

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM PORTUGAL E OS DESAFIOS EDUCATIVOS

TEACHING GEOGRAPHY IN PORTUGAL AND EDUCATIONAL CHALLENGES

SÉRGIO CLAUDINO

Professor do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Universidade de Lisboa)

Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia

sergio@campus.ul.pt

RESUMO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SISTEMA DE ENSINO LIBERAL DO SÉCULO XIX DEVE-SE AO SEU CONTRIBUTO PARA A IDENTIFICAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DO TERRITÓRIO, NO ESTADO-NAÇÃO EMERGENTE, QUE NÃO AO RECONHECIMENTO PÚBLICO DA SUA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA. DEPOIS DE UM PRIMEIRO CICLO AINDA MARCADO PELA INFLUÊNCIA ILUMINISTA, SUCEDE-SE UM OUTRO, NACIONALISTA, NUMA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COMPROMETIDA COM AS ASPIRAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DOMINANTES E QUE, PELA SUA RELEVÂNCIA PARA A DIVULGAÇÃO DAS COLÓNIAS, SE AUTONOMIZA DO ENSINO DE HISTÓRIA. A PARTIR DO FINAL DE XIX, A GEOGRAFIA VAI SENDO VALORIZADA CURRICULARMENTE CONFORME A RELEVÂNCIA IDEOLÓGICA QUE VAI ASSUMINDO PARA O PODER POLÍTICO. NO FINAL DE NOVECENTOS, SUCEDEM-SE REFORMAS CURRICULARES DITADAS PELAS AUTORIDADES EDUCATIVAS E COM ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS POR VEZES CONTRADITÓRIAS. A CAPACIDADE DE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ENFRENTAR OS DESAFIOS POLÍTICO-EDUCATIVOS, COMO RECENTEMENTE SUCEDEU NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, E DE RESPONDER AOS DESAFIOS SOCIAIS EMERGENTES, NUMA ATUAÇÃO CONCERTADA ENTRE OS SEUS ATORES, SÃO RELEVANTES PARA A AFIRMAÇÃO DA DISCIPLINA NO SISTEMA EDUCATIVO.

PALAVRAS-CHAVE: NACIONALISMO; LIVROS ESCOLARES; REFORMAS CURRICULARES; PROJETOS; CIDADANIA.

ABSTRACT: THE OFFICIAL INCLUSION OF GEOGRAPHY AS A SUBJECT IN THE LIBERAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE 19TH CENTURY WAS DUE TO THE CONTRIBUTION IT GAVE IN DESCRIBING CITIZENSHIP ACCORDING TO TERRITORY IN THE EMERGING NATION-STATE, AND NOT THE PUBLIC'S RECOGNITION OF ITS SCIENTIFIC RELEVANCE. FOLLOWING A FIRST CYCLE THAT STILL BORE THE MARKS OF THE ENLIGHTENMENT, A SECOND NATIONALIST CYCLE WAS INTRODUCED IN THE FORM OF GEOGRAPHY COMMITTED TO THE PREDOMINANT POLITICAL AND SOCIAL ASPIRATIONS AND, BECAUSE OF ITS RELEVANCE IN INFORMING STUDENT ABOUT THE COLONIES, WAS MADE INDEPENDENT OF TEACHING HISTORY. AS FROM THE END OF THE 19TH CENTURY, IT WAS TO BE GIVEN A MORE IMPORTANT PLACE IN THE CURRICULUM IN KEEPING WITH THE IDEOLOGICAL RELEVANCE THAT IT WOULD ACQUIRE FOR THE POLITICAL POWER. AT THE END OF THE 1900S, CURRICULA REFORMS WERE MADE, DICTATED BY THE EDUCATIONAL AUTHORITIES AND RESULTING IN SOMETIMES CONTRADICTIONAL PEDAGOGICAL-DIDACTIC GUIDELINES. THE ABILITY OF GEOGRAPHY EDUCATION TO CONFRONT THE POLITICAL-EDUCATIONAL CHALLENGES FACING IT, AS HAS RECENTLY HAPPENED IN INITIAL TEACHER-EDUCATION, AND TO RESPOND TO THE SOCIAL CHALLENGES COMING TO LIGHT, IN A CONCERTED MOVE INVOLVING ITS ACTORS, ARE PERTINENT IF THE SUBJECT IS TO STAKE OUT ITS PLACE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM.

