO, Herculano; REIS, João. Geografia Escolar – (re)pensar e (re)agir. **Finisterra**, Lisboa, v. 52, p. 69-90, 1991. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1904>. Acesso em: 23 maio 2020.
- CARLI, Eden Correia; MORAES, Jerusa Vilhena de. Prática argumentativa no ensino de geografia: um estudo a partir do conceito de território. **Scripta Nova**, [S.L.], v. 22, p. 1-33, 15 jul. 2018. Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/20413>. Acesso em: 23 out. 2022.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio Geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em: 20 out. 2022.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Didática da Geografia (escolar):** possibilidades para o ensino e a aprendizagem significativa no ensino fundamental. 2010. Tese (livre docência) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 10, n. 19, p. 294-322, 24 jul. 2020. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 21 out. 2022.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; GUIMARÃES, Raul Borges. For a Powerful Geography in the Brazilian National Curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; LACHE, Nubia Moreno; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo. **Geographical Reasoning and Learning: perspectives on curriculum and cartography from South America**. Cham: Springer, 2021. Cap. 1. p. 15-32.
- CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Míriam Aparecida. Produção acadêmica sobre o Ensino de Geografia: o laboratório de estudos e pesquisa em educação geográfica como um lugar de

referência em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 253-270, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/919>. Acesso em: 19 out. 2022.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 160 p.

GONZÁLEZ, Xosé M. Souto. Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del médio. Barcelona, Espanha. Ediciones del Serbal. 2ª. edição.1999.

LA BLACHE, Paul V. de Sobre o Raciocínio Geográfico. **Terra Brasilis**, [s.l.], 12:1-7, 2019. Tradução de Guilherme Ribeiro. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/5550>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LACOSTE, Yves. La géographie, la géopolitique et le raisonnement Géographique. **Hérodote**, Paris, v. 3, n. 130, p. 17-42, out. 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-herodote-2012-3-page-14.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie. **Revue de Géographie de Lyon**, [S.L.], v. 61, n. 2, p. 183-188, 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4085. Acesso em: 20 out. 2022.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. Saberes e instrumentos para ler os territórios próximos e distantes. In: VALE, Mario. **Educação Geográfica**. Lisboa: Colibri, 2002. Cap. 2. p. 44-56.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. **Didáctica da Geografia**. Lisboa: Asa, 1999. 238 p.

MORAES, Jerusa Vilhena de. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino da Geografia. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, P. **A investigação do professor, do matemático e do aluno**: uma discussão epistemológica. 2002. 285 f. Dissertação de Mestrado em Didáctica da Matemática. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

PONTE, J. P., MATA-PEREIRA, J., HENRIQUES, A. (2012). O raciocínio matemático nos alunos do ensino básico e do ensino superior. *Práxis Educativa*, v.7 n.2, p. 355-377, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso: 22 out. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências Contemporâneas na Aplicação do Conhecimento Geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 191-208, 2 jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/5245>. Acesso em: 22 out. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na

construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p.05-23, 2017. Disponível em: [//www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458](http://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/458). Acesso em: 22 out. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 3, n. 496, p. 1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>. Acesso em: 22 out. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, jul. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletimpaulista/article/view/1465>. Acesso em: 22 out. 2022.

RIBEIRO, Guilherme. De volta para o futuro. **Terra Brasilis**, [S.L.], v. 1, n. 12, p. 1-7, 29 dez. 2019. OpenEdition. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/5468>. Acesso em: 24 out. 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. 136 p.

SASSERON, Lucia Helena. Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. Tese de doutorado. São Paulo: FE-USP, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócioespacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016. 320 p.

STERNBERG, Robert; STERNBERG, Karin. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo. CENGAGE, 2017.

UNWIN, Tim. **El lugar de la Geografía**. Madrid: Cátedra del Libro, 1995

VERDI, Elisa Favaro. Yves Lacoste, a geografia do subdesenvolvimento e a reconstrução da geopolítica. **Terra Brasilis**, [S.L.], n. 9, p. 1-13, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/2286>. Acesso em: 26 out. 2022.

VALENZUELA, Cristina Ofelia; PYSZCZEK, Oscar Luiz. La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática. **Geografía em questão**: Marechal Cândido Rondon, v.5, p. 75-95, 2012. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/16962/CONICET_Digital_Nro.20719.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 23 out. 2022.

A formação inicial de professores de Geografia em Portugal. Da geografia sem geógrafos à universitarização

Sérgio Claudino¹

Resumo

O professor tem um papel decisivo na sala de aula (Comission on Geographical Education/International Geographical Union, 2016). Num século XIX de uma Geografia sem geógrafos, em que o seu ensino foi instituído na instrução primária e na secundária públicas desde 1835/36, aguardava-se que o professor da disciplina tivesse os melhores conhecimentos geográficos possíveis. No começo de XX, surgiu, finalmente, na universidade, a formação de inicial de professores de Geografia, mas o mal-estar da academia perante a formação de docentes foi evidente. Logo em 1930, esta formação foi remetida para as escolas/liceus. Havia um manifesto experimentalismo na preparação tutorada por orientadores experientes. Nos anos 80, o jovem corpo docente de Geografia distinguiu-se pela sua ligação à comunidade, na Área Escola. A partir de 1987, e por imposição das autoridades educativas, a formação inicial foi remetida, de novo, para as universidades. Após uma fase transitória dos ramos educacionais, sucedeu-se uma outra, em que prevaleceu o modelo das licenciaturas em ensino. Em 2007, são instituídos os mestrados em ensino e o governo integrou a formação de docentes de Geografia e História num único curso. Na sequência de uma inédita luta pública, através de uma Petição Pública, liderada por Geografia, foi criado, em 2014, o Mestrado em Ensino de Geografia. Assiste-se à universitarização da formação inicial de professores de Geografia, que não esconde nem as debilidades institucionais da mesma nas universidades nem os problemas levantados por um jovem professor em formação que assume, frequentemente, o papel de estudante e a quem foi retirado, em 2005, o estatuto de docente titular de uma turma. Neste longo percurso, dignificou-se a formação inicial, perdurando os desafios de uma maior investigação em Didática da Geografia e de valorização das competências de integração dos fenómenos e de pesquisa próprias dos geógrafos, num mundo marcado crescentemente pelo desafio da sustentabilidade e, sempre, pelo fascínio da sua descoberta.

Palavras-chave: formação inicial, estágio, professor, escola, universitarização

Resumen

El docente tiene un papel decisivo en el aula (Comission on Geographical

¹ Professor Auxiliar e coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Geográficos/Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e Laboratório Associado Terra, sergio@edu.ulisboa.pt

Education/International Geographical Union, 2016). En un siglo XIX de Geografía sin geógrafos, en el que su enseñanza se instituyó en la educación primaria y secundaria pública desde 1835/36, se esperaba que el profesor de la materia tuviera los mejores conocimientos geográficos posibles. A principios del siglo XX aparece por fin en la universidad la formación inicial de profesores de Geografía, pero el malestar de la academia con la formación del profesorado es evidente. Ya en 1930, esta formación se envió a las escuelas/liceos. Existía un experimentalismo manifiesto en la elaboración tutorizado por experimentados tutores. En la década de 1980, los jóvenes maestros de Geografía se destacaron por su vinculación con la comunidad, en la Área Escuela. A partir de 1987, y por imposición de las autoridades educativas, se volvió a enviar la formación inicial a las universidades. Tras una fase de transición de ramas educativas, siguió otra en la que predominó el modelo de titulaciones docentes. En 2007 se instituyeron las maestrías en magisterio y el gobierno integró la formación de profesores de Geografía e Historia en un solo curso. En una lucha pública sin precedentes, a través de una Petición Pública, liderada por Geografía, se creó en 2014 la Maestría en Enseñanza de la Geografía. Asistimos a la universitarización de la formación inicial del profesorado de Geografía, lo que no oculta ni sus debilidades institucionales en las universidades ni los problemas planteados por un joven profesor en formación que muchas veces asume el papel de alumno y del que se retiró, en 2005, el estatus de director de una clase. En este largo camino se dignificó la formación inicial, continuando los desafíos de una mayor investigación en Didáctica de la Geografía y de la valoración de las competencias de los geógrafos para integrar fenómenos e investigaciones propias de los geógrafos, en un mundo cada vez más marcado por el desafío de la sustentabilidad y, siempre, por la fascinación de su descubrimiento.

Palabras clave: formación inicial, prácticas, profesor, colégio, universitarización

1. A centralidade dos docentes e o papel da formação inicial

Um dos marcos do ensino de Geografia em Portugal é a criação da Associação de Professores de Geografia, em 1987, de que se comemoraram os 35 anos.

Há uma indiscutível centralidade do professor no processo educativo. A mudança do docente de uma disciplina determina, quantas vezes, a própria mudança do interesse dos alunos pela mesma. Se um dos critérios de avaliação de uma aula for o de quem desenha as estratégias implementadas ou o de quem utiliza mais tempo do discurso oral, agiganta-se a figura do professor – como também sabemos pela experiência como professor ou formador de professores de Geografia. No final de XIX, Ferreira-Deusdado (1890, p. 13), figura marcante, também do ensino de Geografia, afirmou que o *professor é a alma do ensino*. Esta centralidade do docente continua a ser reconhecida, como o fez mais recentemente a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (Commission on Geographical Education/International Geographical Education, 2016) ou a UNESCO (2022).

Reconhecido este protagonismo, há carência de estudos de *follow up* sobre a influência da formação inicial (e também da formação contínua) no percurso dos docentes, desde logo dos de Geografia. Assinale-se que, habitualmente, é mais frequente diferenciar a formação específica em Geografia (licenciatura) de acordo com as universidades em que esta decorre (por exemplo, maior ou menor especialização em Geografia Física, em Geografia Humana ou em Sistemas de Informação Geográfica) do que distinguir os professores de Geografia dos ensinos básico e secundário pelo modelo de formação ou pelas instituições em que a sua profissionalização docente ocorreu. A experiência própria na formação inicial e contínua de professores ou no acompanhamento de projetos de ensino experimental² e, ainda, a investigação sobre docentes de Geografia e Ciências Sociais em que se participou (Claudino, 2001; Claudino & Hortas, 2015, 2015, a) ou se acompanhou através da orientação de teses, aponta para alguma indiferenciação dos percursos como professores a partir das instituições da sua formação inicial. Contudo, há percursos claramente diversos dos docentes, quando individualmente considerados, o que aponta para uma valorização do seu percurso pessoal (García-Pérez, De-Alba-Fernández & Navarro-Medina, 2015).

Sem prejuízo de uma discussão mais aprofundada sobre a relevância da formação inicial nas práticas escolares, esta é, seguramente, de indiscutível importância para a compreensão do papel desempenhado pelos docentes e, mais em concreto, daqueles de Geografia. Pretende-se, com este artigo, contribuir para uma memória crítica desta formação, mais detalhada nas formações mais recentes e em que se participou, no que pretende constituir um contributo para a discussão da formação inicial dos professores portugueses de Geografia.

2. Século XIX: a Geografia ensinada por docentes de formação generalista

Em 1836, a reforma de Passos Manuel instituiu a instrução secundária, compreendendo a disciplina de Geografia, Cronologia e História. Em 1844, na reforma de Costa Cabral, determinou-se que o docente que assegurava a disciplina que lhe sucedeu fosse o mesmo de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*³ – era um docente de formação humanista e generalista. Poucos anos depois, também o docente da extinta disciplina de Economia Política foi habilitado para o ensino de *História, Cronologia e Geografia*⁴.

Não havia qualquer formação académica em Geografia ou pedagógico-didática para estes docentes. Eram selecionados em concursos públicos, para os quais não eram definidas habilitações literárias mínimas. Assim, por exemplo, em 1856, no Liceu de Lisboa, os candidatos à docência de

² Na Universidade de Lisboa, o autor do texto tem coordenado redes de formação inicial de professores de Geografia, desde 1991/92, é responsável pelo Centro de Formação Contínua do IGOT desde 2013 e coordena, desde 2011/12, o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, que tem contado com a participação de 500 professores, só em Portugal.

³ Art.º 57º do Decreto de 22 de Setembro de 1844

⁴ Decreto del 12 de Junio de 1849

Geografia e História foram sujeitos a um exame somente centrado nos respectivos conteúdos⁵. Tinham prioridade os diplomados pela Universidade de Coimbra, a única existente, seriados de acordo com a proximidade da respetiva carreira académica e profissional com os conteúdos das disciplinas. Eram poucos os estudantes universitários e grande a carência de professores, o que também sucedia no ensino de Geografia (Conselho Superior de Instrução Pública, 1850). No ensino privado, o diploma de capacidade docente⁶ era atribuído com grande facilidade – mas, mesmo assim, os candidatos a professores eram recusados com frequência. A partir da autoria dos compêndios escolares (Claudino, 2001), deduzimos que, na docência de Geografia, os docentes mais habilitados eram clérigos, bacharéis em Direito e antigos professores da instrução primária.

Em 1859 e em Lisboa, foi criado o Curso Superior de Letras, com a assumida preocupação de preparar os futuros docentes do ensino secundário para os conteúdos curriculares (Carvalho, 1986, p. 593) – mas não era contemplada a formação em Geografia, ao contrário de História⁷. Nos liceus, o ensino da disciplina passou a ser assegurada por um *professor de História* ou de *História e Oratória*⁸. Anos depois, em 1880, foi instituído o grupo de docência de Geografia e História, Legislação e Filosofia⁹, uma vez mais em evidente abrangência humanista; os professores eram selecionados através de concursos públicos sobre os conteúdos dos programas publicados para os alunos (Coelho, 1890). Persistia a falta de docentes e eram muitos os excluídos nos exames públicos (Ferreira-Deusdado, 1890, p. 3-4), situação ainda pior no ensino particular (Ferreira-Deusdado, 1894). Perante a ausência de docentes preparados para o ensino dos conteúdos de Geografia, o compêndio era o grande guia das aulas (V. C. J., 1890, p. 402). Ao longo da segunda metade de oitocentos, o ensino de Geografia alcançou um crescente prestígio e, na autoria dos compêndios na sua docência, mobilizaram-se agora também médicos, engenheiros, políticos e, naturalmente, diplomados pelo Curso Superior de Letras (Claudino, 2005, p. 70).

3. A difícil integração da formação inicial no “jovem” ensino superior

Em 1901¹⁰, foi finalmente instituída a Geografia na universidade, no Curso Superior de Letras, que passou a formar professores para o ensino liceal de Geografia. Criou-se um *curso de habilitação para o magistério*, que associava a preparação científica disciplinar com a formação na área da educação. O curso tinha a duração de 4 anos, um ano mais para os que pretendiam ensinar nas escolas secundárias. Os futuros professores frequentavam, no terceiro ano, duas unidades curriculares de

⁵ Edital de 12 de julho

⁶ Decreto de 10 de janeiro de 1851

⁷ Regulamento do Curso Superior de Letras, de 14 de setembro de 1859

⁸ Portaria de 13 de outubro de 1860

⁹ Decreto de 11 de junho de 1880

¹⁰ Decreto nº 5 de 24 de dezembro

Pedagogia. No 4º ano, tinham *Iniciação ao exercício do ensino secundário*: asseguravam aulas aos alunos matriculados no Liceu de Lisboa e participavam em *conferências* onde se refletia sobre os programas e o ensino das disciplinas. O ensino de Geografia estava de novo associado ao de História, depois de revertida a autonomia disciplinar da Geografia aprovada na reforma de 1888.

Após a instauração da República, em 1911 o Curso Superior de Letras deu origem à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e surgiu idêntica Faculdade na Universidade de Coimbra¹¹. Reforçou-se o ensino de Geografia e só os bacharéis em Ciências Históricas e Geográficas passaram a estar habilitados para o ensino de História e Geografia¹². Nas Faculdades de Ciências, criadas em Lisboa, Coimbra e Porto, ensinava-se Geografia Física e começou a colaboração entre aquelas e as Faculdades de Letras na formação universitária de Geografia. Instituíram-se as *Escolas Normais Superiores* das Universidades de Lisboa e de Coimbra¹³, onde funcionavam cursos de habilitação para o ensino secundário. O primeiro ano era de *preparação pedagógica*, por meio de matérias mais teóricas, agora também de Psicologia, Metodologia, Legislação e Higiene Escolares, Moral e Instrução Cívica. A maioria destas unidades curriculares eram assumidas por docentes das Faculdades de Letras e de Ciências, mas só em regime de acumulação (Claudino, 2005) – a formação de professores não é o centro das suas atenções. No segundo ano, funcionava *Metodologia especial das disciplinas do grupo liceal correspondente ao bacharelato do candidato ao magistério*, assegurada por docentes dos liceus de Coimbra e Lisboa, sob cuja tutela o professor em formação desenvolvia a *Prática pedagógica*, para além de participar em reuniões no liceu e observar e debater as aulas do docente formador. No semestre seguinte, o próprio docente em formação assegurava as aulas, observadas, por vezes, também por docentes de Pedagogia das Escolas Normais. Concluído o 2º curso, o professor em formação submetia-se a um exigente Exame de Estado, com i) explicações sobre conteúdos científicos específicos, ii) uma aula a um grupo e iii) uma dissertação, impressa ou mecanografada. No júri, dominavam os professores universitários, sublinhando a sua ascendência sobre o ensino secundário. Nas reformas de 1918 das Faculdades de Letras e das Escolas Normais, intuía-se a dificuldade em recrutar docentes universitários para as unidades curriculares *pedagógicas*¹⁴. Com as Escolas Normais, acentuava-se a diferença entre a formação teórica e prática, sem prejuízo de as autoridades educativas pretenderem a clara cooperação entre os docentes do ensino secundário e da universidade (Claudino, 2005).

Em 1904, no Curso Superior de Letras, foi admitido o primeiro professor de Geografia português, Silva Teles, e, na Universidade de Coimbra, em 1911, Anselmo Ferraz de Carvalho assumia

¹¹ Decreto de 9 de maio de 1911

¹² Decreto de 19 de agosto de 1911

¹³ Decreto de 21 de maio de 1911

¹⁴ Decreto nº 4900, de 18 de outubro de 1918

idêntica cátedra. Estes dois pioneiros do ensino universitário português de Geografia escreveram manuais escolares, o primeiro para o ensino primário, o segundo para o ensino secundário. Contudo, na sua trajetória académica, distanciaram-se claramente do ensino não universitário, um divórcio que o tempo acentuará.

Deste período, chega-nos, principalmente, o testemunho de umas poucas dissertações impressas, que só serão acessíveis a candidatos com algum poder económico, em textos muito académicos, de que se encontram muito ausentes o registo e reflexão sobre as práticas escolares que os seus autores vivenciaram.

As reformas de 1926 associaram, uma vez mais, a formação de professores de Geografia e de História à formação em Filosofia, o que ia ao arrepio do naturalismo crescente da Geografia nas universidades e no próprio ensino secundário. Amorim Girão, professor de Geografia na Universidade de Coimbra e figura proeminente do segundo quartel do século XX, denunciou a ausência de adaptação dos conhecimentos geográficos da universidade nos graus de ensino inferiores mas, com algum pioneirismo terminológico, afirmava que *a didática aperfeiçoa-se* (Girão, 1929, p. 277). Não deixou, em qualquer caso, de defender que muitos professores de Geografia eram recrutados entre pessoas menos aptas. Amorim Girão criticou a referida associação da Geografia à História, por impossibilitar, precisamente, a formação naturalista dos futuros professores. Em alternativa, defendeu uma formação universitária autónoma em Geografia ou a sua associação às *Ciências Geológicas*.

Mas o que mais marcará este período será, na realidade, o difícil diálogo entre a universidade e o ensino secundário – sendo que a institucionalização de Geografia na universidade esteve claramente associada à necessidade de formação de professores. Houve, aparentemente, dificuldade dos académicos em assumirem que a formação de professores liceais esteve, em grande medida, na origem dos cursos universitários em que lecionavam – qual complexo de Édipo.

4. Formação centrada nos liceus normais e ambiguidade disciplinar dos docentes de Geografia

Ao encontro das posições de Amorim Girão, em 1930 as autoridades instituíram uma licenciatura autónoma de Ciências Geográficas, em que os dois primeiros anos decorriam na Faculdade de Ciências, no reconhecimento de uma proclamada vocação de *ciência da terra*, a que se seguiam dois anos nas Faculdades de Letras e uma tese de licenciatura¹⁵.

O governo extinguiu as Escolas Normais Superiores¹⁶, com uma argumentação que se poderia adivinhar: o seu mau funcionamento no primeiro ano e uma situação ainda pior no ano seguinte.

¹⁵ Decreto nº 18003, de 25 de Fevereiro de 1930

¹⁶ Decreto nº 18973, de 16 de Outubro de 1930

Instituiu-se um novo modelo de formação de professores, que internalizou as críticas à formação precedente. Diferenciou-se a formação teórica, que passou a ser assegurada por Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, da formação prática, desenvolvida em dois Liceus Normais, um em Coimbra e outro em Lisboa. Criou-se, agora, um corpo docente próprio para as cadeiras *pedagógicas*, em cujas designações se aludia à Didáctica, à Psicologia Escolar e à Organização e Administração Escolar – uma vez mais, leccionadas indiferentemente à formação disciplinar dos estagiários. O Estágio passou a ter a duração de dois anos e decorria num liceu normal de Lisboa e noutra de Coimbra, sob a direcção do professor metodólogo, que centrava as suas actividades na formação de docentes. As respetivas aulas eram observadas pelo professor em formação no primeiro ano e, no segundo, os estagiários assumiam a leccionação de turmas. Realizavam-se ainda *conferências culturais*, dinamizadas por professores de ciências pedagógicas. Mantinha-se o Exame de Estado.

Esta novo modelo acentuava as condições penosas para os candidatos à formação docente. Apenas a funcionar em Lisboa e em Coimbra e sujeitos a um número restrito de vagas, muitos só teriam acesso ao Estágio quando já iniciaram a sua carreira de professores e, nos dois anos da sua duração, não tinham direito a qualquer remuneração. Quando os homens assumiam a responsabilidade principal pelas despesas familiares, assistiu-se a uma acelerada feminização do corpo docente (Claudino, 2005).

A reforma liceal de 1947¹⁷ piorou ainda mais o acesso ao estágio, ao encerrar o Liceu Normal de Lisboa. A carência de professores profissionalizados foi tal que as autoridades foram obrigadas a reabrir o Estágio em Lisboa, em 1956¹⁸, e a criar o Liceu Normal do Porto, no ano seguinte - desde logo com formação de professores de Geografia, o que testemunhava a sua carência¹⁹. Segundo a reforma de 1947, nos dois primeiros anos funcionava uma disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, em cujos conteúdos avultavam os de Ciências Naturais. Na proximidade entre Ciências Naturais e Geografia, em 1964, os professores de cada um destes grupos foi obrigado a lecionar também o outro grupo²⁰. Já em 1968, na definição dos grupos de docência do Ciclo Preparatório²¹, os diplomados em Geografia foram obrigados a optar pelo ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal ou pelo de Matemática e Ciências da Natureza – o que dizia bem da ambiguidade do seu estatuto pedagógico-científico. Alves de Moura (1967), antigo professor metodólogo de Geografia, deu-nos conta das dificuldades de recrutamento de professores em cada novo ano escolar, que se iniciava com uma

¹⁷ Decreto-Lei nº 36507, de 17 de Setembro de 1947

¹⁸ Decreto-Lei n.º 40800, de 15 de Outubro

¹⁹ Decreto-Lei nº 41273, de 17 de Setembro

²⁰ Nº 2 do Artigo 85º do Decreto nº 45635, de 31 de Março de 1964

²¹ Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968

população estudantil progressivamente mais numerosa.

Também em 1968, a falta de docentes com formação pedagógico-didáctica levou a que se autorizasse o acesso ao Estágio do ensino secundário aos bacharéis pela Faculdade de Letras²². No ano seguinte, apostou-se claramente na profissionalização dos docentes: o Estágio foi reduzido a um ano, quem o frequentava passou a auferir de salário, autorizou-se o seu funcionamento em Angola e Moçambique e foi permitida a respectiva abertura em qualquer liceu ou escola técnica²³. Por outro lado, foi autorizado o acesso ao Exame de Estado, com dispensa do Estágio, aos que frequentaram a Secção de Ciências Pedagógicas e possuíam cinco anos de experiência lectiva no ensino secundário ou preenchiam outros requisitos profissionais. Na expansão da rede de ensino e na falta de professores profissionalizados, facilitou-se a profissionalização docente.

4.1. O tempo dos metodólogos ou a limitada reflexão e inovação docente

Em Geografia, como noutras disciplinas, este foi o tempo dos ilustres professores metodólogos, uma elite de docentes que, com poucas excepções, produzia desde os anos 50 os compêndios de Geografia, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico. Maioritariamente, eram discípulos de Amorim Girão e/ou antigos colegas de Orlando Ribeiro, por quem forma igualmente influenciados (Claudino, 2005).

Eram professores discretos. Apenas Alves de Moura assinou regularmente textos onde dava conta das suas preocupações educativas; João de Medeiros Constância, colaborador do Centro de Estudos Geográficos de Coimbra e professor metodólogo nesta cidade, publicou escassos textos sobre o ensino de Geografia. Dificilmente poderia ser mais significativo o silêncio quase total dos restantes metodólogos sobre a educação geográfica, mesmo se dedicavam muita da sua energia à escrita. O alheamento das questões didácticas foi também testemunhado pelo facto de apenas em 1978 serem traduzidas para português duas conhecidas obras sobre o seu ensino²⁴. Apoiados num texto de Medeiros Constância (1963-64), podemos imaginar um Estágio em que i) se sublinhava, com alguma elementaridade, que a disciplina de Geografia não se esgota na memorização, ii) em que se apostava em aulas disciplinadas, com recurso a mapas e crescentemente, a recursos audiovisuais, iii) em que se efectuava uma ou outra visita de estudo, mas em que se desvalorizava a participação dos alunos e a pesquisa sobre a construção das aprendizagens destes. Mesmo em 1969²⁵, o júri do Exame de Estado foi tutelado por um conceituado professor da Universidade de Coimbra, sem qualquer experiência de ensino secundário, a significar a valorização dos conteúdos universitários de Geografia. Os restantes

²² Decreto nº 48627, de 12 de Outubro de 1968

²³ Decreto-lei n.º 48868, de 17 de Fevereiro de 1969

²⁴ *Manual da Unesco para o ensino da Geografia*. Editorial Estampa, Lisboa e, de M.-L. Debesse-Arviset, *A Educação Geográfica na Escola*, Livraria Almedina, Coimbra.

²⁵ Despacho de 3 de Maio de 1969, Diário do Governo de 10 de Maio de 1969

elementos eram professores metodólogos do Porto, Coimbra e Lisboa – um grupo de respeitáveis examinadores, que se iam deslocando de comboio entre estas cidades.

5. Profissionalização em exercício: a afirmação dos professores de Geografia na relação escola-comunidade

Com a revolução de 1974, extinguiram-se as já decadentes Secções Pedagógicas, bastando a realização do Estágio, agora tutelado pelo *orientador*.

Em 1980, o novo regime democrático instituiu a *profissionalização em exercício*²⁶. Acabou por se revelar um modelo inovador: apostou-se na escola secundária como instituição e espaço de formação, pretendia-se a abertura da escola à comunidade e criaram-se núcleos de estágio por todo o país, já não apenas nas principais cidades do litoral. O estágio era tutelado por um professor profissionalizado, sem o ascendente hierárquico dos antigos metodólogos e encarou-se a formação docente, sobretudo, como um processo de auto-formação, partilhada em ações abertas à escola; de resto, eram os próprios órgãos da mesma escola que sancionam a avaliação do estagiário. Este modelo teve uma duração efémera: i) a formação teórica dos jovens professores dependia, quase totalmente, da pesquisa que estes efetuavam, ii) o novo sistema continuava a revelar-se incapaz de responder ao número crescente de docentes e, sobretudo, iii) as escolas tinham dificuldade em assumir o papel de entidades formadoras para que são solicitadas e iv) as autoridades queixavam-se dos elevados custos da formação.

Como em nenhum outro modelo, os estagiários de Geografia destacaram-se por todo o país. Desde o começo dos anos 80, saíam das universidades centenas de jovens licenciados, que um ensino básico e secundário em continuada expansão absorvia avidamente. Com o dinamismo próprio da sua juventude, uma formação científica abrangente e uma assinalável preparação para o trabalho de campo, os professores de Geografia empenhavam-se com grande sucesso na dinamização da relação entre a escola e o meio (fora, precisamente, instituída a Área Escola, como uma das três áreas de formação docente). Distinguiram-se, mais em particular, na dinamização do trabalho de projecto no âmbito da Educação Ambiental (Carvalho, Germano, Calado & Pereira, 1986) e, em 1984, o Ministério da Educação e a UNESCO estabeleceram um protocolo relativo à participação dos professores de Geografia naquele tipo de projectos (Claudino, 2005).

O dinamismo e a projecção então alcançados pela Geografia e pelos seus docentes não teve continuidade no novo modelo de *formação em serviço*²⁷. Retomou-se a formação teórica em instituições de ensino superior vocacionadas para a preparação docentes, espalhadas por todo o país

²⁶ Decreto-Lei n.º 580/80 de 31 de Dezembro

²⁷ Decreto-lei nº 287/88 de 19 de Agosto

e muitas delas surgidas nos anos 80 – centros integrados de formação de professores/CIFOP das novas universidades, sem formação de professores de Geografia, mas, sobretudo, as Escolas Superiores de Educação dos novos Institutos Politécnicos. Nelas, eram frequentadas cadeiras de Ciências da Educação, de Didáctica Específica e Tecnologia Educativa; no segundo ano, desenvolvia-se um projecto de formação, com o apoio de um docente formador, o delegado do grupo. Com reajustamentos, a formação em serviço conseguia, finalmente, a profissionalização docente de milhares de professores que já se encontram a leccionar. Contudo, esta foi uma formação por vezes descaracterizada. As autoridades educativas instituíram situações de dispensa do projecto de formação e acção pedagógica de muitos professores, tanto do ensino público como particular e cooperativo²⁸, por forma a atingir rapidamente índices de profissionalização docente próximos dos observados na restante União Europeia, em que Portugal se integrara – como sucedeu igualmente com os professores de Geografia.

6. A afirmação das licenciaturas em ensino

Entretanto, em 1971, surgiram nas Faculdades de Ciências os Ramos de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de *especialização científica*. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adoptaram o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, dominava a formação de base disciplinar, após o que funcionavam, em número crescente, cadeiras pedagógico-didácticas, que preparavam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário era considerado um professor da escola, remunerado, e assegurava duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário, cuja actividade era coordenada por um professor do respectivo departamento universitário. Semanalmente, este docente, ou quem o substitua, orientava o Seminário de Didáctica frequentado pelos estagiários; por vezes, deslocava-se às escolas, onde procedia à observação de aulas, com uma função formativa e avaliativa.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de Geografia, exigiram às suas instituições universitárias que lhes assegurassem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades (Claudino, 2005). Tal ia ao encontro das próprias pertensões governamentais de apressar a profissionalização dos docentes, também no contexto da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, com índices de profissionalização docente geralmente superiores nos restantes países. A partir de 1987, a formação inicial de professores passou, assim, a ser assumida pelos departamentos de Geografia em colaboração com especialistas nas Ciências da Educação das universidades respetivas – na Universidade do Porto, na Universidade de Coimbra e na Universidade de Lisboa, através das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação. De alguma forma, cinquenta

²⁸ Decreto-Lei n.º 345/89 de 11 de Outubro

anos depois, deu-se o regresso da formação docente às universidades, mais por imposição governamental do que por projeto académico destes departamentos.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didáctica e Metodologia. Estas últimas eram leccionadas por docentes dos departamentos disciplinares, frequentemente professores do ensino básico e secundário contratados como professores convidados, e as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. No segundo ano, funcionava o Estágio e o Seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucedeu-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório. As restantes universidades seguiram, no essencial, o modelo da *licenciatura em ensino*. Contudo, nas Universidades de Coimbra e do Porto, a licenciatura era concluída no final do 4º ano, muito embora a habilitação profissional fosse só obtida no ano seguinte, em que o aluno fazia o Estágio e frequentava o Seminário. Na Universidade de Lisboa, a licenciatura era concluída no final dos cinco anos do curso. Na Universidade do Porto e na Universidade Nova de Lisboa, as cadeiras de Ciências da Educação eram leccionadas por professores da própria Faculdade, mas que integravam unidades orgânicas distintas dos departamentos disciplinares. Na Universidade de Lisboa e na Universidade de Coimbra, a formação em Ciências da Educação era assegurada pelos docentes das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação respetivas. Esta formação mereceu um acolhimento geralmente positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal (Lemos, 2004).

Em 2005, um novo governo assumiu o Pacto de Estabilidade e Crescimento perante a União Europeia e um Programa de Estabilidade e Crescimento (República Portuguesa, 2005). No quadro de medidas economicistas, apressadamente, no próprio mês de outubro, quando se iniciava o novo ano letivo, o governo passou a considerar que os professores em formação eram alunos, pelo que deixavam de exercer a tutela de turmas, assegurando aulas nas turmas dos orientadores. Os professores em formação deixaram de receber o vencimento que antes usufruíam (equivalente ao de professor com habilitação própria, com horário completo), o que representava uma assinalável economia para o Estado, e os orientadores cooperantes deixaram de receber a subvenção a que até aí tinham direito. Reduziram-se drasticamente os custos da formação de professores, mas é questionável se o novo modelo de formação docente, em que os futuros professores perderam o estatuto de docentes nas escolas e a responsabilidade direta de turmas, representava uma melhoria da qualidade da formação inicial²⁹. A criação de núcleos de estágio passou a ser da responsabilidade

²⁹ Portaria 10097/2005 de 21 de outubro

direta das Faculdades, quanto antes era mediada pelas Direções-Regionais de Educação. No imprevisto desta alteração da formação inicial de professores, em 25 de julho de 2007, a Direção-Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo clarificou algumas regras sobre o novo modelo de formação inicial.

Contudo, teve duração breve este período. Em 2006, foi aprovada a adaptação do ensino superior português ao Processo de Bolonha, com profunda alteração da formação inicial de professores de Geografia.

7. O Mestrado em Ensino de História e Geografia

A reforma do ensino superior consagrou claramente três ciclos de estudos superiores, concedendo os graus de licenciado (que pode ter a duração de 3 anos), mestre e doutor³⁰. Meses depois, o governo apresentou um anteprojeto de decreto-lei do regime jurídico da formação inicial de professores, que propôs como obrigatório, para a habilitação profissional docente, o mestrado em ensino, em nome da qualidade da formação inicial. A grande novidade, no que se refere à Geografia, foi a proposta de unificação da sua formação com a dos docentes de História, no Mestrado em Ensino de História e Geografia. Esta unificação mereceu o repúdio numa carta da Associação Portuguesa de Geógrafos, de 10 de novembro de 2006, subscrita também por todos os departamentos universitários portugueses de Geografia e pela Associação de Professores de Geografia.

Contudo, o novo regime jurídico, aprovado pouco depois³¹, consagrou efetivamente a unificação da formação das duas disciplinas. Nunca as autoridades educativas justificaram publicamente esta unificação. Num contexto neoliberal, marcado por preocupações economicistas, supõe-se que esta integração desvalorizava as Ciências Sociais no sistema educativo, através de uma integração da formação dos professores de ambas as disciplinas de História e de Geografia, prévia a uma posterior integração das próprias disciplinas, em si mesmas. Perante a nova legislação, o currículo dos novos mestrados passou a integrar unidades curriculares tanto de didática da História como da Geografia e os futuros docentes passaram a realizar iniciação à prática profissional nas duas disciplinas. Para ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia, os estudantes tinham de possuir, pelo menos, 50 créditos de cada área disciplinar – ou seja, menos de um ano de formação universitária.

Em qualquer caso, assistiu-se a uma relativa aceitação do novo modelo da formação de professores. Contudo, foi no meio universitário que, uma vez mais, foi protagonizada a reação a esta unificação (Claudino, 2012). Em 23 de maio de 2011, foi lançada a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e de História. Por uma formação inicial de qualidade”. Esta Petição teve como primeiro subscritor o autor destas linhas, seguido de professores

³⁰ Decreto-Lei nº 74/2005, de 24 de março

³¹ Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

de Geografia e História do ensino básico e secundário e de três associações socio-profissionais do setor (Associação de Professores de Geografia, Associação de Professores de História, Associação Portuguesa de Geógrafos, juntando-se, depois a Associação Insular de Geografia). No essencial, a Petição sublinhava a diminuição da qualidade da formação inicial dos professores de ambas as disciplinas, já que com menos de um ano de formação na segunda disciplina poderiam lecionar ambas as disciplinas, também no ensino secundário – de resto, poder-se-ia, ainda, ser licenciado numa outra área e possuir 120 créditos em História e Geografia, não menos de 50 créditos numa delas. A Petição contou com 4886 peticionários, pelo que foi levada à Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura e ao plenário da Assembleia da República, já no começo de 2012. Em simultâneo, foi exercido uma atividade *lobbying* no Ministério da Educação, no que se destacou a Associação de Professores de História.

Em 2014, na revisão do regime jurídico da formação inicial de professores, e ao encontro das indicações dos responsáveis de que a revisão deste mestrado seria realizada no quadro mais alargado da revisão daquele regime jurídico, foram criados, em separado, o Mestrado em Ensino de Geografia e o Mestrado em Ensino de História³². Tratou-se de uma movimentação inédita e bem sucedida de docentes, também a nível internacional. Para o sucesso da mesma terá também contribuído a tradição da autonomia, em Portugal, das disciplinas de Geografia e de História.

