

Dos saberes programados aos saberes aprendidos: A Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico

Fernanda Maria Veiga Gomes¹

Resumo

O presente artigo apresenta a investigação realizada sobre os programas de geografia, do 3º. Ciclo do Ensino Básico, em vigor até 2001/2002. O estudo dos aspectos relativos à organização e ao desenvolvimento da Reforma Curricular (1989), que está na origem dos programas analisados, associado ao estudo da evolução dos programas de geografia permite compreender como os saberes a ensinar da disciplina estão sempre articulados com as finalidades da política educativa vigente.

Os dados empíricos, relativos aos saberes ensinados e aos saberes aprendidos, reenviam para a opinião dos professores e dos alunos sobre os conteúdos dos programas e para os problemas vividos e sentidos durante a sua implementação. As conclusões sistematizadas e as críticas apresentadas põem em evidência o enorme desfasamento entre as intenções dos programas e a as práticas de ensino e de aprendizagem implementadas, na realidade da escola e na aula de geografia.

Introdução

A discussão sobre os programas escolares está hoje, mais do que nunca, no centro dos interesses das políticas educativas mas, também, dos professores, dos pais, dos alunos e dos investigadores. Apesar de terem pontos de vista diferentes, na análise crítica que fazem aos programas escolares, todos põem em questão a utilidade e a eficácia dos conteúdos ensinados na escola e se interrogam sobre as competências e as capacidades adquiridas pelos jovens.

No quadro da investigação² realizada sobre a aplicação dos programas de geografia, do 3º. Ciclo do Ensino Básico³, pretendeu-se,

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

analisar as diferenças entre o currículo oficial e currículo real, tendo por referenciais teóricos o campo da Teoria do Currículo e o campo da Didáctica da Geografia. A análise da dimensão curricular projecta-se sobre a concepção dos programas e sobre a organização do currículo da disciplina de geografia. A análise da dimensão didáctica incide sobre o processo de transposição/recomposição/apropriação dos saberes geográficos e sobre as práticas de ensino e de aprendizagem implementadas na realidade da escola e na aula de geografia. A complementaridade destes dois campos teóricos permite apreender todos os aspectos envolvidos na concepção dos programas escolares bem como, permite analisar os problemas sentidos nas situações reais em que esses mesmos programas são aplicados e desenvolvidos.

Consequentemente, nesta investigação consideraram-se os seguintes níveis de análise:

NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR		TIPOS DE CURRÍCULO	SABERES DIDÁCTICOS
Nível das intenções	Nível dos programas	Currículo oficial	O saber a ensinar dos programas
	Nível do professor	Currículo organizado para a acção	O saber objecto de ensino
Nível da realidade	Nível da lição	Currículo real : ensinado	O saber ensinado
	Nível do aluno	Currículo real : aprendido	O saber aprendido pelos alunos

² Investigação desenvolvida no âmbito da Tese de *Doutoramento em Ciências da Educação*, defendida em 4 Abril de 2005, Universidade de Caen, França.

³ Foram estudados os programas de geografia concebidos no âmbito da Reforma Curricular de 1989, em vigor até 2001/2002. Em 2002/2003 foram introduzidos, progressivamente, novos programas no 3º ciclo do Ensino Básico.

Partiu-se da análise dos saberes a ensinar, expressos nos programas, para compreender o processo de transposição/recomposição dos saberes geográficos efectuado pelos professores. A fim de perceber a lógica dos professores na organização dos saberes objecto de ensino procurou saber-se quais os problemas sentidos na interpretação dos conteúdos programados e quais as adaptações realizadas face à realidade de cada escola, de cada turma ou de cada aluno. Para proceder à análise dos saberes realmente ensinados e dos saberes realmente aprendidos teve-se em conta não só a opinião dos professores mas, também, a lógica dos alunos sobre os problemas de aprendizagem sentidos e sobre os saberes da geografia.

No âmbito desta investigação foram recolhidos dados em três escolas, situadas em contextos diferentes da região de Lisboa, uma escola a Norte, na área rural, outra escola no centro da cidade e a terceira a Sul, na área industrial. Foram entrevistados os onze professores de geografia que tinham todas as turmas do 3º ciclo daquelas escolas, e realizadas entrevistas a três alunos de cada uma das turmas de 7º e de 9º ano, num total de 170. Foram ainda observadas reuniões de planificação dos professores, recolhidas 977 redacções sobre o tema "A Geografia e Eu" e analisados 409 mapas mentais, elaborados pelos alunos, sobre a Europa e o Mundo. Apenas se observaram duas aulas porque os professores continuam a preservar o seu espaço de autonomia e privacidade.