KEYWORDS: NATIONALISM; SCHOOL TEXT BOOKS; CURRICULAR REFORMS; PROJECTS; CITIZENSHIP.

ENSINO DE GEOGRAFIA: A INQUIETAÇÃO DOS OBJETIVOS E DA RELEVÂNCIA CURRICULAR

Em Portugal, está a ser implementada mais uma reforma curricular, no 3º ciclo do ensino básico (12-15 anos), o único ciclo onde o ensino de Geografia é obrigatório para todos os alunos. Esta reforma, extensível às restantes disciplinas, resulta da recente mudança de paradigma educativo por parte das autoridades educativas. Contudo, nas sucessivas alterações de programas e no discurso público, reconhece-se a inquietação sobre os objetivos e a relevância educativa deste saber disciplinar surgido nos colégios do século XVIII, consagrado no sistema público de ensino oitocentista, instituído pelos liberais, e desde o final do mesmo século regularmente questionado pelos responsáveis políticos e educativos - com quem tem um diálogo difícil. Propomo-nos aqui abordar abreviadamente o percurso do ensino de Geografia em Portugal, através dos seus programas e manuais e, mais recentemente, de movimentações políticas em torno da formação inicial de professores e de um projeto educativo em curso. Esta abordagem contribuirá para uma reflexão sobre os desafios com que o seu ensino se confronta – mas esta reflexão extravasa, necessariamente, a escala nacional, para se projetar nos reptos que se colocam internacionalmente à educação geográfica.

GEOGRAFIA: UMA DISCIPLINA DO SISTEMA DE ENSINO LIBERAL

No Portugal de setecentos, a Academia Real da História Portuguesa, primeiro e, sobretudo, a Academia Real das Ciências de Lisboa, impulsionam os estudos sobre o território português, num conhecimento identificado por vezes como de História Natural (SOUSA, 1995, p. 91), não de Geografia. São publicadas diversas corografias, onde domina o discurso apologético sobre a terra portuguesa (CLAUDINO, 2001). A grande obra de Geografia do começo de XIX é da autoria de Adrien Balbi, que durante quase

dois anos viaja pelo Reino saído da revolução liberal. Os dois livros que publica em 1822 (e que constituem a grande referência do começo de XIX para os geógrafos), assumem-se contudo como de Estatística (ciência do Estado). Para Balbi (1822a, p. CCCLIX), a ciência geográfica é a descrição do globo. No começo do século XIX português, a Geografia surge como um indefinido e débil saber descritivo, conotado com a produção de mapas e secundarizado perante a História Natural ou a Estatística.

Com a Revolução Liberal (1820), ascendem ao poder dirigentes formados na Universidade de Coimbra, marcada pelo discurso iluminista de Pombal. Em 1826, o diplomata Casado Giraldes publica, em Paris, um compêndio de Geografia, onde assume a contradição entre o discurso enciclopedista da uma Geografia Geral e o discurso nacionalista liberal, de que se faz eco: em nota de rodapé, sente-se na necessidade de explicar que dá maior destaque a Portugal por ser este país a “nossa cara Pátria!” (GIRALDES, 1826, p. 23).

Quando os absolutistas assumem o poder, Frei José de Sacra Família, em Coimbra, publica em 1830 um novo manual: de um seco rigor, nas suas tabelas limita-se a identificar os principais aspetos dos países agrupados por continentes. Cumprindo o discurso geral da Geografia iluminista, este é, também, o livro ideal para um país em guerra civil entre liberais e absolutistas e que não quer falar de si próprio – cedo a Geografia se revela uma disciplina que manipulada pelo poder político dominante.

Com a vitória definitiva dos liberais, a reforma da instrução primária, de 1836, institui a disciplina de Breves Noções de História, Geografia e Constituição – o ensino de Geografia é claramente identificado como um saber de vocação cívica. Na reforma do mesmo ano que cria o ensino liceal, a Geografia, associada à História e Cronologia, é também consagrada e nunca mais abandonará os currículos escolares.