8. A universitarização da formação inicial de professores

O Mestrado em Ensino de História e Geografia funcionou, para além das universidades que iniciaram a formação inicial em 1987 (Porto, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa), na Universidade do Minho, na Universidade dos Açores e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, esta de propriedade cooperativa. Apesar da aprovação deste mestrado ter ocorrido em fevereiro de 2007 e de os futuros mestrandos precisarem de uma formação mínima em História ou em Geografia para ingressarem no mesmo curso, este foi iniciado logo no ano letivo de 2007/8 na maioria destas universidades – ou seja, os mestrandos iniciaram o Mestrado em Ensino de História e de Geografia sem possuírem, de facto, o mínimo de créditos de formação na sua área *minor*, fosse ela de História ou de Geografia. Alvo de uma avaliação intermédia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior/A3ES, a Universidade Lusófona foi, entretanto, forçada a interromper o seu curso de mestrado. Em 2014, a Universidade dos Açores e a Universidade do Minho não se candidataram ao Mestrado em Ensino de Geografia (candidataram-se ao Mestrado em Ensino de História), ao que também não terá sido alheia a atuação da referida Agência. Em 2015, a A3ES aprovou a criação do Mestrado em Ensino de Geografia nas referidas quatro universidades que tinham iniciado a formação

³² Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio

de docentes em 1987, mas apenas numa universidade essa aprovação foi feita sem condições, pelo período de 6 anos. O resultado da atuação da A3ES revela bem as fragilidades universitárias da formação inicial dos professores de Geografia. Na avaliação de 2021, um dos quatro cursos foi descontinuado, mas os três restantes foram aprovados por 6 anos, o que significará, globalmente, uma consolidação dessa formação. De resto, em 2016 foi iniciada, na Universidade do Porto, a *Revista de Educação Geográfica UP-geTup* e em 2019, iniciaram-se, na Universidade de Coimbra, os Encontros Nacionais dos Mestrados em Ensino de Geografia MEG@PT, a traduzirem também esta consolidação.

Os cursos de mestrado em ensino são fortemente regulamentados, por concederem uma habilitação profissional para a docência. No Decreto-Lei 79/2024, de 14 de maio (já indicado), consagraram-se, transversalmente, as componentes de Área de docência (Geografia), Área educacional geral, Didáticas específicas, Iniciação à prática profissional, todas com créditos próprios, a maioria dos mesmos nesta última componente, e, ainda, a componente de Área cultural, social e ética, esta sem créditos próprios³³. Na Universidade de Coimbra, o Mestrado em Ensino de Geografia resulta de uma parceria da Faculdade de Letras com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e, na Universidade de Lisboa, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território com o Instituto de Educação. Já a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas assumem a formação na Área educacional geral.

Na estrutura dos cursos, o primeiro ano é dedicado, fundamentalmente, a uma formação mais teórica e o segundo ano a Iniciação à Prática Profissional, desenvolvida em escolas básicas e secundárias, em diálogo com as universidades. Contudo, na Universidade de Lisboa, logo no 1º ano os alunos iniciam, no 2º semestre, a referida Iniciação à Prática Profissional. A formação em tecnologias adquire um relevo desigual nestas quatro universidades.

Pode-se falar de uma *academicização* ou *universitarização* (Alexandre, 2013) da formação inicial de professores, também de Geografia. Os estudantes de mestrado têm, sem dúvida, uma formação mais profunda em didática e em ciências da educação, o que também é estimulado pela realização de um relatório de prática de ensino supervisionada na conclusão do mestrado. Estas áreas tendem crescentemente a diferenciarem-se, mantendo entre si um diálogo que nem sempre é fácil. Como talvez fosse expectável, sem experiência profissional prévia, os estudantes de mestrado de Geografia agarram-se frequentemente ao manual escolar e às atividades propostas pelas editoras escolares na construção da sua aula, mesmo se em evidente negação dos princípios que enunciaram nos seus discursos teóricos sobre a criatividade e a inovação docentes e a adequação das suas estratégias às características concretas dos seus alunos. Os relatórios de prática de ensino supervisionada, com que se concluem o Mestrado em Ensino de Geografia, assumem modalidades

³³ Artigo 7º e Artigo 15º do Decreto-Lei no 79/2014

diversas de acordo com as universidades, oscilando entre a implementação de uma experiência letiva muito circunscrita (um jogo, uma visita de estudo) ou a planificação, implementação de uma sequência didática de várias aulas. Contudo, revelam, em geral, uma mesma debilidade: descrevem, sobretudo, o que o jovem professor implementa na sala de aula, pouco se detendo na avaliação dos resultados, numa perspetiva de investigação. Um outro sinal da debilidade da investigação didática reside no facto de nunca ter sido aprovado, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, um projeto de investigação sobre ensino de Geografia.

Talvez pelas maiores obrigações académicas e ausência de experiência profissional, o Mestrado em Ensino de Geografia também se caracteriza pelo declínio daquilo que frequentemente marcou a formação inicial de professores da disciplina, desde logo nos anos 80 do século passado: a dinamização das atividades escolares e da relação da própria escola com a comunidade.

9. Um longo percurso, renovados desafios

Longe vão os tempos em que o professor de Geografia era quase um curioso da disciplina, que demonstrava em exames possuir alguns conhecimentos geográficos, como sucedia num século XIX de uma Geografia sem geógrafos. Contudo, não se pense que deste facto decorreram apenas aspetos negativos: o século XIX, também por isso, foi um período de grande abertura do discurso escolar da Geografia à realidade geográfica portuguesa, aos seus anseios, sem os filtros académicos que se começam a sentir com a formação universitária de professores no século XX (Claudino, 2009). Não por acaso, o século XIX assistiu a uma forte consolidação disciplinar do ensino de geografia, tendo esta disciplina tornado-se autónoma da de História em 1888, ao arripio da tradição francesa de união entre estas disciplinas.

A formação inicial deixou de ser a preparação de docentes que já se encontravam a lecionar, com os vícios daí decorrentes, para ter a dignidade de um curso de mestrado a frequentar pelos alunos que pretendem iniciar a atividade docente. Subsiste, talvez sempre subsistirá, como *ponto crítico da formação inicial e contínua*, o facto de que a *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, na separação dos espaços e tempos de formação (Estrela & Estrela, 2001, p. 15), na universidade e nas escolas.

Institucionalizada na universidade pela necessidade de formação de professores, a Geografia académica teve um limitado diálogo com o ensino básico e secundário – como o demonstram, de resto, o facto de a consolidação da Geografia na universidade portuguesa, na primeira metade do século XX, ter coincidido com um forte período de crise da sua presença no ensino secundário (Claudino, 2015). Quase trinta anos depois do regresso da formação de professores às universidades no final do século XX, as dificuldades na afirmação dos mestrados em ensino de Geografia são evidentes.

Contudo, foi a universidade quem protagonizou a reação à integração da formação de professores no começo do século XXI e, previsivelmente, terá um protagonismo institucional crescente.

A universitarização da formação inicial teria, quase inevitavelmente, como consequência o facto de o estudante se comportar, frequentemente, mais como um aluno em formação do que um protagonista na sala de aula e na escola - o que foi agravado pelo facto de ficar destituído, em 2005, do estatuto de docente. Aguarda-se a reformulação dos mestrados em ensino e, com a mesma, a prometida revisão da formação inicial, designadamente com a tutela de turmas sob a supervisão de um professor orientador.

Fica o desafio de que o professor de Geografia consiga valorizar a sua formação holística e integradora do mundo, as suas competências de pesquisa e de diálogo na relação com diversos atores, desde logo do meio local, retomando o seu protagonismo nas escolas de há 40 anos e, sobretudo, aprofundando, através da didática da disciplina, o conhecimento de como os alunos aprendem e do papel dos recursos educativos nessa aprendizagem, num percurso de descoberta de um mundo onde avultam os desafios da sustentabilidade mas, sempre, o fascínio da sua descoberta.

Referências bibliográficas

- Alexandre, F. M. S. (2013). *Formação Reflexiva de Professores e Cidadania. Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial de Professores de Geografia* [Reflective Teacher Education and Citizenship. Contribution to the Study of Initial Training Practices for Geography Teachers]. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2645>
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Carvalho, A., Germano, H., Calado, I. & Pereira, P. (1986). Relato de urna experiência de aprendizagem no meio. *Actas do IV Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 857-866). Instituto de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- Comission on Geographical Education/International Geographical Union (2016). *International Charter on Geographical Education* (pp. 1–20). Internacional Geographical Union. https://www.igu-gce.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais* [Portugal through geography textbooks. XIX century. The intentional images]. [Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa].
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografia en Portugal: preocupaciones y desafios. *Didáctica Geográfica*, 7(2ª época), p. 67-86

- Claudino, S. (2009). O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. *GEOFORO: Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía e Sociedad*
<http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>
- Claudino, S. (2015). A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo, Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, 2(3), p. 7-19, doi: <http://dx.doi.org/10.33025/grqcp2.v2i3.204>
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. in Ana M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, J. L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro: Recursos para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas* (pp. 465-474). Universidad de Extremadura/ Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, http://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS_abierto.pdf
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015, a). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. in B. Borghi, F. F. Garcia Pèrez, O. Moreno Fernández, *Novi Cives: Cittadini dall'Infanzia in poi*, p. 173-190 ISBN 978-88-555-3309-6
- Coelho, A. (1890). Os concursos para o magistério secundário. *Revista de Educação e Ensino*, V (2), p. 49-56
- Conselho Superior de Instrução Pública (1850). Relatório Anual 1849-1850. O *Instituto*, IV. p. 41-44, 65-68, 77-80 e 88-91.
- Constância, J. M. (1963-64). A didáctica e o valor formativo da geografia - algumas notas relativas ao ensino liceal. *Boletim do Centro de Estudos Geográficos*, III(20 e 21), p. 131-137
- Estrela, N. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projeto IRA – Origem e evolução de um projeto de formação. *IRA – Investigação, Ação, Reflexão e Formação de Professores. Estudos de Caso* (pp. 15-27). Porto Editora.
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1890). Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, V, p. 3-14
- Ferreira-Deusdado, M. A. (1894). Observações à Proposta de Lei sobre o Ensino Secundário. *Revista de Educação e Ensino*, IX, p. 534-543
- García-Pérez, F.F., De-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En: Borghi, B., García-Pérez, F.F. y Moreno-Fernández, O. (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Pàtron Editore, pp. 137-148.
- Girão, A. (1929) – O ensino da geografia nos Liceus e nas Universidades. *Arquivo Pedagógico*, II(4), p. 373-386

- Lemos, E. S. (2004) -A Educação Geográfica em Portugal. In J. W. Vesentini, (org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI* (pp. 87-96). Papirus Editora
- Moura, A. (1967). MAIS LICEUS SIM! Mas acima de tudo, CAPACIDADE DOCENTE!. *Labor*, XXXII(259), p. 40-43
- República Portuguesa (2005). *Programa de Estabilidade e Crescimento 2005-2009. Actualização de Dezembro de 2005*. República Portuguesa.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação*. UNESCO.
- V. J. C. (1890). Importância do estudo de Geografia. *Revista de Educação e Ensino*, V, p. 397-402

Limites e Desafios da Formação Inicial de Professores de Geografia: Algumas Reflexões

Fernando Alexandre

faalexandre@fcsb.unl.pt

INTRODUÇÃO

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

Em simultâneo com o crescimento da procura de docentes qualificados, assistiu-se à deslocação da sua formação para o quadro de funcionamento das universidades, num processo de *universitarização* da formação de professores (Etienne *et al.*, 2009; Formosinho, 2000, 2009; Scales *et al.*, 2018) que gerou uma dinâmica que contribuiu para aumentar a importância conferida à vertente académica na estrutura global dos processos formativos. Uma tendência favorecida pelo estatuto de que o ensino universitário usufruía socialmente, mas que também encontrou justificação no amplo grau de autonomia que estatutariamente foi concedido às instituições de ensino superior, a quem cabe a iniciativa de apresentar à tutela as propostas conducentes à criação dos cursos e dos respetivos planos de estudos (ainda que sujeitos, desde 2007, a um processo de acreditação e avaliação levado a cabo pela *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES*).

O percurso de consolidação da oferta de programas de formação inicial de professores, ocorrido em Portugal à imagem do sucedido na generalidade dos países mais desenvolvidos (Craig, 2016), foi acompanhado por uma tentativa dos atores políticos, auxiliados por especialistas e académicos com interesses na formação, no sentido de sistematizar as qualidades que melhor definem o perfil de desempenho associado ao exercício da atividade docente. No caso português, a aprovação em 2001 do perfil geral de desempenho profissional dos agentes educativos responsáveis pelo ensino não superior é um exemplo paradigmático deste processo (¹). Mas a deficiente operacionalização do

¹ Perfil aprovado com a publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Embora se mantenha em vigor, trata-se de um diploma quase esquecido, no qual se previu a aprovação, *a posteriori*, dos perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência dos diferentes níveis dos ensinos básico e secundário. Destes, apenas foi publicado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Esta lacuna foi resolvida com a atribuição aos estabelecimentos do ensino superior, nos termos do n.º 2 do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, da competência para definir os perfis de desempenho específicos dos restantes graus de ensino,

perfil favoreceu o desenvolvimento de outros modelos, que não se limitaram a propor, como ali, uma abordagem genérica, integradora e transversal do que deve ser o exercício da docência, surgindo ao invés sob a forma de listagens de competências que refletem uma visão muito atomizada da prática docente, uma vez que se estruturam em torno de categorias que resultam numa decomposição dos elementos que caracterizam essas mesmas práticas, dificultando, por isso, a apreensão da sua natureza holística. Todavia, cabe às instituições de ensino superior parte da responsabilidade pela valorização desta concepção fragmentária do exercício da docência, patente quer na forma como conceberam os seus programas de formação inicial, quer no conteúdo dos instrumentos que utilizam para avaliar as práticas desenvolvidas no decurso dos estágios profissionalizantes.

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

Este último constitui um dos fatores que impede a incorporação dos saberes experienciais nos processos de formação inicial de professores e resulta, por isso, numa causa próxima dos seus reduzidos efeitos sobre a transformação das práticas. Quando potenciado pela adoção de uma lógica de avaliação de competências, essa lacuna acentua a exterioridade dos sistemas de formação relativamente aos contextos de trabalho e cria dificuldades acrescidas aos processos de transferência da teoria para a prática.

Problemas que o processo de Bolonha reforçou, como o parecem demonstrar trabalhos posteriores (cf. Flores, 2016; Menter & Flores, 2021; Leite, Fernandes e Sousa-Pereira, 2017) que alertam para a existência de pontos críticos resultantes do deslocamento da centralidade da formação de professores das escolas para as universidades e outras instituições de ensino superior, num

tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos.

processo que fez perder, na perspectiva dos sujeitos em formação, parte da relevância e do significado da própria formação: 1) porque se verificou a subordinação dos métodos de levantamento e de diagnóstico das necessidades de formação aos interesses das instituições formadoras, mais do que aos dos seus destinatários; 2) porque as instituições formadoras tenderam a inferir e a desenhar programas de formação sem atender aos percursos, às histórias de vida e ao passado experiencial dos sujeitos em formação; 3) porque as instituições formadoras tenderam a querer impor um conjunto de saberes pré-definidos, que assumiram *a priori* como válidos, sem cuidar de avaliar do modo como os sujeitos em formação apreciariam, ou apreenderiam dessa mesma relevância; 4) porque esse deslocamento acentuou as discrepâncias entre a teoria e a prática, muito também por via da incoerência entre o conteúdo do discurso difundido pelas instituições formadoras e a prática pedagógica que estas usualmente imprimiram ao processo formativo; 5) porque os sujeitos em formação não atribuem à teoria relevância para a resolução dos problemas com que se confrontavam nas suas escolas.

Julga-se ser possível, assim, confirmar a perenidade dos paradigmas que enformam a conceção e a operacionalização dos programas de formação inicial de professores, situação que realça a sua desatualização face aos contextos emergentes e às próprias necessidades do exercício da atividade docente. Com efeito, a partir da análise de alguns trabalhos (cf. Carmi & Tamir, 2022; Fernández, 2018; Flores, 2016; Gonzalez & Wagenaar, 2003; Kosnik, Menna & Dharamshi, 2022) parece inferir-se que a estrutura e os planos de estudo adotados em muitos desses cursos refletem um sem número de opiniões, de crenças, de tradições e de pressupostos implícitos, mais do que argumentos baseados nos dados produzidos pela investigação no campo da própria formação de professores. Uma situação que talvez permita explicar a rigidez de programas cujo conteúdo curricular parece revelar a existência de consensos nunca negociados e que sob o ponto de vista das metas concebem que a formação dos professores tome por referência uma ideologia que sobrevaloriza a obtenção de *resultados* passíveis de ser observados e medidos (vd. de *competências*). Disfuncionamentos dos quais não estão isentos os programas de formação inicial de professores de geografia.

1. LIMITES DO MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A adoção dos princípios e dos pressupostos que informam as conceções mais recentes de educação geográfica, designadamente em prol do desenvolvimento da educação para a cidadania e da educação para o desenvolvimento sustentável, implicam uma rutura com as abordagens didáticas tradicionais e o questionamento do carácter universal do paradigma educacional que lhes está associado. Com efeito, há muito que os movimentos de reforma dos sistemas educativos apontam para a necessidade de promover modelos mais flexíveis, destinados a apoiar caminhos, percursos e

estratégias personalizadas de desenvolvimento pessoal. Razão pela qual se tornou premente a revisão das interpretações mais conservadoras do paradigma racional e tecnológico, interpelando a validade dos princípios que impedem a redefinição das finalidades da educação e procuram manter os antigos termos da relação pedagógica.

Da urgência dessa mudança resultou, como consequência natural, o imperativo de renovar o papel do professor (Cochran-Smith, 2021). Hoje, a sua ação não se circunscreve ao ensino dos conteúdos disciplinares, ampliando-se no sentido de participar ativamente na formação integral do aluno (v. g. a sua inserção social, o desenvolvimento de competências e de uma identidade própria), na definição de estratégias favoráveis a uma aprendizagem mais significativa, na coordenação de projetos apoiados em processos de resolução de problemas, que exijam a gestão e seleção de informação diversificada nos formatos e nas fontes. Acontece, porém, que a transformação das práticas de ensino dos professores não se afigura um processo fácil, pois não acontece como uma resposta imediata ao diagnóstico de novas necessidades educativas.

Em primeiro lugar, porque a mudança dos seus comportamentos não decorre de simples mecanismos de transferência do conhecimento para a prática (cf. Alexandre, 1995, 2016, 2017; Blin, 1997; Pomeroy, 1993; Werler & Tahirsylaj, 2022). A aprendizagem dos docentes, inclusive dos mais jovens, não se apoia numa lógica de mera adaptabilidade; a sua génese tem raízes num processo de integração social e é inerente à sua condição de sujeitos adultos que possuem, por isso, uma maior capacidade de relação dos conhecimentos com as motivações, com os valores pelos quais orientam as suas vidas, ou com as representações que têm da sociedade. Ou seja, os professores, enquanto adultos, precisam de compreender as razões e o sentido daquilo que aprendem para realmente aprenderem, não reconhecendo automaticamente a objetividade dos próprios conhecimentos, uma vez que esta depende do próprio contexto em que é reconhecida.

Em segundo lugar, porque a capacidade de aprendizagem dos professores se relaciona com a possibilidade de estes conceberem e encontrarem um sentido para a sua experiência, a qual, por seu turno, é gerada no quadro da integração dos sujeitos no seio de uma comunidade (Caria, 2000, 2007). Trata-se, neste caso, de conferir uma dimensão social à aprendizagem de cada indivíduo, sendo o reconhecimento da identidade específica do sujeito, no contexto dessa comunidade, o elemento-chave para a sua emancipação face ao processo formativo.

O perfil largo das atribuições que competem hoje ao professor, a diversidade dos quadros sociais e culturais em que certamente se verá forçado a exercer a sua atividade, a multiplicidade das fontes e das instituições a que poderá recorrer no sentido de obter informações, saberes, trocar experiências, quase sempre exteriores aos esquemas de formação institucionalizados, colocam cada professor face à contingência de, individualmente e de acordo com os seus interesses e necessidades, se instituir

como autor do seu próprio processo formativo. Assim, a combinação de modalidades de formação diferenciadas, de centros e de recursos disponíveis, deve ter em conta o favorecimento da *autoformação*, enquanto processo potenciador da singularidade do sujeito que, apropriando-se da sua própria formação, acaba por se formar de si, por si e para si. Esta é a principal finalidade dos processos reflexivos.

Os modelos de formação inicial alicerçados na reprodução de uma lógica transmissiva, que acentuam a dicotomia entre a teoria e a prática e em que não se criam oportunidades que suscitem a reflexão, dificilmente podem cumprir com os objetivos de mudança a que se propõem, em virtude da combinação de um sem número de fatores (Alexandre, 2016; Blin, 1997; Bonastra & Jové, 2022; Brooks, 2011; Caria, 2000, 2007; Pajares, 1992; Pomeroy, 1993): (1) dado abordarem a atividade docente segundo uma dimensão essencialmente técnica; (2) por não atenderem ao conteúdo e à natureza do saber experiencial; (3) por ignorarem o papel das representações e das crenças na filtragem da informação e a sua função estruturante das tomadas de decisão relativas às práticas a adotar no exercício da atividade profissional. Fatores que urge ponderar no desenho da formação inicial dos professores de geografia: por um lado, devido à complexidade do quadro epistemológico que subjaz à definição do objeto da geografia e da educação geográfica; por outro lado, devido ao modo como a experiência e as representações sobre o objeto da disciplina condicionam as concepções dos professores sobre o sentido que atribuem ao ensino da geografia.

Aos professores de geografia, como de qualquer outra disciplina, exige-se que apreendam a *complexidade*, que revelem *autonomia*, que se empenhem no *trabalho colaborativo* e de equipa, que abarquem para além dos limites estritos do *saber disciplinar*, que desenvolvam competências de *tomada de decisão* e de *resolução de problemas*, que considerem a aprendizagem como um *processo* contínuo e inacabado. Ainda que formulados sem a intenção de responder aos requisitos da educação para a cidadania, os conceitos assinalados percorrem alguns dos tópicos usualmente discutidos durante os programas de formação de professores, que normalmente acabam por lhes exigir a adoção de modelos pedagógicos diferenciados, a demonstração de inúmeros comportamentos e competências. Os candidatos ao exercício da docência têm de se mostrar capazes de trabalhar de acordo com uma rede transversal de referências conceptuais e teóricas e, acima de tudo, têm de se revelar *reflexivos*. A transformação do papel do professor conduz, portanto, a uma redefinição dos atributos que estruturam o exercício da função docente e impõe uma outra resposta à questão “*quem sou eu como professor?*”.

Após décadas nas quais *a pessoa* esteve praticamente ausente da teoria acerca do melhor método para formar professores, passou-se a assistir ao aumento do interesse pelas questões relativas ao que estes pensam sobre si próprios e ao modo como ultrapassam as grandes transformações

personais por que passam no caminho da sua construção profissional (Alexandre, 2016; Blin, 1997; Johnston & Purcell, 2022). A relevância deste “novo” paradigma reflexivo aparece bem expresso nas palavras de Hamachek (1999) ao afirmar que «quanto melhor os professores se conhecem a si próprios — o seu curriculum privado — mais as suas decisões pessoais contribuem para trilhar um percurso promotor de um melhor ensino» (p. 209).

Todavia, apesar do amplo consenso relativamente à importância de se considerarem tanto os professores, como os alunos, enquanto “pessoas”, apesar dos esforços para adotar abordagens reflexivas quer nos processos formativos, quer nas práticas em sala de aula, e da existência de perspectivas comuns acerca de quais devem ser os seus objetivos, a realidade da formação e do ensino revela a persistência de uma inconsistência — ou hiato conceptual — no que respeita à decisão sobre o melhor caminho para atingir tais objetivos. Entende-se que essa contradição resulta de uma disputa entre, por um lado, um paradigma centrado numa racionalidade técnica e no conhecimento verdadeiro e, por outro lado, um paradigma centrado no existencialismo, no qual se assume que o conhecimento se constrói no decurso de um processo reflexivo acerca do significado das práticas e das ações de cada indivíduo.

No que concerne a formação de professores de geografia, como de qualquer outra área disciplinar, julga-se que a existência de um tal conflito depende da ênfase que se atribui à teoria ou à prática, esta encarada como o ponto de partida para a própria teoria. Formar professores habilitados para desenvolver nos seus alunos as competências que são exigidas aos cidadãos das sociedades contemporâneas, implica considerar e pensar cuidadosamente acerca das repercussões de seguir por um daqueles dois caminhos. Não apenas porque os próprios professores irão desenvolver, num e noutro caso, diferentes tipos de competências, mas porque estas irão certamente contribuir para esportar nos alunos imagens conflituais acerca do que significa ser um cidadão “participante” e “ativo”. Os resultados assim alcançados colocarão o acento, ora num conceito de ensino da geografia visto essencialmente em termos do seu conteúdo, ora num conceito de educação geográfica centrado na ética e no sentido do exercício da cidadania.

Uma das vias para se alcançar tal desígnio pressupõe que também no campo da formação de professores se verifique uma rutura paradigmática, uma vez que os processos formativos devem recentrar-se sobre as finalidades a atingir e não, como antes, sobre os conhecimentos disciplinares (Lenoir, 2000; Paquay, 2005; Maulini e Perrenoud, 2009). Ela requer igualmente uma abordagem contextualizada, dirigida para as exigências da intervenção educativa e fundada em situações problema, suscetíveis, entre outras dimensões operacionais a considerar, de favorecer o desenvolvimento de uma prática profissional interdisciplinar na sua essência (Lenoir, 2000; Menter & Flores, 2021; Westbroek et al., 2022).

Todavia, uma vez que essa formação faz apelo a saberes que relevam da experiência e da ação pedagógica, importa assegurar a sua integração não tanto com os conteúdos oriundos do domínio das ciências da educação, mas sobretudo com os saberes evocados ao nível da prática. Uma abordagem que ultrapassa a própria transdisciplinaridade e permite redefinir a formação de professores à luz de uma conceção de cariz circundisciplinar (Lenoir, 2000, p. 296), ou seja, uma formação possuidora de um carácter globalizante, sintético e dinâmico (no quadro de uma estrutura dialética e praxiológica), finalizada por intermédio do desempenho profissional que, por seu turno, se entende estar situado entre os diferentes saberes constitutivos dos saberes profissionais, que não podem cingir-se aos saberes disciplinares, pois são orientados pelo que o autor designa de fases pré-ativa, interativa e pós-ativa da intervenção educativa.

2. DESAFIOS E TENSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No contexto da formação inicial, a capacidade de os professores compreenderem o que acontece na sala e aula, e de explicarem e apontarem o significado dos factos observados, dependem da construção de esquemas conceptuais que inter-relacionem os seus saberes teóricos e práticos e da possibilidade de os sujeitos os aplicarem no seu processo de ensino. Tal só é possível quando as instituições formadoras criam as condições que diferentes autores têm por indispensáveis para que os docentes construam os seus saberes profissionais (Alexandre, 2013; Brooks, 2011; Fritzsche, 2022; McGarr & Emstad, 2022; Schelfhout *et al.*, 2006; White, Timmermans & Dickerson, 2022): (1) dando a oportunidade e fornecendo as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo; (2) dando a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais.

No entanto, a operacionalização dos ambientes e das estratégias que se revelam adequados à consecução das metas anteriormente referidas, não se afigura uma tarefa de conclusão fácil. Para Schelfhout *et al.* (2006) importa, em primeiro lugar, assegurar que o dispositivo de formação se alicerce num quadro teórico que se revele completo, não obstante suficientemente flexível para que seja possível a sua transcrição para objetivos concretos e inteligíveis. O ponto de partida para a montagem de um processo de formação com tais características implica a definição de critérios que balizem o funcionamento da própria formação (quadro 1).

QUADRO 1 - Princípios orientadores para a concepção de ambientes de aprendizagem significativa no âmbito da formação inicial de professores (Schelfhout et al., 2006, p. 475)

- Os ambientes de aprendizagem devem induzir e apoiar processos de aquisição dos saberes de natureza construtiva, cumulativa e orientados por objetivos, que envolvam todos os formandos — inclusive os mais passivos — e assegurem um bom equilíbrio entre, por um lado, a aprendizagem por descoberta e a pesquisa individual e, por outro lado, a oferta das atividades de instrução e de orientação.
 - Os ambientes de aprendizagem devem promover a autoavaliação dos estudantes: à medida que se desenvolvem as suas competências num determinado domínio, também a regulação externa do processo de construção dos saberes deve ser gradualmente retirada, de molde a assegurar que os formandos se tornem agentes da sua própria aprendizagem.
 - Os ambientes de aprendizagem devem apoiar-se tanto quanto possível na realidade, recorrendo a contextos e/ou a situações que tenham significado para os formandos, que sejam ricas em recursos e materiais de aprendizagem, e que ofereçam amplas oportunidades de trabalho colaborativo.
 - Os ambientes de aprendizagem devem adaptar de modo flexível o apoio que é prestado aos formandos, procurando sobretudo encontrar um ponto de equilíbrio entre a regulação externa e a autoavaliação, atendendo às aptidões cognitivas individuais, bem como às respetivas motivações e preferências.
 - Uma vez que os domínios do conhecimento geral e do conhecimento específico desempenham um papel complementar no desenvolvimento da aprendizagem e das competências de reflexão dos formandos, os ambientes de aprendizagem devem contemplar o desenvolvimento de competências metacognitivas dentro dos limites do domínio dos saberes disciplinares.
-

Os critérios enunciados permitem a concepção de um modelo de atuação no qual os autores identificam quatro dimensões essenciais para a formação inicial de professores, as quais acabam por servir de base à avaliação da qualidade do processo formativo ministrado pelas instituições formadoras: (1) a capacidade de motivar os formandos para o esforço exigido pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem; (2) a capacidade de criar condições que promovam a autorregulação das aprendizagens dos sujeitos em formação; (3) a capacidade de assegurar o aconselhamento, a

supervisão e a avaliação externa das práticas; (4) a capacidade de estruturar e dirigir o processo de formação.

As dimensões referidas procuram simplificar a complexidade da formação de um modo que, para os autores, parte de um modelo intuitivo que, *a posteriori*, se completa através da formulação de outras subdimensões e da clarificação das respetivas inter-relações. O seu objetivo primordial é servir de guião para uma metodologia de formação inicial que induza os formandos, integrados nesses programas, a expandir o conteúdo do seu reportório pedagógico, reconhecendo tanto a complementaridade como a incompatibilidade entre determinadas práticas (²).

As questões suscitadas remetem para uma análise do modelo de relacionamento entre a teoria e a prática que, no caso específico da formação inicial de professores é indissociável do conteúdo das unidades curriculares que estruturam os planos de estudos das fases que antecedem a realização dos estágios profissionalizantes. Um problema que conduz inevitavelmente à avaliação, quer do estatuto das disciplinas de ciências de educação no conjunto das componentes daqueles programas, quer do papel que estas desempenham: (1) ora no sentido de favorecer a criação de uma visão interdisciplinar e integrada daqueles saberes; (2) ora no reforço de uma matriz disciplinar que tende a fragmentar o conhecimento, tornando-o aos olhos dos sujeitos em formação irrelevante para a resolução dos problemas com que se confrontam.

Para diversos autores (cf. Johnston & Purcell, 2022; Lenoir, 2000; Puttick & Cullinane, 2022), o problema exige a análise das relações entre o sistema das disciplinas científicas e a formação de professores, no quadro dos programas destinados à sua profissionalização. Por exemplo, a abordagem seguida por Lenoir (2000) centra-se na distinção entre as noções de *interdisciplinaridade nos processos educativos* e de *interdisciplinaridade entre os saberes científicos*. Essa diferenciação, alerta para a complexidade das inter-relações entre os diferentes tipos de saberes que confluem num contexto de formação profissional para o ensino e para a necessidade de ultrapassar as perspetivas interdisciplinares tradicionais, substituindo-as, como antes se referiu, pelo conceito mais abrangente de *circundisciplinaridade*, ou seja, pela inserção dos saberes que resultam das próprias práticas profissionais no âmago do processo formativo — vd. na aprendizagem — pressuposto essencial do incremento de uma formação de cariz reflexivo. Neste quadro, a interdisciplinaridade na formação de

² Quando analisadas no seu conjunto, as quatro dimensões definidas e as subdimensões em que estas se dividem, surgem como uma espécie de *check-list* reflexiva, concebida como um instrumento de regulação da globalidade do processo formativo: (1) na perspetiva dos sujeitos em formação, pois lhes permite apreender qual a natureza das tarefas a desempenhar e qual o perfil de desempenho didático-pedagógico que a instituição formadora privilegia e que pretende induzir; (2) na perspetiva dos formadores, pois lhes permite efetuar a autoavaliação do processo de acompanhamento e supervisão, designadamente, no que respeita ao incremento de estratégias assentes no equilíbrio entre a teoria e a prática, e na proposta de atividades de reflexão crítica que auxiliem os formandos a reconhecer as suas representações e a alargar o seu reportório didático-pedagógico. Contudo, importa salientar que este guião contribui também para a avaliação das práticas das instituições formadoras (p. ex. ao nível da criação dos ambientes de aprendizagem significativa referidos no quadro 1), não tendo sido desenhado com o propósito de avaliar sumativamente os sujeitos em formação (i. e., o seu conteúdo e estrutura divergem da lógica das listagens de competências e de padrões de desempenho ou *standards*).

professores afirmar-se-ia como uma interdisciplinaridade de carácter profissional, como um processo dirigido para o desenvolvimento pelos docentes das suas próprias competências circundisciplinares. Uma tal abordagem criaria condições favoráveis à aplicação, nas salas de aula, de práticas visando a integração dos processos de aprendizagem e dos saberes.

Assim, conceber a formação de professores segundo uma perspetiva interdisciplinar exige a exploração de duas dimensões centrais: (1) por um lado, a formação interdisciplinar para o ensino, que obriga a uma formação *pela* interdisciplinaridade, mas também a uma formação *sobre* a interdisciplinaridade; (2) por outro lado, a formação *para* a interdisciplinaridade, isto é, uma formação tendente a desenvolver nos docentes a capacidade de introduzirem práticas interdisciplinares nos seus processos de ensino. Um aspeto crucial para o incremento de uma educação geográfica que, de facto, reflita o quadro epistemológico no qual se alicerça a identidade da própria geografia (cf. Banfield, Hampton & Zurek, 2022; Bladh, 2020; Brooks, 2006; Claval, 2007; De Miguel González, 2021; Lambert, 2009, 2011).

O esclarecimento conceptual destas questões permanece como um problema por resolver ao nível das instituições formadoras, nomeadamente as universidades, nas quais parece ser difícil alcançar um equilíbrio entre o domínio e a qualidade dos saberes *a* ensinar e dos saberes *para* ensinar (Etienne *et al.*, 2009). Na verdade, nelas prevalece a tendência para valorizar uma formação que fragmenta os saberes, destacando a especificidade das disciplinas e orientando as aprendizagens dos professores para o domínio do paradigma científico (vd. a racionalidade técnica), em detrimento da exploração dos diferentes níveis de interdisciplinaridade que poderiam conduzir à integração dos saberes, das práticas e das aprendizagens, conducente à apreensão da epistemologia da prática (Schön, 1987).

Na verdade, os entraves que se colocam à integração dos saberes nos cursos de formação inicial decorrem da estrutura funcional das instituições formadoras, reforçada por uma lógica de *didatização* dos saberes transmitidos pelas disciplinas que compõem os planos curriculares dos respetivos programas de formação. Coexistem, assim, uma lógica multidisciplinar, orientada para a transmissão atomizada dos saberes de que o sujeito necessita para desenvolver as suas competências como docente, e uma lógica transdisciplinar, tendente a demonstrar que esses mesmos saberes concorrem para o tratamento transversal dos problemas educativos. Acontece, porém, que o carácter meramente discursivo desta última, deixa para os sujeitos em formação a tarefa de proceder às conexões entre os próprios saberes.

Para Maulini e Perrenoud (2009), importa desenvolver planos de formação que, para além da verticalidade das didáticas disciplinares e da transversalidade dos problemas educativos, abordem um terceiro domínio: o da *integração dos saberes*, dos *saberes-fazer* e do *desenvolvimento da pessoa*.

Nem transversal, nem didático, ele assume uma concepção sistémica, distinta do trabalho de índole especificamente transversal, e estrutura-se em torno de unidades compactas e de seminários consagrados à análise das práticas, à identidade e à ética profissionais, à complexidade e à gestão de projetos, entre outros. A sua missão não seria a de impor novos conteúdos aos sujeitos, mas de tecer as ligações entre diferentes elementos da formação, práticos e teóricos, didáticos e transversais, revelando o sentido dos saberes e integrando-os na construção das competências profissionais (p. 72). Assumir que o aprofundamento das relações entre a teoria e a prática deve ter lugar em contextos que aproximem os professores em formação da realidade que irão encontrar no dia a dia, implica que seja analisado igualmente o papel formativo que os processos de interação desempenham no âmbito da formação inicial (Westbroek *et al.*, 2022; White, Timmermans, & Dickerson, 2022). Não só porque a natureza dessa interação faz parte integrante da própria realidade, mas também porque ela é determinante para se compreender o carácter eminentemente social do conhecimento dos docentes. McGregor e Gunter (2006) abordam esta questão na perspetiva das relações entre os formandos, argumentando que o envolvimento dos professores em processos reflexivos levados a cabo em ambientes de estreita interação os transforma em participantes ativos numa comunidade de práticas. A possibilidade de confrontar distintas opções e situações de aprendizagem permite-lhes apreender até que ponto as práticas podem ser afetadas por diferentes estratégias de mediação entre a teoria e a ação. Propõem, assim, a organização de um dispositivo de aprendizagem situada, na qual os professores desenvolvem a capacidade de redefinir e de reinterpretar a eficácia das suas decisões pedagógicas.