As conclusões, que em seguida se apresentam, estão organizadas de acordo com cada um dos níveis de análise considerados:

1. Nível dos programas - saberes a ensinar
2. Nível do professor - saberes objecto de ensino
3. Nível da lição - o saber ensinado
4. Nível do aluno - saberes aprendidos

1. Nível dos programas – saberes a ensinar

O processo de concepção dos programas escolares depende, fundamentalmente, das finalidades expressas nas reformas educativas para cada um dos níveis de ensino. No caso dos programas de geografia é bem evidente, no modo como os temas/conteúdos desta disciplina são seleccionados, que estes têm sempre veiculado as orientações da política educativa em que se inscrevem. De um modo geral, pode afirmar-se que a geografia é uma disciplina que serve e sempre serviu, para promover uma educação coerente com o conjunto dos valores dominantes defendidos por cada reforma educativa. Porque a geografia é útil à transmissão dos valores políticos e sociais é que I. Leffort (1994, p. 60) afirma que: "A geografia é uma disciplina militante"⁴. A análise histórica realizada sobre os programas de geografia ao longo de 150 anos de reformas do ensino em Portugal permite concluir que o maior ou menor peso atribuído à disciplina no currículo escolar depende sempre do reconhecimento da sua utilidade para a promoção dos interesses políticos e sociais de cada época.

Esta lógica ideológica está sempre presente na concepção dos programas de geografia como se pode constatar na redacção das instruções oficiais dos programas de 1947/48, onde pode ler-se: "no estudo do nosso Império, encaram-se os problemas coloniais no seu aspecto principalmente económico; procurando incutir no aluno a noção de que o nosso Império representa um valor em potencial que é preciso estudar e conhecer para dirigir a sua evolução no sentido mais harmónico com os interesses nacionais."⁵ As alterações aos programas de geografia são quase sempre

⁴ Leffort, I. (1994) in Desplanques, P. coord., *Géographie en collège et en lycée*, Hachette, Paris.

⁵ Diário do Governo, Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948

resultantes da necessidade de “limpeza” dos aspectos ideológicos dos programas anteriores. É, por exemplo, o que se verifica nas mudanças introduzidas nos programas de 1975 e 1976, onde se acentua a importância de se desenvolver nos alunos “atitudes democráticas de intervenção crítica face aos problemas da sociedade portuguesa em particular e do mundo em geral”.

A análise dos programas de 1989/90 revela, do mesmo modo, que a mudança de sentido nas finalidades cívicas e culturais é determinante para as mudanças dos temas e dos conteúdos da geografia escolar. Em conformidade com a orientação de uma política de carácter europeísta, no currículo da geografia aparece um programa dedicado exclusivamente ao estudo da Europa, 7º ano, e é eliminado o programa sobre a geografia de Portugal, do 8º ano. O conjunto de finalidades enunciadas para os programas do 3º. Ciclo mostra bem que o projecto educativo da geografia se deve centrar na “formação de cidadãos europeus, conscientes e críticos face à realidade dos problemas mundiais”. Ao nível do 3º ciclo é, então, implementado um programa sobre a “Europa” (7º ano) e um programa sobre o “Mundo” (9º ano). A interrupção da disciplina no 8º ano deve-se à eliminação do anterior programa sobre Portugal. Com esta organização curricular a aprendizagem da geografia foi organizada de forma descontínua, com um hiato grave na sequência e progressão das aprendizagens. A este propósito refere um dos professores entrevistados: “Penso que não se devia fazer uma paragem no 8º ano porque eles chegam ao 9º ano e a maior parte das coisas que aprenderam no 7º ano já não se lembram, eles partem um pouco da estaca zero e, muitos alunos, até já se queixaram disso.”

Os programas de geografia, reformulados na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, ligados a novas mudanças governamentais, acentuaram nas suas finalidades as preocupações actuais com os problemas sociais e ambientais. Nas orientações dos novos

programas é reconhecido o papel da educação geográfica como “meio poderoso para promover a educação dos indivíduos” contribuindo para uma Educação para a Cidadania. O novo projecto de organização do currículo da disciplina consagrou o princípio da flexibilidade, que se traduziu na possibilidade de se repartir o horário da geografia do 3º ciclo com a disciplina de história. Deste modo, os alunos têm hoje, normalmente, um bloco de 90 minutos, uma vez por semana, no 7º ano, 8º ano e 9º ano. Quanto às mudanças nos conteúdos destes programas verifica-se uma organização em seis temas, a implementar ao longo dos três anos deste ciclo de aprendizagem.

A análise da evolução dos programas da geografia escolar mostra que as suas principais mudanças estiveram sempre muito dependentes dos interesses políticos e sociais. Porém, parte importante das modificações introduzidas é explicada pela evolução do pensamento da geografia científica e da didáctica da geografia. No entanto, quando se compara a evolução da geografia científica com a da geografia escolar, verifica-se que só muito lentamente se foram introduzindo nos programas escolares as diferentes evoluções científicas. Existe sempre um certo atraso na transposição científica dos saberes geográficos e, muitas vezes, a actualização dos programas deve-se mais ao contributo de alguém, que se preocupou com a melhoria do ensino desta disciplina, do que a uma proposta coerente, assente em princípios científicos e didácticos.