Difícilmente encontraremos na débil produção geográfica portuguesa da altura, por vezes nem identificada como sendo de Geografia,

como se referiu, a justificação para a sua firme consagração no sistema educativo. Alexandre Herculano (1846), um dos pais ideológicos do liberalismo português, é claro quando identifica o território como um dos pilares da nação – e é a Geografia que, no sistema de ensino, vai identificar o jovem cidadão com o seu país, quando a monarquia deixa de constituir a referência que une os cidadãos e emerge o estado-nação (CLAUDINO, 2011), à semelhança do que sucede em França, que inspira Portugal do ponto de vista político e educativo.

Em 1844, em nova reforma da instrução primária, surge o ensino de “Princípios de corografia, e história portuguesa”, com o que se pretende imprimir uma tímida vocação nacionalista. Já na instrução secundária, o ensino de Geografia é associado ao de Cronologia e História, na maior fidelidade à matriz generalista de autores com formação jurídica e ligados à Universidade de Coimbra.

A VALORIZAÇÃO NACIONALISTA DA DISCIPLINA

Na segunda metade do século, assiste-se a uma expansão assinalável da instrução primária, que em 1889 atinge 237.791 habitantes, muito embora a instrução secundária mantenha o seu carácter vincadamente elitista (apenas 3.603 alunos) (CLAUDINO, 2001). O alargamento da instrução primária ocorre na sequência da pacificação interna e o início de um prolongado ciclo nacionalista no começo dos anos 50: a Regeneração. Esta mudança de ciclo político tem um reflexo direto na produção dos livros escolares de Geografia: em 1850, autores populares de Lisboa, ao arrepio das indicações oficiais, começam a escrever “corografias” para a instrução primária, centradas no conhecimento do país, já que “a geografia da nossa pátria... é a que mais nos interessa” (PEREIRA, 1850, p. 5). Surgido em 1856, o caminho-de-ferro é símbolo de modernização europeia e os autores escolares entusiasma-se, identificando não só a rede construída como a construir (BOTELHO, 1861). Ensina-se o funcionamento do sistema político,

judicial, militar ou, mesmo, religioso de Portugal – a Geografia é um saber disciplinar que acompanha e apoia as transformações do país, divulgando os seus êxitos e ensinando o estado burguês liberal aos mais jovens.

Aproveitando a vaga nacionalista, em 1860 o Governo consagra o ensino de Portugal nos programas da instrução secundária e acrescenta o das suas colónias – ao que os poderosos autores escolares acedem, pois vai ao encontro do seu discurso nacionalista. Será a mesma preocupação pelo ultramar e a influência da africanista Sociedade de Geografia de Lisboa (1875) que acaba por justificar a autonomização do ensino de Geografia em relação ao de História, em 1888, pela necessidade de fortalecer uma disciplina que fazia a propaganda de territórios com tantas riquezas por explorar.

Contudo, sucede-se um período de claro declínio do ensino de Geografia. A reforma de 1894/95 é marcada por um progressivo esvaziamento do papel cívico e político assumido pela Geografia (CLAUDINO, 2000). Nos seus conteúdos, a disciplina aproxima-se das emergentes perspetivas naturalistas e, nos anos 30, os seus conteúdos chegam a ser lecionados na disciplina de Ciências Naturais e na de Ciências Geográfico-Naturais. A relação entre o meio físico e a fauna e a flora parece substituir o interesse pelos grupos humanos. Muda o paradigma colonial: interessa não tanto enviar muitos portugueses para as colónias, sobretudo as africanas, como garantir que para as mesmas se deslocam dirigentes e técnicos superiores – e, em 1906, na Sociedade de Geografia de Lisboa, é criada a Escola Colonial. Na 1ª República (1910-1926), os responsáveis educativos valorizam claramente a Língua Portuguesa e a História como disciplinas ideológicas, com subalternização da Geografia.

Após a 2ª Guerra Mundial, avançam rapidamente as ideias anticolonialistas por todo o mundo, perante a natural preocupação das autoridades ditatoriais do Estado Novo. Na reforma de 1948, a Geografia divulga uma metrópole rural e harmónica na sua diversidade regional,

refletindo igualmente a influência da Geografia francesa, e um vasto império colonial, com múltiplas produções agrícolas tropicais e riquezas do subsolo. Revalorizada ideologicamente, a disciplina passa a ter uma forte carga horária no ensino liceal. A nível internacional, emerge o mundo bipolar do pós-Guerra, dividido entre os Estados Unidos e União Soviética e respetivos aliados. Ao encontro da “Geografia dos Professores”, denunciada por Lacoste (1983), os grandes contrastes territoriais são justificados pelas condicionantes físicas, desvalorizando-se os aspetos políticos e económicos.