Também para Smith e Sela (2005) e Menter e Flores (2021) o desenvolvimento profissional dos professores depende do seu envolvimento em atividades de diálogo reflexivo com os pares no seio de comunidades de aprendizagem, pois a possibilidade de debater o conteúdo das práticas permite expandir os ciclos de reflexão associados à aprendizagem experiencial. Tal pode justificar-se por duas ordens de razões: (1) a existência de momentos de partilha de conhecimentos e de experiências com outros atores acrescenta valor aos programas de formação profissional e contribui para validar os seus conteúdos; (2) a formação que contempla este tipo de estratégia dá azo a que os sujeitos ultrapassem os constrangimentos típicos dos espaços de formação tradicionais, permitindo-lhes expor as suas preocupações e incertezas num ambiente de entreaajuda e apoio mútuos. Globalmente, os autores entendem, por um lado, que todo o processo deve ser enquadrado por uma metodologia de investigação-ação e, por outro lado, que ele deve ocorrer na fase final do programa de formação inicial, quando os sujeitos acedem aos estágios profissionalizantes.

A abordagem sugerida por autores como Paquay (2005) e Nissilä (2005) vai um pouco mais longe, uma vez que situa o problema no quadro das organizações aprendentes. Consideram, assim,

que uma estratégia tendente a preparar os professores para atuarem com eficácia em escolas que se afirmem como organizações aprendentes, deve passar por uma formação que, também ela, tenha lugar numa instituição formadora que atue como uma organização aprendente. Para o efeito, entendem que é necessário que a formação se desenrole em determinadas condições: (1) que os formandos tenham a possibilidade de contactar quotidianamente com formadores envolvidos em projetos coletivos; (2) que os próprios formandos se empenhem na constituição de uma comunidade de práticas orientada para a construção coletiva dos saberes; (3) que os formandos sejam motivados para o desenvolvimento de práticas inovadoras que decorram de um processo de reflexão e de argumentação.

Sob o ponto de vista organizacional, os sugere-se que a transformação das instituições formadoras em organizações aprendentes supõe a alteração das suas práticas e o incremento de medidas de índole diversa, no sentido de: (1) facilitar o debate, a concertação e a partilha (v. g. debatendo os fundamentos e os objetivos dos planos de estudos, discutindo as conceções de formação privilegiadas, construindo um projeto de estabelecimento com a participação de todos os atores); (2) encorajar os projetos interdisciplinares, acordando sobre os meios a disponibilizar e os recursos humanos e materiais necessários ao seu desenvolvimento; (3) estimular a descrição e a análise das práticas (v. g. incitando os formadores a efetuarem a observação mútua das suas ações e a procederem ao registo escrito das estratégias incrementadas); (4) efetuar sistematicamente a avaliação interna das práticas, dos dispositivos de formação e dos seus efeitos (v. g. fornecendo às equipas de formadores os meios para analisarem os bloqueios, as rotinas defensivas e os recursos para os aperfeiçoar, estabelecendo procedimentos de autoavaliação coletiva e de acompanhamento externo); (5) favorecer a autonomia e a prestação de contas, através de uma avaliação dos formadores que conduza, entre outros aspetos, à definição de prioridades de formação.

A consecução destes objetivos não se afigura tarefa fácil. Para Perrenoud (2001), a *universitarização* da formação inicial de professores não garante só por si uma orientação no sentido das práticas reflexivas. Uma das razões prende-se com o facto de o *habitus* académico se situar nos antípodas do *habitus* reflexivo⁽³⁾, tal como este foi conceptualizado por Schön (1987): porque a reflexão levada a cabo na universidade serve para regular a produção da teoria, enquanto no desempenho de outras atividades profissionais (vd. a docência) tem em vista regular a ação e a relação. No núcleo do desempenho docente encontra-se, na perspetiva dos processos de

³ Entende-se que, neste caso, P. Perrenoud se socorre do conceito de *habitus*, definido por Bourdieu no quadro da *Teoria da Reprodução*, como metáfora tendente a demonstrar a necessidade de a formação de professores se redirecionar para um novo paradigma (reflexivo) através do qual se proceda à *inculcação* de outras modalidades de interação dos atores com a teoria e com as práticas. Note-se que, para Bourdieu, o *habitus* é o sistema que aglutina os esquemas de pensamento, de perceções, de avaliação da ação, a gramática geradora das práticas do sujeito e que nele se assume igualmente que as ações possuem uma memória, que não existe sob a forma de representações ou de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que permitem ao sujeito lidar com uma dada família de objetos, de situações, ou de problemas.

profissionalização, a capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre a prática para a reestruturar. Daí a importância de promover a construção deliberada, na formação inicial, de um *habitus* profissional capaz de uma autotransformação contínua. Assim, a formação de profissionais reflexivos deve constituir um objetivo explícito e prioritário de um currículo de formação de professores, em que a experiência toma a forma de uma prática, simultaneamente, real e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho dar conta da complexidade das relações entre as variáveis e os fatores que interferem com o funcionamento dos programas de formação inicial de professores, nos quais se identificam problemas que, naturalmente, não são exclusivos da formação dos professores de geografia. Por outro lado, uma vez que tais programas constituem sistemas nos quais participam múltiplos atores e organizações, as ligações que se estabeleceram entre os seus componentes são exemplo da diversidade dos quadros compreensivos que se constroem a partir de realidades singulares. Desse modo, as apreciações feitas não devem ser tomadas como objetos generalizáveis, ou passíveis de transpor diretamente de um ecossistema institucional para outro.

Os problemas suscitados decorrem igualmente do facto de em Portugal se ter verificado em 2007 uma alteração profunda do quadro legal regulador da formação inicial dos professores. Uma mudança que preservou a natureza do processo formativo, conservando as suas componentes estruturais, mas significou a introdução de uma nova abordagem ao nível da conceção do período destinado à prática de ensino supervisionada. Em termos gerais pode afirmar-se que o modelo instituído a partir de 2007 reforçou o papel central das instituições de ensino superior, mantendo a separação entre o tempo da formação teórica e o tempo e o espaço da formação prática, que continua a exigir a cooperação das escolas e a intervenção de atores locais como mediadores entre aquelas duas dimensões do processo formativo.

Não obstante os constrangimentos que tal impõe à conceção global dos programas de formação entende-se que a manutenção da macro estrutura do processo formativo, valida os pressupostos conceptuais que guiaram este trabalho: 1) a formação inicial de professores alicerçada nos princípios de um paradigma de racionalidade técnica não contribui para esclarecer os nexos entre a teoria e a prática; 2) os programas de formação que ignoram os saberes experienciais revelam-se ineficazes para promover a mudança das práticas; 3) o desenvolvimento das competências que capacitam os professores para atuar em contextos de incerteza e de crescente complexidade, exigem o seu envolvimento em programas de formação de cariz reflexivo.

A consolidação das práticas reflexivas implica a rutura com o paradigma de formação ainda dominante e impõe vários níveis de clarificação conceptual. Um dos mais importantes prende-se com

a definição operacional do conceito de *reflexão crítica*. Para tanto é indispensável que, por um lado, o sujeito em formação demonstre a capacidade de desconstruir as suas práticas e de as abrir ao escrutínio de outros atores, por outro lado, que o formador adote uma nova atitude, alicerçada na procura de um trajeto comum de desenvolvimento interpessoal, em que a sua ação de supervisão — pautada pela sugestão de estratégias alternativas e não pela imposição de modelos pré-definidos — auxilia o formando a atingir um estágio de *autoaceitação* face à análise avaliativa do seu desempenho. Para o sujeito em formação a tarefa de descrição das práticas traduz-se igualmente num processo de interpretação, uma vez que os dados que este decide considerar, ou não, como objetos de reflexão decorrem de uma intencionalidade que também é relevante analisar.

O incremento de uma tal orientação implicaria uma alteração profunda do estilo de acompanhamento e de supervisão que usualmente se encontra associado aos programas de formação concebidos numa lógica de racionalidade técnica, por significar a deslocação de uma postura que privilegia a *orientação*, o *encaminhamento* e o *controlo sobre as práticas*, para uma outra em que se procura encorajar o questionamento e a reflexão partilhada. Movimento que exige um compromisso e uma articulação entre, por um lado, a via tradicional de regularização do percurso formativo e de centragem na análise dos produtos e, por outro lado, uma alternativa de regulação dos processos de formação. Mudança que a verificar-se resultaria certamente numa diminuição do grau de dependência dos formandos relativamente aos formadores (medida através da sua capacidade de desconstruir e de reconstruir a prática), ou seja, no desenvolvimento das competências de interpretação, de análise crítica e de avaliação que se têm por constitutivas do perfil de desempenho dos professores mais qualificados e estão no núcleo duro das finalidades da educação geográfica.

REFERÊNCIAS

- Alexandre, F. (1995). *Ciência académica e saber do professor: Representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica*. Tese de Mestrado. Monte da Caparica: FCT/UNL.
- Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teachers' practices: a journey to self-sustainability and identity development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), pp. 166-188.
- Alexandre, F. (2017). The place of epistemological beliefs within teachers' social representation systems: a model to explain geography teachers' practices". In G. Schraw, J. Brownlee, L. Olafson & M. VanderVeldt (Eds.), *Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Transforming Practice* (pp. 353-386). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Banfield, J., Hampton, S., & Zurek, M. (2022). Towards a pedagogical policy turn in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 46(2), 161–166.

- Bladh, G. (2020). GeoCapabilities, Didaktical analysis and curriculum thinking—furthering the dialogue between Didaktik and curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 206–220.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L’Harmattan.
- Bonastra, Q., & Jové, G. (2022). Rethinking learning contexts through the concept of atmosphere and through contemporary art. *Journal of Geography in Higher Education*, 46(3), 383–402.
- Brooks, C. (2006). Geographical Knowledge and Teaching Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(4), 353-369.
- Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 165-180). Londres: Continuum.
- Canário, R. (2001). *Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: INAFOP.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Caria, T. (2007). Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, 11(1), 215-250.
- Carmi, T., & Tamir, E. (2022). Three professional ideals: where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 173–192.
- Claval, P. (2007). *Epistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 415–428.
- Craig, C. J. (2016). Structure of Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 69–135). Dordrecht: Springer Press.
- De Miguel González, R. (2021). From international to global understanding: toward a century of international geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(3), 202–217.
- Etienne, R. et al. [eds.] (2009). *L’université peut-elle vraiment former les enseignants?*. Bruxelas: Éditions De Boeck.
- Fernández, M. B. (2018). Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34), 1–37.
- Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187–230). Dordrecht: Springer Press.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal. Teacher training and teacher professionalism. In B.

- Campos (eds.), *Teacher education policies in the European Union* (pp. 25-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Fritzsche, L. (2022). Integrating contemplative pedagogy and anti-oppressive pedagogy in geography higher education classrooms. *Journal of Geography in Higher Education*, 46(2), 167–184.
- Gonzalez, J. & Wagenaar R. (2003). *Tuning educational structures in Europe – Final Report/Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Johnston, J., & Purcell, R. (2022). Who else is teaching the teachers? The subject discipline teacher educator in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 113–126.
- Kosnik, C., Menna, L., & Dharamshi, P. (2022). Displaced academics: intended and unintended consequences of the changing landscape of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 127–149.
- Lambert, D. (2009). *Geography in education. Lost in the post?*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Lambert, D. (2011). Reframing school geography: a capability approach. In G. Butt (eds.), *Geography, education and the future* (pp. 127-140). Londres: Continuum.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l’enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l’interdisciplinarité et penser circumdisciplinarite. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 219-298.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne et al. (eds.), *L’université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 55-76). Bruxelas: Éditions De Boeck.
- McGarr, O., & Emstad, A. B. (2022). Comparing discourses on reflective practice in teacher education policy in Ireland and Norway: critical reflection or performance management? *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 395–413.
- McGregor, D. & Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change. Suggestions from findings of the development of secondary science teachers’ practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 23-48.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education.

- European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115–127.
- Nissilä, S.-P. (2005). Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 209-219.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 361-369.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante'? De l'utopie à la réalité!. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
- Pomeroy, D. (1993). *Belief into practice: An exploration of linkage between elementary teacher's beliefs about the nature of science and their classroom practice*. Michigan: U.M.I. Dissertation Services.
- Puttick, S., & Cullinane, A. (2022). Towards the Nature of Geography for geography education: an exploratory account, learning from work on the Nature of Science. *Journal of Geography in Higher Education*, 46(3), 343–359.
- Scales, R. Q., Wolsey, T. D., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., ... Young, J. R. (2018). Are We Preparing or Training Teachers? Developing Professional Judgment in and Beyond Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 7–21.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., & Gielen, S. (2006). Towards an equilibrium model for creating powerful learning environments. Validation of a questionnaire on creating powerful learning environments during teacher training internships. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 471-503.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Werler, T. C., & Tahirsylaj, A. (2022). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 154–172.
- Westbroek, H., Janssen, F., Mathijssen, I., & Doyle, W. (2022). Teachers as researchers and the issue of practicality. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 60–76.
- White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 282–298.

O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APRENDIZAGENS REALIZADAS

Maria Helena Esteves

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

me@campus.ul.pt

Resumo

O ensino remoto de emergência caracterizou a formação de professores e professoras na Universidade de Lisboa durante os anos letivos de 2020 e 2021. A emergência pandémica vivida entre março e junho de 2020 e entre janeiro e maio de 2021, em que Portugal assistiu ao encerramento das escolas e a passagem do ensino presencial ao ensino remoto de emergência, levou a uma rápida adaptação ao modelo de acompanhamento online no âmbito da formação inicial de professores/as de Geografia.

Para além da contextualização teórica relacionada com o ensino remoto de emergência e como foi adaptado ao ensino português durante os dois períodos de confinamento identificados, procurou-se conhecer a resposta dos/as professores/as em formação, que se viram diretamente envolvidos nesta mobilização nacional. A nossa investigação teve como quadro analítico as recomendações da UNESCO lançadas em 2020, no âmbito do encerramento de escolas em todo o mundo, face à crescente propagação da Covid-19.

A investigação realizada baseia-se na análise qualitativa dos relatórios de prática de ensino supervisionado apresentados no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território cuja prática de ensino supervisionado decorreu nestes dois períodos. Para além disso os/as professores/as em formação apresentaram as suas impressões no que diz respeito aos dois momentos de ensino remoto de emergência, salientando as principais dificuldades, desafios e conquistas.

Podemos concluir que os desafios foram inúmeros, mas as aprendizagens realizadas foram também muito importantes. O ensino remoto de emergência criou formas novas de comunicação entre docentes e discentes, mas dificultou a interação entre ambos. Apresentaremos as principais conclusões, quer as relacionadas com a formação docente, quer as relacionadas com o ensino e aprendizagem realizada.

Palavras-chave: Geografia, formação inicial de professores, ensino remoto de emergência, ensino, aprendizagem

INTRODUÇÃO

A pandemia vivida em 2020 e 2021 teve impacto na formação inicial de professores/as de Geografia, no sentido em que interrompeu o acesso às escolas e às turmas num primeiro momento. Para além da interrupção das atividades letivas, o primeiro ano de pandemia excluiu muitos formandos e formandas do contacto com os docentes cooperantes que os iriam receber nas salas de aula. O ano de 2019/2020 foi assim particularmente difícil em termos de formação inicial e as universidades tiveram de se reinventar para continuar esta formação agora num modelo à distância.

O ano letivo de 2020/2021 encontrou escolas e universidades mais bem preparadas para o desafio do ensino remoto de emergência, e durante o confinamento vivido em 202, foi possível ultrapassar muitos dos constrangimentos vividos no primeiro período de confinamento. Em 2020, a UNESCO havia lançado um conjunto de recomendações, no sentido de acautelar um possível confinamento e a passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência. Entre estas recomendações destacam-se (UNESCO, 2020):

- A necessidade de selecionar as ferramentas tecnológicas mais adequadas (considerando as capacidades dos professores, dos alunos e também os problemas relacionados com o acesso à internet).
- Assegurar que todos os estudantes tivessem acesso a formas de comunicação com os colegas e os docentes (evitando a exclusão daqueles com mais dificuldade ou sem acesso a computadores).
- Assegurar a proteção dos dados pessoais dos alunos, docentes e famílias.
- Apostar no reforço das relações psicossociais e não apenas nas temáticas pedagógicas.
- Organização de um calendário de atividades adequado às recomendações relacionadas com o ensino remoto de emergência.
- Criar comunidades de professores, alunos e encarregados de educação no sentido de combater o sentimento de isolamento de todos, partilhando experiências e atividades.

A investigação que se apresenta decorreu durante o ano letivo de 2020/2021, e procura retratar a forma como os mestrandos e mestrandas, a realizar a sua formação inicial nas escolas portuguesas, se adaptaram ao segundo período de confinamento. Neste segundo período de confinamento, os professores e professoras em formação foram integrados nas turmas e participaram ativamente no ensino online. Procurou-se conhecer a forma como esta adaptação se realizou, as respostas das escolas, os maiores desafios que tiveram que enfrentar e as principais aprendizagens realizadas num momento importante da sua formação profissional.

Os dados apresentados baseiam-se em pequenos inquéritos por questionário e na análise dos relatórios de prática de ensino supervisionado. A metodologia de investigação é de natureza qualitativa baseada no estudo de caso dos formandos e formandas do mestrado em ensino da

Geografia. Segundo a classificação de Yin (1994) a investigação assume-se como um estudo de caso de natureza exploratória procurando identificar hipóteses ou preposições para futuras investigações.

Este artigo começa por apresentar alguns dados relacionados com experiências internacionais de ensino remoto de emergência para depois identificar alguns dados relacionados com a experiência portuguesa. A comparação com outras investigações relacionadas sobre a temática do ensino remoto de emergência forneceu alguns elementos que ajudaram a compreender a relevância das questões identificadas pelos formandos e formandas que participaram na investigação. O artigo apresenta os dados da investigação realizada e a sua comparação com as experiências de referência. Termina com uma sistematização das aprendizagens realizadas e sua importância em futuras situações de passagem do ensino presencial ao ensino remoto de emergência.

ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: INVESTIGAÇÃO REALIZADA EM CONTEXTO PANDÉMICO

A situação pandémica constituiu um momento importante de investigação relacionado com as vivências de professores e estudantes na passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência.

Bond, Bendelier, Marin e Handel (2021) analisaram cerca de 280 artigos relacionados com as experiências educativas em contexto pandémico. Estes estudos aconteceram um pouco por todo o mundo e forneceram dados importantes sobre diferentes níveis de ensino, tendo apresentado algumas conclusões sobre diferentes áreas científicas, alguns mais focados nos professores, outros focados nos estudantes.

Algumas das conclusões apresentadas dizem respeito à identificação das preocupações vividas por professores e alunos. A análise de conteúdo realizada permitiu encontrar um conjunto de conceitos centrais nas investigações realizadas sobre o ensino em situação de confinamento. A terminologia utilizada nas investigações realizadas identificou referências ao termo ensino online (20% dos artigos), ensino à distância (18%), ensino online (17%), utilizados como sinónimos de ensino remoto de emergência (apenas 6% dos artigos). Os tópicos mais analisados diziam respeito às perceções dos alunos (60% dos artigos), impacto da passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência (30%) e apenas 19% versavam as perceções dos docentes sobre o ensino remoto de emergência. Todo um novo vocabulário entrou também no discurso escolar: aulas, síncronas, assíncronas, plataformas de comunicação, etc.

Outros autores focaram-se nas dificuldades sentidas na adaptação ao ensino remoto de emergência. Segundo Abou-khalil et al (2020), a adaptação em contextos com poucos recursos tecnológicos chamou a atenção para alguns problemas enfrentados por docentes e discentes. Algumas

dificuldades sentidas resultaram em práticas que interferiram na interação entre professores e alunos. Em contextos de recursos tecnológicos deficientes verificou-se (i) um decréscimo nas interações nos momentos síncronos, uma vez que a internet mais fraca levou a que os alunos tivessem que desligar os seus vídeos e mesmo os microfones, (ii) aumento nas interações assíncronas, através da partilha de formas de comunicação adicional como o endereço eletrónico ou outros, e (iii) decréscimo nas interações entre os estudantes. Estas dificuldades, sentidas por docentes e discentes, refletiram-se num sentimento de isolamento e dificuldades de comunicação e partilha.

Em Portugal, assistiu-se igualmente a uma proliferação de estudos sobre a vivência da situação pandémica. Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira (2021) estudaram as perceções dos professores portugueses no que diz respeito à sua adaptação ao ensino remoto de emergência. Algumas conclusões reforçam as evidências internacionais:

- A experiência em ensino à distância era relativamente reduzida, o que criou algumas dificuldades na adaptação às tecnologias de comunicação à distância.
- Os docentes perceberam uma diminuição na qualidade do seu ensino, principalmente na carga de trabalho e gestão do tempo.
- Os docentes identificaram aspetos positivos, nomeadamente no que diz respeito ao aumento dos canais de comunicação com estudantes, colegas e famílias.

Fernandes, Machado, Alves e Vieira (2021) na sua reflexão relativa às dificuldades sentidas em contexto internacional sobre a reação à situação pandémica identificam um conjunto de conclusões importantes relativamente às condições que terão influenciado a adaptação ao ensino remoto de emergência: (i) as condições técnicas, nomeadamente os meios tecnológicos e os recursos disponíveis para docentes e discentes, (ii) as competências digitais e o apoio ao trabalho dos professores e (iii) as estratégias de ensino criadas para concretizar o ensino remoto de emergência. O estudo apresentado sobre os professores portugueses revela uma perceção positiva na adaptação ao ensino remoto de emergência. As maiores dificuldades sentiram-se no contacto e envolvimento dos alunos, corroborando estudos semelhantes.

O estudo de Flores, Barros, Simão, Gago, Fernandes, Pereira, Ferreira e Costa (2021) acrescenta alguns dados importantes na forma como os professores viveram a situação de ensino remoto de emergência. Destacam alguns aspetos como (i) a grande preocupação em mobilizar e envolver os alunos, (ii) as dificuldades em conciliar o ensino remoto de emergência com a vida familiar, (iii) as grandes limitações sentidas pela ausência de contacto presencial com os estudantes e (iv) a aprendizagem de novas formas de ensinar. Do ponto de vista da organização do ensino (aulas síncronas e assíncronas) destacam a maior eficácia dos momentos síncronos e a falta de autonomia dos alunos nos momentos assíncronos. Consideram que os alunos também se adaptaram bem ao

ensino online a partir do momento em que tiveram as condições técnicas resolvidas (acesso a computadores e internet de qualidade). De qualquer modo, algumas situações de vulnerabilidade social e exclusão digital de muitos estudantes, foram um grande desafio para as famílias.

A investigação realizada sobre os estudantes identificou alguns aspetos interessantes na sua adaptação ao ensino remoto de emergência. Segundo Flores, M. A., Veiga Simão, A. M. ., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021) as perceções dos estudantes são mais negativas do que positivas. As maiores dificuldades sentidas relacionaram com (i) alguma falta de autonomia na adaptação rápida às exigências do ensino remoto de emergência e (ii) a diminuição da interação com os professores e colegas.

Pereira, Fraga e Gouveia (2021) apresentam mais dados sobre a adaptação dos estudantes ao ensino remoto de emergência. As maiores dificuldades terão sido sentidas nas condições técnicas (acesso á internet), alguma desmotivação e dificuldades de concentração e atenção nos momentos síncronos. A falta de preparação para este ensino em ambiente online terá contribuído para esta insatisfação. Os estudantes reconhecem também as aprendizagens realizadas, nomeadamente (i) a observância de rotinas e novos hábitos de trabalho e estudo e (ii) a capacidade rápida de adaptação e (iii) a possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Numa investigação de carácter mais disciplinar Schultz & DeMers (2020) analisa as potencialidades do ensino da Geografia na modalidade online. Reconhece que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto de emergência de qualidade implicaria uma formação mais sólida em termos de planeamento e implementação de atividades de ensino eficazes. Na impossibilidade de fazer esta formação em tempo útil os professores tiveram de se adaptar rapidamente a ensinar a partir de um computador. Chama a atenção para o estigma já associado ao ensino à distância, percecionado como de menor qualidade quando comparado com o ensino presencial. Esta perceção e a necessidade de uma adaptação rápida ao ensino remoto de emergência é muitas vezes uma explicação avançada para a diminuição percecionada da “qualidade” do ensino e das aprendizagens.

Sintetizando, salientam-se as ideias principais que emergem dos estudos analisados. Por um lado, os professores vivenciaram a passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência de uma forma positiva (na rápida resposta dada). No entanto, a adaptação não foi isenta de dificuldades. As mais referidas prendem-se com (i) a inexistência de recursos tecnológicos eficazes, (ii) a falta de competências digitais, (iii) o aumento da carga de trabalho dos docentes e (iv) a diminuição da comunicação e interação com os estudantes. Por outro lado, as perceções dos estudantes focaram-se mais na adaptação a um ensino que exige uma maior autonomia na autorregulação das aprendizagens e num maior isolamento face aos docentes e colegas. Ambos percecionaram o ensino online como de “menor” qualidade, muito provavelmente devido à sua

impreparação para o mesmo.

ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Para um melhor entendimento do contexto de formação inicial de professores de Geografia na passagem do ensino presencial para o ensino remoto de emergência investigaram-se as percepções destes formados e formandas quando completaram a sua iniciação à prática de ensino supervisionado. A passagem da sala de aula para o ensino online foi vivida de forma diferente pelas escolas, pelos orientadores cooperantes que acompanhavam os formandos e formandas, criando uma situação de grande diversidade em termos de formação inicial.

Participaram neste estudo 18 estudantes do mestrado em ensino da Geografia. Apresentam-se alguns dados biográficos sobre os participantes: em 2020 a maioria dos estudantes havia sido excluído da lecionação, mas em 2021, face à preparação das escolas, puderam continuar a participar nas aulas (síncronas e assíncronas). Com efeito, a maioria lecionou a sequência letiva que está na base do seu relatório de prática de ensino supervisionado completamente online. Em termos de género, 77% eram do sexo feminino e a maioria incluía-se no grupo etário dos 20 – 25 anos. Os dados apresentados dizem respeito à situação de ensino remoto de emergência vida em 2021, período em que lecionaram a última unidade curricular de iniciação à prática profissional.

Para conhecer um pouco melhor a forma como as escolas fizeram a adaptação ao ensino remoto de emergência apresentam-se alguns dados que nos dão um retrato mais real das dificuldades sentidas:

- A maioria das escolas onde estes alunos estavam colocados não fez qualquer tipo de formação que facilitasse a adaptação ao ensino online (70%).
- A diversidade de plataformas de comunicação foi a regra: 67% lecionaram no Google Classroom, 17% no Zoom e 11% no Teams.
- Os níveis de escolaridade lecionados eram igualmente muito diversos– 44% lecionou Geografia no 10º ano, 17% lecionou Geografia no 9º ano e no 7º ano, 11% lecionou Geografia no 8ª no e no 11º ano.

Importa referir que os professores em formação inicial continuaram a lecionar as aulas online sob a supervisão do/a Orientador/a Pedagógica. Esta situação de ensino supervisionado constituiu certamente um momento de co-aprendizagem entre formandos e supervisores e criou uma situação um pouco diferente da vivenciada pelos docentes de muitas escolas.

Para entender melhor estas experiências os professores identificaram alguns aspetos relacionados com a sua passagem de um modelo de formação presencial para um modelo de formação em que professores e estudantes ensinavam e aprendiam de forma remota. As questões colocadas disseram respeito às principais dificuldades sentidas pelas escolas e as principais dificuldades sentidas no ensino remoto de emergência (na sua vertente síncrona e assíncrona). Igualmente procurou-se conhecer as aprendizagens realizadas entre 2000 e 2001, período de iniciação à prática profissional para estes estudantes do Mestrado em ensino da Geografia.

As principais dificuldades identificadas nas escolas onde estavam a lecionar disseram principalmente respeito às dificuldades técnicas encontradas, como se apresenta na figura 1:

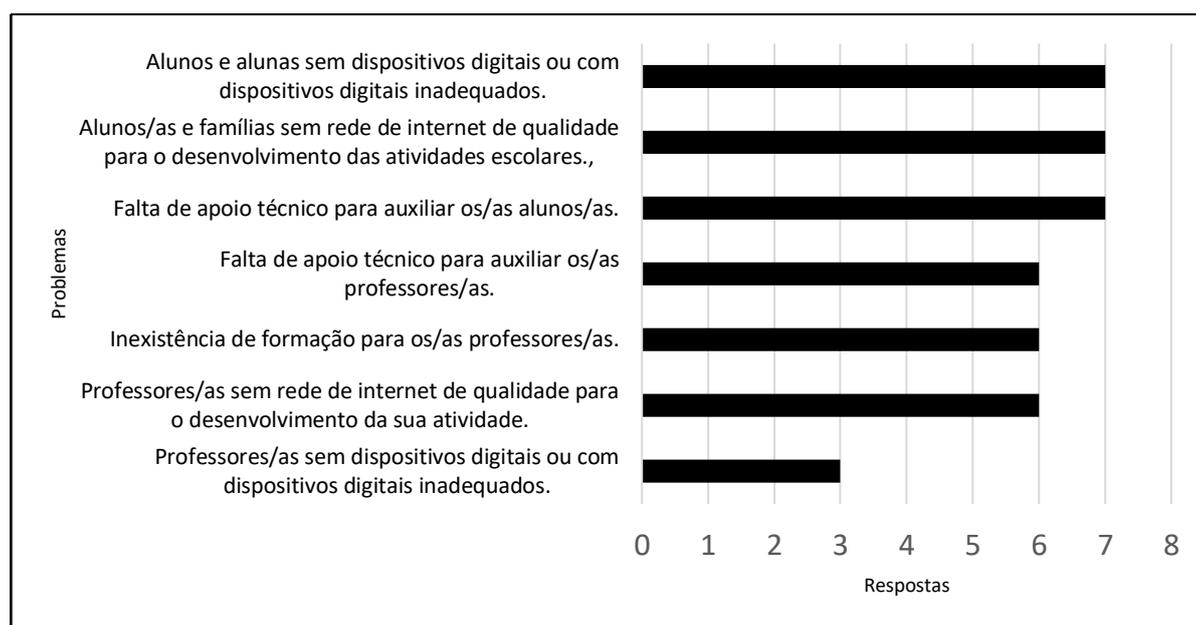


Fig. 1- Principais problemas da Escola quando realizou a sua formação inicial (2021)

A figura 1 coloca as maiores dificuldades sentidas ao nível das escolas, no assegurar de condições para que os alunos pudessem passar rapidamente do ensino presencial ao ensino remoto de emergência. A falta de computador, a dificuldade com a internet e o fraco apoio técnico foram os problemas que mais dificultaram o arranque das aulas online. Por outro lado, as condições de trabalho (agora a partir de casa) também criaram algumas dificuldades – a falta de formação para utilizar as plataformas de ensino foi um dos aspetos referidos, e as próprias condições técnicas dos professores obrigaram a algum investimento pessoal para garantir um ensino remoto de qualidade.

No que diz respeito às dificuldades sentidas no ensino (utilizando as diferentes plataformas) os professores em formação identificaram alguns com se apresenta na figura 2:



Fig. 2 -Dificuldades sentidas no ensino remoto de emergência (2021)

Pode-se observar na figura 2 que a adaptação aos momentos síncronos e assíncronos levantou algumas dificuldades. As questões da comunicação com os estudantes são uma das maiores dificuldades identificadas na construção das aulas, juntamente com a criação de momentos de avaliação. Uma maioria reconhece que a divisão dos momentos de contacto no ensino presencial em momentos assíncronos e síncronos, diminui bastante os momentos de interação entre professores e alunos (agravados ainda com as dificuldades ligadas a problemas técnicos). Esta adaptação a um ensino remoto levou também a um repensar das estratégias de ensino e aprendizagem (e sua adaptação ao ensino remoto), e os professores identificam os momentos assíncronos como os mais problemáticos para os alunos.

Numa tentativa de caracterizar a experiência de adaptação ao ensino remoto de emergência os professores em formação foram desafiados a identificar algumas palavras-chave que caracterizassem a sua experiência. A nuvem de palavras da figura 3 identifica as mais relevantes:

A análise dos relatórios de prática de ensino supervisionada reforça algumas ideias já apresentadas e permite conhecer mais em detalhe as aprendizagens realizadas pelos professores em formação. A análise de conteúdo forneceu alguns dados relativos às perceções do ponto de vista do professor sobre o processo de ensino remoto de emergência, sobre os alunos e sobre a organização das aulas síncronas e assíncronas. Apresenta-se as mais relevantes no quadro seguinte (Quadro1):

Quadro 1 – Aprendizagens realizadas no âmbito da formação inicial em Ensino remoto de emergência

Professor	Alunos	Aulas (síncronas e assíncronas)
-Melhor organização e gestão do tempo dos momentos síncronos e assíncronos – estratégias de ensino e aprendizagem mais pequenas e redução dos tempos de exposição (nos momentos síncronos) e mais tempo de disponibilidade do professor nos momentos assíncronos para esclarecimento de dúvidas.	A gestão de trabalho, os conhecimentos sobre os programas usados e uma melhor previsão da reação dos alunos ao formato do ensino, ou seja, o que não fazer para que o interesse do aluno se mantenha.	Melhor organização e gestão do tempo dos momentos síncronos e assíncronos – estratégias de ensino e aprendizagem mais pequenas e redução dos tempos de exposição (nos momentos síncronos) e mais tempo de disponibilidade do professor nos momentos assíncronos para esclarecimento de dúvidas.

Fonte: Relatórios de IPP3

A análise dos relatórios permitiu também identificar algumas preocupações sentidas durante o período de ensino remoto de emergência. Destaca-se o apoio aos estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem e as questões relacionadas com a avaliação dos alunos em geral. A preocupação com os alunos com necessidades educativas (que foram ainda mais ausentes e silenciosos no ensino remoto de emergência) está mais presente no ensino básico, as questões da avaliação surgem de uma forma geral, no sentido em que o ensino remoto de emergência obrigou a um repensar dos elementos e instrumentos de avaliação na maioria das escolas. De salientar que quase todos reconhecem a facilidade de adaptação dos alunos ao ensino remoto de emergência, mas igualmente o desejo de regressar rapidamente ao ensino presencial.

REFLEXÕES FINAIS

A investigação realizada permite concluir que os professores e professoras em formação inicial fizeram uma rápida adaptação ao ensino remoto de emergência. As dificuldades imediatamente

sentidas são comuns à maioria identificadas noutros estudos como por exemplo, os problemas relacionados com as dificuldades técnicas (Abou-khalil et al, 2020) que aconteceram tanto com os professores como com os alunos e, aos quais, as escolas proporcionaram diferentes tipos de apoio. Os estudos realizados com professores portugueses identificaram também estas dificuldades iniciais (Torres, Teixeira, Pais, Menezes e Ferreira, 2021).

No que diz respeito à qualidade do ensino ministrado, os professores e professoras em formação assumem menos eficácia nos momentos assíncronos do que nos momentos síncronos. A redução do tempo de contacto com os estudantes (agora dividido em momentos síncronos e assíncronos) terá influenciado a qualidade da relação pedagógica (Flores, Barros, Simão, Gago, Fernandes, Pereira, Ferreira e Costa, 2021) e obrigou ao desenvolvimento de novas competências digitais. A perceção geral parece ser positiva indo de encontro estudos realizados com docentes portugueses de diferentes níveis de ensino (Fernandes, Machado, Alves e Vieira, 2021).

Analisando agora a experiência relatada, tendo como referência a recomendação da UNESCO (2020), pode-se afirmar que algumas terão sido melhor concretizadas do que outras, como se apresenta de seguida no quadro 2:

Quadro 2 - Recomendações da UNESCO (2020) - Experiência dos/as docentes em formação inicial

Recomendações da UNESCO (2020)	Experiência dos professores e das professoras em formação inicial (Mestrado em Ensino da Geografia)
A necessidade de seleccionar as ferramentas tecnológicas mais adequadas (considerando as capacidades dos professores, dos alunos e também os problemas relacionados com o acesso à internet).	Falta de formação para trabalhar com as plataformas digitais que obrigou a uma aprendizagem constante. - Falta de apoio e formação técnica tanto de professores como dos alunos.
Assegurar que todos os estudantes tivessem acesso a formas de comunicação com os colegas e os docentes (evitando a exclusão daqueles com mais dificuldade ou sem acesso a computadores).	- Após alguns constrangimentos iniciais (alunos sem computadores, internet com baixa conectividade) foi possível desenvolver a atividade pedagógica de forma mais eficaz. - Em muitos casos, os alunos não tinham um espaço de trabalho adequado, o que implicava na sua aprendizagem.
Assegurar a proteção dos dados pessoais dos alunos, docentes e famílias.	Mais por necessidades técnicas, os vídeos eram desligados.
Apostar no reforço das relações psicossociais e não apenas nas temáticas pedagógicas.	- Maior preocupação com as temáticas pedagógicas e menos com as relações psicossociais. - Grande preocupação com os momentos e instrumentos de avaliação
Organização de um calendário de atividades adequado às recomendações relacionadas com o ensino remoto de emergência.	- Foi organizada pelo Ministério da Educação (momentos síncronos e assíncronos) - Maior dificuldade relacionada com os

Recomendações da UNESCO (2020)	Experiência dos professores e das professoras em formação inicial (Mestrado em Ensino da Geografia)
	momentos assíncronos (no apoio possível aos alunos.
Criar comunidades de professores, alunos e encarregados de educação no sentido de combater o sentimento de isolamento de todos, partilhando experiências e atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Grande parte da aprendizagem foi realizada entre pares e com os/as orientadores/as cooperantes. - Os mestrados e mestrandas continuaram a ter aulas síncronas com a universidade que foi também um espaço de partilha de experiências.