Nos programas escolares, também, a definição das orientações para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e para a avaliação interferem na concepção que se tem, em cada época, do funcionamento didáctico de cada disciplina. Nas recomendações apresentadas aos programas de 1895, sobre as aprendizagens que os alunos devem adquirir, diz-se expressamente que a geografia: “desenvolve a memória, a memória visual, a memória auditiva, conduz ao desenvolvimento

da intuição interior, da imaginação, à capacidade de representar no espírito as paisagens e os costumes”.⁶ Fazendo o longo percurso pedagógico e didáctico do ensino e da aprendizagem da geografia, desde então, podemos verificar que da aprendizagem memorística e descritiva da geografia se passou, progressivamente, para a necessidade de se realizar uma aprendizagem centrada na explicação e na problematização dos fenómenos geográficos.

As orientações pedagógicas e didácticas, formalizadas nos programas de 1989/90, chamam a atenção dos professores para a necessidade de organizarem as aprendizagens do seguinte modo: “As experiências de aprendizagem terão de se adequar ao estágio de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, solicitando a sua contínua progressão; a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recairá sobre o domínio dos processos e o desenvolvimento de aptidões que habilitem os alunos para a resolução de problemas e a adequação flexível a novas situações.”⁷

A análise crítica realizada sobre a Reforma Curricular de 1989, e sobre os programas escolares daí decorrentes, para o 3º ciclo do Ensino Básico, permitiram identificar as seguintes lógicas subjacentes às transformações efectuadas:

- 1ª. lógica: há uma ligação estreita entre os princípios fixados na Reforma e as orientações dos programas de geografia;
- 2ª. lógica: o currículo de geografia contém um programa exclusivamente dedicado à Europa, de acordo com a política vigente, no quadro da adesão à Comunidade Europeia;

⁶ “Observações” aos programas publicados no Diário do Governo nº 208, de 16 de Setembro de 1895.

⁷ “Organização Curricular e Programas” 1991, 3º ciclo, M.E., D.G.E.B.S., Lisboa.

- 3ª. lógica: o projecto educativo enunciado nas finalidades dos programas é centrado “na formação de cidadãos europeus, conscientes e críticos face à realidade dos problemas mundiais”, deste modo se compreende a eliminação do programa sobre Portugal;
- 4ª. lógica: nas orientações para a organização do processo de ensino e de aprendizagem estabelece-se que se devem privilegiar os métodos activos e criativos.

2. Nível do professor – saberes objecto de ensino

A análise que em seguida se apresenta sobre os saberes objecto de ensino foi realizada a partir das apreciações críticas aos programas, de 7º ano e de 9º ano, proferidas pelos professores, durante as entrevistas. A observação e participação nas reuniões de planificação permitiram também compreender a leitura que os professores foram fazendo dos programas estabelecidos.

Dos dados obtidos, verifica-se que cada professor só conserva uma parte dos conteúdos ou dos conceitos propostos nos programas. Com efeito, é em função das suas representações sobre a geografia científica, sobre o ensino da disciplina e sobre a aprendizagem da geografia, que o professor procede ao processo de triagem do programa. Escolhe certas rubricas, desenvolve umas mais do que outras, segundo domina ou não o conteúdo, segundo os seus interesses e a sua formação científica e profissional. O professor organiza e reorganiza o processo de ensino e de aprendizagem pondo em acção as actividades com as quais se sente mais à vontade.

Quando estabelece os seus planos de progressão didáctica e programa as actividades de ensino e de aprendizagem, o professor é o agente mediador, por excelência, entre os programas e a prática da sua

aplicação. É a esta etapa de organização e de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem que se designa por currículo organizado para a acção. Com as entrevistas realizadas aos professores, no decurso da investigação, procurou compreender-se a lógica dos professores, analisando o modo como organizaram os saberes a ensinar e procurou identificar-se as razões sub-jacentes às adaptações feitas aos programas de geografia, de 7º e 9º anos.

Os dados de opinião relativos ao pensamento e à acção dos professores foram sistematizados segundo um modelo de análise múltipla que se projectou sobre as seguintes dimensões:

- a análise da transposição didáctica dos programas;
- a análise das práticas sociais de referência; e
- a análise da geografia como disciplina escolar.

2.1. A análise da transposição didáctica dos programas

A apreciação conceptual dos saberes a ensinar dos programas e a explicação dada pelos professores sobre os métodos e as práticas aplicados no processo de ensino e de aprendizagem, e sobre a organização do processo avaliativo, permitem retirar algumas conclusões sobre os saberes mobilizados para a acção.

Os professores, quando se referem à gestão anual dos programas realizada em grupo disciplinar, reconhecem a fraca conceptualização subjacente às práticas de planificação. Nas palavras de um jovem professor, sem estágio: " Nós, mais ou menos, vemos a divisão das matérias mas nunca nos preocupamos se cada um dá a matéria, cada um tem maneiras diferentes de dar as coisas e de as aprofundar". Dos diversos testemunhos obtidos constata-se que a organização dos saberes a ensinar é feita individualmente e, que os grupos disciplinares não se envolvem na discussão epistemológica

dos saberes a ensinar, nem na discussão dos problemas pedagógicos e didácticos neles envolvidos. No caso de uma professora que não tinha uma formação em geografia, mas em antropologia, esta referiu o fraco enquadramento do grupo disciplinar quer na integração das práticas a desenvolver na aula quer nas actividades programadas na escola. Os professores entrevistados referiram que na organização dos saberes a ensinar seguem o manual adoptado na escola, justificando que essa prática não só facilita a coordenação mas também lhes permite harmonizar as aprendizagens dos alunos das diferentes turmas.