A guerra colonial eclode em Angola em 1961 e estende-se nos anos seguintes a Moçambique e Guiné. Reforça-se o ensino de Geografia e a sua vocação colonial, como sucede com a criação da disciplina de História e Geografia de Portugal, em 1968. O ensino primário continua a assumir a vocação nacionalista herdada do século anterior: nos seus livros, a rede hidrográfica ou a rede de caminhos de ferro (cuja descrição é herdada do século XIX) são descritas minuciosamente, povoam o país e obrigam os pequenos portugueses a percorrê-lo, mesmo nas suas áreas mais periféricas. Nas listagens de produções, edifica-se uma imagem apologética que pouco tem a ver com a realidade de um país em que a população emigra de forma crescente. Portugal e o seu império (“Portugal Continental, Insular e Ultramarino”) são repetidamente lecionados no ciclo Preparatório e no ensino liceal. O Brasil desempenha um papel particular: pelas suas dimensões, relevância e presença de uma comunidade portuguesa, é mobilizado para testemunhar a grandeza da expansão de Portugal.

A REVOLUÇÃO DE 1974: COMPROMETIMENTO POLÍTICO E REIDENTIFICAÇÃO NACIONALISTA

Com a revolução de 1974, a Geografia é imediatamente questionada pelo seu incómodo comprometimento com a causa colonial (Figura 1) e, imediatamente, são valorizadas disciplinas alternativas de Ciências Sociais (CLAUDINO, 2009a). Contudo, assiste-se uma rápida

recuperação das forças conservadoras e há necessidade de reidentificar os portugueses com o seu país, agora despojado do antigo império. A partir de 1977/78, a disciplina de Geografia (bem como a de História) é reintroduzida como obrigatória para os jovens dos 12 aos 15 anos. Emergem como autores de programas e manuais os discípulos do Professor Orlando Ribeiro, cujas obras mais importantes se estendem dos anos 40 aos anos 60, num discurso marcado pelas perspetivas regionalistas francesas, que nos falam do Portugal rural – mas em que já dificilmente reconhecemos no país mais urbano-industrial dos anos 70.



Figura 1 | Com a Revolução de 1974, a Geografia surge comprometida com a causa colonial
 Fonte: Loureiro, Patrício (1974)

Nos manuais escolares de Geografia do novo regime democrático, o velho nacionalismo dos autores escolares impede a referência às

Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, instituídas em 1976, que a autonomia territorial não é do apreço dos autores de Lisboa ou do Porto; o renovado poder local, uma das grandes novidades do regime democrático e para cuja mobilização a educação geográfica deveria ter um papel fundamental, é esquecido. A Geografia tem um discurso centrado na interpretação das paisagens, na dependência das condições de vida em relação ao contexto físico, alheada dos principais desafios políticos, económicos e sociais, locais, nacionais e mundiais. Os jovens dificilmente se reconhecem nesta Geografia rural, que desvaloriza, nos programas (Quadro 1) e nos manuais, o mundo cada vez mais urbano em que vivem os alunos, numa disciplina dominada pela memorização.

No ensino secundário (16-18 anos), a Geografia surge como disciplina opcional, em programas mais especializados de Geografia Física ou de Geografia Humana, que tentam copiar as inovações universitárias. No 12º ano, o programa de Geografia, elaborado com a colaboração de docentes universitários, resume-se o curso superior de Geografia. Se no ensino básico, obrigatório, domina o discurso regional e enciclopédico, no ensino secundário (na fase final dos estudos não superiores) há uma clara e acrítica transposição do discurso universitário.

Em 1986, Portugal adere à Comunidade Europeia, o que coloca novos desafios educativos.

A INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE EUROPEIA: O DISCURSO NACIONALISTA REVISITADO

No final dos anos 80, entre muitos professores de Geografia instala-se a consciência do desfasamento entre as solicitações formativas que se colocam à disciplina e as respostas dadas no ensino básico e secundário.