Fonte: adaptado de UNESCO (2020)

Pode-se afirmar que a experiência de ensino remoto de emergência destes professores em formação foi bastante semelhante à da generalidade dos docentes investigados nos estudos apresentados. Na verdade, foi uma experiência nova para a maioria das escolas, docentes, alunos e famílias. O facto de estes docentes em formação estarem a trabalhar com um docente supervisor terá certamente funcionado como um apoio importante. A maioria dos professores em formação reconhece que a experiência de 2020 foi uma mais-valia para a situação vivida em 2021 (quer como alunos/as, quer como docentes).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abou-Khalila, V., Heloub, S, Khaliefec, E. & Majumdara, R. (2020). Emergency remote teaching in low-resource contexts: How did teachers adapt? So, H. J. et al. (Eds.) (2020). *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education*. Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). 1-23
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., Flores, P., Pereira, D., Lopes Fernandes, E., Costa Ferreira, P., & Costa, L. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 55, e055001.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_1
- Flores, M., Barros, A., simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 21, 1-26.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>

Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia da covid-19: que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 21, 1-22.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10132>

Schultz, R. & DeMers, M. (2020) Transitioning from Emergency Remote Learning to Deep Online Learning Experiences in Geography Education, *Journal of Geography*, 119 (5), 142-146

DOI: 10.1080/00221341.2020.1813791

Torres, A. C., Teixeira, A. I., Pais, S. C., Menezes, I. & Ferreira, P.D. (2021). Teachers in times of emergency remote teaching: A focus on teaching and relationships. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 117-138 <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>

UNESCO (março, 2020). *Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus*. <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Sage Publishing.

O “Laboratório de Ensino”: um projeto desafiante na Formação Inicial Docente em Geografia

Fátima Velez de Castro

Universidade de Coimbra, Departamento de Geografia e Turismo

Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

velezcastro@fl.uc.pt

1. Pensar nas necessidades da Formação Inicial Docente

A formação inicial docente é uma área transversal e complexa, que exige dos intervenientes um compromisso contínuo com a esfera da educação. Ministrada por instituições de ensino superior, em estreita articulação com as estruturas de ensino básico e secundário, responde a imperativos sociais cada vez mais exigentes e em contante mutação. O currículo tenta, por isso, incluir esferas diversificadas, sendo que, por norma, participam nesta fase formativa as ciências da educação, a psicologia, assim como as didáticas específicas. Trata-se, pois, do início de um contínuo educativo, em que se dará lugar à prática pedagógica, para não mais cessar o ambiente formativo que deverá pautar a carreira profissional de um/a docente. Valle e Manso (2015) corroboram esta ideia, apresentando a formação de professores na perspetiva de “*lifelong learning*”, pelo que enumeram um conjunto de elementos constituintes do contexto de formação docente (inicial e contínua). Os autores consideram que a formação inicial docente influencia e é influenciada pelo próprio ambiente profissional escolar, sendo que é com base nesse contexto que se faz a formação de formadores, numa lógica de formação disciplinar científica, pedagógica e prática dos futuros docentes. Além disso, também incluem a dimensão política sobre a educação, assim como o prestígio social da profissão, entre os fatores importantes para o investimento económico e científico nesta área. Sobre esse aspeto, Caena (2015) refere que há uma tendência holística no que diz respeito à aquisição de competências, por parte das/os professoras/es, e da qual faz parte a investigação, as políticas educativas e a aprendizagem entre pares (figura 1).

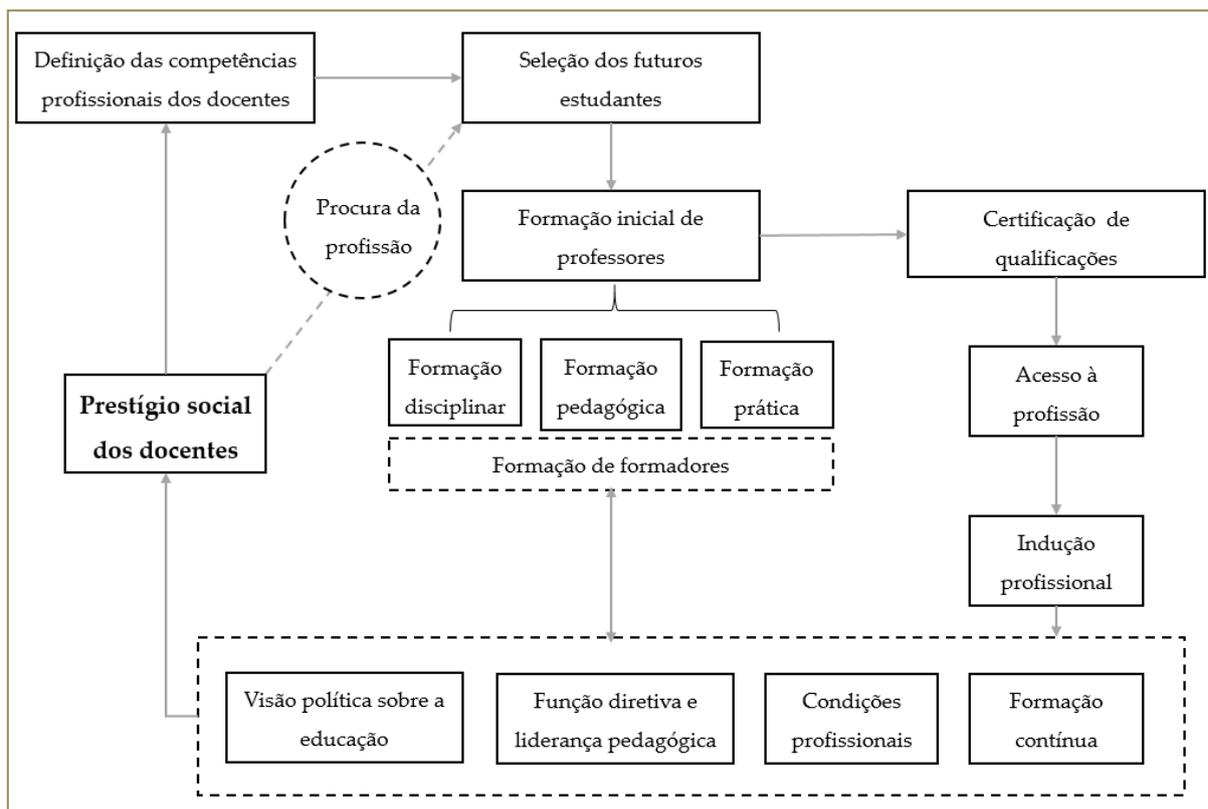


Figura 1. A formação de professores na perspectiva de “lifelong learning”

Elaboração própria (2018), a partir de Valle e Manso (2015)

Neste sentido, o Mestrado em Ensino da Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem vindo a desenvolver o “Laboratório de Ensino” na Formação Inicial Docente. Este projeto diz respeito à intensificação da dimensão supervisiva e de observação incluídos na formação prática, na lógica de antecipação de situações do estágio e da indução da prática profissional, através da imersão no contexto educativo da escola e do território social envolvente.

Refere-se aqui a questão da supervisão, tendo em conta que se trata de um modelo que parte de uma base analítica, em que as/os futuras/os professoras/es irão observar e refletir sobre os procedimentos dos seus pares, na lógica da dinamização da aula. Não se trata de “avaliar”, muito menos de enunciar as práticas do ponto de vista do formalismo académico. Trata-se antes de uma prática na linha de ideias de Tavares, Brzezinski, Alarcão e Demo (2017), que entendem a supervisão numa abordagem ecológica, sistémica, interativa e construtiva, sem ficar reduzida a técnicas de controlo e ações previamente programadas. O objetivo da supervisão deverá constar do acompanhamento de uma atividade, com o objetivo de melhorar a sua qualidade. Afirmam que a supervisão se socorre de processos como a observação, a reflexão, o diálogo, a experimentação, sendo que também se deve focar na interação em três dimensões: atividade-pessoas-contextos. Estes

autores, entendem a supervisão como “(...) um processo de observação, análise e interpretação dialogante, baseado num olhar profundo, perspicaz e abrangente que possibilita uma reflexão e visão rigorosa, fiável, confiável, clara e estimulante.” (Ob.Cit.,2017: 105). É por isso que, na formação de professores, são a favor do desenvolvimento de atividades de supervisão com base em práticas de colaboração dialogantes e participadas.

Também Sá-Chaves, Araújo e Sá, e Moreira (2006), já vinham defendendo esta ideia, pelo que citam Alarcão (2001) no que diz respeito ao ambiente supervisivo, o qual deve compreender condições para desenvolver aprendizagens experiências, de reflexão sobre a prática e para a prática pedagógica. Ou seja, a supervisão deve passar de uma perspetiva meramente funcionalista (identifica os erros cometidos pelos docentes), para uma perspetiva crítica, interveniente, emancipatória, baseada na conceção do professor como intelectual e como parte de um coletivo responsável.

2. A necessidade, a génese e a estrutura do projeto “Laboratório de Ensino”

O “Laboratório de Ensino” pretende criar um ambiente de tranquilidade junto das/os futuras/os professores, que quase sempre sofrem com a antecipação do fantasma das aulas observadas/assistidas, por parte das/os professoras/es supervisoras/es. Lasagabaster e Sierra (2011) chamam a atenção para o fato de não haver o costume de se ser observado em desempenhos vários, o que provoca desconforto, tensão e nervosismo entre pares.

Além disso, este Laboratório também pretende mostrar a utilidade e a necessidade de a/o professor/a refletir, sistematicamente, sobre o seu desempenho e deixar que outros integrem este processo; noutra perspetiva, colaborar com os colegas na observação das suas práticas. Sobre este assunto, Mesquita e Machado (2017) invocam a perspetiva de Formosinho (2014) para defender que, no fundo, a/o futuro professor/a já fez observação do desempenho de muitos (futuros) colegas, enquanto aluna/o, uma vez que teve de assistir a muitas aulas. Compreende-se, por isso, que tenham pré-estabelecido padrões e perfis, não só por aquilo a que assistiu, empiricamente, mas também por ter sido ela/ele o própria/o a/o agente e a/o experimentador/a – experimentada/o desses vários modelos pedagógicos, ao longo dos anos.

Mas este modelo também pretende que a participação dos futuros professores ocorra em ambiente de “observação de pares multidisciplinar”, tal como é definido por Mouraz, Rodrigues, Guedes e Carvalho (2016: 38), que se referem a este esquema, partindo do princípio que “(...) (todos os professores são simultaneamente observadores e observados) [pelo que] reforça a relação de proximidade dos professores, estabelece uma equidade das relações de poder entre eles e enfatiza o carácter colegial da observação (...)a que não está associada nenhuma forma de competição.” Também Fialho (2016) defende esta lógica, ao assumir a supervisão como um processo colaborativo

de renovação curricular, pelo que Carneiro (2016) afirma que se deve formar a/o futura/o professor/a para observar em parceria. Figueroa e Hernández (2015) enumeram vantagens da observação partilhada entre pares, destacando o fato de ser uma oportunidade de professoras/es em início de carreira e professoras/es experientes concluírem que partilham dúvidas, anseios e desafios semelhantes, embora em fases diferentes da profissão.

No que diz respeito à formação de professoras/es de Geografia em concreto, Cachinho (2017), sugere que haja um investimento no que diz respeito à aprendizagem colaborativa, isto é, que possa ser estabelecido um diálogo entre a/o “professor/a de Geografia em Formação”, a instituição universitária (domínio da investigação científico-pedagógica) e a instituição escolar (domínio da prática de ensino-aprendizagem). Gaité (2011) chama a atenção para as necessidades de se refletir sempre sobre a formação inicial e contínua de professoras/es, em particular de Geografia, pois é necessário ter bem claras as competências necessárias para o exercício da profissão, reforçando a ideia de que o ensino da disciplina deve estar a par das alterações fenomenológicas que ocorrem a várias escalas de análise.

Tendo em conta as preocupações enunciadas o “Laboratório de Ensino” foi pensado no primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018, com base nas solicitações das/os alunas/os do 1º ano do Mestrado de Ensino da Geografia no 3ºCiclo e Ensino Secundário, do Departamento de Geografia e Turismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Estas derivaram de reflexões realizadas na disciplina de “Didática da Geografia”, sobretudo depois da apresentação dos primeiros planos de aula, onde cada futura/o professor/a teve a oportunidade de realizar uma primeira experiência expositiva entre pares. Esta exposição foi supervisionada e analisada pelas/os colegas, mas também pelas/os próprias/os, uma vez que foram realizadas gravações em vídeo da apresentação, para serem visualizadas a posteriori.

Tendo em conta este contexto de auto e hétero observação supervisionada, as/os futuras/os professores acharam que seria muito importante beneficiarem de um contexto de imersão total, onde pudessem contactar com a totalidade contextual de um ambiente escolar, nas suas múltiplas dimensões (figura 2).

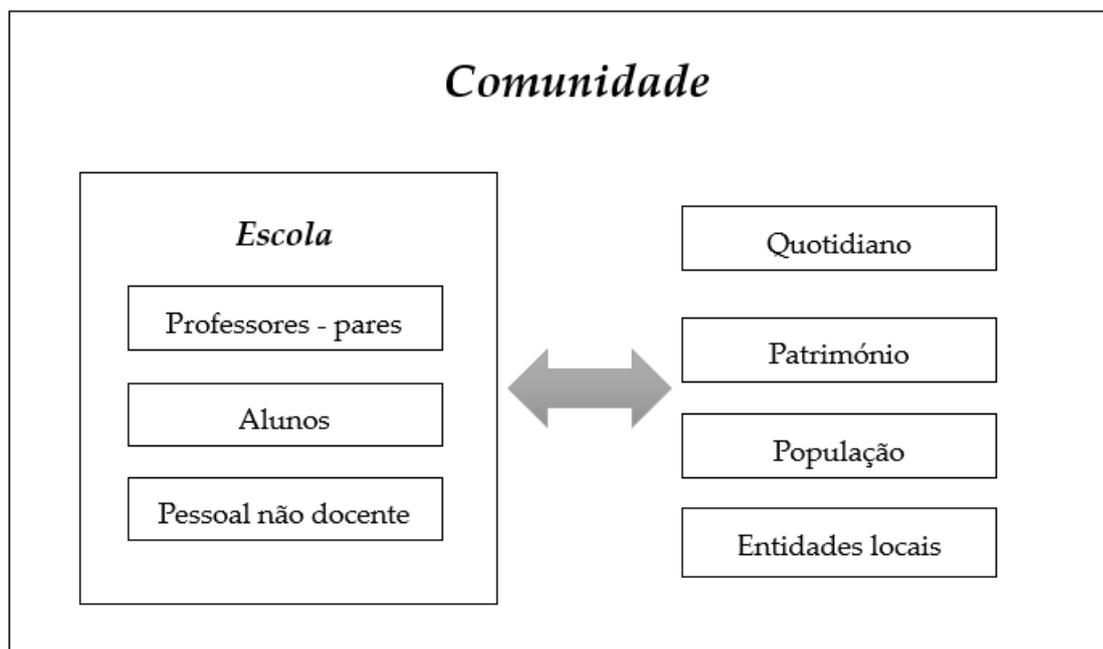


Figura 2. As dimensões imersivas do “Laboratório de Ensino”

Elaboração própria (2018)

Ou seja, a ideia é que a experiência pudesse ir além da escola, dos pares, dos alunos e do pessoal não docente, mas que se estendesse à própria comunidade, na dimensão das mais quotidianidades pessoais/comunitárias, tendo em conta a singularidade do património natural, histórico e cultural, passando pela população e pela atuação das entidades locais, uma vez que todos estes elementos interferem na especificidade do ambiente escolar e no conhecimento dos alunos acerca do território circundante.

Procurou-se encontrar um Agrupamento, disposto a receber os estudantes, o qual pudesse estar fora do contexto quotidiano do grupo, assim como das suas referências geográficas habituais. Aproveitando a rede de contatos da direção do curso de mestrado, o Agrupamento de Escolas de Arronches prontificou-se a desenvolver a iniciativa, a conceção a qual foi estruturada e dinamizada em várias fases:

1ª Fase) Ocorreu o estabelecimento de protocolo institucional entre a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e o Agrupamento de Escolas de Arronches, com o objetivo de formalizar a cooperação entre ambas as partes.

De seguida, realizaram-se duas reuniões: a primeira, com a Diretora do Agrupamento de Escolas de Arronches e a Coordenadora do Mestrado em Ensino da Geografia, onde se delinearam os objetivos do “Laboratório de Ensino”, assim como se definiram as atividades a desenvolver durante a estadia das/os futuras/os professoras/es no município, e que incluiu atividades letivas (observação de aulas, contato com os pares, etc.) e extraletivas (participação em atividade do dia da escola), assim

como outras ligadas à comunidade em si (visita a diversos pontos de interesse patrimonial do concelho).

A segunda reunião foi de carácter preparatório com os alunos do Mestrado, que mostraram interesse em participar na atividade. Foi-lhes apresentada a estrutura do “Laboratório de Ensino” e apresentado um guião, realizado pelo Agrupamento de Escolas de Arronches, para que tivessem conhecimento prévio da programação das atividades a desenvolver.

Além disso, foi proposta a redação de um “Diário”, em que os futuros professores pudessem registar as impressões decorrentes da experiência vivida no “Laboratório de Ensino”, a qual se organizou em torno de quatro eixos reflexivos: pontos positivos da experiência; pontos negativos da experiência; aspetos a replicar na própria prática letiva; aspetos a evitar na própria prática letiva.

2ª Fase) De carácter prático inicial, foi respeitante à viagem e instalação. As/os futuras/os professoras/es aceitaram o desafio e usaram o transporte público ferroviário, para realizar um percurso de pouco mais de 200 kms (Coimbra-Arronches), que demorou cerca de 4 horas de viagem. A ideia foi também a de experienciarem novas territorialidades e as inerentes formas de mobilidade, tendo em conta que o território em causa se localiza no interior do país, e a grande parte das/os estudantes que participaram, residiam em áreas urbanas do litoral, entre a Figueira da Foz e Viana do Castelo. Tiveram oportunidade de ficar instalados numa antiga residêcia de professores, sita sobre uma das antigas escolas básicas do município, na década de 50, 60 e 70 do séc.XX foi habitada por docentes colocados a lecionar no município.

Ainda nesta fase se realizou uma reunião inicial com a Diretora do Agrupamento de Escolas de Arronches, onde foi realizada uma palestra de apresentação da instituição, assim como explorado o guião de atividades. Também foi realizada uma visita a vários espaços escolares, assim como decorreu uma breve receção nos paços do concelho.

3ª Fase) Consistiu em atividades de observação de aulas e supervisão de pares, nomeadamente:

- Observação de aulas – análise de métodos e estratégias usados pelos professores-pares em contexto de sala de aula;
- Participação em atividades da aula - apoio a trabalhos de grupo; análise de teste de avaliação; participação em aulas com visualização de documentário;
- Experiência de prática docente – as/os participantes puderam entrar em ação numa aula de Geografia, onde realizaram a correção de uma ficha de trabalho;

4ª Fase) Consistiu na partilha de experiências entre pares, onde os alunos do Mestrado tiveram oportunidade de assistir a:

- Reunião de Conselho de Turma - turma de alunos com planos curriculares individualizados, que se encontram em situação de institucionalização;
- Reunião de Assembleia de Turma – onde uma turma de 8º ano, com a Diretora de Turma, fez o balanço dos progressos letivos da turma, até aquele momento, assim como definiu estratégias de remediação e melhoria para casos de alunos com níveis negativos em várias disciplinas;
- Reunião para discussão de metodologia e planificações – com o docente de Geografia, onde foram abordados aspetos específicos ligados à lecionação da disciplina;
- Reunião com a Diretora do Agrupamento – onde foram apresentadas e discutidas questões de gestão do Agrupamento.

5ª Fase) As/os futuras/os professoras/es tiveram oportunidade de realizar várias visitas guiadas a pontos de interesse do concelho de Arronches e Elvas (espaços museológicos, percursos pedestres, arte rupestre, estruturas rurais, etc.), para recolha de dados sobre o património local/regional. Ligada á dimensão patrimonial, também participaram numa atividade comemorativa das atividades do “Dia do Agrupamento – Nossa Senhora da Luz”, que se traduziu num “Peddy-papper” com os alunos da escola, em que se exploraram vários percursos patrimoniais locais.

3. Os resultados e a continuidade do projeto nas edições subsequentes

No rescaldo do “Laboratório de Ensino”, houve lugar à partilha da experiência, através dos dados recolhidos no “Dário”, que deu origem a um primeiro estudo sobre o projeto (Velez de Castro e Reis, 2018). Além disto, o grupo inspirou outras/os estudantes a participar no projeto, sendo que, nas duas edições posteriores, se agregaram os Mestrados em Ensino da História, de Português e de Latim (3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Assim sendo, a segunda edição (2019) e a terceira edição (2020), ganharam um carácter multidisciplinar e multiescalar, ao incluir não só estudantes de outros mestrados em ensino, mas também ao se expandirem no território, pois passaram também a participar os Agrupamentos de Mira, Carregal do Sal e Oliveira do Hospital.

Das experiências subsequentes resultou a publicação de um outro estudo, em que se cruzaram os resultados das observações realizadas na área da Formação Inicial Docente em Geografia e em História. Velez de Castro, Ribeiro, Dias-Trindade, Barreira e Oliveira (2022) concluíram que os aspetos mais positivos desta experiência se centram na possibilidade de os formandos contactarem com a realidade da profissão nas suas múltiplas dimensões - pedagógica, administrativa, de gestão de relações humanas. O contacto e a observação da relação pedagógica, das interações professores/alunos e do comportamento de crianças e adolescentes de extração social diversa e com

competências sociais e cognitivas distintas afigura-se decisiva na construção de percepções sobre a profissão e sobre o percurso pedagógico futuro. Por outro lado, a interação dos grupos em contexto real sublinha a pouca preparação dos professores em formação para o trabalho interdisciplinar e para a realização de tarefas assentes em projeto que transcendam a lógica interdisciplinar. As dificuldades sentidas refletem uma lógica de formação compartimentada que urge repensar, tendo em conta os desígnios das escolas portuguesas que se querem tornar cada vez mais inclusivas e assentes numa cultura educativa que privilegie o trabalho colaborativo e interdisciplinar e a participação ativa e crítica de docentes e discentes.

As autoras e o autor, participantes diretos na experiência do Laboratório de Ensino, concluem ainda que, não obstante os constrangimentos inerentes à realização de experiências de introdução à prática pedagógica em contexto real e numa lógica de imersão no quotidiano da escola e da comunidade existam (encontrar escolas de acolhimento, providenciar apoios para alojamento e deslocação, vencer as resistências dos formados em se deslocarem para áreas distantes do seu local de formação ou de proveniência e interagirem com colegas de áreas de saber diferente), este projeto constitui-se como uma ferramenta essencial na melhoria da qualidade de aprendizagem dos professores em formação inicial e na sinalização da necessidade de desenvolvimento de competências (em contexto de formação académica) que lhes permitam responder aos desafios colocados pela escola do século XXI.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*, 1st ed., Rangel, M.(Org.), Papyrus Editora: Campinas, Brasil, 2001, pp.11-55.
- Caena, F. Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In: *Formação de professores: tendências e desafios*, Mouzinho, A.; Caena, F.; Valle, J.M., FFMS: Lisboa, Portugal, 2015, p.11-56.
- Cachinho, H. Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista Educação Geográfica|UP*, 2017, 1, p.91-19.
- Fialho, I. Supervisão da prática letiva: uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. In *Revista de Estudos Curriculares*, 2016, 2, p.18-37.
- Carneiro, A. Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2016, 16, p.55-79.
- Figuroa, C.;Hernández, E. La observación entre pares: aprendiendo de un reflejo. In *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2015, 6(11), p.1-21.

- Formosinho, J. Da aprendizagem pela transmissão do ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*, Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E., Edições Pedagogo: Mangualde, Portugal, 2014, p.13-25.
- Gaité, M.J. Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior. In *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2011, 57, p. 313-342.
- Giglio, C.; e Lugli, R. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A conceção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. In *Cadernos de Educação*, 2013, 46, p.62-82.
- Lasagabaster, D.; Sierra, M. Classroom observation: desirable conditions established by teachers. In *European Journal of Teacher Education*, 2011, 3(4), p.449-463.
- Mesquita, E.; Machado, J. Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In: *Educação superior e formação de professores: questões atuais*, Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (Orgs), Edições Hipótese: S.Paulo, Brasil, 2017, p.97-115.
- Mouraz, A.; Rodrigues, S.; Guedes, M.M.; Carvalho, F. Contributos da observação de pares multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2016, 16, p.33-54.
- Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M.H.; Moreira, A. *Isabel Alarcão, percursos e pensamento*, Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal, 2006, 600 p.
- Tavares, J.; Brzezinski, I.; Alarcão, I., Demo, P. *Ontem e amanhã na universidade em discurso direto*, Editora UFG: Goiás, Brasil, 2017, 132 p.
- Valle, J.; Manso, J., A formação para a docência: uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional docente. In: *Formação de professores: tendências e desafios*, Mouzinho, A.; Caena, F.; Valle, J.M., FFMS: Lisboa, Portugal, 2015, p.57-64.
- Velez de Castro, F.; Ribeiro, A.I.; Dias-Trindade, S.; Barreira, C.; Oliveira, M. New perspectives in the initial training of Geography and History teachers: The Teaching Laboratory. In: *Desafios Curriculares do séx.XXI*, Santos; A.; Cravo, C.; Velez de Castro, F. (Coord.), Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2022, p.457-485.
- Velez de Castro, F.; Reis, A.M. (2018), "Teaching Lab" as an educational proposal in the initial training of Geography teachers". In *European Journal of Social Sciences Studies*, 3(2), Bucarest, Roménia, 2018, p.18-31.

Pontes entre a investigação-ação da formação de professores de Geografia e as competências desejadas – ensaio metodológico a partir dos MEG@PT

Elsa Pacheco

Laura Soares

Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

Os Relatórios de Estágio que integram a Iniciação à Prática Profissional dos Cursos de Formação de Professores, implicam o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação que envolve, em simultâneo, o domínio dos conhecimentos científicos que fundamentam a temática de base abordada, os procedimentos de recolha, análise e interpretação crítica de resultados, assim como os modelos e estratégias pedagógicas subjacentes à sua concretização. Nesse sentido, estes projetos espelham, em larga medida, os temas que marcam a educação geográfica, as metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas ao desenvolvimento de competências que preparem os nossos jovens para lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação, assim como a legislação vigente e os documentos normativos que servem de base à definição do Sistema Educativo atual em Portugal.

Considerando estes aspetos, propomos aqui um primeiro ensaio metodológico que procura identificar as ‘pontes’ entre: (1) os temas dos relatórios de Iniciação à Prática Profissional em Geografia, identificados a partir dos títulos dos Relatórios de Estágio do Mestrado em Ensino de Geografia (MEG) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (EBS) elaborados nas três universidades portuguesas durante os últimos cinco anos, período de constituição autónoma dos MEG; (2) o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); (3) as *Aprendizagens Essenciais* definidas para o EBS da disciplina de Geografia, em consonância com o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO; (4) as orientações expressas na *Carta Internacional de Educação Geográfica* de 2016. Os textos destes quatro documentos foram analisados através da aplicação *Wordclouds*, permitindo obter uma imagem gráfica das palavras mais frequentemente utilizadas e, desta forma, procurando identificar as pontes de ligação entre eles por associação de palavras idênticas.

Deste exercício, foi possível esboçar algumas ideias sobre a convergência detetada entre os projetos de investigação-ação dos MEG portugueses e as orientações associadas diretamente com o ensino da Geografia. Em sentido oposto regista-se um relativo

'desencontro' com o PASEO, discutindo-se e explorando-se possibilidades de abrir canais para o desenvolvimento de ligações mais explícitas com um documento que se constitui como referencial para a organização do sistema educativo português.

Palavras-chave: Projetos de Investigação-ação, Formação de professores, Educação Geográfica, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais

Abstract

The Internship Reports that integrate the Initiation to Professional Practice of Teacher Training Courses imply the development of an action-research project that involves, simultaneously, the mastery of the scientific knowledge that underlies the basic theme addressed, the procedures for collection, analysis and critical interpretation of results, as well as the pedagogical models and strategies underlying its implementation. In this sense, these projects mirror, to a large extent, the themes that mark geographic education, the teaching-learning methodologies most appropriate to the development of skills that prepare our young people to deal with change and uncertainty in a rapidly changing world, as well as the current legislation and the normative documents that defines the current Educational System in Portugal.

Considering these aspects, we propose a first methodological experience that seeks to identify the 'bridges' between: (1) the themes of the Initiation to Professional Practice reports in Geography, identified from the titles of the Internship Reports of the Masters in Geography Teaching (MEG) in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education (EBS) elaborated in the three Portuguese universities during the last five years, the period of autonomous constitution of the MEG's; (2) the *Profile of the Student Leaving Compulsory Education* (PASEO); (3) the *Essential Learnings* defined for the EBS of the Geography discipline, in line with the development of the areas of competencies inscribed in the PASEO; (4) the guidelines expressed in the International Charter of Geographic Education published in 2016. The text of these four documents were analysed through the *Wordclouds* application, providing a graphic image of the most frequently used words, seeking to identify the bridges of connection between them by association of identical words.

From this exercise, it was possible to sketch some ideas about the convergence detected between the action-research projects of the Portuguese MEGs and the guidelines directly associated with the teaching of Geography. In the opposite direction, a relative 'mismatch' with the PASEO is registered, discussing and exploring possibilities of opening channels for the

development of more explicit links with a document that constitutes a reference for the organisation of the Portuguese educational system.

Keywords: Action-research projects, Teacher training, Geography Education, Profile of the pupil leaving compulsory education, Essential Learnings

1. Introdução

Hoje, mais do que nunca, os docentes devem perspetivar a sua carreira profissional numa lógica de formação contínua, para que possam caminhar no sentido do que a sociedade exige aos seus principais interlocutores – os alunos (Leite, 2005; Caena, 2011; De Vries, Jansen & van de Grift, 2013).

Parece consensual a dificuldade que, não raras vezes, o professor enfrenta na comunicação com os seus alunos. As razões e as soluções são diversas, mas impõe, à partida a assunção da evidente *décalage* formativa, de base tecnológica, que existe entre professores – frequentemente designados ‘imigrantes digitais’ - e alunos - ‘nativos digitais’ (Prensky, 2001; Faria, 2004; Wang *et al*, 2014). Sistemas cibernéticos das redes e da inteligência artificial (*big data*, simulação, realidade aumentada, nuvem, segurança cibernética, entre muitas outras), não estiveram presentes na formação de muitos professores que se encontram no ativo, exigindo um forte esforço de atualização e formação (Kirner & Zorzal, 2005; West, 2012; Akçayır & Akçayır, 2017; Darmaji *et al.*, 2019; Lase, 2019).

No entanto, a prática recente resultante da adequação inesperada ao ensino à distância com a pandemia COVID 19, vem demonstrar que é possível promover práticas didáticas mais consentâneas com as necessidades em cada momento, só é preciso encontrar utilidade, eficácia e eficiência na escolha dos recursos. Aliás, devemos encarar as dificuldades de interação com os nossos alunos, como o desafio, que deve presidir, sempre, ao desenvolvimento do professor, para criar comportamentos e práticas de aproximação aos estudantes, sem cair em exageros que só dificultam a desejável formação contínua do professor (Guo, Dobson & Petrina, 2008; Salajan, Schönwetter & Cleghorn, 2010; Kirschner & De Bruyckere, 2017).

Neste sentido, a educação deve centrar-se no cuidado e atenção sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, imperativos pedagógicos para a construção de procedimentos capazes de promover a comunicação entre docentes e discentes e entre estes e a sociedade que os rodeia. De resto, inspirado em Dewey (1938), Edgar Dale (1969) já tinha defendido a urgência de promover atividades e experiências escolares orientadas para o mundo real, valorizando mais os resultados alcançados pelos alunos e não tanto os processos de aquisição de conhecimentos. Só

partindo do concreto/real (base de uma pirâmide que Dale designou de “Pirâmide de Experiência”), é possível alcançar, ao longo da formação escolar, níveis de sofisticação e abstração capazes de colocar o indivíduo perante a solução de problemas complexos

Tal sugere, naturalmente, a necessidade de (re)pensar, sistematicamente, currículos e modelos pedagógicos à luz da rápida evolução de conhecimentos e tecnologias, o que implica, igualmente, uma adaptação permanente da formação inicial de professores, considerando o que será exigido aos jovens docentes no seu exercício profissional (Barrios, 2021). Neste sentido, Darling-Hammond (2006, p. 305) salienta que os Cursos de Formação de Professores (CFP) devem preparar os futuros docentes como ‘investigadores em sala de aula’ e ‘colaboradores especializados’ que podem aprender de forma colaborativa, o que

... is essential when the range of knowledge for teaching has grown so expansive that it cannot be mastered by any individual and when students’ infinitely diverse ways of learning are recognized as requiring continual adaptations in teaching. (...) Teacher educators must worry about not only what to teach but also how, so that knowledge for teaching actually shapes teachers’ practice and enables them to become adaptive experts who can continue to learn.

As perspetivas internacionais sobre os CFP, tendem a definir um modelo de funcionamento mais homogéneo de forma a cumprir os objetivos do Processo de Bolonha (PB), propondo alguns princípios de orientação geral que se associam, obviamente, às exigências atuais do EBS, que vai ser o palco de atuação principal dos professores recém-formados¹. Leal e Leite (2017, p.6), salientam que o PB implicou um conjunto de alterações nos CFP em Portugal, “(...) seja pela organização dos cursos ou pela valorização da investigação e da reflexão nos currículos da formação inicial”, que, segundo as autoras, aferindo as opiniões da comunidade científica (através de vários artigos publicados), revelou uma maior tendência para a ‘adesão com condicionantes’, pelas “... oportunidades criadas pelo Processo de Bolonha para responder aos novos desígnios e exigências da formação de professores do século XXI (ob.cit., p.25).

Em Portugal, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, encontra-se no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. No seu Capítulo III são definidos os princípios gerais que regem a organização da formação de

¹A entrada em vigor do modelo educativo implementado no quadro do processo iniciado pela Declaração de Bolonha, implicou um vasto conjunto de transformações visando harmonizar e uniformizar critérios e princípios formais de educação do designado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), embora este fosse alargado, posteriormente, a países não integrados na União Europeia e incorporasse as recomendações da Conferência Ministerial de Yerevan (República da Arménia) que decorreu em 2015 (Passos, 2017). Vários estudos têm demonstrado o seu impacto designadamente nos Cursos de Formação de Professores (CFP), pretendendo-se que assumam uma homogeneização centrada em políticas educativas tendencialmente globais (Alves, Vilarinho e Figueiredo, 2017; Alves, Silva e Silva, 2017).

professores, elencando os referenciais a considerar (Artigo 6.º), as componentes de formação (Artigo 7.º) nas áreas de docência (Artigo 8.º), educacional geral (Artigo 9.º), didáticas específicas (Artigo 10.º), Iniciação à Prática Profissional (Artigo 11.º) e formação na área cultural, social e ética (Artigo 12.º).

Ao nível da Iniciação à Prática Profissional (IPP), no ponto 2 do Artigo 11.º, refere-se que, a prática supervisionada “... corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2821), sendo este definido ao abrigo da alínea b) do Artigo 20.º do Decreto-Lei 115/2013, de 7 de agosto – que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior -, “...consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares” do ciclo de estudos, neste caso conducente ao grau de mestre em ensino (p. 4752).

No âmbito dos referenciais a considerar nos ciclos de estudos que conferem a habilitação para a docência, salientam-se, na página 2821 do referido decreto:

- a) Os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) As orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matrizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário;
- c) Os programas e as metas curriculares;
- d) As orientações gerais de política educativa.

No entanto, embora este Decreto-Lei se mantenha nas suas orientações gerais, os referenciais que servem de base ao Sistema Educativo (SE) atual baseiam-se em novos documentos normativos, que expressam um esforço conjugado de mudanças e implicam uma reflexão sobre os desafios que se colocam a todo o sistema e agentes educativos.

Efetivamente, debatemo-nos atualmente com desafios socioeconómicos, culturais e ambientais sem precedentes, que ocorrem a um ritmo cada vez mais rápido ditado pela evolução do conhecimento científico e tecnológico, exigindo a reformulação de currículos e modelos pedagógicos que fomentem o desenvolvimento de competências e permitam aos docentes e alunos lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é hoje confrontado com a necessidade de preparar os jovens “...for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated” (OECD, 2018, p.2). Neste sentido, os processos de ensino-aprendizagem devem ser menos prescritivos e mais ‘orientativos’, de carácter fortemente humanista, centrados sobretudo nos alunos, na aprendizagem colaborativa e na utilização de recursos tecnológicos,

salientando-se, ainda, a possibilidade de as escolas poderem adaptar parcialmente os currículos às características dos seus alunos e do meio em que se inserem (OECD, 2016; UNESCO, 2016).

Os referenciais atuais do SE em Portugal focam precisamente estes princípios, destacando-se: (1) a *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, prevista no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho; (2) o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), publicado no Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho; (3) a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, apresentada em janeiro de 2017 pelo grupo de trabalho designado para o efeito (Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio); (4) os *Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 de 6 de julho* que estabelecem, respetivamente, “(...) os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” e “(...) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens”; (5) as *Aprendizagens Essenciais*, homologadas pelos Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e 8476-A/2018 de 31 de agosto.

Entre estes documentos, destacamos o PASEO, considerado o pilar do SE para os ensinos básico e secundário, definindo-se como “...a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (d’Oliveira Martins *et al.*, 2017, p.8). Alves, Madaleno e Martins (2019, p. 346), relevam a importância basilar deste documento, que promove a pertinência da ação educativa no perfil de competências que os alunos devem dominar à saída da escolaridade obrigatória.