Quanto ao cumprimento dos programas são, sobretudo, os professores com menos experiência os que mais se preocupam: " Eu cumpro o programa todo, a minha preocupação é cumprir o programa mas cumprir devidamente". Pelo contrário, os professores com mais anos de serviço privilegiam o domínio dos saberes e dos saberes-fazer desenvolvendo cada tema mais em profundidade:

" Eu prefiro aprofundar mais as coisas e de facto eu não dei o programa todo, não dei o programa todo porque prefiro pouco mas bem."

" Eu tenho dificuldades em cumprir o programa pois para o cumprir não posso apostar na qualidade."

Da análise das opiniões dos professores, centrada na transposição didáctica dos programas do 3º ciclo, concluiu-se que:

- os programas de 7º e de 9º anos apresentam uma fraca articulação interna o que revela a falta de um paradigma epistemológico que lhes dê coerência;
- os temas/conteúdos são demasiado complexos para o 7º ano e demasiado repetitivos no 9º ano, sendo ambos os programas demasiado extensos;

- os conceitos/conteúdos do programa sobre a Europa são demasiado abstractos para os alunos do 7º ano, na medida em que a realidade europeia lhes é distante e vaga;
- os temas/conteúdos dos programas formalizados nos manuais, são mais frequentemente apresentados como cultura geral do que fundamentados numa análise geográfica dos problemas europeus ou mundiais;
- a planificação e a gestão didáctica dos programas é realizada individualmente e seguindo de forma sequencial o manual adoptado;
- os modelos e os métodos aplicados mostram que as actividades realizadas têm por base a exposição da matéria, acompanhada pela análise e interpretação de mapas e de gráficos; os trabalhos de grupo ou as visitas de estudo são pouco praticadas;
- as práticas de avaliação estão centradas nos testes escritos e nas fichas de trabalho.

2.2. A análise das práticas sociais de referência

Na medida em que os dados desta investigação provêm de três escolas situadas em contextos diferentes, a opinião dos professores sobre os saberes a ensinar teve em conta as práticas sociais de referência. Para isso, procurou saber-se quais as adaptações feitas pelos professores em função da realidade social e cultural dos seus alunos. A análise de conteúdo das entrevistas mostrou que, na organização dos saberes a ensinar, há uma fraca interferência da realidade socio-cultural do meio. As práticas sociais dos alunos são apenas utilizadas como motivação ou como referência para o tema ou conteúdo a desenvolver na aula. Do mesmo modo, o recurso que os professores fazem a artigos de jornal e de revistas ou até a noticiários da televisão tem por função demonstrar os usos sociais da geografia.

A realidade social e cultural dos alunos é considerada como explicação do sucesso ou do insucesso das aprendizagens. Contudo, os professores não têm em conta, na organização do processo de ensino e de aprendizagem, os aspectos directamente relacionados com a vida dos alunos. No caso da escola a Sul de Lisboa, em meio industrial, o desenvolvimento do tema sobre as "Zonas Urbanas e Industriais" da Europa (7º ano) não foi ligado à realidade local e até familiar dos alunos. Numa das entrevistas, um aluno de 9º ano desta escola, disse: " Não gosto da indústria porque este assunto tem pouco interesse e não é porque eu vivo numa zona industrial que eu vou gostar deste assunto". Acontece que o aluno não tem qualquer interesse pelo tema porque não faz a ligação entre as aprendizagens da geografia e a compreensão do meio em que vive. No entanto, a professora deste aluno refere: "São alunos de classe média ou média baixa; eles têm cada vez mais dificuldade de se distanciarem do sítio em que vivem e não se conseguem abstrair; depois é só televisão, a cultura geral deles é muito limitada."

Do conjunto dos professores entrevistados apenas um se referiu à necessidade de adaptação dos conteúdos ao contexto social e cultural: "Imagine o que era eu, quando estive em Macau, a dar um programa sobre a Europa sem o adaptar!"

2.3. A análise da geografia como disciplina escolar

A importância atribuída à disciplina e ao conjunto dos saberes ensinados e aprendidos são essenciais para compreender as dimensões da educação geográfica veiculadas pelos professores. Das opiniões recolhidas junto dos professores pode constatar-se que todos consideram a geografia uma disciplina fácil, ligada à análise e compreensão da realidade vivida pelos alunos.

Quanto ao seu valor educativo e formativo os professores elegem como fundamental a realização de uma educação ambiental. Nas palavras de um dos professores entrevistados pode verificar-se esta ligação: “Toda a educação para a natureza, para a conservação da natureza e para os problemas ambientais, que se põem para esta geração, que é a deles, e que vai interferir e dirigir um planeta tão frágil, é muito importante.” Contudo, uma professora refere a importância da educação para os valores de cidadania: “ O programa de 9º ano tem a possibilidade de uma educação para os valores porque permite o debate de ideias, o que depende um pouco da formação do professor que pode ver de uma determinada maneira; isso como tudo tem os seus perigos.” É interessante notar que esta professora alerta para o facto de o perfil do próprio professor ser uma condicionante dos valores veiculados e, conseqüentemente, dos valores aprendidos. Com efeito, a compreensão geográfica do mundo é em cada professor confrontada com os contextos sociais e profissionais em que se insere. O valor formativo da geografia transmitido aos alunos é conseqüência das relações que estabelece com a realidade social, cultural e política em que vive. Este quadro de referências determina a sua mundividência, os seus valores e as suas concepções sobre a geografia escolar.