Escutam-se rumores sobre um eventual desaparecimento da disciplina e, em 1987, realiza-se o 1º Encontro Nacional de Professores de Geografia, de onde surge o grupo promotor da Associação de Professores de Geografia. No mesmo ano, surge a Associação Portuguesa de Geógrafos, mais ligada aos geógrafos universitários – o que perpetua o divórcio entre estes dois grupos. Também em 1987, por imposição do governo, são criados cursos de formação inicial de professores nas quatro universidades portuguesas com departamentos de Geografia. O aparecimento destes cursos ajuda à formação de um pequeno grupo de especialistas no ensino da disciplina, incomodados com a falta de renovação pedagógico-didática da disciplina.

No final de 1987, surge uma proposta de reforma do ensino básico e secundário,

TEMAS	Nº OBJETIVOS
O relevo de Portugal Continental e Insular	14
O clima de Portugal Continental e Insular	14
A população portuguesa	20
O espaço rural	30
O espaço industrial	3
O espaço urbano	6
Importância e significado da rede de transportes no espaço português	3
Assimetrias regionais e Macrocefalia	4
Portugal e o Mundo	4
Total de objetivos	98

Quadro 1 | *No estudo de Portugal (8º ano), o mundo urbano-industrial é desvalorizado*
 Fonte: Elaboração própria, a partir de Ministério da Educação e das Universidades (1981)

que suprime o ensino de Geografia no 8º ano, nível em que antes era lecionada a Geografia de Portugal. No 7º ano, a Europa ocupa todo um ano letivo – mas a euforia europeísta dos políticos portugueses, contrasta com a vocação nacionalista dos docentes, que protestam contra a desvalorização do ensino de Portugal, agora também através da sua Associação. Nas aulas de Geografia, emerge a memorização dos países da Comunidade Europeia e das suas capitais, repetem-se as sucessivas fases de alargamento, multiplicam-se os gráficos que dão conta do elevado nível dos europeus, em especial daqueles que habitam no espaço comunitário.

Recupera-se, assim, a utilidade ideológica da disciplina de Geografia. Quando a União Europeia financia muitos dos investimentos que permitem um esforço de modernização do país, a Geografia está em consonância com esse projeto de identificação ideológica com a Europa

e com a União Europeia, mais em particular. O pró-europeísmo dos programas é empoado pelos autores de manuais escolares: nas capas de muitos deles, surgem estampados tanto títulos como mapas que nos remetem para um continente europeu com que nos devemos identificar (Figura 2). Por todo o país, os professores de Geografia são dos que mais dinamizam os Clubes da Europa, de financiamento fácil pelas autoridades.

Entretanto, estes programas introduzem novas preocupações pedagógico-didáticas: diferencia-se o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes e surgem propostas concretas de atividades a desenvolver com os alunos. Em resposta à contestação dos professores à perda de identidade nacional no ensino da disciplina, no 10º e 11º anos (15-17 anos) a Geografia é inteiramente dedicada ao ensino de Portugal.

AS MAL SUCEDIDAS REFORMAS EDUCATIVAS POR DECRETO

A novidade dos primeiros anos esgota-se com alguma rapidez, na normalidade que começa a assumir a própria União Europeia no quotidiano dos cidadãos e em algum desencanto da crise económica do começo dos anos 90. Há a sensação de que a renovação metodológica do começo dos anos 90 saiu gorada (CACHINHO, 2000). Entretanto, ao longo dos anos 90, a União Europeia confronta-se com a incapacidade em acompanhar ou superar o crescimento económico dos Estados Unidos – o que é atribuído, entre outros, a um sistema de ensino europeu muito teórico e que não preparava devidamente para os desafios do mercado de trabalho (CLAUDINO, 2001). Em 2000, na Agenda de Lisboa, a União Europeia assume o objetivo de, até 2010, se tornar na principal economia do mundo. Em Portugal (como noutros países), mobiliza-se para o discurso educativo as competências, já valorizadas no ensino profissional. Assim, logo no começo de 2001¹, é decretada a reorganização curricular do ensino básico, com base nas competências, entendidas como saberes em uso (MINISTÉRIO