Tendo como finalidade “(...) contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”, o PASEO defende a “complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos”, colocando, logo no seu enunciado, um desafio para a educação geográfica:

*O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador” (d’Oliveira Martins *et al.*, 2017, p.5).*

Este desafio, remete-nos para as Aprendizagens Essenciais (AE) definidas para os diferentes anos de escolaridade da disciplina de Geografia, mas não podemos ignorar, na formação inicial dos seus futuros professores, as orientações expressas na *Carta Internacional de Educação Geográfica* (CIEG - UGI, 2016). Neste documento é apresentado um plano de ação estruturado em cinco pontos principais - orientado para decisores políticos, responsáveis pela definição de currículos e professores de Geografia -, cujo primeiro define os argumentos que justificam a importância desta ciência no ensino:

- Sendo a localização um fator chave na vida, especialmente numa 'era' de globalização facilitada pelo acesso à *internet*, a Geografia, com o seu foco na variabilidade espacial, fornece uma perspetiva muito prática e útil sobre a vida quotidiana.
- A Geografia é a disciplina onde o conhecimento sobre localidades e regiões tem a sua base. A apreciação de contextos e circunstâncias únicas num mundo interligado, ajuda a aprofundar a nossa compreensão sobre a diversidade humana.
- A Geografia preocupa-se tanto com o local como com o global, analisando as interconexões entre estas escalas onde decorrem as atividades humanas.
- A Geografia preocupa-se com as interações homem-ambiente no contexto de lugares e locais específicos e com questões que têm uma forte dimensão geográfica, como os riscos naturais, as alterações climáticas, o abastecimento energético, a migração, o uso do solo, a urbanização, a pobreza e a identidade. A geografia é uma ponte entre as ciências naturais e sociais, encorajando o estudo "holístico" de tais questões.
- A Geografia ajuda as pessoas a pensar criticamente sobre uma vida sustentável a nível local e global e sobre como agir em conformidade. A Geografia é muito mais do que a aprendizagem de muitos factos e conceitos. O seu foco está nos padrões e processos, ajudando-nos a compreender um planeta em constante mudança.
- Os conhecimentos e competências geográficas, especialmente quando mediados por tecnologias geoespaciais, oferecem oportunidades únicas para dar sentido ao mundo moderno. Juntos formam um valioso conjunto de competências do século XXI, para hoje e para amanhã (UGI, 2016, p.10/11, nossa tradução).

Este plano de ação definido na CIEG, vai ao encontro, na nossa opinião, da necessária reformulação de currículos e modelos pedagógicos que permitam ao processo de ensino-aprendizagem responder às exigências de um mundo que evolui de forma 'vertiginosa' o que, de resto, se reflete, parcialmente, nos desafios expressos nos referenciais normativos do Sistema Educativo atual.

No entanto, estamos perante desafios que exigem uma mudança na postura das instituições de ensino, sendo particularmente exigentes para os professores cuja formação precede esta mudança e, obviamente, também para os que se encontram em formação inicial. Ou seja, sendo fundamental a existência de uma orientação global para a melhoria dos processos educativos, tal só pode acontecer se os docentes estiverem preparados/motivados para a mudança – papel que cabe às entidades de formação de professores, as universidades.

2. Objetivos e metodologia

É pertinente observar se as práticas docentes estão (ou não) a acompanhar as alterações preconizadas, em particular no contexto da formação inicial de professores, ponto de partida para a profissionalização e suscetível de promover nos futuros docentes atitudes e competências que permitam a sua adaptação a uma escola que todos os dias coloca novos desafios (Perrenoud, 1999). Contudo, sabemos que nem sempre há concordância entre a formação inicial e o desempenho posterior, porque as rotinas e burocracia escolar, não raras vezes, sobrepõem-se aos esforços de inovação levados a cabo nessa fase (Claudino, 2011). A par desta realidade, e apesar dos esforços encetados no sentido de caminhar ao encontro de um Mundo em mudança, acreditamos que nesta fase inicial de formação ainda não é muito visível a adoção de estratégias que exercitem a necessária ligação entre as AE e o PASEO porque tudo indica o prosseguimento de uma focagem na transposição didática dos conteúdos disciplinares.

Neste contexto, os professores estagiários constituem uma ponte estratégica de ligação entre a universidade e as escolas. Em linha com esta ideia, a análise dos trabalhos de investigação-ação que se desenvolvem durante o estágio constitui uma excelente ferramenta que pode contribuir para a reflexão sobre a formação inicial destes profissionais, nomeadamente, na ligação aos desígnios da formação dos jovens do ensino básico e secundário. Dito de outra forma, os Relatórios de Estágio (RE) expressam as experiências pedagógicas dos jovens docentes (filtradas por um corpo teórico adequado, inerente ao ensino supervisionado), resultando do seu projeto de investigação-ação de IPP. Estes RE centram-se sobretudo na aplicação de modelos e estratégias pedagógicas aplicados à lecionação de temas e subtemas que fazem parte das AE da disciplina de Geografia no EBS, em consonância com a legislação e documentos normativos que estruturam o Sistema de Ensino em Portugal. É, de facto, este o momento em que o estagiário confronta o conhecimento teórico e prático com a experiência em ambiente real, através dos dados empíricos recolhidos em ambiente escolar, que versam temas do seu interesse e da escola cooperante. É aqui que se exige o domínio de procedimentos afetos à construção e implementação de instrumentos de recolha de dados sobre os contextos de intervenção e as práticas pedagógicas desenvolvidas, e à análise e reflexão das evidências encontradas (Cachinho, 2002; Melo, 2015; Vieira *et al* 2013), sendo que, obviamente, o resultado das suas práticas transparece na aprendizagem/educação, neste caso geográfica, dos alunos do ensino básico e secundário.

Partindo do princípio de que os temas de investigação-ação definidos no âmbito do estágio pedagógico refletem, quer as preocupações dos professores em início de formação, quer a realidade da escola onde realizam a prática de ensino supervisionado, o presente estudo tem como objetivo

principal analisar se os RE desenvolvidos nas três instituições portuguesas de ensino superior onde existem MEG's – Faculdades de Letras das Universidades do Porto (FL-UP) e Coimbra (FL-UC) e Lisboa (IGOT-UL) – se articulam, ou não, com as orientações nacionais definidas pelo PASEO e as AE definidas para os anos de escolaridade do EBS em que é lecionada a disciplina de Geografia (especificando os temas, subtemas e conceitos a abordar), e as orientações internacionais para a educação geográfica, expressas na CIEG de 2016.

Nesse sentido, definimos um percurso metodológico que se iniciou com a recolha de informação sobre os temas dos RE de Geografia realizados no período de cinco anos (2017-2021) – desde o início do 2º ciclo em ensino de Geografia, separado da História -, através da consulta dos respetivos títulos registados nos repositórios das universidades portuguesas referidas, que conferem o grau de mestre, com profissionalização docente e edição contínua desde 2017.

A partir deste levantamento, procedeu-se ao tratamento estatístico das palavras mais utilizadas de forma a extrapolar algumas leituras sobre as questões de prática pedagógica privilegiadas na formação de professores para, de seguida, se avançar para uma análise cruzada entre: (1) as grandes áreas de competências das AE de Geografia para o 9º e 12º anos de escolaridade (correspondendo ao final do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; (2) as áreas de competências definidas no PASEO; (3) e a Carta Internacional de Educação Geográfica (2016).

Para o efeito, utilizamos a elaboração de nuvens de palavras utilizando a aplicação *Wordclouds*², permitindo obter uma imagem gráfica das palavras mais frequentemente utilizadas e, desta forma, tentar identificar as pontes de ligação entre os temas e os documentos considerados, por associação de palavras idênticas.

3. Temas de investigação-ação dos MEG@PT - pontes para os referenciais de Educação Geográfica

3.1. Evolução do número de RE defendidos nos MEG@PT

O espólio dos repositórios universitários portugueses permitiu aceder ao conjunto de relatórios de estágio em Ensino de Geografia defendidos nos últimos cinco anos, correspondente ao funcionamento dos Mestrados em Ensino de Geografia em regime monodisciplinar. A compilação desta informação, para o período compreendido entre 2017 e 2021, resultou numa base de dados com 133 títulos, distribuídos pelas três universidades públicas que conferem este grau (UC, UL e UP).

² Disponível em <https://www.wordclouds.com/>.

Uma primeira leitura destes registos (figura 1A), permite verificar que, ao longo do período em observação, 52% dos RE foram apresentados/defendidos na UP. Acreditamos que este facto se deve, em parte, ao número de vagas superior que esta universidade disponibiliza relativamente à UC e UL, o que se traduz, obviamente na defesa anual de um maior número de relatórios. Tal também explica, parcialmente, o aumento mais marcado de RE defendidos na UP nos 5 anos considerados (figura 1B) – 69 no total, correspondendo a uma média aproximada de 14 títulos/ano -, enquanto a informação disponibilizada nos repositórios demonstra que a UC, embora registe uma evolução similar à da UP tem um menor número de RE defendidos (um total de 37, correspondendo a cerca de 7 relatórios/ano), demonstrando a UL um comportamento mais irregular e com menos títulos apresentados (27, o que representa uma média de 5 relatórios/ano), embora em fase de recuperação.

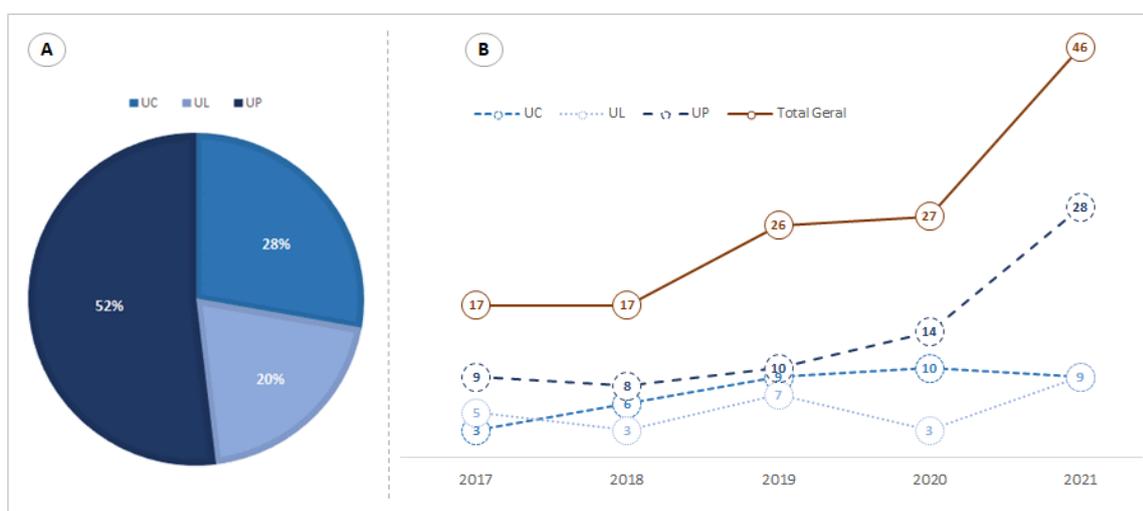


Figura 1 – Percentagem dos RE em ensino de Geografia defendidos em cada universidade (A) e respetiva evolução do seu número entre 2017 e 2021 (B). Fonte: Bases de dados dos repositórios online das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto (consultado em abril de 2022).

Este panorama de crescimento, mais acentuado a partir do ano letivo de 2020/2021 principalmente na UP, corresponde a uma nova fase na procura dos MEG, associada à falta de professores no EBS, o que, em termos práticos, se traduz na garantia de trabalho com a conclusão do ciclo de estudos (CE). Aliás, nesta universidade o ano letivo de 2019/2020 (início do CE dos estudantes que apresentaria o seu RE em 2021) marca uma ‘explosão’ no número de inscritos, passando de uma média de cerca de 12 estudantes nos quatro anos anteriores, para 31 candidatos³. Este número manteve-se praticamente igual nos dois anos seguintes, verificando-se, já no presente ano letivo (2022/2023), o registo de 60 candidatos (9 com indeferimento liminar), excedendo claramente as

³ Apesar do número de vagas estar fixado em 30, foi solicitada pelo MEG-UP uma autorização para incorporar o ‘único’ candidato que ficaria excluído.

vagas existentes, facto igualmente observado nos MEG da UC e UL.

A informação disponibilizada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), relativamente aos diplomados em estabelecimentos de ensino superior por ano letivo, reafirma a situação observada. Mas, neste contexto, adicionamos os diplomados que, na UP e UC frequentaram o Mestrado em Ensino de História e Geografia (figura 2). Coincidindo, parcialmente, com os dados anteriores, esta informação demonstra que a UP regista o maior número de diplomados nos anos letivos considerados, parecendo exercer maior atratividade sobre a procura de formação nesta área. Mas a esta questão não é estranho o facto da Universidade do Minho não possuir 2º ciclo em ensino da Geografia, pelo que o MEG-UP recebe muitos estudantes que concluíram a licenciatura e pretendem assumir a carreira docente.

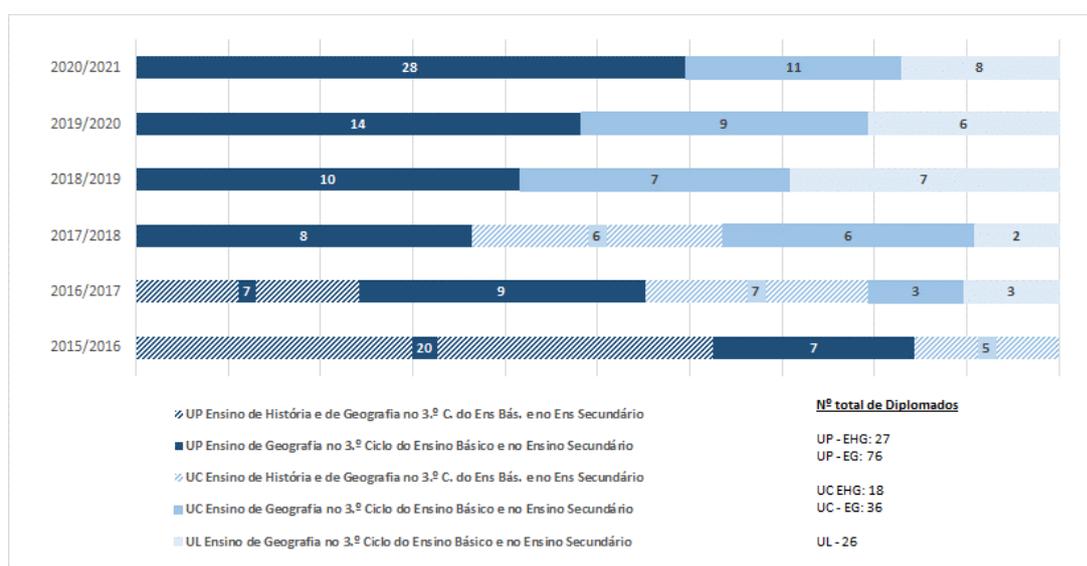


Figura 2 – Número de diplomados em ensino de Geografia na UP, UC e UL entre 2015/16 e 2020/21.

Fonte: DGEES (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/>)

Embora não se pretenda neste artigo abordar o problema da falta de professores no EBS, nomeadamente de Geografia, não podemos ignorar o desafio que esta questão coloca aos CFP. Muito associada ao progressivo envelhecimento da classe docente (e a conseqüente proximidade da aposentação), assim como à pouca atratividade de uma profissão cada vez mais exigente (com políticas educativas desajustadas, burocratização do sistema de ensino, a frequente mudança dos referenciais curriculares ou a multiplicação das funções exigidas aos professores), e que, ao longo dos anos, foi perdendo o estatuto socioeconómico e cultural que outrora detinha. Em conseqüência, esta falta de profissionais é agravada, ainda, pelo facto de muitos licenciados não quererem ‘abraçar’ a docência, agravando a situação (CNE, 2020). No entanto, numa sociedade em que o desemprego jovem, principalmente dos que possuem formação superior, se mantém muito elevada, a possibilidade

de um ‘emprego garantido’ justifica o retomar do interesse por uma profissão com uma evidente falta de incentivos. Aliás, de acordo com a OECD (2019), Portugal terá de renovar cerca de metade do seu pessoal docente durante a próxima década.

Muito se tem discutido, nos últimos tempos, sobre o ‘modelo’ que a formação de professores deve assumir, para resolver, rapidamente, este problema. Um problema que, desde já, tem reflexos evidentes nos CFP existentes, dada a dificuldade de o ensino superior contratar novos docentes que possam acompanhar o aumento do número de estudantes que procuram estes cursos. Pela sua especificidade, os mestrados em ensino exigem o acompanhamento próximo, de cada aluno, na supervisão do trabalho que desenvolvem nas EBS, assim como na orientação do respetivo RE. Neste contexto, ou as universidades recebem o apoio necessário ao nível dos recursos humanos e materiais para responder às exigências face ao aumento da procura, ou: (1) corremos o risco de assistir ao desenvolvimento de novos modelos de formação de professores que, a nosso ver, não cumprem os critérios de qualidade necessários; (2) teremos professores que não têm formação específica para tal, como é já considerado no Despacho n.º 10914-A/2022 (p.190-3), permitindo-se “(...) quando nenhum dos candidatos reúna os requisitos previstos (...) proceder à contratação de candidatos titulares de licenciatura, desde que disponham de 120 créditos obtidos na área científica correspondente à disciplina a lecionar”, entre outros cenários possíveis.

3.2. Os temas dos Relatórios de Estágio

A análise dos 133 títulos dos RE registados nos repositórios científicos das universidades em estudo, processou-se, inicialmente, através do tratamento das palavras mais utilizadas, utilizando-se a aplicação *Wordclouds*. Esta aplicação permite extrair/isolar as palavras registadas num documento que pode ser incorporado em diferentes formatos ou através de inserção direta de ‘texto’, fornecendo-nos, de imediato, uma imagem que reflete, através da dimensão das palavras, a frequência da sua utilização. Esta imagem pode ser tratada editando a lista de palavras representadas ou exportando-a em formato ‘cvs’, o que é fundamental para eliminar, por exemplo, advérbios e palavras que, no caso dos títulos dos RE’s, designam o próprio ciclo de estudos (e.g. geografia), ou juntar palavras que, habitualmente, surgem associadas (e.g. *google earth*).

É muito interessante notar que, nas três universidades, as palavras mais repetidas são ‘aplicação’, ‘ensaio’, ‘didática’ e ‘experiência’, remetendo para uma forte vertente aplicada da investigação-ação dos Estagiários em coordenação com os respetivos Orientadores científicos e com os cooperantes (figura 3). Em linha com esta observação, a expressividade dos termos “estratégia(s)” (figura 3A e C), o ‘estudo, aqui associado a ‘caso’, (figura 3B) e a “aprendizagem” revelam a forte aposta da formação nacional de professores de Geografia na prática pedagógica e na missão focada a

A figura 4 cruza as palavras mais referidas nas ADC das AE de fim de ciclo dos ensinos básico e secundário, com as diretrizes do sistema de ensino português através do PASEO e, finalmente, o texto da Carta Internacional de Educação Geográfica de 2016 (CIEG2016), para que possamos avaliar, também, a concordância, ou não, com as orientações internacionais.



Figura 4 – Palavras mais repetidas nas: A - “grandes áreas de desenvolvimento das competências” (ADC) das Aprendizagens Essenciais (AE) do Ensino Básico e do Ensino Secundário; B - na “Área de Competências” (AC) do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e C - na Carta Internacional de Educação Geográfica de 2016. Fonte: DGE, 2017b, pp.21-30; DGE, 2018a,b, pp. 2-4; CIEG, 2016

Retomando as ADCs_AE (figura 2) verifica-se que acompanham mais de perto as preocupações das AC_PASEO – o que é compreensível porque os alunos estão no fim da escolaridade obrigatória ao acrescentar, entre outros, os problemas do mundo, a diversidade territorial e social, as TIC, os ODS e o desenvolvimento de competências de leitura integrada dos processos geográficos. Sob este propósito mais genérico, o Ensino Básico incorpora informação base para a construção do conhecimento dos elementos e eventos que permitirão identificar linhas, ou padrões, de distribuição e dinâmica dos territórios e da superfície terrestres que constituirão o suporte e iniciação à leitura, interpretação e consciência multiescalar. Assim se explica a parca associação que é possível fazer na leitura entre as ADCs_AE de fim dos ciclos do EBS e as AC_PASEO - focadas no desenvolvimento das aprendizagens e capacidades que se revelam úteis ao futuro dos jovens, nomeadamente, da vida em sociedade, diversa e plural, na qual o respeito e responsabilidade se assumem como o resultado de um processo contínuo de construção do conhecimento. Já a CIEG2016, parece agregar um pouco as linhas das anteriores, colocando a ênfase na necessidade de promover a mudança na educação geográfica, nomeadamente, através do desenvolvimento de políticas que apostem na qualidade do sistema de ensino (alunos, educadores e escolas), capacitando jovens e adultos, em formação contínua, para a imprevisibilidade política, social e económica. Aqui, como seria de esperar, é possível

detetar orientações mais ligadas com temas objeto de estudo da Geografia e, portanto, mais concordantes com as ADC das AE, destacando-se a interação espacial, a abordagem multiescalar entre o mundo e o lugar, a preservação do ambiente e dos recursos, ou entre outros, a vida humana.

Finalmente, procurando produzir uma síntese que permitisse clarificar as ligações entre os títulos e as orientações nacionais e internacionais, fizemos uma seleção, nas 6 bases de bases – ADCbs_AE, PASEO, CIEG2016, UC, UL, UP -, das primeiras 20 palavras, com respetivo valor de repetição, tendo o cuidado de nunca interromper uma série com números iguais, fazendo o corte na seleção por excesso. O tratamento conjunto das bases de dados permitiu extrapolar combinações de palavras que se repetiam em simultâneo entre aquelas bases, ou seja, foi possível identificar as “pontes de palavras” (o que implica, no mínimo, 2 ou mais registos) existentes entre: os títulos da investigação-ação, o que se deseja da formação geral através do PASEO, o que se pretende através da aprendizagem em Geografia no EBS e quais as orientações internacionais para a educação geográfica (figura 5).

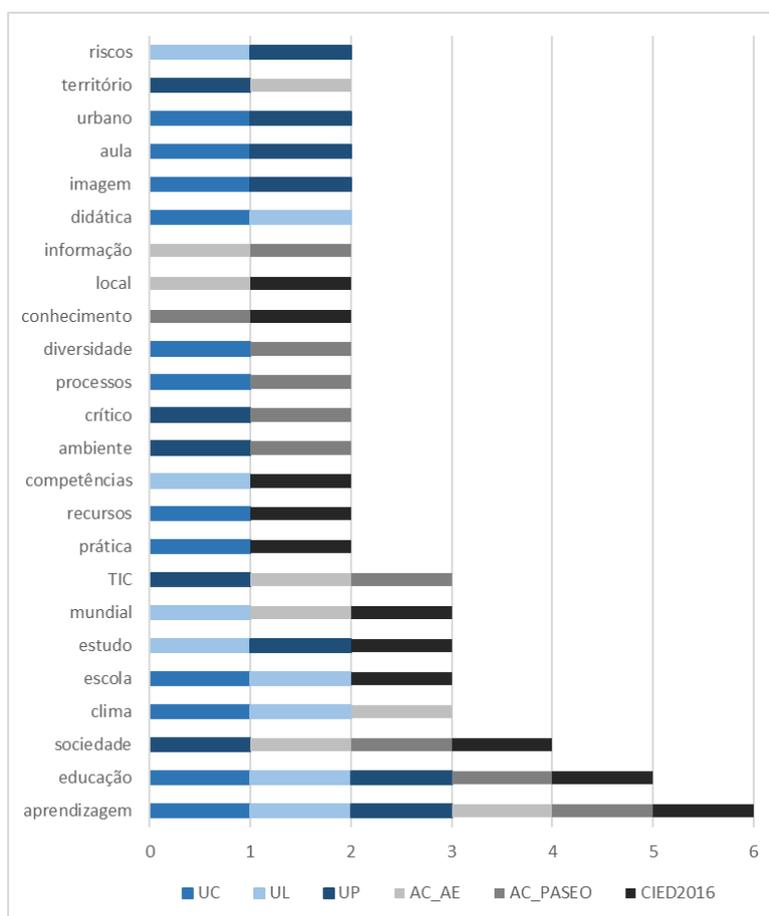


Figura 5 – Principais palavras utilizadas nos títulos dos relatórios MEG, ADCbs_AE, na AC_PASEO e CIEG2016. Fonte: Bases de dados dos repositórios online das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto (consultado em abril de 2022); DGE, 2017b, pp.21-30; DGE, 2018 a, b, pp. 2-4; CIEG 2016

Os títulos da UC que mais se destacam, enfatizam a vertente da didática da Geografia, com a construção de recursos e os processos de experimentação, numa dimensão prática de formação inicial

de professores, o que acaba por explicar grande parte das escolhas. O UL e a UP destacam mais por temas ligados com os conteúdos curriculares do EBS e/ou com as linhas gerais dos documentos orientadores, como o ambiente, riscos, mundo, entre outros.

É interessante notar a diversidade de investigação-ação produzida nos MEG portugueses. De facto, apesar de anualmente ocorrerem diversas iniciativas conjuntas (nomeadamente, encontros científicos e provas académicas), há diferenças entre as “pontes” que unem as Universidades e entre estas e as orientações nacionais e internacionais.

Em primeiro lugar, cabe destacar os casos da “aprendizagem” e “educação” que, como seria de esperar, todas as Universidades destacam com maior frequência nos seus títulos, sendo que a primeira figura, também, em todos os documentos orientadores e, a segunda, no AC_PASEO e CIEG2016. Depois, cada uma das três unidades orgânicas de formação de professores desenvolve os relatórios de estágio com temas centrais que se cruzam, de forma isolada, com os referenciais aqui considerados. A UC é a única que contribui de forma mais evidente com a vertente prática e a construção de recursos para a diversidade do processo ensino-aprendizagem, posicionando-se em linha com a CIEG2016, as AC_PASEO e as AC_AE, respetivamente. Já a UL também se isola ao fazer sobressair questões ligadas com o desenvolvimento de competências, tal como na CIEG2016 ou os problemas do mundo, como se identificam as ADC-AE e as AC_PASEO. Finalmente, a UP destaca questões relacionadas com a sociedade (registada em todos os documentos orientadores), temas ligados com o ambiente, o pensamento crítico ou as TIC, referenciados nas ADC_AE e nas AC_PASEO.

Sem qualquer ligação visível neste grupo das palavras com 20 referências ou mais e sem associação aos documentos orientadores, as três universidades nunca se cruzam em bloco, apenas em pares: a UC com a UL em títulos que incorporam “didática” e clima, e com a UP, nas abordagens a problemas urbanos; a UL e a UP conseguem destacar nos seus títulos os estudos de caso e os riscos. Esta leitura pode ter várias interpretações, nomeadamente, se esperássemos encontrar maior convergência de interesses entre os três MEG, o que não aconteceu de forma evidente. Porém, é preciso não esquecer que sendo Portugal um país relativamente pequeno, então é normal que os interesses de investigação dos académicos (que procuram ser diferentes entre si na exploração de novos espaços de investigação) responsáveis pela formação de professores possa induzir, também, as escolhas dos temas de relatório pelos estagiários. Por outro lado, esta dimensão geográfica do território português é marcada pela diversidade social e territorial, o que se traduz, também, na diferenciação das características das escolas onde se desenvolve a investigação-ação, fazendo emergir, naturalmente, temáticas diferentes que se traduzem nos títulos dos relatórios de estágio.

Notamos que nenhum documento orientador destaca, nas “20 palavras mais”, “urbano”, “riscos”, “imagem” ou “didática”. Compreende-se, talvez, que as AC_PASEO não o façam, por

descrever o perfil de aluno desejado, mas não nas AC_AE e CIEG2016, uma vez que, estes conceitos se situam entre algumas das questões que se colocam em diversas escalas – urbano e riscos, e até mesmo no próprio ensino da Geografia – a transposição didática e o uso da imagem (de uso banalizado sob múltiplas formas entre os jovens) são determinantes, para a aprendizagem. Ao contrário, as palavras “informação” e “local” só figuram nos documentos orientadores, o que pode explicar-se pelo facto de, não raras vezes, se utilizar outras com significado idêntico, como é o caso de TIC ou a referência à escala do lugar.

Em síntese, procurando agora clarificar as “pontes” entre a formação de professores ministrada nas três universidades e entre os documentos de referência utilizados nesta reflexão, construímos uma matriz simétrica de ligações que resultou na figura 6, na qual a aproximação ao hexágono representa uma rede de ligações equilibrada com todas as partes e, a sua dimensão crescente, traduz-se na maior intensidade das ligações.

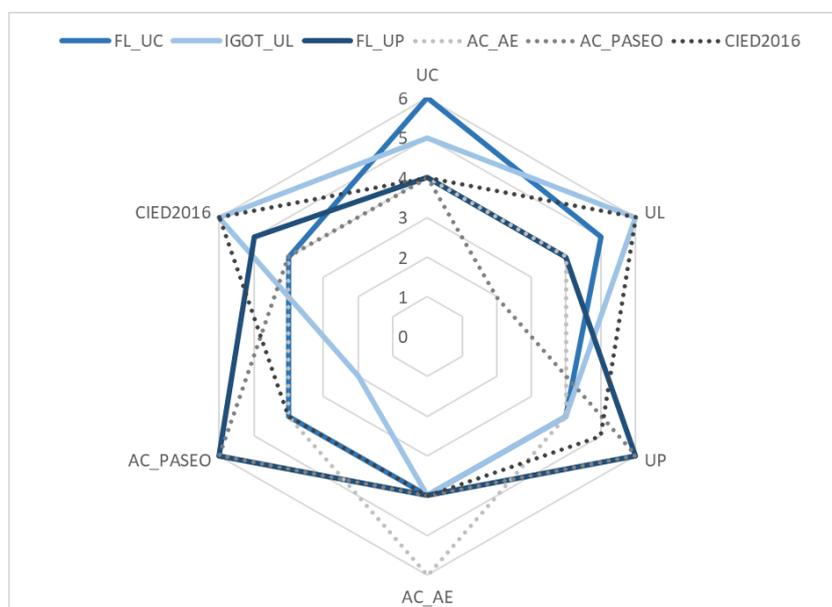


Figura 6 – Pontes entre a investigação-ação (UC, UL, UP) e alguns dos referenciais para a educação geográfica. Fonte: Bases de dados dos repositórios online das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto (consultado em abril de 2022); DGE, 2017b, pp.21-30; DGE, 2018a,b, pp. 2-4; CIEG 2016

Como seria de esperar, as ADC_AE são a âncora que atrai todas as ligações, ainda que a um ponto menos dos níveis máximos. É, de facto, a única situação em que todos se tocam, configurando um nó fundamental nesta rede de palavras mais significativas, o que faz todo o sentido, uma vez que, é essencialmente com as AE que se faz a ponte entre conteúdos e capacidades que contribuem para o alcance do PASEO, de vertente mais holística na formação dos jovens e, daqui, para as recomendações internacionais.

A distância às AC_PASEO é mais notória na UL, seguindo-se-lhe a UC e a UP, mantendo com esta uma proximidade máxima. No que se refere às recomendações da CIEG2016, a UL e a UP registam valores máximos de proximidade e a UC dista-lhes um ponto.

Entre as Universidades, as afinidades são maiores entre a UC e a UL, registando proximidades máximas (5), sendo que com a UP a ligação cifra-se em 4 pontos.

Apesar das cautelas a ter com este tipo de análise suportada na contagem de palavras que mais se repetem, é possível observar que a UC é a que mantém uma estrutura mais equilibrada na relação com todos, posicionando a maioria das ligações no nível imediatamente inferior ao máximo, o que lhe vale um desenho no diagrama mais próximo do hexágono. No entanto, das três universidades, é a UP que apresenta uma configuração mais próxima do tamanho máximo daquela forma geométrica.

Quadro 1 – Média das ligações nas Universidades e documentos de referência.

UC	UL	UP	AC_AE	AC_PASEO	CIED2016
4,5	4,5	4,7	4,3	4,2	4,7

De facto, a intensidade média das ligações, para um máximo de 5 valores (quadro 1), são mais fortes a partir da UP e da CIEG2016, ficando, pelas razões acima assinaladas, as AC_PASEO com o valor mais reduzido, o que confirma o pressuposto inicial que apresentámos sobre a dificuldade de articular as AE com o PASEO em contexto de formação de professores por parte das universidades e, obviamente, na sua posterior implementação no futuro.

4. Considerações finais

Este é, apenas, um primeiro ensaio metodológico que pretende agilizar a sistematização da informação entre os MEG@PT para que possamos perceber melhor onde podemos/devemos melhorar, quer na relação que mantemos na academia portuguesa, quer no posicionamento face às orientações (inter)nacionais, no sentido da promoção da qualidade da formação inicial dos jovens professores de Geografia. De facto, apesar do cuidado a ter com a análise dos dados obtidos a partir do registo da frequência de uso das palavras, o desenvolvimento deste trabalho permitiu alcançar algumas ideias prévias que servirão de suporte ao prosseguimento desta investigação.

Sobre a questão que motivou este trabalho - até que ponto a investigação-ação produzida pelos jovens Estagiários convergem, ou não, com o que, nas orientações nacionais e internacionais, é desejável que resulte das aprendizagens dos seus alunos no futuro -, foi possível confirmar o claro esforço de construção de um caminho muito mais centrado no aluno e na aprendizagem. Neste âmbito, o desenvolvimento de estratégias de experimentação que despertem a curiosidade e a

criatividade, bem como o foco na aprendizagem construtivista, centrada no aluno, têm constituído razão para se avançar com diversas propostas e contributos para o apuramento do trabalho dos professores junto das novas gerações de alunos – as três universidades apresentam a “aplicação”, “experiência” e “ensaio” como as palavras mais repetidas nos títulos dos relatórios de estágio, o que indicia uma forte vertente prática da investigação-ação que, obviamente, é desenvolvida em contexto de prática de ensino supervisionado focada na construção do conhecimento dos/pelos alunos das turmas dos Orientadores Cooperantes.

Do mesmo modo, foi possível observar a parca associação entre as ADCbs_AE de fim dos ciclos do EBS e as AC_PASEO, o que remete para a dificuldade, ou até redundância, sentida por alguns estagiários em momentos de planificação das aulas, talvez pela excessiva generalização deste documento que, no entanto, reconhecemos como pertinente enquanto orientação geral do que se pensa deva ser o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória. Porém, as ações estratégicas orientadas para o perfil dos alunos, patentes nas AE, parecem não acrescentar muito ao que o professor já fazia habitualmente, pelo menos no caso da Geografia - o desenvolvimento das aprendizagens e capacidades que se revelam úteis ao futuro dos jovens, nomeadamente, da vida em sociedade, diversa e plural, na qual o respeito e responsabilidade se assumem como o resultado de um processo contínuo de construção do conhecimento, pode não constituir uma missão de sempre, nomeadamente do ensino tradicional centrado no professor, mas verifica-se há já algum tempo.

Pelo contrário, a CIEG2016, ao colocar a ênfase na necessidade de promover a mudança na educação geográfica, nomeadamente, através do desenvolvimento de políticas que apostem na qualidade do sistema de ensino (alunos, educadores e escolas), capacitando jovens e adultos, em formação contínua, para a imprevisibilidade política, social económica, aponta, como seria de esperar, para orientações mais ligadas com temas objeto de estudo da Geografia e, portanto, mais concordantes com as ADC_AE, destacando-se a interação espacial, a abordagem multiescalar entre o mundo e o lugar, a preservação do ambiente e dos recursos, ou entre outros, a vida humana.

O tratamento da informação centrado, apenas, nas 20 palavras mais repetidas nas 6 bases de bases – ADCbs_AE, PASEO, CIEG2016, UC, UL, UP -, ao filtrar as principais palavras repetidas, possibilitou o aumento da escala de observação e, portanto, evidenciar as principais ligações entre aqueles grupos – as “pontes” definidoras de proximidades ou afastamentos, podendo elencar-se X ideias de base que, do nosso ponto de vista, podem dar lugar a investigações mais profundas:

- a) associada a um trabalho de formação inicial de professores, fortemente ancorado em perspetivas pedagógicas de experimentação, ensaio e aplicação, os MEG portugueses apresentam uma interessante diversidade de temas geográficos, que procuram ir ao encontro das especificidades das escolas cooperantes, produzindo relatórios orientados, a maioria das

- vezes, por professores especializados nessas áreas. Esta observação sugere-nos a necessidade de acrescentar aos MEG@PT (Encontro Nacional dos MEG que já se realizam, há três anos), uma programação que inclua mais resultados da investigação-ação dos Estagiários, para que possamos partilhar esta diversidade temática e sua aplicação prática;
- b) as razões anteriores explicam o facto das três universidades nunca se cruzarem, em simultâneo, nesta análise, exceto nos “nós de distribuição” fundamentais da “aprendizagem” e da “educação”. De facto, quando consideramos os principais temas da disciplina, apenas em pares - a UC com a UL (que nesta rede se apresentam mais próximas) destacam títulos com “didática” e “clima”, e a primeira liga-se à UP, nas abordagens aos problemas “urbanos”. A UL e a UP acrescentam os “estudos de caso” e os “riscos”;
- c) ampliando a rede de ligações aos documentos de orientação (inter)nacional, não surpreende que as três Universidades se juntarem às AC_PASEO e à CIEG2016 enfatizando a “educação” e, uma vez mais, a diversidade dos MEG portugueses permite exibir três vertentes determinantes do sucessos dessa “educação - na UC destaca-se as práticas centradas em questões do quotidiano; na UL o desenvolvimento de competências, tal como na CIEG2016 ou os problemas do “mundo”, como se identificam as ADC-AE e as AC_PASEO e, finalmente, a UP enfatizando temas mais relacionados com a vida em sociedade (registada em todos os documentos orientadores), temas ligados com o ambiente, o pensamento crítico ou as TIC, referenciados nas ADC_AE e nas AC_PASEO;
- d) as ADC_AE comportam, em definitivo, a centralidade máxima desta rede, ancorando todas as ligações, ainda que a um ponto menos dos níveis máximos. É, essencialmente, com as AE que se faz a ponte entre conteúdos e capacidades que contribuem para o alcance do PASEO, de vertente mais holística na formação dos jovens e, daqui, para as recomendações internacionais. Resulta daqui eu, em termos médios (quadro 1 e figura 5), quer as AE, quer o PASEO, apresentam as ligações mais frágeis da rede entre si e com os restantes grupos (4,3 e 4,2, respetivamente);
- e) globalmente, se retomarmos a figura geométrica de referência que indicia, de alguma forma, o equilíbrio – o hexágono -, a UC é a que mantém uma estrutura mais equilibrada, ainda que a um ponto abaixo do valor das ligações máximas (5), a UP apresenta uma configuração mais próxima do tamanho máximo, confirmada pelo maior valor médio das ligações (quadro 1), enquanto a UL apresenta uma configuração mais afastada do hexágono, em larga medida provocada pelo afastamento ao PASEO (ligação de nível 2 para um máximo de 5), contribuindo, desta forma, para a defesa de um assunto que, como já perspetivámos na análise dos dados, merece algum desenvolvimento de seguida.