3. Nível da lição - o saber ensinado

Durante o processo de ensino e de aprendizagem os saberes objecto de ensino são adaptados pelo professor às dificuldades ou às possibilidades dos alunos, nas diferentes situações de aprendizagem. Com efeito, qualquer professor, quando está na aula, “modifica o plano que tinha preparado, o conteúdo da aula, o modo como utiliza os documentos, a

partir das reacções dos alunos” G. Hugonie ⁸(1995, p. 44). É na realidade de cada sala de aula, na acção e na prática, que os conteúdos tomam um significado efectivo para o professor e para o aluno. Neste nível de análise do processo de transposição/recomposição dos saberes geográficos, é importante considerar a lógica dos professores mas, também, a lógica dos alunos sobre os saberes aprendidos e sobre as experiências de aprendizagem, que foram efectivamente vividas. Para os professores entrevistados, a geografia é uma disciplina fácil e até atractiva: “A geografia não é difícil, há miúdos que têm mais apetência para a geografia mas há outros que não gostam mesmo.”

Os principais problemas de aprendizagem apresentados pelos professores estão, sobretudo, ligados às dificuldades de leitura e interpretação de mapas e de gráficos e à dificuldade de analisar e interpretar a informação geográfica. Em relação ao 7º ano diz um dos professores: “Eles não têm capacidade em sintetizar a matéria, estão a ler mas nem conseguem, nem percebem, além do mais eles nem sequer sabem ler.” Este obstáculo à aprendizagem leva os professores a fazerem os resumos da matéria que dão em fotocópias ou que ditam nas aulas: “Eu dou muitos apontamentos nas aulas mas, também, mando ler o livro. Coitados, eles nem ler nem escrever sabem!”

Do mesmo modo, os professores do 9º ano consideram que os principais entraves ao sucesso se prendem com o fraco domínio da língua portuguesa, escrita e falada, o que condiciona as aprendizagens geográficas. Referindo-se a estas dificuldades, um dos professores afirma: “ Eu acho que, mesmo no final do 9º ano, os alunos têm muitas dificuldades em localizar os países, e no domínio da língua portuguesa, têm grandes dificuldades de análise e de síntese.”

⁸ Hugonie, G. (1995). *Clés pour l'enseignement de la géographie*, C.D.R.P., Versailles.

A partir das opiniões dos professores pode deduzir-se um conjunto de lógicas sobre os saberes ensinados e sobre os saberes aprendidos:

- 1ª. lógica: facilita o ensino e aprendizagem da geografia, organizar as aulas segundo a distribuição e sequência dos conteúdos apresentados no manual dos alunos;
- 2ª. lógica: as dificuldades de aprendizagem condicionam o cumprimento dos programas e são determinantes no ritmo e no desenvolvimento dos diferentes temas/contéudos;
- 3ª. lógica: as características do meio social e cultural dos alunos e os problemas de comportamento na sala de aula são justificação para o desinteresse dos alunos e para o seu fraco aproveitamento;
- 4ª. lógica: a educação geográfica promovida nas aulas direcciona-se, sobretudo, para o desenvolvimento de atitudes de preservação do meio ambiente e de respeito pelas diferenças entre os povos.

4. Nível do aluno – saberes aprendidos

Entre os saberes ensinados e os saberes aprendidos, existe uma diferença que é marcada pelo modo como cada aluno aprende. Os saberes aprendidos baseiam-se numa organização pessoal dos conhecimentos que são função das experiências de aprendizagem em que cada aluno participou ou se envolveu. Assimilados e incorporados em harmonia com o indivíduo e com as suas experiências, os saberes ensinados tornam-se saberes adquiridos, constituindo os saberes aprendidos.

A partir do ponto de vista dos alunos e das suas representações sobre a disciplina e as experiências de aprendizagem procurou compreender-se a lógica dos alunos sobre o que aprenderam e sobre os problemas e dificuldades sentidas. O discurso dos alunos, analisado a partir das entrevistas e das pequenas redacções elaboradas sobre “A Geografia e

Eu” permitiu conhecer os seus interesses, as suas relações com os professores e o valor educativo que atribuem à disciplina. A análise das representações e das lógicas explicativas dos alunos, foi organizada de acordo com as três dimensões seguintes:

- a opinião sobre a geografia ensinada, a partir dos conteúdos transmitidos;
- a opinião sobre a geografia aprendida, os problemas vividos e as dificuldades de aprendizagem;
- a opinião sobre a disciplina de geografia, os interesses e a utilidade dos saberes aprendidos.