O PASEO constitui um documento fundamental do ponto de vista da orientação global do que se deseja para a escolaridade obrigatória, mas admitimos que a sua inserção em documentos escolares de programação de atividades de curta duração pode configurar uma tarefa inglória. Por exemplo, a utilização em planificações anuais disciplinares pode fazer sentido devido à escala holística da programação, o mesmo não se pode dizer da planificação de aula, a qual parece, não raras vezes, forçada ou, se se quiser, desnecessária. Trata-se de um que tema merece mais reflexão porque interfere, diretamente, com muitos âmbitos do sistema educativo, nomeadamente, com o que aqui nos interessa mais, a formação de professores. De facto, se recuperarmos os exemplos de “ações estratégicas orientadas para o perfil dos alunos” que constam nas AE de Geografia, verificamos que, à exceção dos novos instrumentos de base tecnológica disponíveis para a observação e tratamento de informação geográfica, não apresentam diferenças substantivas face ao que se vem fazendo há já alguns anos.

Entendemos que tanto as AE como o PASEO são fundamentais para a organização e gestão do currículo, mas talvez seja necessário ajustar a sua articulação e organização. A questão que se coloca não terá tanto a ver com a exemplificação estratégica das ações nas AE para promoção dos princípios do PASEO, a qual, além de fazer parte das práticas docentes há já alguns anos, até pode resultar na limitação da inovação do professor se se conformar com as ideias aí expressas, mas, principalmente, com a necessidade de formar professores para a implementação de metodologias ativas que apoiem o complexo trabalho de transformação das orientações curriculares em processos de ensino e aprendizagem que contribuam para os desígnios do PASEO. Do mesmo modo, podemos considerar que as AE, ao apresentarem uma formulação “excessivamente” aberta – o que origina uma enorme liberdade de trabalho por parte dos docentes nas escolhas dos materiais e exemplos a utilizar nas suas aulas, pode resultar em práticas de ensino e aprendizagem que, em particular em anos de exames nacionais (comuns a todos os discentes), enviesam o princípio de uma equidade mínima das aprendizagens adquiridas.

Daqui se deduz que, sendo pertinentes a formação dos professores ao longo da vida, nomeadamente de atualização, a reflexão aqui produzida indica que há um espaço de investigação e de formação inicial de professores que urge incrementar, cuja responsabilidade passa, em primeiro lugar, pela construção de orientações curriculares que clarifiquem os saberes de base e, depois, pela Universidade em diálogo com as Escolas para que, no essencial, possam responder de forma mais assertiva à questão de transformar as AE para responder, obviamente, às competências e capacidades almejadas mas, acima de tudo, contribuir de forma mais eficaz e eficiente para os desígnios do PASEO, introduzindo um maior significado ao seu uso através da promoção da ligação com as AE. Dito de outra forma, se o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, então cabe-lhe

desenvolver os processos que vão muito para lá da mera aprendizagem de conteúdos geográficos, porque tem de ser capaz de alcançar valores, capacidades e atitudes que permitam aos alunos “responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.” (DGE, 2017a: 7). Não há mobilização de “múltiplas literacias”, que preparem os alunos para a resposta às “exigências destes tempos de imprevisibilidade”, se não se consolidarem “pontes” sustentadas em temas de desenvolvimento e cidadania a partir do trabalho conjunto das áreas disciplinares (e não de mais uma disciplina dedicada), da definição de metodologias ativas que trabalhem temáticas transversais (e não conteúdos isolados, perseguindo, apenas, objetivos por área científica, conceitos, metas...aprendizagens essenciais) ou, se se quiser, construindo pontes nos interstícios da formação disciplinar porque essa, pensamos ser, a essência da mudança que se preconiza para o alcance do PASEO, para o desenvolvimento da aproximação entre este, as AE e a formação inicial de professores.

Embora vivamos tempos de transição entre modelos curriculares do ensino básico e secundário mais fragmentados disciplinarmente, mas que, progressivamente, vão convergindo, seja no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória ou no manejo da flexibilidade curricular onde a complexidade do mundo deve ser exercitada nos interstícios das diferentes áreas do saber tradicional, certo é que no encontro da Universidade com a Escola do ensino básico e secundário, está em primeira linha a formação de professores, neste caso de Geografia, e neste encontro cruzam-se gerações e saberes que atravessaram o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo, o conetivismo (Siemens, 2004). Desse cruzamento, têm resultado trabalhos de investigação-ação em contexto de estágio pedagógico que vão dando conta de uma mudança lenta, mas de enorme esforço de ajuste às condições atuais: menos centrada nos padrões sociais para os quais o ensino e educação tinham respostas de rotina, e mais focada no desenvolvimento de estratégias metacognitivas para a construção de inteligências baseadas na vontade dos alunos.

Referências

- Alves, C. A., Vilarinho, E., & Figueiredo, Z. C. C. (2017). As repercussões do processo de Bolonha nas universidades portuguesas: o que dizem os estudos e os professores? In L.G. Correia, R. Leão e S. Poças (Org.). *O tempo dos professores*. CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), p. 1025-1040.
- Alves, E. J., Silva, B. D. D., & Silva, R. D. S. D. (2017). Mapeamento dos estudos sobre a formação de professores no âmbito do Processo de Bolonha em Portugal. *Revista Observatório*, 3(6), p. 248-273.

- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), p.337-362.
- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, p. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>.
- Barrios, T. (2021). Teaching competencies for the 21st century. *Academia Letters*, Article 3183. <https://doi.org/10.20935/AL3183>.
- Cachinho, H. (2002) - Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgeo*, 15, p.66-90.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission, p. 2-20.
- Claudino, S. (2011) – A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa. *Revista Plures Humanidades*, 12(15), p.13-33.
- CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-32-2.
- d'Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J. Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), p. 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Darmaji, D.; Kurniawan, D.A.; Astalini, A.; Lumbantoruan, A.; Samosir, S.C. (2019) - Mobile Learning in Higher Education for The Industrial Revolution 4.0: Perception and Response of Physics Practicum. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 13(9), p. 4-20. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i09.10948>
- De Vries, S., Jansen, E. & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, p. 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Collier- Macmillan.
- DGE (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao>
- DGE (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais – ensino básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- DGE (2018b). *Aprendizagens Essenciais – ensino secundário*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Faria, E. (2004). O professor e as novas tecnologias. In Enricone, D. (Org.). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 57-72.
- Guo, R., Dobson, T. & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of educational computing research*, 38(3), p. 235-254. doi:10.2190/ec.38.3.a
- Kirner, C. & Zorzal, E. (2005). Aplicações educacionais em ambientes colaborativos com realidade aumentada. In *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE*, 1(1), p. 114-124.
- Kirschner, P. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, p. 135- 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Lase, D. (2019). Education and industrial revolution 4.0. *Handayani Journal PGSD FIP UNIMED*, 10(1), p. 48-62. doi: 10.24114/jh.v10i1.
- Leal, A. R. & Leite, C. (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica, *Interritórios*, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruarú (Br.) v. 3, n. 4, p. 5-30.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), p. 371-389.
- Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), p. 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>
- OECD (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/>.
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers. <http://hdl.voced.edu.au/10707/452200>.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en.OECD>,
- ONU (2016). *The Sustainable Development Goals Report*. http://www.agenda2030.org.br/saiba_mais/publicacoes.
- Passos, R. (2017). Breves considerações sobre o espaço europeu de ensino superior face ao comunicado de Yerevan. *Bioenergia em Revista: Diálogos* (ISSN: 2236-9171), 7(2), p.64-75.
- Perrenoud, P. (1999) - *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2: Do They Really Think Differently? *On*

the Horizon, 9(6), p. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.

Salajan, F., Schönwetter, D. & Cleghorn, B. (2010). Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 55(3), p. 1393-1403.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.017>.

UGI (2016). *International Charter on Geographical Education*. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf

Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, M. C. C., Vieira, F., Almeida, M. J., ... & Silva, A. C. D. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In. Bento Silva et al. (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: CIEd, Universidade do Minho, p. 2641-1655.

Wang, S., Hsu, H., Campbell, T., Coster, D. & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), p. 637-662.

West, D. (2012). Big data for education: Data mining, data analytics, and web dashboards.

Governance studies at Brookings, 4(1), p. 1-10.

A formação de professores de Geografia na NOVA FCSH: contributos para a análise da sua evolução

Fernando Ribeiro Martins; José Afonso Teixeira

*CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, NOVA- FCSH
Avenida de Berna, 26C - 1069-061 Lisboa PORTUGAL
fermar@fcs.unl.pt; tja@fcs.unl.pt*

Palavras-Chave: Ensino, formação de professores, Geografia, NOVA FCSH

Introdução

A presente comunicação pretende dar a conhecer um pouco da história da formação de professores na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), unidade orgânica da Universidade Nova de Lisboa (atualmente NOVA FCSH) e analisar as implicações que as alterações legislativas tiveram na formação de professores de Geografia¹ para o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, desde a sua criação, no ano letivo 1987/1988. No último ponto inclui-se uma breve reflexão sobre desafios da formação de professores e sua valorização.

De um modo geral, desde que as universidades (e entre elas a NOVA FCSH) passaram a ter a responsabilidade de formar professores para o 3º ciclo e o ensino secundário, podemos identificar três períodos distintos, sempre na sequência de alterações legislativas.

O primeiro período teve início com a “atribuição” da responsabilidade da formação de professores aos estabelecimentos de ensino superior na área das ciências sociais, com o aparecimento do Ramo de Formação Educacional, no final da década de 1980. Depois, na sequência do Processo de Bolonha e da inerente adaptação dos cursos de licenciatura (de quatro para três anos) surgiu, a partir do ano letivo 2008/2009, o “Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário”, passando a exigir-se o grau de mestre a todos os que pretendiam aceder à carreira docente nos ensinos básico e secundário. O terceiro período iniciou-se no ano letivo 2015/2016 com o retorno à autonomização da formação de professores de História e de Geografia, tendo-se criado o “Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário” com a estrutura atual. Vejamos mais em pormenor cada uma destes períodos.

¹ Nesta comunicação faremos apenas referência à formação de professores de Geografia, mas o mesmo se aplica à formação de professores de outras áreas disciplinares das ciências sociais, como a História, a Filosofia ou as Línguas, por exemplo.

1. O Ramo de Formação Educacional – Formação Inicial de Professores

No ano letivo de 1987/88 teve início na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a formação inicial de professores para o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, à semelhança do que ocorreu em outras Faculdades de Letras do país. Como referiu Maria Fernanda Alegria, responsável pela formação de professores de Geografia nesta instituição, desde o seu início e durante quase vinte anos, “surgira com um atraso de cerca de quinze anos desde que idêntica formação fora introduzida nas Faculdades de Ciências em Portugal” (Alegria, 1994:13).

No momento em que a Faculdade aceitou a profissionalização de professores não tinha “docentes preparados para formar docentes dos ensinos básico e secundário, o arranque [...] foi feito em estreita colaboração com professores do ensino secundário com muita experiência de ensino e [...] com professores provenientes das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação” (Alegria, 2019, p.45). Nem havia estruturas adequadas para o seu funcionamento. O próprio Departamento de Ciências da Educação “definido como uma estrutura da F.C.S.H. destinada a apoiar a formação de professores, tanto no aspecto científico, como no pedagógico” (Alegria, 1994, p.19) não existia, tendo sido criado para o efeito no mesmo ano em que se iniciou a formação de professores (1987/88).

“A cooperação com instituições ligadas às Ciências da Educação tornou-se imprescindível para assegurar a docência das disciplinas e foi iniciada, logo nesse ano, com o estabelecimento de um protocolo de colaboração entre a nossa Faculdade e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.” (Id., 1994, p.17).

A formação inicial de professores, então designada por Ramo de Formação Educacional (R.F.E.), tivera origem na Portaria 853/87, de 4 de novembro², completada pela Portaria 659/88, de 29 de setembro³, que estabeleceu regras quanto aos estágios.

A formação para a docência, com a duração de dois anos, pós licenciatura, incluía:

- a) Três disciplinas de Ciências da Educação (Introdução às Ciências da Educação, Métodos e Técnicas da Educação e Psicologia Educacional);
- b) Uma ou duas Didáticas específicas;
- c) Um ano de estágio numa escola básica e secundária, com frequência nesse ano, e de um Seminário específico, designado “Geografia dos Grandes Espaços”, realizado na Faculdade.

“O R.F.E. foi instituído em “regime transitório” estando prevista, desde início, a sua continuação em vários Departamentos, uma vez terminado o prazo limite fixado para esse regime: o ano letivo de 1993/94. Enquanto vigorou o “regime transitório” a formação inicial para a docência

² Reestrutura os cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

³ Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

tinha lugar a seguir à obtenção da licenciatura e era feita em 2 anos. No primeiro ano, os alunos frequentavam as disciplinas teórico-práticas de Introdução às Ciências da Educação, Psicologia Educacional, Métodos e Técnicas da Educação e a Didáctica específica do respectivo curso. (...) No Departamento de Geografia e Planeamento Regional a este elenco de disciplinas juntava-se a de Geografia dos Grandes espaços, leccionada no 1º ano do R.F.E..” (Alegria, 1994, p.13).

No segundo ano, os alunos frequentavam um estágio numa escola básica e secundária, sob a orientação de um professor experiente dessa escola e supervisão de um professor doutorado da FCSH. A este propósito convém referir que a supervisão dos estágios nas escolas consistia na altura, tal como atualmente, em reuniões periódicas, na escola e na FCSH, além de, pelo menos duas aulas assistidas a cada estagiário, às vezes mais, dependendo da evolução do desempenho do estagiário e da informação que regularmente era fornecida ao docente da FCSH.

Ao estagiário eram atribuídas duas turmas, uma do ensino básico e outra do ensino secundário, pelas quais era responsável. Todo o trabalho realizado com os alunos dessas turmas era acompanhado por um professor de Geografia experiente dessa escola, designado orientador, que, obrigatoriamente, acompanhava o processo de planificação de cada aula e a preparação de recursos e estratégias a aplicar, assistindo a todas as aulas do estagiário nessas duas turmas. Por outro lado, os estagiários assistiam às aulas de duas turmas do orientador e participavam, sempre que possível, nas reuniões de professores, com encarregados de educação, etc. O estagiário era remunerado, de acordo com o número de turmas atribuídas, garantindo-lhe alguma autonomia financeira que lhe permitia um maior envolvimento e dedicação ao estágio.

O estagiário fazia prova do seu trabalho desenvolvido na escola básica e secundária, tanto na sala de aula como em atividades de integração na escola, no designado “dossiê de estágio”, que, depois de validado pelo orientador da escola, constituía um importante documento para a sua avaliação, juntamente com as aulas assistidas pelo supervisor da FCSH e as informações fornecidas pelo orientador da escola.

2. O Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Em junho de 1999 os ministros da Educação de vários países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, pondo em marcha um processo que levaria à criação do “Espaço Europeu de Ensino Superior”. Na sua génese está um conjunto de objetivos em que, no essencial, se pretendia aumentar a competitividade do sistema europeu de ensino superior e promover a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados no espaço europeu.

Para que tal fosse possível, as instituições de ensino superior tiveram de passar a funcionar de

modo integrado, adaptando os seus cursos a um modelo regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados, em que, para além da promoção da mobilidade intra e extracomunitária de estudantes e do incremento da dimensão europeia do ensino superior foi também necessário⁴:

- a) A adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;
- b) A adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo:
 - um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
 - e, um segundo ciclo⁵, que em Portugal conduziu ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
- c) A implementação de um sistema de créditos académicos (ECTS⁶), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país em que está localizada.

Foi na sequência da implementação do Processo de Bolonha em Portugal, primeiro nos cursos de licenciatura e depois nas formações subseqüentes (mestrado e doutoramento), que se chegou à criação do novo modelo de formação de professores em Portugal, o qual marca o início de um novo ciclo ou, se preferirmos, de “um novo paradigma de formação inicial de professores [... baseado] no princípio de que ela se deve centrar no aluno e nas competências que tem de adquirir” (Mesquita & Machado (2017, p.111).“

Na sua génese está a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, “que regulamenta o novo regime jurídico de habilitação profissional, prevendo (corretamente) que o mestrado passe a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, e estruturando a formação dos professores em dois ciclos distintos”⁷ (Ceia, 2010, p.44) (Quadro 1).

⁴ Adaptado de: <https://www.isce.pt/pdfs/bolonha.pdf>

⁵ Na sequência da reunião dos Ministros do Ensino Superior de 33 países europeus, em Berlim, em setembro de 2003, o sistema de dois ciclos do Processo de Bolonha, passou a incluir um terceiro ciclo constituído pelo doutoramento, com vista a aumentar também a mobilidade de estudantes de doutoramento e de pós-doutoramento.

⁶ Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, do inglês “*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS.

⁷ A propósito deste último aspeto, note-se que, ao contrário de outros cursos da FCSH (como em línguas), a formação de professores de Geografia manteve-se sempre em dois ciclos distintos, em que, só após terminar a licenciatura era possível frequentar o R.F.E.

Quadro 1. Domínio de habilitação para a docência, ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência (Geografia)

Domínios de habilitação para a docência	Níveis e ciclos abrangidos	Especialidade do grau de mestre	Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre (*)
Professor de História e Geografia.	3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.	Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.

Extraído do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, N.º 38, p.1328.

O referido Decreto-Lei constituiu uma referência na formação de professores no 3.º ciclo e no ensino secundário na medida em que:

- a) Reviu as “condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário”⁸;
- b) Definiu “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio (*Id.*).

Para as áreas disciplinares de História e de Geografia tratou-se de um documento muito controverso, contestado desde o início pelas associações de professores de ambas as áreas disciplinares e pelas universidades responsáveis pela formação de professores. Em causa estavam principalmente três argumentos:

- a) O “número de créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo” que é de apenas “120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares [Geografia e História] e nenhuma com menos de 50 créditos”⁹. Quer isto dizer que qualquer pessoa, não licenciada em Geografia ou em História, poderia ser professor nestas duas áreas disciplinares, com evidente prejuízo na formação científica de base, indispensável ao bom exercício da atividade docente. E também ao nível da atribuição do grau de mestre, porque, como antevia Carlos Ceia, “os novos mestrados em Ensino vão ser – o prognóstico não é arriscado – minorizados em comparação aos mestrados científicos que incluem a defesa pública de uma dissertação e pressupõem um maior investimento na investigação”

⁸ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007, p.1320.

⁹ *Idem*, Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007, p.1327.

(Ceia, C., 2007, p.22).

- b) À insuficiente formação científica de base, acima referida, soma-se uma prática de ensino supervisionada (estágio) a realizar numa escola com 3.º ciclo e ensino secundário reduzida a apenas um semestre, francamente insuficiente. Na realidade, a alteração do mestrado de monodisciplinar para bi-disciplinar não foi acompanhada por um aumento da duração da formação nas escolas (agora reduzida a um semestre para cada área disciplinar) com a agravante de que, à data, as escolas básicas e secundárias ainda não tinham introduzido o processo de semestralização, funcionando em três períodos. Como nem sempre era possível garantir o estágio em Geografia e em História na mesma escola, com alguma frequência os mestrandos tinham de mudar de escola, interrompendo a meio o trabalho que desenvolviam com os alunos. Uma situação que não fazia qualquer sentido. Em resumo, a alteração introduzida por aquele diploma representava uma clara perda da qualidade na formação de professores.
- c) A formação conjunta não era vista “com bons olhos”, porque os professores de História, em número muito mais elevado e, à época com mais dificuldade para encontrar emprego nas escolas, passariam a poder lecionar também Geografia, uma concorrência vista como uma ameaça para os professores de Geografia, tanto mais que os “novos professores” eram titulares do grau de mestre enquanto os seus pares, com muitos anos de experiência letiva, não o tinham.

Como referiu o Professor Carlos Ceia, num estudo sobre a temática em análise:

“O Decreto-Lei n.º 43/2007 trai o princípio mais nobre, inscrito na abertura do diploma: «O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, a revisão das condições de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.» O princípio é nobre e aplaude-se, mas a forma como a lei é concebida é uma traição inqualificável a esse ideal” (Ceia, 2010, pp.115-116).

Apesar das contestações, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, manteve-se em vigor durante sete anos, data em que nova legislação pôs fim a este modelo de formação de professores.

Tendo em conta os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14

de outubro), o novo diploma¹⁰ distribui as componentes da formação de professores de Geografia (e também de outras áreas disciplinares) em seis categorias:

- a) A Formação educacional geral, que “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes”;
- b) As Didáticas específicas, que “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência”;
- c) A Iniciação à prática profissional que proporciona “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula [...] concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”;
- d) A Formação cultural, social e ética, com vista: à “sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”, ao “alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência”; e à “preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”.
- e) A Formação em metodologias de investigação educacional, que “abrange o conhecimento dos [...] princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional”; e,
- f) A Formação na área de docência, que “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência”.

No Departamento de Geografia e Planeamento Regional da FCSH, as componentes de formação em Geografia, no Mestrado em Ensino de História e de Geografia, eram as seguintes (Quadro 2):

¹⁰ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007, pp.1323 - 1324.

Quadro 2. Requisitos mínimos e componentes de formação de professores no mestrado em Ensino de História e de Geografia

Designação:	Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	
Requisitos mínimos	120 Créditos na das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos (*).	ECTS
Componentes de formação	a) Área de docência: mínimo de 5%;	10
	b) Área educacional geral: mínimo de 25 %;	30
	c) Didáticas específicas: mínimo de 25%;	Em História - 15 Em Geografia - 15
	d) Iniciação à prática profissional , incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 40%;	50
	Formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional, assegurada no âmbito das componentes a que se referem as alíneas b) a d).	---
(*) Em virtude de as unidades curriculares do mestrado em ensino na FCSH terem 6 ECTS cada uma, o número mínimo de créditos exigidos era de 54 ECTS (nove unidades curriculares).		120

Adaptado do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, N.º 38.

Sendo um mestrado que habilitava para a docência em duas áreas disciplinares, era necessário acautelar os requisitos mínimos de candidatura em ambas as situações, pelo que o Decreto-Lei estipula serem “120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos”. Quer isto dizer, de uma forma simples, que se podiam candidatar ao mestrado os licenciados em História ou em Geografia, mas também pessoas licenciadas em qualquer outra área disciplinar, com a agravante de que, ao conjunto das duas áreas disciplinares, só seriam exigidos 120 créditos. Uma situação grave do ponto de vista científico, na medida em que só era exigida uma formação mínima de 50 créditos, claramente insuficiente em qualquer das disciplinas; além de criar uma situação de desigualdade com os seus pares, até aí obrigados a concluir a licenciatura na área de docência e, ainda maior desigualdade perante os que, tendo concluído a licenciatura antes da entrada em vigor do Processo de Bolonha, tiveram de concluir formações de base mais longas, com quatro anos de licenciatura (o equivalente a 180 créditos). Não é portanto de admirar que a contestação fosse notória da parte dos professores, das universidades, das associações de professores de História e de Geografia, da Associação Portuguesa de Geógrafos, entre outros.

Para a entrada em funcionamento do novo mestrado em ensino, uma das primeiras medidas tomadas pelo Departamento de Geografia e Planeamento regional da FCSH foi a identificação das unidades curriculares de 1º Ciclo (licenciatura) consideradas fundamentais para a prática docente. Definiu-se então que os alunos não licenciados em Geografia, que pretendessem frequentar o Mestrado em Ensino de História e Geografia, tinham de obter:

- a) 42 ECTS nas unidades curriculares referidas no quadro seguinte (Quadro 3), todas obrigatórias, e,

- b) 12 ECTS em unidades curriculares da sua preferência, de entre as disponibilizadas na licenciatura em Geografia e Planeamento Regional (excepto Seminários¹¹). Dada a importância das unidades curriculares "Cartografia Temática" e "Geografia da População", ambas do 1º semestre, os alunos eram aconselhados a escolhê-las.

Quadro 3. Unidades curriculares de licenciatura de frequência obrigatória para candidatura ao mestrado em ensino de Geografia¹²

Unidades Curriculares	Semestre	ECTS
Geografia Física – Geomorfologia	1º	6
Geografia Humana	1º	6
Geografia Física de Portugal	1º	6
Geografia Física – Climatologia	2º	6
Geografia Urbana	2º	6
Dinâmica do Espaço Rural	2º	6
Geografia Humana de Portugal	2º	6
		42

Em relação ao estágio, no geral manteve-se a mesma modalidade, agora reduzida a um semestre de estágio para cada área disciplinar, nem sempre possível de realizar no mesmo estabelecimento de ensino básico e secundário.

Em resumo, o mestrado em Ensino de Geografia e de História estruturava-se do seguinte modo (Quadro 4):

Quadro 4. Unidades curriculares do mestrado em ensino de História e de Geografia, por área científica, semestre e número de créditos

Área científica	Unidades curriculares	Semestre	ECTS
Área educacional geral (30 ECTS)	Psicologia Educacional	1º	10
	Educação, Currículo e Multiculturalismo	1º	10
	História e Políticas Educativas	2º	10
Didáticas específicas (30 ECTS)	Didática da Geografia I	2º	10
	Didática da História I	2º	10
	Didática da História II	3º	5
	Didática da Geografia II	3º	5
Formação na área de docência (10 ECTS)	Uma opção em História ou em Geografia	1º	10
Iniciação à prática profissional (50 ECTS)	Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada	3º	5
	Prática de Ensino Supervisionada	3º e 4º	45
Total de créditos a obter:			----- 120

¹¹ No DGPR, cada um dos quatro Seminários tinha 12 ECTS.

¹² No caso de haver lugar a creditações de unidades curriculares concluídas fora da FCSH, o candidato entregaria na FCSH uma cópia do certificado de habilitações e dos conteúdos programáticos das referidas unidades curriculares, emitidas pelo estabelecimento de ensino a que pertenceu.

Durante o período em que a NOVA FCSH manteve aberta esta modalidade de formação de professores concluíram o curso 26 formandos, habilitados profissionalmente para a docência de História e de Geografia, do 7.º ao 12.º anos de escolaridade, em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos.

3. O Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O atual mestrado em Ensino de Geografia teve início no ano letivo 2015/16, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que, revogando o tão contestado diploma anterior, “aprovou um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, autonomizando a formação de professores de Geografia e de História.

Este novo modelo de formação de professores ainda existente na NOVA FCSH¹³ manteve os quatro semestres, em que nos dois primeiros o mestrando frequenta unidades curriculares na instituição de ensino superior e, no terceiro e quarto semestres, a formação ocorre maioritariamente numa escola do ensino básico e ensino secundário na qual frequenta o estágio; é a designada Prática de Ensino Supervisionada (45 ECTS) em que, sob a supervisão de um professor da escola, designado Professor Cooperante, assiste e leciona em duas turmas, uma do 3º ciclo e a outra do ensino secundário. No terceiro semestre o mestrando terá ainda de se deslocar à NOVA FCSH, para frequentar duas unidades curriculares em regime pós laboral: um seminário de opção na área de docência (conforme a oferta disponível) e o Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada que, como o próprio nome indica, dá suporte ao estágio na escola e à elaboração do relatório de prática de ensino supervisionada que será submetido a prova pública no final do curso (Quadro 5).

Quadro 5. Unidades curriculares do mestrado em ensino de Geografia, por área científica, semestre e número de créditos

Área científica	Unidades curriculares	Semestre	ECTS
Área educacional geral (20 ECTS)	História e Políticas Educativas	1º	10
	Educação, Currículo e Multiculturalismo	1º	5
	Psicologia e Comunicação Interpessoal	1º	5
Didáticas específicas (30 ECTS)	Didática da Geografia I	1º	10
	Tecnologias no Ensino da Geografia	2º	10
	Didática da Geografia II	2º	10
Formação na área de docência (20 ECTS)	Opção condicionada 1*	2º	10
	Opção condicionada 2*	3º	10

¹³ Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na sua redação em vigor, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, confere o grau de mestre em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, devidamente acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registado pela Direção-Geral do Ensino Superior sob o n.º R/A -Cr 158/2015 de 31 de julho de 2015.

Iniciação à prática profissional (50 ECTS)	Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada	3º	5
	Prática de Ensino Supervisionada	3º e 4º	45
Total de créditos a obter:		-----	120

(*) Opções condicionadas à oferta semestral disponível: Ambiente e Mudanças Globais; Cartografia Digital e Design; Catástrofes Ambientais e Sociedade; Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos; Desenvolvimento Regional e Local; Energia e Ambiente; Geografia da Globalização; SIG e Ordenamento do Litoral; Transportes e Mobilidade.

Extraído do Regulamento n. 969/2016, Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 26 de outubro de 2016.

Relativamente ao modelo anterior, e cumprindo o estipulado no novo diploma legal, a estrutura curricular do mestrado em ensino de Geografia diminuiu o número de créditos na área educacional geral que, apesar de ter mantido as três unidades curriculares anteriores, reduziu o número de horas e, conseqüentemente, de ECTS respetivo (de 30 para 20 ECTS). Em compensação, a componente das didáticas específicas foi reforçada com uma nova unidade curricular de 10 ECTS. Para uma melhor compreensão das diferenças entre o mestrado anterior (em ensino de História e de Geografia) e o atual mestrado em ensino de Geografia sugerimos a consulta dos quadros A.1, A.2, A.3 e A.4, em anexo.

Até ao momento, 27 formandos foram já habilitados para exercer funções docentes na área disciplinar de Geografia, do 7.º ao 12.º anos de escolaridade, em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos.

Muitas alterações ocorreram ao longo dos últimos 35 anos de formação de professores em Portugal, e na NOVA FCSH em particular, mas do ponto de vista da preparação científica de base (licenciatura) dos futuros professores concordamos com a afirmação de Maria Fernanda Alegria, responsável pela formação inicial de professores na FCSH, durante quase vinte anos:

“Tenho de reconhecer, que os primeiros anos em que as Faculdades intervieram na formação de professores [...] as condições eram bastante melhores do que agora. Basta dizer que os futuros professores de Geografia, além de terem uma longa preparação (4 anos de licenciatura), tinham a seguir dois anos de formação e um ano de estágio remunerado”¹⁴ (Alegria, 2019, p.46).

¹⁴ Note-se a este propósito que, um dos primeiros pareceres dos grupos de trabalho, ligados à reforma de Bolonha no espaço europeu, estipulavam em 300 ECTS o nível de formação de base para o acesso à carreira docente e que, em junho de 2006, um dos primeiros pareceres colectivos assinado por vários departamentos das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa recomendam, em termos gerais entre 180 e 240 ECTS, consoante os cursos. A este propósito recomendamos a consulta do texto de Carlos Ceia (2007), que destaca as principais incongruências que o diploma veio trazer sobretudo ao nível do ensino das línguas. Ceia, C. (2007). Disponível em: http://sites.fcsch.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/que_profs_formar.pdf

4. A Prática de Ensino Supervisionada

No Ramo de Formação Educacional (1987/88 a 2007/08), não havia nenhuma unidade curricular com a designação de Prática de Ensino Supervisionada. Contudo, no segundo ano do curso, os alunos realizavam um estágio numa escola básica e secundária, sob a orientação de um professor experiente dessa escola e supervisão de um professor doutorado da FCSH. Na prática, o modelo não era muito distinto do atual, consistindo em reuniões periódicas, na escola e na FCSH, além de, pelo menos duas aulas assistidas a cada estagiário, às vezes mais, dependendo do seu desempenho e da informação que regularmente era fornecida ao docente da FCSH.

A principal diferença face à situação atual residia no facto de a cada estagiário serem atribuídas duas turmas, uma do ensino básico e outra do ensino secundário, pelas quais era responsável e era remunerado, garantindo-lhe alguma autonomia financeira que lhe permitia ter disponibilidade para um maior envolvimento e dedicação às atividades do estágio. O estagiário fazia prova do seu trabalho desenvolvido na escola, tanto na sala de aula como em atividades de integração na escola, no "dossiê de estágio", que, depois de validado pelo orientador da escola, constituía um importante documento para avaliação, juntamente com as aulas assistidas pelo supervisor da FCSH e a avaliação atribuída pelo orientador da escola.

No Mestrado em Ensino de História e Geografia (2008/09 a 2014/15), o estágio da Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) ficou reduzido a apenas um semestre, dada a natureza bi-disciplinar do curso, mas manteve-se a modalidade de funcionamento, o que se traduziu numa perda de qualidade da formação obtida.

No Mestrado em Ensino da Geografia (desde 2015/16), de acordo com Despacho N.º 19/2018, de 15 de maio (que alterou o Despacho N.º 16-A/2016, de 23 de junho), que define as Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino na FCSH-UNL, a P.E.S.:

“é o momento em que o estudante pratica e aplica os seus conhecimentos sobre a(s) disciplina(s) para as quais pretende obter habilitação profissional [...]. Pretende-se que o estudante demonstre capacidade para mobilizar e aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos à definição, gestão e avaliação de planos curriculares e de práticas pedagógicas específicas da(s) sua(s) área(s) de ensino [...]. O estudante deverá, ainda, aplicar [...] as competências adquiridas em metodologias de investigação educacional, transversais à formação em Ciências da Educação e em Didáticas Específicas” (id.).

Este modelo de P.E.S. compreende um total de 1260 horas, 64 das quais para orientação tutorial e 240 para a elaboração do relatório, sendo as restantes utilizadas no conjunto de atividades, centrais e complementares, que constituem a P.E.S..

O estágio decorre numa escola do ensino básico e secundário, designada escola cooperante, com a qual a NOVA FCSH estabelece protocolo para esse efeito. Durante um ano letivo, entre o início

de setembro e o final de maio do ano seguinte (correspondendo ao 3º e 4º semestres do curso), o estagiário, sob orientação de um professor experiente dessa escola, com pelo menos cinco anos de serviço após profissionalização, desenvolve um conjunto de atividades que incluem:

- a) A observação de “50% das aulas lecionadas pelo orientador cooperante em duas turmas/níveis de ciclos de escolaridade distintos, tendo em conta um mínimo de 16 horas semanais de permanência na escola cooperante”;
- b) A lecionação de “um mínimo 20 aulas de 90 minutos ou de 40 aulas de 45 minutos”;
- c) A “participação na reunião semanal do núcleo da P.E.S., numa percentagem mínima de 75%”;
- d) O “desenvolvimento e a participação de atividades de integração escolar, de acordo com o projeto educativo da(s) escola(s) cooperante(s)”;
- e) A “organização de um portefólio que traduza o percurso de formação, incorporando testemunhos do que vai fazendo, devidamente datados, bem como uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido.”.

Terminado o estágio, os mestrandos desenvolvem o relatório da P.E.S. que deve incluir uma componente teórica e uma componente prática:

“adequadamente articuladas e envolvendo capacidades expositivas e reflexivas apropriadas ao grau académico a obter [... em que a] componente teórica deve dar conta do estado da arte, no que diz respeito ao tema escolhido para o relatório [... e a] componente prática deve incluir os materiais relevantes para uma apresentação descritiva da prática de ensino supervisionada (planificação e condução de aulas, caracterização sumária da escola cooperante e outros dados que permitam dar conta da participação ativa do mestrando na escola cooperante” (ib.).

5. Os Relatórios de Prática de Ensino Supervisionada

A partir dos dados disponíveis na base de dados da plataforma “RENATES – Registo Nacional de Teses e Dissertações”¹⁵, analisaram-se os 53 relatórios de Prática de Ensino Supervisionada defendidos por mestrandos da NOVA-FCSH, em prova pública, entre 2013 e o final de 2022. O principal propósito foi o de, por um lado, averiguar quais as principais temáticas escolhidas pelos mestrandos – ou seja, desenvolvidas nos relatórios e aplicadas com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e/ou do ensino secundário – e, por outro, em que medida essas temáticas estavam relacionadas com boas práticas pedagógicas, nomeadamente no que se refere à aplicação de metodologias de ensino e de

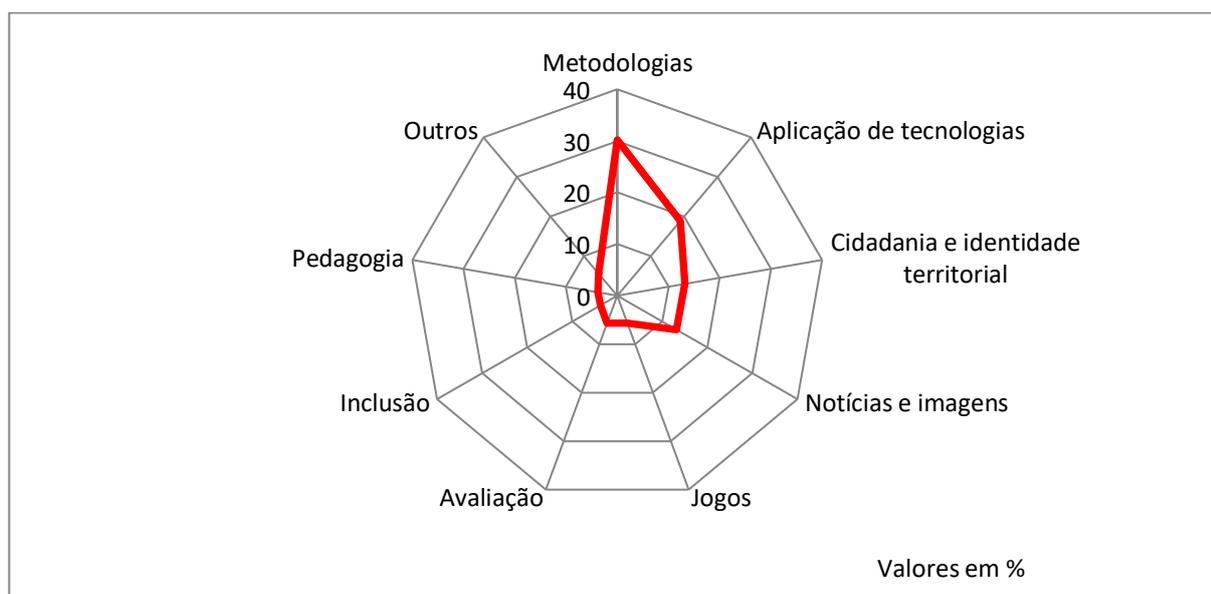
¹⁵ A plataforma RENATES foi criada pelo Decreto-Lei n.º 52/2002, de 2 de março, para se constituir como base de dados de registo de teses de doutoramento. Posteriormente, com a Portaria n.º 285/2015, de 15 de setembro, passou também a incluir as dissertações e outros trabalhos de mestrado. Atualmente, inclui registos de teses desde 1970 e de dissertações e outros trabalhos de mestrado, desde 2013. Informação disponível em: <https://renates2.dgeec.mec.pt/>

aprendizagem centradas no aluno ou à utilização de ferramentas digitais.

Na sequência das alterações legislativas anteriormente analisadas, os relatórios refletem dois períodos diferenciados. Um primeiro, entre 2013 e 2016, em que o curso de formação de professores (e, naturalmente também os relatórios de Prática de Ensino Supervisionada) eram bi-disciplinares (Geografia e História); e um segundo período, após 2016, em que os relatórios são monodisciplinares, respeitando a legislação atualmente em vigor.

A análise das temáticas abordadas nos relatórios de P.E.S., desde 2013¹⁶ (Fig.1), revela que a aplicação de “Metodologias” ativas em sala de aula foi a temática mais frequente, representando quase um terço do total das situações analisadas (30,2%). Incluem-se nesta categoria variadas metodologias centradas no aluno, de que são exemplo a aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, ou PBL do inglês *Problem-Based Learning*), Esquemas Conceptuais, *Brainstorming*, Aula-Oficina, Autorregulação da Aprendizagem, Portefólio, entre outras.

Fig. 1. Representatividade temática nos relatórios de Prática de Ensino Supervisionada na NOVA FCSH, entre 2013 e 2022.



Fonte: RENATES (<https://renates2.dgeec.mec.pt/>)

Os temas relacionados com a “Aplicação de tecnologias” (Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Tecnologias de Informação Geográfica (TIG)) no ensino da Geografia, envolvendo nomeadamente a exploração de plataformas *online*, como o *Google Maps*, o *Google Earth Project*, o *ArcGis StoryMaps* ou o *My Maps*), são a segunda categoria mais frequente, representando aproximadamente um em cada cinco relatórios concluídos (18,9%). Esta situação deve-se, em grande

¹⁶ Atendendo a que nos relatórios bi-disciplinares há apenas um único tema transversal às duas áreas científicas (Geografia e História) não nos pareceu relevante efetuar uma análise em separado.

parte, ao destaque que esta temática tem na formação de professores na NOVA FCSH, mais concretamente em duas unidades curriculares específicas do mestrado, Tecnologias no Ensino da Geografia e Didática da Geografia II, ambas de cariz eminentemente prático, que são muito valorizadas pelos mestrandos. De realçar que, no último ano em análise (2022), mais de metade dos relatórios já concluídos incidiram sobre a aplicação de Tecnologias no Ensino de Geografia.

Os temas “Cidadania e identidade territorial” e utilização de “Notícias e imagens” na sala de aula (cada um com 13,2% das ocorrências) aparecem em terceiro lugar, revelando a importância que estas temáticas têm para os mestrandos, uma vez que são eles que propõem o tema.

A utilização de “Jogos” no ensino de Geografia (5,7%) e as preocupações com a “Avaliação” dos alunos (5,7%) foram, também, temas com alguma representatividade nos relatórios de prática de ensino analisados. Os temas relacionados com “Pedagogia” e “Inclusão” de alunos foram temas pouco abordados, situação que se espera alterar com a introdução de novas unidades curriculares, orientadas para esses temas, que já fazem parte da estrutura curricular dos outros cursos de formação de professores da NOVA FCSH.

A interpretação destes resultados deve ser feita com cautela na medida em que o número de relatórios concluídos anualmente é muito variável. As razões para que tal tenha acontecido estão relacionadas com três aspetos principais: a variação anual do número de alunos a frequentar o curso; o facto de nem todos os alunos concluírem o mestrado no prazo previsto (dois anos), adiando para o ano seguinte a conclusão e a entrega do relatório para defesa pública; ter havido interrupções no funcionamento do curso.

6. Valorização da formação de professores e da carreira docente

A ausência de visão estratégica sobre a formação de professores é um dos factores responsáveis por alguns dos problemas que o sistema de ensino enfrenta: a falta de professores devidamente habilitados, o desajustamento entre a formação dos professores e as exigências atuais da profissão, o envelhecimento e a instabilidade do corpo docente que não permite relações estáveis e duradouras com a escola.

A falta de estabilidade de grande parte do corpo docente das escolas, por força do atual modelo de colocação de professores, que os obriga a “saltar” de escola em escola, ou a leccionar em mais do que uma escola, não lhes permite um maior empenhamento e a possibilidade de desenvolverem na sua escola um trabalho de continuidade e em parceria. Por outro lado, os que têm maior estabilidade têm uma média de idades acima dos 55 anos e cargas letivas elevadas (dada a dificuldade de progressão na carreira) o que não os motiva a colaborarem na formação de novos docentes.

No momento em que finalizamos este texto, aguardamos com expectativa a divulgação de um estudo encomendado pelo Ministério da Educação a uma equipa de especialistas em que se esperam alterações no modelo de funcionamento dos cursos de formação de professores para o 3º ciclo e o ensino secundário. Face à necessidade de resolver problemas prementes, espera-se que o novo documento não fique centrado apenas nas questões conjunturais mas possa contemplar a tão necessária visão estratégica. Entre as medidas que seriam bem-vindas destacam-se:

- a) A clarificação e simplificação do “quadro legislativo em cadeia [que ainda] é revelador de uma falta de pensamento estratégico para o sistema de formação inicial de professores em Portugal nos últimos 30 anos” (Ceia, 2007, p.6).
- b) Medidas para uma “real” valorização da carreira docente (que deve incluir uma sólida formação de base), com vista a atrair os melhores entre os melhores profissionais e os que revelem verdadeira vocação. Bom seria que, face à falta de professores nas escolas (que, sabe-se, se agravará nos próximos anos), se pudessem criar condições mais atrativas na carreira docente, nomeadamente maior estabilidade.
- c) O investimento nas escolas, nomeadamente em equipamento mais adequado à prática de metodologias ativas, com os necessários recursos informáticos e rede de acesso à internet, para que os professores possam tirar partido da aplicação das tecnologias ao ensino da Geografia, cumprindo as orientações dos documentos de referência curricular em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (D.G.E., 2018) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, G., et al., 2017).
- d) A remuneração dos estagiários, em função das turmas e do trabalho que lhes fosse atribuído, retomando uma situação semelhante à que ocorreu no passado, aquando da existência do Ramo de Formação Educacional.
- e) A redução do número de horas letivas atribuídas aos orientadores cooperantes (e não apenas a redução do número de horas não letivas), como forma de compensação do seu importante contributo para a formação de professores. Corrigia-se, assim, uma situação de injustiça e também de desigualdade entre professores de diferentes escolas, uma vez que, em muitas delas, o trabalho de orientação de estágios nem sequer é devidamente reconhecido pela Direção da respetiva escola.

As universidades, enquanto instituições responsáveis pela formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, devem ter uma relação com as escolas cooperantes mais ambiciosa do que a prevista nos atuais Protocolos estabelecidos no âmbito da formação de professores, envolvendo-se em projetos comuns.

As escolas e os respetivos docentes que aceitam participar na formação de professores (escolas e professores cooperantes) deveriam ver esse trabalho reconhecido através de verdadeiras contrapartidas; as universidades que, com o seu saber, contribuem para a formação de novos professores e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas também deveriam ter essa sua função mais reconhecida.

7. Notas finais

Nesta (breve) análise sobre a formação de professores na NOVA FCSH, muito ficou por dizer. Várias razões nos impediram de ir mais além:

- a) A limitação do espaço disponível para contar o contexto em que ocorreram as mudanças aqui referidas. Entre elas, as políticas educativas subjacentes à sucessiva mudança de ministros da educação que, do nosso ponto de vista, preferiram deixar o seu cunho pessoal em vez de promoverem o debate, a discussão e a definição estratégica de uma linha de rumo para as décadas seguintes.
- b) Muito haveria também a dizer em relação à adaptação dos estabelecimentos de ensino superior às sucessivas mudanças legislativas, que implicaram a introdução de procedimentos com vista à aprovação dos “novos” cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), entidade que, periodicamente, certifica a qualidade do ensino ministrado. A NOVA FCSH introduziu um Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino (implementado para os três ciclos de estudos em 2018), alterou o conteúdo e as designações de unidades curriculares do mestrado em ensino e criou unidades curriculares ajustadas às boas práticas atuais (de que é exemplo, a unidade curricular de Tecnologias no Ensino da Geografia, vocacionada para a aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Tecnologias de Informação Geográfica). O corpo docente foi-se alterando, contando atualmente com docentes doutorados muito experientes ligados às escolas, à Associação de Professores de Geografia e à Direção-Geral de Educação.
- c) A ligação entre a NOVA FCSH e escolas do ensino básico e secundário aprofundou-se, tendo aumentado o número de escolas onde os alunos da NOVA FCSH podem realizar o estágio, numa rede que se estende já da Região Oeste ao sul do País.

O curso foi interrompido no ano letivo 2021/22 na sequência do Parecer da Comissão de Avaliação Externa (CAE) e da Decisão do Conselho de Administração da Agência de Avaliação e

Acreditação do Ensino Superior (A3ES), decisão da qual discordámos junto das instâncias competentes.

O Departamento de Geografia e Planeamento Regional, a NOVA FCSH e a Universidade Nova de Lisboa estão empenhados em apresentar uma nova candidatura, valorizando a experiência de 35 anos de formação de professores da qual nos orgulhamos. A nova estrutura será concordante com a dos atuais cursos de Mestrado em Ensino da NOVA FCSH, em funcionamento em 2022/23. Nesta, as didáticas específicas e a P.E.S. mantêm uma estrutura idêntica, mas a componente das didáticas gerais sofreu ajustamentos e integrou novas valências (Argumentação e Educação; Gestão Flexível do Currículo e da Integração Curricular; Inclusão e Diversidade na Sala de Aula; Motivação e Disciplina na Escola; Tecnologias Educativas), tão importantes na atual formação de professores.

Bibliografia

- Alegria, M. (1994). Guia do Departamento de Ciências da Educação. Ramo de Formação Educacional. UNL. FCSH: Comissão Pedagógica.
- Alegria, M. (2002). Recentes Alterações no Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). *Finisterra*, XXXVII, 73, pp.81-98. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26633643_As_recentes_alteracoes_no_curriculo_obrigatorio_de_Geografia_em_Portugal_1989-2001
- Alegria, M. (2019). “Maria Fernanda Alegria: Investigação, Ensino e Formação Inicial de Professores”. *Revista de Educação Geográfica, Geografia & Ensino – Geography and Teaching* – N.º4, GETUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, pp.43-47. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/6485>
- Braga, F. (2018). A Cidadania Territorial na Formação Inicial de Professores de Geografia em Universidades Portuguesas e Brasileiras. Tese de doutoramento em Geografia / Ensino. Universidade de Lisboa / IGOT.
- Ceia, C. (2007). O futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal. Disponível em: http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/que_profs_formar.pdf
- Ceia, C. (2010). O Professor na Caverna de Platão. As Recentes Políticas Para a Formação de Professores em Portugal e o Futuro da Profissão. Casal de Cambra: Edição Caleidoscópio.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. Geografia 7º / 8º / 9º / 10º / 11º / 12º Anos. Disponível em; <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- GETUP. (2019). Maria Fernanda Alegria: investigação, ensino e formação inicial de professores. *Revista de Educação Geográfica*, nº.4, pp. 43-47. Porto, Universidade do Porto.

- Guinote, P. (2022). Sobre a Formação de Professores - Carlos Ceia. Disponível em:
<https://guinote.wordpress.com/2022/03/20/sobre-a-formacao-de-professores-carlos-ceia/>
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), 371-389.
- Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral de Educação. Lisboa.
- Martins, M. (2012). Formar professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In Leite, C. & Zabalza, M. *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*, 7870-7882.
- Mesquita, E.; Machado, J. (2017). “Educação Superior e Formação inicial de professores: Questões Atuais”. In Shigunov Neto, A.; Fortunato, Ivan (org.). *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese, pp. 97-115. Disponível em:
https://ciencia.ucp.pt/ws/files/41764786/Forma_o_inicial_de_professores_em_Portugal.pdf
- Mouraz, A.; Leite, C.; Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-2, pp. 189-209. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/99860>
- Santos, P.; Martins, M. (2016). A Universidade do Porto e a Formação Inicial de Professores. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, pp. 181-199. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87018/2/160423.pdf>
- Solé, G.; Pacheco, E.; Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação pós Bolonha. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), pp.33-56. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/131627>.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 344/89 - Diário da República n.º 234/1989, Série I de 1989-10-11. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1989-548826>
- Decreto-Lei n.º 52/2002 — Diário da República n.º 52/2002, Série I-A de 2002-03-02. Cria um registo nacional de teses de doutoramento em curso (RENATES). Disponível em
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/52-2002-251872>

Decreto-Lei N.º 27/2006 — Diário da República n.º 30/2006, Série I-A de 2006-02-10. Cria e define os grupos de recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2006/02/030a00/10951099.pdf>

Decreto-Lei 74/2006 — Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior

Decreto-Lei n.º 43/2007 — Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 22/2014 — [Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11](#), pp. 1286-1291, Formação contínua de professores. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 79/2014 — Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Despacho Nº 16-A/2016, de 23 de junho — Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino – formação inicial de professores na FCSH-UNL. (Despacho 16-A/2016, de 23 de junho). Disponível em: https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho_19_2018_Funcionamento_dos_mestrados_em_ensino.pdf

Despacho N.º 19/2018, de 15 de maio — Alteração ao Despacho Nº 16-A/2016, de 23 de junho: Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino – formação inicial de professores na FCSH-UNL. Disponível em: https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho_19_2018_Funcionamento_dos_mestrados_em_ensino.pdf

Lei 46/86 — Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Portaria 853/87 — Diário da República n.º 254/1987, Série I de 1987-11-04. Reestrutura os cursos da FCSH-UNL. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/853-1987-497469>

Portaria n.º 659/88 — Diário da República n.º 226/1988, Série I de 1988-09-29. Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de

Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em:

<https://files.dre.pt/1s/1988/09/22600/39863990.pdf>

Portaria 853/87 — Diário da República n.º 254/1987, Série I de 1987-11-04. Reestrutura os cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a respectiva regulamentação. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/853-1987-497469>

Portaria n.º 285/2015 — Diário da República n.º 180/2015, Série I de 2015-09-15, pp. 8011-8014. Estendeu o âmbito do RENATESn às dissertações e outros trabalhos de mestrado. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/285-2015-70297426>

Regulamento n.º 969/2016 — Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 26 de outubro de 2016, p.31756. Estabelece as normas regulamentares do curso de mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino secundário na NOVA FCSH.

Sítios de internet

Ciclos de estudos: Registos e Acreditação (NOVA FCSH): Disponível em:

https://www.fcsch.unl.pt/static/documentos/gestao/qualidade/DAEQ_MD_25_01_Registo_Acreditacao_Ciclos_de_Estudos.pdf

Decisão da A3ES sobre Acreditação do novo ciclo de estudos - Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário atual ciclo de estudos (2015):

<https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-geografia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-0>

Decisão da A3ES sobre Acreditação do ciclo de estudos em funcionamento (2021):

<https://www.a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/ensino-de-geografia-no-3%C2%BA-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario-6>

Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/dre/home>

Direção-Geral de Educação: <https://www.dge.mec.pt/>

Guia de cursos (UNL), Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: <https://guia.unl.pt/pt/2019/fcsch/program/4338>

Plataforma RENATES: <https://renates2.dgeec.mec.pt/>

Sistema de Garantia da Qualidade do Ensino da NOVA FCSH:

https://www.fcsch.unl.pt/static/documentos/gestao/qualidade/Documento_Orientador_SGQ_E_FCSH.pdf

Sítio de Internet dos mestrados na FCSH-UNL: <https://www.fcsch.unl.pt/cursos/#mestrados>

Sítios de Internet dos mestrados em ensino na FCSH-UNL:

<https://www.fcsh.unl.pt/candidatos/candidaturas-a-mestrados-em-ensino/> e,

<https://www.fcsh.unl.pt/cursos/mestrado-ensino-de-geografia-no-3-o-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario/>

Anexos

Quadro A.1. Comparação das componentes de formação de professores no Mestrado em Ensino de História e de Geografia e no Mestrado em Ensino de Geografia

Designação	Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário D.L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro [Em vigor entre 2008/09 e 2014/15]		Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio [Em vigor a partir de 2015/16]	
Requisitos mínimos	120 Créditos na das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.		120 Créditos em Geografia	
	ECTS		ECTS	
Componentes de formação	a) Área de docência: mínimo de 5%;	10	a) Área de docência: mínimo de 18 ECTS;	20
	b) Área educacional geral: mínimo de 25 %;	30	b) Área educacional geral: mínimo de 18;	20
	c) Didáticas específicas: mínimo de 25%;	H - 15 G - 15	c) Didáticas específicas: mínimo de 30;	30
	d) Iniciação à prática profissional , incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 40%;	50	d) Iniciação à prática profissional , incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42	50
	Formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional, assegurada no âmbito das componentes a que se referem as alíneas b) a d).	---	Formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação	---
	120		120	

Elaborado com base no D.L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e no D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio.

Quadro A.2. Comparação das unidades curriculares e respetivos ECTS entre o Mestrado em Ensino de História e de Geografia e o Mestrado em Ensino de Geografia

Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário		Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	
Área de docência: Uma Opção em Geografia ou em História	10 10	Área de docência: 1ª Opção em Geografia 2ª Opção em Geografia	10 10 10
Área educacional geral Educação, Currículo e Multiculturalismo (1 S)	30 10	Área educacional geral Educação, Currículo e Multiculturalismo (1 S)	30 ..5
Psicologia e Comunicação Interpessoal (1 S)	10	Psicologia e Comunic. Interpessoal (1 S)	..5
História e Políticas Educativas (2 S)	10	História e Políticas Educativas (2 S)	10
Didáticas específicas Didática da Geografia I (2 S)	30 10	Didáticas específicas Didática da Geografia I (1 S)	30 10

Didática da Geografia II (3 S)	5	Didática da Geografia II (2 S)	10
Didática da História I (2 S)	10	Tecnologias no Ensino da Geografia (2 S)	10
Didática da História II (3 S)	5		
Iniciação à prática profissional	50	Iniciação à prática profissional	50
Prática de Ensino Supervisionada	45	Prática de Ensino Supervisionada	45
Seminário de Orientação da P.E.S.	5	Seminário de Orientação da P.E.S.	5
	120		120

Elaborado com base em: D.L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio; Regulamento n.º 969/2016 - Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 26 de Outubro.

Quadro A.3. Comparação das unidades curriculares, por semestre, entre o mestrado em Ensino de História e de Geografia e o Mestrado em Ensino de Geografia

	Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário D.L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro [De 2008/09 a 2014/15] ECTS		Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio [A partir de 2015/16] ECTS	
1º S	Educação, Currículo e Multiculturalismo	10	Educação, Currículo e Multiculturalismo	5
	Psicologia e Comunicação Interpessoal	10	Psicologia e Comunicação Interpessoal	..5
	Opção 1 (em História ou em Geografia)	10	História e Políticas Educativas	10
			Didática da Geografia I	10
2º S	História e Políticas Educativas	10	Didática da Geografia II	10
	Didática da Geografia I	10	Tecnologias no Ensino da Geografia	10
	Didática da História I	10	Opção 1	10
3º S	Didática da Geografia II	5	Opção 2 Seminário de Orientação da P.E.S. (3ºS) Prática de Ensino Supervisionada (3º e 4º S)	10
	Didática da História II	5		..5
	Prática de Ensino Supervisionada			45
4º S	Prática de Ensino Supervisionada	45		
	Seminário de Orientação da P.E.S.	5		
		120		120

Elaborado com base em: D.L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; D.L. n.º 79/2014, de 14 de maio ; Plano Curricular do ciclo de estudos do mestrado em ensino na FCSH-UNL.

Quadro A.4. Opções disponibilizadas na área de docência no mestrado em Ensino de História e de Geografia e no Mestrado em Ensino de Geografia*

Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário		Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	
OPÇÕES	Semestre	OPÇÕES	Semestre
Ambiente e Mudanças Globais	1º	Ambiente e Mudanças Globais	2º
Catástrofes Ambientais e Sociedade	1º	Catástrofes Ambientais e Sociedade	1º
Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos	2º	Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos	2º
Energia e Ambiente	2º	Energia e Ambiente	2º
Geografia da Globalização	1º	Geografia da Globalização	1º
Políticas Ambientais	1º	Transportes e Mobilidade	1º
Transportes e Mobilidade	2º	Desenvolvimento Regional e Local	
A Sociedade em Portugal (Séculos XV-XVIII)	2º	Cartografia Digital e Design	1º
Ciclo Africano do Império: Colonialismo, Guerra e Descolonização no Portugal Contemporâneo	1º	SIG e Ordenamento do Litoral	2º
História Cultural e das Mentalidades do Antigo Egipto	2º		
História das Ideias Políticas Contemporâneas	1º		
História das Revoluções na Época Contemporânea	1º		
O Império Português: Centros e Periferias (Séc. XV-XVIII)	1º		
Sistemas de Poderes na Idade Média	1º		

(*) – Até 2010, o número de opções disponibilizadas em cada área disciplinar foi menor.

Elaborado com base no plano curricular do ciclo de estudos na FCSH-UNL

As Opiniões de Professores de Geografia sobre possíveis alterações ao modelo de Formação Inicial de Professores de Geografia em Portugal

Cristiana Martinha

CITCEM e CEGOT - Universidade do Minho

cristianamartinha@ie.uminho.pt

Pedro Rego

Colégio do Minho

geo.pedrorego@gmail.com

Resumo

Ao longo deste artigo iremos apresentar e discutir os resultados de um inquérito *online* que aplicamos a professores de Geografia portugueses que visava conhecer as suas ideias sobre uma possível alteração ao modelo de formação inicial de professores de Geografia em Portugal. Acreditamos que a discussão em torno dos resultados obtidos neste inquérito pode fornecer interessantes pontos de reflexão sobre este assunto. Acreditamos também que os resultados deste inquérito também trazem pontos importantes para reflexão para a comunidade científica interessada na formação de professores de Geografia. Como conclusão, gostaríamos de sublinhar que o atual modelo de formação inicial de professores de Geografia assente no mestrado em ensino da Geografia necessita de ser repensado de modo a corresponder às necessidades e expectativas dos professores e às realidades com que estes se deparam nas escolas em Portugal.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores de Geografia; Educação Geográfica; Formação de Professores; Educação Geográfica em Portugal

Introdução

Nos últimos anos, em Portugal, começaram a ingressar nas nossas escolas um crescente número de professores não profissionalizados (nas escolas públicas e privadas), o que significa professores com uma formação científica, mas, sobretudo, pedagógica mais débil. A disciplina de Geografia é uma das disciplinas onde isto mais ocorre. Assim, todo o atual modelo de formação inicial de professores (assente nos “mestrados em ensino”) precisam de ser repensados, incluindo a formação em “ensino de Geografia”.

No caso específico da formação inicial de professores de Geografia, existem várias questões em discussão com vista à definição de um novo modelo de formação de professores da disciplina.

Assim sendo, como investigadores em Educação Geográfica, mas também como formadores e professores de Geografia, consideramos que seria relevante conhecer as opiniões dos professores de Geografia no ativo sobre o atual modelo de formação inicial de professores de Geografia e sobre possíveis alterações a serem feitas a este modelo. Deste modo, com este artigo, pretendemos tornar os resultados deste inquérito acessíveis à comunidade científica, às autoridades políticas e académicas e à sociedade.

Investigação em Formação Inicial de Professores em Portugal – uma breve panorâmica

Recentemente, em Martinha (2021) elaboramos um “estado da arte” sobre a formação inicial de professores em Portugal num artigo onde analisamos e discutimos o conteúdo dos relatórios dos mestrados em ensino da Geografia nos últimos anos em Portugal. Nesse artigo, são apresentadas algumas pesquisas na área já publicadas nos últimos anos. Aqui, gostaríamos de sublinhar em especial as publicações realizadas nesta área no sentido de compreendermos o discurso científico recente sobre a formação inicial de professores de Geografia, em Portugal (Braga, 2018; Cachinho, 2017; Castro, *et. al.*, 2019; Dinis, *et. al.*, 2018; Francischett e Claudino, 2017; Gromoni e Pezzato, 2019; Nascimento, 2019; Nascimento e Nunes, 2018; Pacheco e Solé, 2021; Pacheco, *et. al.*, 2015; Shimizu e Pezzato, 2017; Solé, *et. al.*, 2020; Esteves, *et. al.*, 2018). Neste ponto, é também muito importante sublinhar as publicações de Fernando Alexandre que são muito relevantes neste âmbito (Alexandre, 2009; Alexandre, 2013; Alexandre, 2016; Alexandre, 2018; Alexandre e Ferreira, 2015).

Na literatura internacional, o tópico da formação de professores de Geografia tem ganho relevância nos últimos anos no contexto da pesquisa em Educação Geográfica (Knecht e Spurná, 2021; Fischer, 2021; Puttick e Warren-Lee, 2020; Golightly, 2020; Tyunkova, 2021; Ahmed, *et. al.*, 2022).

De acordo com Alexandre (2018), os programas de formação inicial de professores iniciaram-se em Portugal na década de 1970 e passaram a ser assegurados na maioria das instituições de ensino superior na década de 1980. De facto, Alexandre (2018:57) defende que, no início, a formação inicial de professores foi marcada por uma “universalização” com uma forte separação disciplinar. Este facto originou uma grande separação entre a teoria e a prática. Defendemos que este “problema” ainda existe no atual modelo de formação de professores em Portugal.

Na abordagem do tema da formação inicial de professores de Geografia gostaríamos de destacar a publicação recente de Healy *et. al.* (2022) e, em especial, o capítulo desta obra da autoria de Ahmed *et. al.* (2022) sobre as visões dos tutores das universidades e dos mentores das escolas acerca do sistema de formação inicial de professores de Geografia, aspecto central no presente artigo. Uma outra obra que gostaríamos de destacar neste âmbito é a de Biddulph, *et. al.* (2015) que também aborda esta temática em específico.

Além disso, nos últimos tempos, vários artigos foram publicados sobre esta temática: Bourk e Lidstone (2015) sobre os conhecimentos e capacidades geográficas dos professores estagiários de Geografia; Brooks (2017) sobre a pedagogia no processo de formação de professores; Golightly (2019) sobre os estilos de aprendizagem no processo de formação de professores; Golightly (2020) e Golightly e Raath (2015) sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas no processo de formação de professores de Geografia; Knecht e Spurná (2021) sobre a relevância da especialização em formação de professores de Geografia (aspeto que também abordamos no nosso artigo); Mitchell (2018) que sugere um modelo específico para estes cursos de formação de professores de Geografia e outros artigos que exploram a temática em diversos países: na Alemanha (Fischer, 2021; Ammoneit *et. al.*, 2022); no Vietname (Mai e Giang, 2018); na Eslovénia (Planinc, 2020); em Singapura (Seow, 2016); na Turquia (Ünlü, 2018); e na Finlândia (Virranmäki, *et. al.*, 2019).

Partindo da literatura nacional e internacional sobre formação inicial de professores de Geografia, é nosso objetivo, com presente artigo, dar uma contribuição para o debate sobre este assunto no nosso país, bem como oferecer novos dados e pontos para reflexão para outros colegas interessados na temática.

Metodologia e análise das respostas ao inquérito online a Professores de Geografia

De acordo com recentes dados estatísticos, existiam em Portugal, no ano letivo de 2019/2020, 3952 professores de Geografia a lecionar no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (grupo de recrutamento 420) (DGEEC/DSEE, 2021:55).

De modo a melhor compreendermos as ideias dos professores de Geografia sobre as possíveis alterações ao modelo de formação inicial de professores nesta área e no nosso país, construímos e aplicamos um inquérito *online* (Luhanga e Harbaugh, 2021) usando a plataforma Google Forms¹. Recebemos 158 respostas de professores de Geografia, o que representa 4% de todos os professores de Geografia do país. O inquérito *online* foi divulgado pela Associação Portuguesa de Professores de Geografia; pela Associação Portuguesa de Geógrafos e pelo Centro de Investigação CEGOT durante o mês de janeiro de 2022. Apesar do número de respostas ser expressivo, não podemos generalizar os resultados obtidos. Contudo, acreditamos que a discussão em torno destes é muito relevante no contexto nacional e internacional.

Como resposta ao nosso inquérito sobre a formação inicial de professores de Geografia em Portugal, obtemos 158 respostas válidas. Estas respostas são de professores com diferentes “backgrounds” e experiência, desde professores que estão no início das suas carreiras até outros que

¹<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSef3FXE-ieFZ2spT37YoLJ2fXz4RGWNIF4xv88IeUBMBsuvVA/viewform> (acessível em 20.02.22).

estão no último estágio desta (figura 1). Estes professores lecionam em diferentes contextos educativos: mais de metade leciona apenas num nível de ensino (52,5%) e os restantes lecionam em dois ou três níveis de ensino. A maioria destes professores (79,8%) leciona no 3.º ciclo do ensino básico e 54,4% leciona no ensino secundário (figura 2).

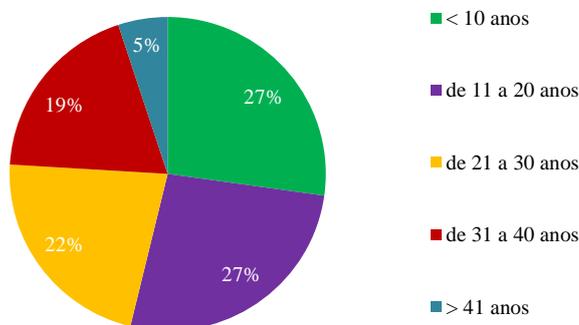


Figura 1 – Professores de Geografia que responderam ao inquérito, por anos de experiência como professores.

Questionamos as suas opiniões sobre diferentes aspetos do atual modelo de formação de professores de Geografia: parte específica “científica” (onde se incluem disciplinas como Cartografia, Geografia da População, Geografia Física, etc.); parte específica de “didática” (onde se incluem disciplinas como Didática da Geografia; Educação Geográfica; Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, etc.); parte geral de Ciências da Educação (com disciplinas como Filosofia da Educação, Currículo e Avaliação, Cidadania e Multiculturalismo, etc.) e parte de práticas profissional supervisionada (que inclui o Estágio, Seminários e Escrita do Relatório).

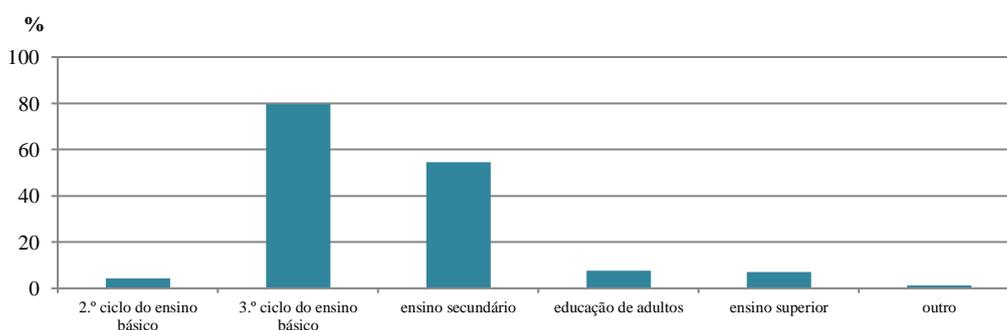


Figura 2 – Professores de Geografia que responderam ao inquérito, por nível de ensino que lecionam.

Na figura 3, podemos destacar que mais de metade dos professores que responderam ao nosso inquérito defendem que a parte de prática profissional supervisionada deverá ser aumentada. Sobre a parte geral de Ciências da Educação, 42% dos professores defendem que se deve manter igual ao

que é atualmente e 30% defendem que deve ser reduzida.

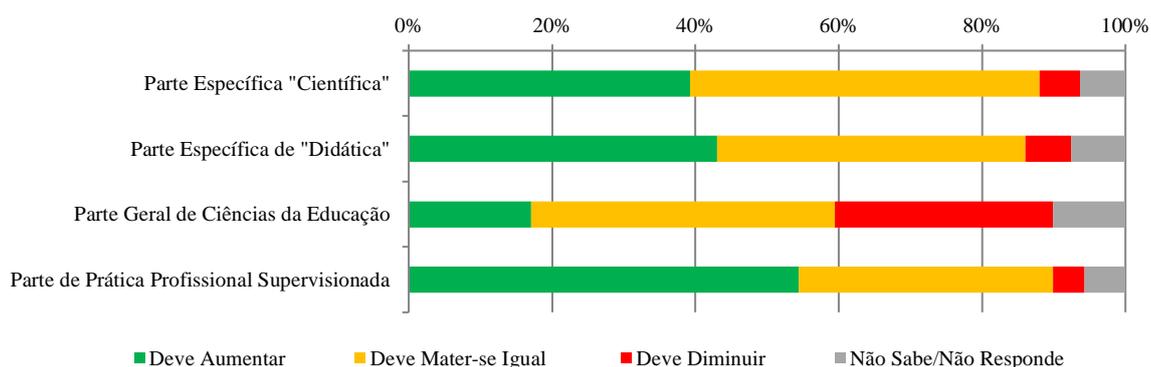


Figura 3 – Opiniões dos professores de Geografia inquiridos sobre as diferentes partes do atual modelo de formação inicial de professores de Geografia.

Atentando nestas opiniões, conseguimos compreender que o atual modelo de formação inicial de professores de Geografia (que exige um curso de mestrado em “ensino”, uma prática de ensino não remunerada e a defesa de um relatório sobre uma investigação-ação em provas públicas) necessita de ser repensado. Este modelo gera algum descontentamento e críticas nos professores de Geografia (50% dos professores que responderam ao inquérito apenas concordam com o atual modelo em parte e 41% realmente não concorda com ele de todo). Estes professores defendem que o modelo atual está ultrapassado e não corresponde às necessidades atuais das escolas e dos alunos. Estes professores sugerem mais prática de ensino em contexto de sala de aula, durante um ano letivo inteiro e remunerado. Neste âmbito, a ideia de o Estágio ser remunerado tem um “feedback” positivo de 91% dos professores inquiridos. Mas o mesmo não se aplica à ideia de os professores estagiários terem a sua própria turma. Defendem que o Estágio deve ser o mais “perto” possível da realidade das escolas com o apoio dos professores do curso de mestrado no sentido de os ajudar a resolver os problemas e as questões do quotidiano de um professor.

Os professores que responderam ao inquérito consideram importante dar mais relevância, durante o curso de mestrado, à abordagem de estratégias para motivar os alunos, ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, ao uso de diversos tipos de materiais didáticos e ao uso de “novas” formas de ensinar (como por exemplo, usando um quiz). Defendem que existe também uma necessidade de melhorar a preparação dos futuros professores sobre todas as funções da profissão de professor, tais como: funções de direção de turma e à gestão da burocracia associada à função de ensino.

O atual modelo de estágio está completamente desfasado da realidade atual. É urgente atribuir turmas aos estagiários durante todo o ano letivo e não apenas 13 ou 14 aulas durante um ano.

– Professor Inquirido

Os estagiários com tanto trabalho de seminário e tese final não têm tempo para fazer o que realmente é importante, dar aulas, saber estar em sala de aula, saber lidar com os alunos e conhecer a escola tal como ela é. Já terminei o mestrado em 2013, mas nada mudou desde então. Há cada vez menos professores e nos novos quando enfrentam a realidade pura e dura acabam por desistir da profissão. – Professor Inquirido

Os estagiários deveriam passar uma parte do estágio a dar aulas a turmas do ensino básico e a outra parte a dar aulas [a] turmas do ensino secundário. Assim, os estagiários teriam contacto com os dois ciclos de estudos. – Professor Inquirido

Segundo as opiniões dos professores que responderam ao inquérito, um possível novo modelo para o curso de mestrado em Ensino da Geografia deverá dar-lhes o direito legal de lecionarem Geografia no 2.º ciclo do ensino básico bem como no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, o que já acontece (figura 4). Quase 70% destes professores defendem que devem ter habilitação para apenas lecionar no grupo de Geografia e não em outros grupos de disciplinas (figura 5), o que mostra um desejo de especialização destes professores.

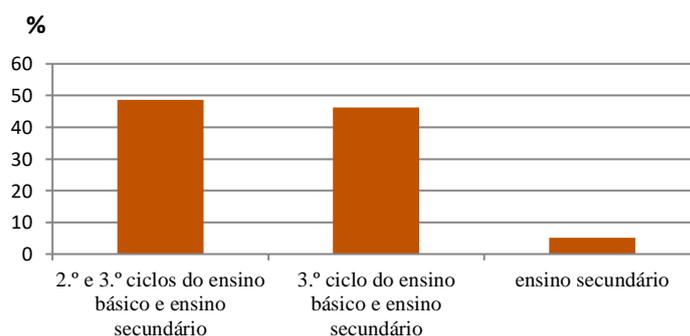


Figura 4 – Níveis de ensino que os professores que responderam ao inquérito defendem que os professores de Geografia devem lecionar.