4.1. A opinião sobre a geografia ensinada

As representações dos alunos sobre os conteúdos ensinados dependem do(a) professor(a) de geografia e, também, da escola e da turma em que estão inseridos. Por esta razão, os alunos relacionam a vivência da geografia na escola com o professor mas também com os aspectos que determinam e condicionam o seu ambiente de aprendizagem. Na escola do centro de Lisboa diz uma aluna de 9º ano: “ Esta escola não motiva os alunos. A maior parte andam na escola porque é mais aquela obrigação. Chegam ao 9º ano e a maior parte desiste. Porquê? Porque a escola já não motiva: é só matéria, matéria, matéria.”

O ponto de vista dos alunos sobre o professor de geografia traz alguns elementos para a reflexão sobre a aprendizagem da geografia. O papel do professor é referido em relação ao tipo de aulas que dá e ao domínio que exerce sobre os comportamentos e as situações de disciplina na sala de aula. Os alunos frequentemente reenviam para os professores as causas do interesse ou desinteresse pela geografia ou pelo sucesso ou insucesso na disciplina. A análise das opiniões dos alunos permite concluir

que estes gostam da geografia quando gostam do professor, como se pode verificar nas seguintes afirmações:

“Eu gosto muito da geografia, é a melhor professora que a gente tem, explica bem e a gente percebe.”

“Depende muito do professor e da maneira como este dá a aula. Ele não pode dar a matéria assim como está no livro. O professor tem que dar aquilo de maneira interessante; em geografia, por ser assim mais chata, o professor deveria ser mais interessante.”

Do mesmo modo, a opinião dos alunos sobre os programas, de 7º ano ou de 9º ano, permite mostrar que a ligação dos alunos aos diferentes conteúdos é marcada pelo maior ou menor interesse que os professores conseguem transmitir e mobilizar. Além disso, as dificuldades sentidas durante as actividades ou quando estudam condicionam a sua apreciação sobre a disciplina de geografia.

4.2. A opinião sobre a geografia aprendida

A análise do discurso dos alunos sobre as aulas de geografia, sobre as actividades e sobre as aprendizagens geográficas realizadas permite compreender o modo como a geografia é aprendida e vivida. Os alunos das três escolas observadas (7º ano e 9º ano) queixam-se de que escrevem muito nas aulas e os professores falam demasiado. Explicam que as aulas são quase sempre iguais, que lêem o manual, fazem ou observam alguns mapas ou gráficos mas que, sobretudo, têm de estar sempre a escrever. Os seguintes testemunhos mostram estas críticas:

“Ela dita muito depressa e depois a gente tem que escrever muito depressa e depois dita muito e muitas coisas, passamos a aula inteira a ler o livro.”(aluna da escola do Norte)

“A professora dita, outras vezes copiamos do quadro, outras vezes sublinhamos o livro.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

“ A professora explica, depois dita os apontamentos ou põe no quadro e a gente passa para o caderno” (aluna da escola do Sul)

Por consequência, os alunos dizem que as aulas de geografia deviam ser mais dinâmicas com recursos mais apelativos, onde as discussões e os debates sobre as diversas matérias os envolvessem mais. Criticam, também, o facto de não fazerem visitas de estudo, o que lhes permitiria através de práticas de observação tomar conhecimento directo da realidade geográfica. A este propósito diz uma aluna de 9º ano (escola do centro de Lisboa): “ Estou nesta escola há cinco anos e nunca tive uma visita de estudo”.

Não é de estranhar, portanto, que os alunos afirmem que as aulas de geografia são muito monótonas:

“ Nós nas aulas estamos sempre parados a escrever, ouvir e falar, não tem assim muita piada” .”(aluna da escola do Norte);

“ Fazemos quase sempre o mesmo, às vezes já aborrece, estar sempre a repetir as mesmas coisas.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

Para além do tipo de aulas que normalmente têm, os alunos também indicam as actividades em que mais gostariam de se envolver:

“ Se a gente estivesse na aula a fazer mesmo experiências, na agricultura andarmos a ver os campos, porque nas aulas é sempre muito teórico, acho que deveria haver uma parte de aulas práticas desse género.” (aluna da escola do Norte, inserida no meio rural)

“Poderíamos falar, discutir assuntos da geografia, por exemplo, fazer debates, debater os problemas dentro da matéria que estamos a dar.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

“Podiam fazer-se coisas muito mais interessantes, mais visitas de estudo, mais jogos, mais computador e explorarmos mais coisas.” (aluno da escola do Sul)

Segundo os alunos as aprendizagens continuam muito centradas no domínio dos conteúdos que devem memorizar, o que é julgado indispensável para o sucesso na disciplina. Os modos de estudo e os problemas relatados põem em questão as práticas de ensino e o tipo de avaliação realizado que é sobretudo assente nos testes escritos. Os alunos criticam o peso que os testes têm no resultado final de cada período, na medida em que os professores pouco consideram outros elementos de avaliação:

“Os professores contam com os testes, sem dúvida, eu vejo, podemos participar nas aulas mas eles dão-nos só a nota pelos testes.”

“ Eu acho que contam muito os testes e eu acho que não está certo porque os trabalhos extra, os trabalhos de casa também deviam contar; eu acho que o trabalho do aluno não são só os testes”.