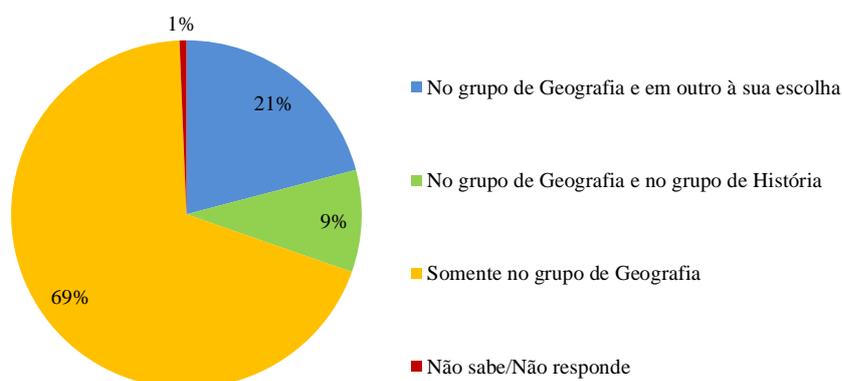


Figura 5 – Grupos de recrutamento nos quais os professores que responderam ao inquérito defendem que os professores de Geografia devem ensinar.

Cerca de 69% dos professores que responderam ao inquérito defendem que a responsabilidade pelos estágios pedagógicos, a orientação dos estagiários e a sua avaliação deve ser igualmente dividida entre as escolas e as instituições de ensino superior.

Em suma, de acordo com as respostas a este inquérito aos professores de Geografia, o atual modelo do curso de mestrado em ensino de Geografia necessita de ser reformulado, respondendo às necessidades e expectativas dos professores e escolas no sentido de os capacitar a lidar com os desafios que enfrentarão na realidade das escolas. Defendem que deveremos usar a diversidade de ferramentas ao nosso dispor atualmente para melhor preparar os professores de amanhã. Tal como refere um dos professores inquiridos:

Terá de ser necessariamente um modelo mais “atrativo” na medida em que há falta de professores de Geografia. Embora “atrativo” não signifique menos exigente especialmente na área da Didática. – Professor Inquirido

Conclusões e contribuição para a discussão sobre a Formação de Professores de Geografia

Após a análise das respostas de professores de Geografia portugueses a este inquérito, nós gostaríamos de destacar três pontos para reflexão:

1 – O modelo atual de formação inicial de professores de Geografia em Portugal precisa de ser revisto de modo à prática profissional nas escolas ganhar mais relevância (com os professores estagiários a serem remunerados) e as escolas assumirem mais responsabilidades neste processo;

2 – Existe o desejo nos professores de Geografia de se manterem como especialistas em ensino apenas conteúdos de Geografia e não de outras disciplinas. Isto vai completamente ao encontro das

conclusões a que chegaram Knecht e Spurná (2021) que defendem a especialização do ensino da Geografia;

3 – Olhando-se para os currículos destes cursos de formação inicial de professores de Geografia em Portugal, os professores defendem que a Prática Profissional Supervisionada e a Didática Específica são as áreas que deverão aumentar no currículo e que a área geral das Ciências da Educação poderá ser reduzida.

Esperamos fortemente que a presente pesquisa possa suportar a tomada de decisão neste âmbito em Portugal e noutros países.

Bibliografia

- Ahmed, F., Hammond, L., Nichols, S., Puttick, S., Searle, A. (2022). Planning in geography education – a conversation between university-based tutors and school-based mentors in Initial Teacher Education in Healy, G., Hammond, L., Puttick, S., Walshe, N. (ed.), *Mentoring Geography Teachers in the Secondary School – a practical guide*. Routledge: London, p. 156-172.
- Alexandre F. (2009). Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 253-259.
- Alexandre F. (2013). *Formação reflexiva de professores e Cidadania – contributo para o estudo das práticas de formação inicial de professores de Geografia*. Universidade Aberta: Lisboa, <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2645>
- Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teachers’ practices: A journey to self-sustainability and professional identity development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 166-188.
- Alexandre, F. (2018). Teoria e Prática na formação inicial de professores em Portugal”. *Revista Cenas Educativas*. 1(2), p. 57-104.
- Alexandre F., Ferreira M. (2015). The ‘Universitisation’ of Geography Teacher Training in Portugal: Reflecting on its Results and Weaknesses. *Review of International Geographical Education Online*, 5(3), 293-315.
- Amoneit, R., Turek, A., Peter, C. (2022). Pre-Service Geography Teachers’ Professional Competencies in Education for Sustainable Development, *Education Sciences MDPI*, 12, 42, DOI: 10.3390/educsci12010042
- Biddulph, M., Lambert, D., Balderstone, D. (2015). *Learning to Teach Geography in the Secondary School – A companion to school experience*. Routledge: London.

- Bourke, T., Lidstone, J. (2015). Mapping geographical knowledge and skills needed for pre-service teachers in teacher education. *SAGE Open*, 1-13, DOI: 10.1177/2158244015577668
- Braga F. (2018). *A cidadania territorial na formação inicial de professores de geografia em universidades portuguesas e brasileiras*. Universidade de Lisboa: Lisboa, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35140>
- Brooks, C. (2017). Pedagogy and identity in initial teacher education: developing a ‘professional compass’, *Geography*, 102, 1, p. 44-50.
- Cachinho H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica / UP*, 1, 9-19.
- Castro F., Nunes A., Nossa P. (coord.) (2019). *Ensinar Geografia – formação inicial de professores e propostas de aplicação didático-pedagógicas*, CEGOT: Coimbra.
- DGEEC/DSEE (2021). *Perfil Docente 2019/2020*. DGEEC: Lisboa.
- Dinis R., Porteiro J., Costa S. Gregório R. (2018). Formação de professores em B-Learning na Universidade dos Açores: reflexão sobre a experiência formativa na área de História, Geografia e Cultura dos Açores (Portugal), *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(4), 594-612.
- Esteves, M., Hortas, M., Mendes, L. (2018). Fieldwork in Geography Education: an experience in initial teacher training program, *Didáctica Geográfica*, 19, p. 77-101.
- Fischer, F. (2021). She just can’t break it down to the classroom...”: expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching, *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: 10.1080/10382046.2021.1973254
- Francischett M., Claudino S. (2017). O sentido de olhar para a formação da docência em Geografia em Portugal e no Brasil, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 359-381.
- Golightly, A. (2019). Do Learning Style Preferences of Preservice Geography Teachers Matter in Self-Directed Learning?, *Journal of Geography*, 118:4, p. 143-156.
- Golightly, A. (2020). Self- and peer assessment of preservice geography teachers’ contribution in problem-based learning activities in geography education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(1), 75-90, DOI: 10.1080/10382046.2020.1744242
- Golightly, A., Raath, S. (2015). Problem-Based Learning to Foster Deep Learning in Preservice Geography Teacher Education, *Journal of Geography*, 114:2, p. 58-68.
- Gromoni R., Pezzato J. (2019). Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, *14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*, Campinas, 3456-3464.

- Healy, G., Hammond, L., Puttick, S., Walshe, N. (ed.) (2022), *Mentoring Geography Teachers in the Secondary School – a practical guide*. Routledge: London.
- Knecht, P., Spurná, M. (2021). Does specialization in geography teaching determine teachers' conceptions of geography teaching?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: 10.1080/10382046.2021.1970967
- Luhanga, U., Harbaugh, A. (ed.) (2021). *Basic Elements of Survey Research in Education*. IAP: Charlotte.
- Mai, N., Giang, P. (2018). The development of geography teacher training curriculum at Thai Nguyen university of education in Vietnam to meet the requirements in the new context, *Journal of Physics: Conf. Series 1340*. DOI: 10.1088/1742-6596/1340/1/012022
- Martinha, C. (2021). Master in Geography Teaching – a content analysis of Portuguese reports, *J-READING – Journal of Research and Didactics in Geography*. 2(10) 5-14.
- Mitchell, J. (2018). Pre-service teachers learn to teach geography: a suggested course model, *Journal of Geography in Higher Education*, 42, 2, p. 238-260.
- Nascimento, M. (2019). *Formação inicial de professores de Geografia no Ceará, Brasil e em Portugal: a relação entre a universidade e a escola*. Universidade de Lisboa, Lisboa, https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37939/1/ulsd733024_td_Maria_Nascimento.pdf
- Nascimento, M., Nunes S. (2018). A formação inicial de professores de Geografia no Brasil e em Portugal: aspetos da constituição da identidade profissional docente, *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36 (4), 1241-1264.
- Pacheco, E., Martinha, C., Costa, A. (2015). Research on Geography Teaching and Teacher Education in Portugal, *Romanian Review of Geographical Education*, 4, 2, p. 5-19.
- Pacheco, E., Solé, G. (2021). Ser professor da geração Alpha – os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia, *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*. Octaedro: Barcelona, 71-90.
- Planinc, T. (2020). Hidden aspects of pre-service geography teacher education in Slovenia – vision versus reality, *European Journal of Geography*, 11, 2, p. 88-104.
- Puttick, S., Warren-Lee, N. (2020). Geography mentors' written lesson observation feedback during initial teacher education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(2), 95-111, DOI: 10.1080/10382046.2020.1757830
- Seow, T. (2016). Reconciling discourse about geography and teaching geography: the case of Singapore pre-service teachers, *International Research in Geographical and Environmental*

Education, 25:2, p. 151-165.

Shimizu, R., Pezzato, J. (2017). Formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013, *EDUR Educação em Revista*, 33, 1-16.

Solé, G., Pacheco, E., Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-acção pós Bolonha, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 33-56.

Ünlü, M. (2018). An evaluation of occupational ethical values of geography teacher candidates in Turkey, *Educational Research and Reviews*, 13(2), p. 68-73.

Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103-117, DOI: 10.1080/10382046.2018.1561637

O professor de Geografia no contexto brasileiro: Formação, perspectivas e potencialidades

VALLERIUS, Daniel Mallmann¹

FERREIRA, Afonso Vieira²

Palavras iniciais

A presente reflexão se esforça para estabelecer um quadro da formação de professores no cenário brasileiro atual. Nessa perspectiva, se busca construir reflexões, fundamentadas a partir de um recorte histórico e espacial (considerando a formação de professores na história e as especificidades desse processo no espaço brasileiro), dessa forma se objetiva estabelecer um quadro a partir de aspectos e elementos que possibilitem a compreensão da formação de professores no momento presente.

Compreendendo o cenário político, econômico e social atual, e, entendendo que as políticas e ações vinculadas à formação de professores, por si só, são complexas, e, se inserem, em um quadro composto por fatores, aspectos e elementos, que ora o condicionam, ora o determinam, entendemos que a formação de professores deve ser pensada também a partir da complexificação das relações políticas, econômicas e sociais, considerando ainda, que é formada a partir de intenções e intencionalidades, muitas vezes externas à compreensão da educação como elemento constitutivo da formação e desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, compreendemos que o momento presente representa um quadro de agravamento e precarização do trabalho e da formação do professor, de forma geral, e, compreendendo o motor das grandes transformações sociais, políticas e econômicas ao longo da história das sociedades, entendemos que o momento presente traz um conjunto de contradições que podem impulsionar o processo de transformação: dentre elas destacamos a compreensão do atual cenário; os sujeitos (professores), também considerados agentes/atores ativos – processo compartilhado com os estudantes; a relevância do trabalho do professor evidenciada no período de pandemia do vírus SARS-CoV-2 (covid-19); as possibilidades desencadeadas pelo ensino de Geografia, na escola, para a compreensão do mundo a partir das espacialidades dos estudantes, e de modo geral; a compreensão da educação como elemento de autonomia e formação humana integral.

Dessa forma buscamos, inicialmente, realizar uma breve leitura histórica da formação de professores de Geografia; em seguida, destacando as perspectivas para o campo da formação de

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e Coordenador Substituto dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: daniel.mv@uft.edu.br

² Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da Educação Básica da rede estadual de ensino do estado do Tocantins/Brasil. E-mail: afonsoppgeo@gmail.com

professores de Geografia no cenário brasileiro e finalizando com possibilidades e potencialidades, que o momento presente proporciona para a formação profissional docente, no contexto brasileiro.

Uma breve leitura sobre a formação de professores [de Geografia] no Brasil

Formar professores se apresenta como um grande desafio para o futuro da educação, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo, dada a complexidade exigida na formação de um profissional que vai desenvolver a sua prática no contato com o outro a partir de relações de intersubjetividade. Para além, é importante lembrar que professores e futuros professores são, antes de qualquer outra coisa, sujeitos carregados de emoções, conflitos, frustrações, esperanças e uma imensidão de vários outros sentimentos. Somando-se a tais dimensões deve-se acrescentar ainda um turbilhão de intencionalidades ideológicas, econômicas e culturais que o tema envolve. É neste contexto que formar professores se coloca como um desafio, o qual merece olhares dedicados para compreendê-lo e qualificá-lo.

De modo geral, a necessidade de formação de professores foi defendida por Comenius no século XVII. Todavia, foi apenas no século XIX que esse processo pareceu ganhar força (SAVIANI, 2009), no bojo das mudanças e ressonâncias trazidas pelas transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do período, denominado pelo historiador inglês Eric Hobsbawm como a Era das Revoluções, assim descrita por Vlach (1988):

Na França, uma revolução de caráter político (1789) – Revolução Francesa – e na Inglaterra, uma revolução de caráter econômico (década de 1780), Revolução Industrial, que, de uma certa maneira, e principalmente no nível do político e do econômico, delinearam muito precisamente as (múltiplas) veredas do século XIX. (p. 23)

Tais revoluções culminaram na transformação do modo de produção, no rompimento da estrutura política e foram importantes para transpor a racionalidade para o centro do debate. Estas transformações, contudo, demandavam uma metamorfose não apenas das estruturas político-econômicas da sociedade, mas também, exigiam um repensar das lentes pelas quais os sujeitos enxergavam o mundo. Assim, a popularização dos processos de instrução surge como uma condição para assentar as bases do modo de produção que se tornou hegemônico: o capitalismo.

Pontua-se que o surgimento dos processos de instrução escolar, não foi uma estratégia de formação para a emancipação humana, mas sim, uma tática de dominação do novo modelo social e econômico. Nesse cenário de surgimento da instrução escolar, se demanda a preparação de profissionais responsáveis por esse processo - é neste momento que surge a formação de professores. De maneira mais específica no contexto brasileiro, as primeiras preocupações com a formação de professores surgiram com o processo de independência. A partir deste, ocorreu “a preocupação não

somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 63).

No entanto, este cenário já apontava para um quadro inicial de formação associado a pressupostos tecnicistas, considerando quase exclusivamente como “formação” o treinamento de estratégias e técnicas para o ensino. Cabe ainda uma outra crítica em relação ao financiamento desse primeiro intento de formação de professores no Brasil, visto que, segundo a Lei de 15/10/1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (idem, op. cit.). Deste modo se revela que desde a sua origem, a formação de professores no Brasil, demandou de seus profissionais um sobre-esforço para a efetivação de um processo formativo. É neste contexto que se constitui o campo de formação de professores no Brasil. Frente a este cenário, Saviani afirma (2011) que

a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram adquirir alguma estabilidade no século XX. (p. 16)

Dessa forma a institucionalização da educação brasileira demandava pela profissionalização dos professores, bem como considerar as especificidades de cada área de conhecimento. Nesta perspectiva, Rocha (1998, p. 11) afirma que “as disciplinas escolares foram concebidas mais como sendo instrumentos de divulgação de uma cultura universal a qual os filhos de nossas elites deveriam ter acesso para estarem *paripassus* com o ‘mundo civilizado’, o mundo branco europeu”. Deste modo, e considerando o cenário de transformações no mundo, “a Geografia se posicionou de forma a reconhecer e validar as bases ideológicas do estado burguês enquanto instituição, perfazendo-se em um importante instrumento para a manutenção da ordem política e econômica em ascensão. (FERREIRA, 2019, p. 273). Há que se destacar ainda uma outra característica presente não apenas no Brasil, mas também em outros países: o fato da formação de professores, especialmente de Geografia, estar associada a constituição de uma identidade nacional ou aquilo que foi denominado de nacionalismo patriótico (VLACH, 1988), um aspecto considerado fundamental para a constituição identitária de um país-nação.

Assim, em um primeiro momento, o ensino de Geografia se fez presente nas escolas do Brasil recém independente - porém, com professores sem a formação específica. Rocha (2000, p. 131) afirma que “foi somente no século XIX que o ensino de Geografia adquiriu maior importância na educação

formal existente no país. Com a criação do Colégio Imperial Pedro II [...], a geografia passa a ter um novo status no currículo escolar”. Neste período, profissionais com outras formações (advogados, sacerdotes, médicos, farmacêuticos e autodidatas) eram, efetivamente, os professores.

Também merece destaque a compreensão do papel das duas Geografias, desvelada por Lacoste, para quem “a Geografia dos estados-maiores, das grandes firmas e dos grandes bancos que decidem sobre a localização de seus investimentos em plano regional, nacional e internacional” (LACOSTE, 2012, p. 26) era a geografia das relações de poder, e caberia à Geografia dos professores escamotear as injustas relações espaciais presentes no território. Para o autor, “a Geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais” (idem, p. 33) que a geografia dos estados-maiores possibilita aos atores e agentes do modelo econômico vigente promover.

A formação de professores no Brasil (e de Geografia, em especial), teve a sua gênese a partir do decreto número 19.851 de 1931, que criou as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, na nova estrutura de universidade. Neste contexto, foram a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) as pioneiras em ofertar cursos para formação de professores de Geografia “assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada” (ROCHA, 2000, p. 132).

Esta institucionalização dos cursos de formação de professores de Geografia marca também o início da dualidade entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar no Brasil. Pontua-se, todavia, que ambas são fundamentais para a leitura e compreensão do mundo em espaços e tempos distintos, embora com funções complementares entre si.

Destarte, desde o período de institucionalização da formação de professores de Geografia no Brasil, se percebe que para além da ampliação teórico-metodológica da ciência em questão, e das inovações no cenário didático-pedagógico da Geografia que se praticava na universidade e na escola, houveram também mudanças e transformações relacionadas ao seu ensino - ainda que a passos mais lentos. Registra-se que, pela especificidade de seu objeto de estudo e pela capacidade de leitura de mundo que a Geografia possui, sua importância tem sido retomada no devir histórico subsequente a cada período de ausência.

Perspectivas para o campo da formação de professores de Geografia no cenário brasileiro contemporâneo

A divisão das ciências modernas consagrou modelos e métodos de investigação para os mais distintos campos científicos. As revoluções, especialmente as tecnológicas e culturais, nos renovam o

desafio de ler e compreender o mundo a partir de cenários que se mostram cada vez mais complexos e fluidos. Estes refletem a Modernidade Líquida delineada por Bauman (2001) a partir da intensidade e da velocidade que as relações tempo-espaço têm se estabelecido na contemporaneidade.

Entendendo que é papel da ciência produzir leituras fundamentadas e racionalizadas de situações e fenômenos presentes no mundo, estas são também campos de disputa entre distintos interesses, que na contemporaneidade tem se esforçado para materializar no espaço ações em consonância com o modelo hegemônico de organização econômico, político e social atual, buscando se perpetuar e nulificar outras possibilidades de organização. Neste sentido, o campo da formação de professores é, também, impactado por ações e intencionalidades de atores e agentes hegemônicos.

Levando estes pontos em consideração, defendemos inicialmente que a formação de professores constitui um importante campo de pesquisa em distintas áreas do conhecimento, e, como os demais campos de estudo, requer investigações aprofundadas, com vistas à refletir e analisar os temas envolvidos e a construir caminhos aos sujeitos em formação a partir da concepção científica e da sólida formação teórico-metodológica.

A compreensão de que a formação de professores constitui um relevante campo de pesquisa advém de seus elementos constitutivos que, segundo a definição indicada pelo professor Carlos Marcelo Garcia (1999), são a existência de um objeto singular (o referido objeto é composto por aspectos relacionados aos processos de formação, a profissionalização e socialização dos docentes); o emprego de metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de ensinar e aprender (um conjunto estruturalmente sólido e historicamente fundamentado teórico-metodologicamente sobre ensino e aprendizagem); uma comunidade de cientistas que se debruçam a pesquisar sobre o tema (considerando que a respectiva comunidade desenvolveu uma rede de integração e um código de comunicação que lhe é próprio) bem como a incorporação dos professores formadores em processos de investigação sobre o mundo da prática. Como sintetiza Gatti (2017, p.722) “pensar a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação assumindo compromissos éticos e sociais.”

Neste sentido, a formação de professores é complexa também por abrigar a relação teoria e prática, as dimensões da prática docente cotidiana, a subjetividade dos sujeitos, e por revelar especificidades associadas ao trabalho docente inserido no rol de exploração do trabalho humano (EVANGELISTA, 2016). Ainda, considerando que a formação de professores constitui-se, de fato, como um complexo campo de pesquisa e investigação, demanda-se que seus pesquisadores e todos

os envolvidos no processo educativo compreendam essa complexidade, para que assim tomem decisões orientadas e fundamentadas a partir de bases teórico-metodológicas sólidas e consistentes.

Desta forma, para que sejam estabelecidas reflexões acerca da formação de professores, é imperativo que se reflita, a priori, acerca dos objetivos da educação de modo amplo e geral, bem como das funções da escola e dos professores de modo particular. Este processo requer a compreensão do papel e da importância política, cultural e social de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É mister pensarmos o processo educativo enquanto um caminho de humanização do jovem para a vida em sociedade, que o insere no mundo da cultura historicamente produzida pela humanidade, e concede acesso a conhecimentos múltiplos a partir de uma concepção científica. Esse aspecto é fundamental para a sua formação, a qual compete a escola apoiar na construção de possibilidades para que os estudantes desenvolvam uma autonomia intelectual e suas capacidades criativas, permitindo-lhes ler e compreender criticamente o mundo. Este é de fato o papel primeiro do processo educativo. A escola se constitui como o lócus de desenvolvimento formal deste processo, e para tanto, necessita de profissionais com alta capacidade intelectual para apoiar as leituras de mundo e conduzir os múltiplos processos de aprendizagens.

A partir destes pontos, destaca-se que, como qualquer outro campo de pesquisa e investigação, a Geografia possui as suas especificidades e particularidades. A formação de professores desta funda-se em sólidas bases teórico-metodológicas da ciência geográfica, e se constitui a partir de um conjunto ordenado, estruturado e fundamentado de categorias, princípios, teorias e conceitos em interface com aspectos e elementos da formação didático-pedagógica. Neste contexto, a formação de professores de Geografia, se mostra uma vez mais, de fato complexa, considerando os aspectos constitutivos da ciência geográfica e os elementos envolvidos no processo de construção de aprendizagens.

Um outro aspecto que complexifica ainda mais este cenário é a compreensão de que o professor de Geografia (assim como os demais docentes) lidam, em sua prática didático-pedagógica, com um currículo que é campo de batalhas, interesses e intencionalidades inerentes ao processo educativo. De forma mais objetiva no cenário brasileiro, este processo tem se expressado mais fortemente a partir do processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a implementação de lei específica para a reformulação da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394/96) e pela publicação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (PCN's e DCN's).

Esse arcabouço de leis, decretos e prescrições reformularam a educação nacional, inserindo-a no campo dos direitos sociais fundamentais do indivíduo. Este conjunto reestruturou as competências

e responsabilidades dos entes federativos (estipulando percentuais mínimos para investimentos da União, Estados e Municípios), bem como reconfigurou as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), reinseriu disciplinas que ficaram ausentes durante o período de Ditadura Militar, dentre outras mudanças e transformações.

Tal qual no cenário econômico, que neste período, ficou marcado pela abertura ao capital internacional e a adoção de medidas neoliberais, na educação essas ações promoveram ressonâncias, especialmente vinculadas à concepção dos critérios de qualidade, onde os processos de aprendizagens passaram a ser medidos e quantificados a partir de critérios de preceituados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - ou seja, estranhos ao contexto social e econômico nacional. Ainda como resultado das medidas neoliberais no cenário brasileiro, observou-se uma maior presença dos grandes conglomerados e empresas transnacionais do setor educacional, e os grandes bancos privados nacionais e internacionais também se tornaram importantes “players” neste mercado, por vezes valendo-se de suas fundações e/ou instrumentos similares, e sob o discurso da responsabilidade social e da melhoria da educação do país.

Desta forma, as recentes transformações na educação brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, representam a intensificação deste processo. A implantação de ambas acabou por modificar profundamente o ensino de Geografia no Brasil. Na etapa do ensino fundamental (especialmente nos anos finais, do 6º ao 9º ano – estudantes de faixa etária média de 11 à 14 anos), a BNCC organiza o ensino de Geografia e estrutura processos de aprendizagem a partir de alguns dos princípios clássicos da Geografia: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, (BRASIL, 2018, p. 360). Entendemos que este é um aspecto importante, dado que, potencialmente, contribui para que o estudante compreenda o espaço geográfico em sua totalidade.

Neste documento, se contempla também possibilidades e potencialidades para se promover processos de aprendizagem a partir da compreensão da situação geográfica (SILVEIRA, 1999) como categoria, entendendo que esta contribui para o estabelecimento de reflexões acerca de eventos e fenômenos geográficos a partir de suas expressões e manifestações nos mais distintos lugares, bem como a sua interrelação com outros fenômenos, próximos e/ou distantes.

Sobre a Base Nacional, BNCC, esta, se autoafirma que não é de fato um currículo. Contudo, no contexto dos sistemas estaduais e municipais de ensino, o que se percebe na prática, é a adoção da BNCC como tal, agregando um caráter prescritivo ao documento. De forma mais específica no âmbito do Ensino Médio, aponta-se que o desafio é compreender os impactos e as consequências da retirada da Geografia enquanto um componente curricular, “migrando” os seus temas e objetos de conhecimento para a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – assim como também

ocorreu com a Filosofia, a História e a Sociologia. Em um primeiro olhar, a preocupação reside em um potencial descaracterização da ciência geográfica na escola. Outro elemento sob o qual reside algum incômodo faz jus ao fato da área de Ciências Humanas ter visto o seu espaço reduzir no âmbito do currículo (considerando a carga horária semanal) em detrimento de outras áreas. Dessa forma, entendemos que, à primeira vista, a recente reforma do ensino médio brasileiro pode ser o indutor de uma descaracterização da geografia escolar e do enfraquecimento das Ciências Humanas em geral.

Compreendendo que a Geografia acadêmica e escolar se retroalimentam, e estabelecem entre si importantes relações de complementariedade, defende-se que os saberes da Geografia são de fundamental importância para a formação escolar dos sujeitos. Esta proporciona a compreensão das distintas espacialidades e territorialidades impressas no espaço, possibilita o entendimento da distribuição, bem como suas implicações, de objetos e ações (SANTOS, 1996) no território, questiona as desigualdades socioespaciais, e, dessa forma permite a leitura e compreensão do mundo, aspectos que contribuem de sobremaneira para a formação do pensamento crítico e para a consequente formação cidadã.

Na sequência, elenca-se algumas possibilidades e potencialidades que este cenário nos apresenta, especialmente para refletir acerca da formação de professores de Geografia no contexto Brasileiro contemporâneo.

Possibilidades, potencialidades e desafios para a formação de professores de Geografia para atuação cidadã no Brasil atual

No decorrer deste texto, já destacamos que formar professores de Geografia não é uma tarefa fácil ou simples, pelo contrário. Este é um processo que se revela complexo – e que se reflete em uma série de ocasiões, momentos e espaços constituintes do ser professor que perpassam desde sua história de vida como aluno, e, se estende durante as práticas diárias desenvolvidas em sala de aula. Reforçamos ainda que este processo envolve não somente as dinâmicas do ambiente profissional em todo o seu conjunto e as múltiplas relações sociais dentro dele desenvolvidas, mas igualmente as políticas educacionais e as discussões políticas pertinentes à profissão.

Vivemos hoje o que Bauman (2001) define como uma vida líquida, na qual a efemeridade, a fluidez e a volatilidade são praticamente intrínsecas a qualquer ato, pensamento ou sentimento. Essa nova configuração do viver possui vinculação estreita com as diferentes mudanças que nos são apresentadas nestes novos tempos. E inegavelmente, tais modificações trazem novas formas de vivência, de interação, de constituição dos sujeitos, de práticas sociais e exigem novas atitudes, posturas e um repensar constante de nossas práticas frente aos desafios que nos são apresentados nos âmbitos de nossas existências, enquanto indivíduos e enquanto membros da coletividade.

E é justamente neste contexto tão diverso e dinâmico que os novos (futuros) professores são “formados”. E este processo de “formação” não se resume à graduação, à formação dita “inicial”. Afinal de contas, somos todos produtos vivos de nossas experimentações, ações, reações e escolhas diversas, que trazemos no âmago de nossa gênese: lembranças, frustrações, posições. Todavia, acreditamos sim que, ainda que não ocupe uma posição de exclusividade neste caminho, a formação inicial do professor oferta espaços e tempos que se revelam muito relevantes na construção ou no amalgamento de uma identidade profissional.

A formação de professores também, invariavelmente, não se desvincula das políticas educacionais em sua macroescala. Para além destas, algumas narrativas também se mostram em disputa. Vivemos um período histórico no Brasil onde a área da educação vem apresentando um recrudescimento nos investimentos públicos, na valorização social e financeira de seus profissionais e, acima de tudo, onde os seus principais gestores adotam narrativas enviesadas e que deslegitimam determinados saberes, formações e áreas do conhecimento. Um bom exemplo para ilustrar o cenário recém descrito, deriva das palavras do então Ministro de Estado da Educação (até 20 de junho de 2020), Abraham Weintraub, à saber:

Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro.³

Este discurso fala para além das palavras externalizadas. Afinal, ficam subentendidos o descrédito as ciências humanas, ao próprio ofício do professor e também uma disputa pela narrativa acerca do financiamento da educação pública. E isso fala diretamente conosco, construtores cotidianos dessa educação pública, seja na educação básica, seja no ensino superior. Um discurso assim, vindo de quem veio, tem muito peso. Coloca em xeque inclusive a nossa profissionalidade.

Entendemos que a desvalorização da figura do professor – tanto social quanto financeiramente – é algo que conversa diretamente com a formação dos professores. Mas o que isso tem a ver de fato com o processo de formação docente?

Inicialmente, pontua-se algo que pode até soar óbvio em um primeiro olhar, mas cabe uma menção: só conseguiremos formar professores que busquem os cursos de formação de professores (licenciaturas). E é sintomático que, salvo em situações excepcionais, estes vem reduzindo o seu espaço nas instituições privadas e não se constituem em maior objeto de disputa pelo ingresso na universidade pública.

³ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

Este crescente descrédito na ação docente nos imputa ainda responsabilidade de qualificarmos as nossas respectivas formações, dado que a nossa atuação está em permanente avaliação e defendemos que o nosso maior “cartão de visitas” é uma mediação pedagógica efetivamente qualificada. Tal defesa não reduz ou exclui a relevância da mobilização, da resistência enquanto categoria profissional, mas nos lembra diuturnamente de que precisamos exercer um trabalho de excelência.

Destaca-se também um outro ponto que defendemos como imprescindível: mostrar para a sociedade que nosso trabalho tem qualidade, relevância e impacto social. E para isto, os cursos de formação de professores devem olhar com atenção também para a urgência ao apoio às iniciativas que tratem da divulgação científica, em especial no âmbito das licenciaturas, e que consigam, em alguma dimensão, refletir um pouco daquilo que (tanto!) produzimos nos cursos de formação de professores.

Defendemos que nós professores precisamos compreender um dos papéis mais imprescindíveis que nos competem: construir oportunidades para que os sujeitos consigam ler o mundo, compreender o mundo, e transformá-lo, conforme as suas crenças naquilo que vem a ser um mundo melhor para ele enquanto indivíduo e para a sociedade como um todo. Neste sentido, evoca-se a Base Nacional curricular Comum (BNCC) de Geografia, que em sua primeira frase, nos lembra que “Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive”.

E isto talvez nunca tenha sido tão importante. Nós só conseguimos transformar algo que efetivamente conhecemos. Então, uma leitura que nos conduza a compreender com maior precisão e acuidade os fenômenos (também) geográficos, nos permitirá entender que não precisamos normalizar discursos que subjagam a docência, que não devemos normalizar as micro vitórias da barbárie sobre a civilização, que não é possível normalizar a precarização do trabalho rotulada como liberdade e flexibilidade, inclusive na docência. É a leitura de mundo precisa, pelas lentes geográficas, que permitirá a não normalizar o negacionismo enquanto modo de vida, em detrimento dos saberes científicos acumulados. Entendemos que é esta condição de ler o mundo que torna o sujeito efetivamente apto a exercer a sua cidadania.

Entendendo – e defendendo! – a formação cidadã como uma função escolar e um objetivo coletivo de uma sociedade que busca conviver e existir de maneira mais inclusivas, plural e democrática, cabe perguntar: Será que estamos formando professores, efetivamente sob um viés cidadão, em nossos cursos de licenciatura em Geografia?

Obviamente nós não temos a métrica para dizer que sim ou que não, especialmente pela multiplicidade de contextos compreendidos pelas realidades formativas Brasileiras. Todavia, temos algumas pistas. Mas ainda mais relevante do que estas, é a compreensão de que esta pergunta jamais

deverá ter um caráter meramente retórico – e sim, deve estar em todos os horizontes que perpassam as discussões sobre currículo, práticas docentes e perfil profissional dos egressos destes cursos.

Algumas crenças, inquietações e (in)conclusões...

Evocamos o professor Jose Carlos Libâneo, em uma obra publicada há mais de vinte anos, que diz:

Terá chegado o tempo em que não serão mais necessários os professores? Se ainda forem úteis, serão capazes de competir com os meios de comunicação, recursos muito mais poderosos na motivação dos estudantes do que a sala de aula? A instalação de computadores e de outros meios tecnológicos nas escolas substituirá o professor? Ou as próprias escolas irão desaparecer, substituídas por Centros de Informática ou centros de teleeducação e multimídia? E se a escola não tem lugar na sociedade da informação, haveria necessidade de formar professores, ainda mais considerando os baixos salários que lhes são pagos e o desprestígio social da profissão? (1998, p. 6)

E ousadamente respondemos: Seguramente não. Este tempo ainda não chegou e tampouco acreditamos que o fará – apesar de reconhecer os avanços das técnicas e das redes, que indubitavelmente podem contribuir para o docenciar. Após as particularidades e os desafios que uma pandemia nos trouxe, apostamos que a própria compreensão acerca daquilo que se compreende como uma “aula” de fato acabou sendo ressignificada sob as lentes de um público para além da escola. Hoje, muitos pais, alunos e uma parcela significativa da sociedade já assimilou que ministrar uma aula é muito mais do que alimentar uma plataforma ou entregar uma apostila ou livro didático para o aluno. Pessoas que nunca imaginaram uma vírgula do quão desafiador e exigente é o ato de ministrar uma aula se viram desesperados em ter de dar algum suporte, ainda que mínimo, aos seus filhos ou pessoas próximas

Apostamos ainda na dimensão do afeto nas relações do ensino. Afinal, nos humanizamos no contato, no abraço, na troca com o outro, e a escola é o principal espaço que oportuniza isto para uma grande gama de sujeitos - além de ser o lócus por excelência do processo de ensino-aprendizagem.

Também reforçamos a nossa crença no fato de que, mesmo em um contexto de *fake news*, dos ataques as humanidades, acreditamos que está acontecendo também um repensar, dos papéis e das posições ocupadas tanto pelo professor, quanto pelo próprio conhecimento científico historicamente acumulado. Não por parte de todos, afinal, vivemos ainda uma cruzada árdua contra a produção industrial de mentiras e discursos intencionalmente enviesados, mas empiricamente constata-se que a produção científica, a pesquisa, a universidade, a escola e, invariavelmente, o professor saem em alguma escala fortalecidos junto aos sujeitos que refletem sobre a nossa existência.

E reiteramos o nosso acreditar em uma educação onde o professor é de fato imprescindível, onde a escola jamais poderá ser substituída, e em uma formação educativa qualificada que possibilite

leituras de mundo com uma dimensão cidadã. Bauman (2011) nos diz que ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações, bem como a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. Preparar seres humanos para a vida. Para uma vida que antes já era tão complexa - e agora se singulariza ainda mais. E o professor (de Geografia, em especial) possui um papel muito relevante neste cenário. Formá-lo não é uma tarefa fácil, tampouco simples. Mas os cursos de formação de professores e os docentes formadores, ao estarem conscientes dos seus respectivos papéis sociais e profissionais e com uma busca pela dimensão cidadã em suas respectivas práticas, seguramente podem tornar os desafios um pouco menos complexos.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **44 cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BORDIEU, Pierre. **Pierre Bordieu: Sociologia**. Editora Ática. São Paulo, 1983. 191p. [Tradução: Paulo Monteiro e Alícia Auzmendi].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em:

< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >.

Acesso em 27, set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional de La Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**, Universidade pedagógica Nacional, México, nov, 2016. Disponível em:

<http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf>. Acesso em 26, Set. 2022.

FERREIRA, Afonso Vieira. **Aspectos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil**.

Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG, UNICAMP, Campinas-SP, 2019, pp. 271-284. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2885>>. Acesso em: 19 de set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev.**

Diálogo Educ. [online]. 2017, vol.17, n.53, pp.721-737. Epub Feb 28, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 26, set. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. 25. ed. rev. 3. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª Ed. Tradução

(Maria Cecília França). Campinas - SP: Papirus, 2012. 238p Tradução de: La Géographie, ça sert, d’abord, à fair ela guerre.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Presença: **Revista de educação, cultura e meio ambiente**, Porto Velho - RO - vol. II, nº 12. Dez., 1998. Disponível em: <http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2022.
- _____. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, nº 15, pp. 129-144, 2000. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/364/346>>. Acesso em: 21 de set. 2022.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 1996. 308p.
- SILVEIRA, Maria Laura da. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, ano IV, nº 6, jan-jun. pp. 21-28, 1999. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3181184>>. Acesso em: 27 de set. 2022.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 de set. 2022.
- SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria – RS, 30 (nº 2), pp. 11–26, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 19 de set. 2022.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* (Número Especial – 500 anos de educação escolar), nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000, pp. 61-88. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>>. Acesso em: 21 de set. 2022.
- VLACH, Vânia Rubia Farias (1988). **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 206 p. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<https://caph.fflch.usp.br/node/2814>>. Acesso em 20 de set. 2022.