4.3. A opinião sobre a disciplina de geografia

A opinião sobre a disciplina, o seu interesse e a sua utilidade, bem como o valor educativo que os alunos atribuem aos saberes aprendidos, foram sistematizados a partir da análise de conteúdo das entrevistas e da análise das redacções que efectuaram. As representações dos alunos sobre a geografia e os saberes geográficos são o resultado dos significados construídos pelos alunos a partir da geografia que lhes foi ensinada. As experiências de aprendizagem vividas e os exemplos analisados conduzem os alunos a formar um quadro conceptual sobre os saberes geográficos assente numa forte componente empírica, não lhes atribuindo um carácter científico. É por esta razão que os alunos afirmam:

“A geografia faz parte da cultura geral; quem quer ser culto deve saber coisas sobre geografia.”

“Gosto muito da geografia porque ela nos dá mais cultura; graças à geografia, podemos compreender melhor os problemas do país e do mundo e é uma matéria onde podemos dar a nossa opinião.”

Da opinião dos alunos pode concluir-se que:

- a geografia é uma disciplina fácil;
- a geografia é sobretudo nomenclatura e memorização;
- a geografia é um saber útil para saber localizar um lugar ou para planear uma viagem;
- a geografia é constituída por saberes que dão uma cultura geral o que permite compreender o quotidiano e a televisão.

Conclusões

A análise e interpretação dos dados recolhidos sobre a aplicação dos programas de geografia (7º ano - Europa e 9º ano - O Mundo) junto dos professores e dos alunos de três escolas, situadas em contextos diferentes, permitiram compreender o modo como saberes programados são mobilizados, na prática. A análise da diferença entre os saberes a ensinar dos programas e os saberes objecto de ensino só tem sentido de se perceberem todos os aspectos condicionantes da sua implementação. A opinião dos professores sobre a realidade da escola fundamenta a selecção dos conteúdos desenvolvidos, explica o tipo de estratégias e de actividades postas em acção e o modelo avaliativo que seguiram, e, além do mais, justifica o projecto educativo que adoptaram. O ponto de vista dos alunos permite compreender as lógicas atribuídas aos saberes aprendidos, cujo sentido se revela no sucesso ou no insucesso mas, igualmente, no valor educativo e formativo da geografia. O currículo real resulta, assim, do compromisso entre o currículo ensinado e o currículo aprendido.

A análise das diferenças entre o currículo oficial e o currículo real permitiu a discussão sobre os programas de geografia e fundamentou a necessidade de se introduzir um novo modelo conceptual nos programas do Ensino Básico. A confrontação entre as intenções expressas nos programas e a realidade da sua aplicação mostra que as mudanças a introduzir na disciplina de geografia, do 3º ciclo do ensino básico, se devem orientar em três sentidos diferentes:

- no domínio dos programas: estes devem ser concebidos de um modo mais indicativo que prescritivo, devem estruturar-se em torno de um projecto de educação geográfica que seja claro e coerente, devem concretizar os seus fundamentos científicos e as suas orientações pedagógicas e didácticas, a fim de dar coerência interna aos programas e de justificar a sequência dos conceitos e dos conteúdos;

- no domínio da formação de professores: os programas devem ser mais flexíveis e abertos à interpretação, para que permitam uma adaptação à realidade e para que incentivem a inovação, exigindo-se que a formação de professores de geografia (inicial e contínua) seja orientada para o desenvolvimento de novas competências e de qualidades profissionais que assegurem o exercício responsável das suas faculdades de ensinar e de promover aprendizagens eficazes; e

- no domínio do ensino e da aprendizagem da geografia: as práticas de ensino devem ser mais motivantes, mais dinâmicas e inovadoras a fim de promover o sucesso das aprendizagens e de projectar o interesse dos alunos para a Geografia.

A partir da opinião dos alunos ressalta o facto de que aprender geografia significa antes de mais gostar do que se aprende ou do que se deve aprender. Estar interessado, encontrar sentido e utilidade para as aprendizagens realizadas é determinante para o sucesso e para o futuro desenvolvimento dos conhecimentos geográficos.

As breves palavras, de uma aluna de 14 anos, da escola do centro de Lisboa, recolhidas durante a entrevista, põem em evidência as principais críticas levantadas aos programas, aos manuais, ao professor de geografia e ao próprio envolvimento do aluno nas aprendizagens:

“ As pessoas que fazem os livros, as pessoas que fazem os programas devem também ter um bocado em conta os interesses dos alunos; acho que o programa tem que ter o que é necessário mas também aquilo que dá gosto”

Referências Bibliográficas:

- Altet, M. (2000). Análise da Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas, Porto Editora, Porto.
- Bailey, P., Fox, P. (1996). Geography Teachers' Hand-book, The Geographical Association, Sheffield.
- Bordeman, D. (1988). Hand-book for geography teachers, The geographical Association, Sheffield.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir, Anthropos, Paris.
- Chevalard, Y. (1985). La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble.
- Cornu, L. & Vergnioux, A. (1992). La didactique en question, Hachette, Paris.
- Day, Ch. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores, Porto Editora, Porto.
- Daudel, C. (1990). Les fondements de la recherche en didactique de la géographie, Peter Lang, Berne.
- De Corte, E. (1990). Les fondements de l'action didactique, De Boeck, Bruxelles.
- Desplanques, P. (coord.) (1994). La géographie en collège et en lycée, Hachette Éducation, Paris.
- Develay, M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1994). Peut-on former les enseignants?, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, E.S.F., Paris.

- Develay, M. (1996). Donner un sens à l'école, E.S.F., Paris.
- Eisner, E., Vallance, E. (1974). Conflicting conceptions of curriculum, Mc Cutchan Pub. Corp., Berkley.
- Fernandes, M. (2000). Mudança e Inovação na Pós-Modernidade, Porto Editora, Porto.
- Ferry, G. (1987). Le trajet de la formation, Dunod, Paris.
- Giolitto, P. (1992). Enseigner la géographie à l'école, Hachette Ed., Paris.
- Gomes, F. (2005). Réforme et Organisation curriculaire de la géographie, Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Caen, França
- González, X. S. (1998). Didáctica de la geografía, Ed.del Serbal, Barcelone.
- Goodson, I. (2001). O Currículo em Mudança, Porto Editora, Porto.
- Graves, N. (1985). La enseñanza de la geografía, Visor Libros, Madrid.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança, Mc Graw Hill, Lisboa.
- Hugonie, G. (1992). Pratiquer la géographie au collège, Armand Colin, Paris.
- Hugonie, G. (1995). Clés pour l'enseignement de la géographie, C.R.D.P. de Versailles.
- Lacoste, Y. (1985). La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre, Papirus, Campinas.
- Lefort, I. (1992). La lettre et l'esprit, C.N.R.S., Paris.
- Le Roux, A. (1995). Enseigner la géographie au collège, PUF, Paris.
- Le Roux, A. (1997). Didactique de la géographie, PU de Caen, Caen.
- Marcelo García, C. (1999). Formação de professores, Porto Editora, Porto.
- Masson, M. (1994). Vous avez dit géographies?, Armand Colin, Paris.

- Meirieu, P. (1987). Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris.
- Meirieu, P. (1992). Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris.
- Merenne-Shoumaker, B. (1994). Didactique de la Géographie, Nathan Pédagogie, Bruxelles.
- Moreno Jiménez, A. (1995). Enseñar geografía, Editora Síntesis: Madrid.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, Th. (1992). Reformas Educativas e Formação de Professores, Educa, Lisboa.
- "Organização Curricular e Programas" 1991, 3º ciclo, M.E., D.G.E.B.S., Lisboa
- Pacheco, J. A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis, Porto Editora, Porto.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF., Paris.
- Raisky, C. (éds). (1996). Au-delà des didactiques, le didactique, De Boeck, Bruxelles.
- Sacristan, G. (1994). El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica, Ed. Morata, Madrid.
- Sheibling, J. (1994). Qu'est-ce que la Géographie?, Hachette Livre, Paris.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículum, Ed. Morata, Madrid.
- Skilbeck, M. (1992). A Reforma dos Programas Escolares, ASA, Rio Tinto.
- Vergnaud, G. (org). (1994). Apprentissages et didactiques, où en est-on? Hachette Education, Paris.

Résumé

DES SAVOIRS PROGRAMMÉS AUX SAVOIRS APPRIS : la géographie dans l'enseignement de base au Portugal

Dans cet article l'étude des programmes de la géographie dans l'enseignement de base au Portugal, du 3^{ème} cycle (élèves âgés de 13 à 15 ans), est l'analysée a partir l'observation de leur application dans trois écoles situées dans des contextes différents, dont la réflexion porte sur l'analyse des différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel.

Le cadre théorique de la didactique de la géographie et de la théorie du curriculum circonscrit les référentiels d'interprétation des programmes de géographie, de même qu'il fournit les éléments permettant d'interpréter la mise en œuvre de ces programmes et analyser le processus de transposition didactique et d'appropriation didactique. En effet, entre le savoir scientifique de référence (savoir savant), les savoirs réellement réalisés et enseignés dans chaque classe (savoir enseigné) et les savoirs effectivement appris par les élèves (savoirs appris), il y a un décalage résultant d'étapes successives de réorganisation des savoirs.

Les données empiriques, relatives à la réalité de la géographie vécue à l'école, renvoient à l'opinion des enseignants et des élèves sur les programmes de géographie et aux problèmes dus à leur mise en œuvre, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans les activités d'apprentissage. Les conclusions systématisées et les critiques présentées mettent en évidence l'énorme déphasage entre les intentions des programmes et la réalité de leur application.

Abstract

THE DIFFERENCES BETWEEN GEOGRAPHY SYLLABI AND LEARNED GEOGRAPHY: curriculum organization and implementation

In order to analyse Geography teaching in Portugal within a theory of the curriculum framework, this article presents the research work took into account-identified differences between the proposed (official) and implemented (real) curriculum. The study analysed education reforms, which could have an impact on geography teaching. A study of the current geography curriculum for Grades 7.9 both in the organization and in the development dimensions was also performed.