A EUROPA

O Nosso Continente
Geografia - 7º Ano



JAIME FREDERICO RODRIGUES
JOSÉ ANTONIO BAPTISTA
JULIETA CASIMIRO BAPTISTA

Figura 2 | Autoridades políticas e autores escolares entusiasmam-se na identificação europeia
Fonte: Rodrigues, Baptista, Baptista (1989)

DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 2), numa clara secundarização da memorização de informações. A Geografia passa a estar presente, de novo, do 7º ao 9º ano, ao encontro da reivindicação dos seus professores. São identificados seis grandes temas, em relação aos quais são fornecidas escassas indicações quanto aos conteúdos; ao contrário, surgem numerosas sugestões de experiências de aprendizagem (Figura 3). Identificam-se como escalas privilegiadas de análise Portugal, a Europa e o Mundo. Há um claro esforço de

desvalorização dos conteúdos e de flexibilização dos mesmos, em favor das competências, saberes práticos. Os tempos disciplinares são alargados de 50 minutos para 90 minutos: não se pretende uma aula expositiva, sim que os alunos trabalhem na pesquisa e tratamento de informação.

De alguma forma, esta reforma começa a morrer nos livros didáticos, que se apressam a fornecer aos professores os conteúdos que estes procuram. Uma análise às atividades propostas aos alunos nestes mesmos livros, na perspectiva

TEMA: A TERRA: ESTUDOS E REPRESENTAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição da paisagem ▪ Mapas como forma de representar a superfície terrestre ▪ Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre
<i>Experiências Educativas</i>
<p>Identificar questões/temas geográficos sobre a diversidade das paisagens e das representações da terra:</p> <p><i>Ex.</i></p> <p><i>O que se pode observar numa paisagem?</i></p> <p><i>Que elementos se podem identificar numa paisagem?</i></p> <p><i>Quais as formas de representação da superfície terrestre?</i></p> <p><i>Qual a importância dos mapas para a Geografia?</i></p> <p><i>Que tipos de mapas se podem utilizar?</i></p> <p><i>Que outro tipo de representações da Terra se podem utilizar?</i></p> <p><i>Como se localizam os lugares à superfície terrestre?</i></p> <p><i>Como se localizam os lugares num mapa?</i></p> <p><i>Como varia a representação de um espaço quando se utilizam mapas de escalas diferentes?</i></p> <p><i>Qual a importância da escala para determinar as distâncias reais entre lugares representados num mapa?</i></p> <p>Observar fotografias, esboços, desenhos ou outras imagens, para identificar os elementos naturais e humanos das paisagens representadas.</p> <p>Observar paisagens, para identificar os principais elementos naturais e humanos bem como a sua inter-relação.</p> <p>Construir um esboço da paisagem observada, identificando os elementos naturais e humanos.</p> <p>Observar diferentes tipos de representações do lugar onde o aluno vive, ou de Portugal e do Mundo, para identificar formas diversificadas de representar os fenómenos físicos e os humanos.</p> <p>Construir e comparar mapas de escalas diferentes, utilizando a legenda para identificar fenómenos geográficos.</p> <p>Completar mapas de Portugal, da Península Ibérica, da Europa e do Mundo, para localizar os principais mares, penínsulas, montanhas, planaltos, planícies e rios.</p> <p>Completar mapas de Portugal, da Península Ibérica, da Europa e do Mundo, para localizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - principais cidades portuguesas, as capitais da UE e de outros países; - países da UE e outros países. <p>Localizar lugares em globos, planisférios e mapas, utilizando a rede cartográfica.</p>
16

Figura 3 | Nas "Orientações Curriculares", desvalorizam-se os conteúdos em favor das experiências educativas
Fonte: Câmara et al., 2001, p. 16.

METAS DE APRENDIZAGEM
ÁREA DISCIPLINAR/DISCIPLINA: GEOGRAFIA
NÍVEL/CICLO: EB 3º

META FINAL DE CICLO 2
O aluno representa em suportes cartográficos, de diferentes escalas e sistemas de projecção, variáveis relativas a fenómenos naturais e humanos, e interpreta os mesmos usando o título, a legenda e a orientação.
REFERÊNCIA CURRICULAR (tema ou outro organizador; localização nos documentos curriculares)
A localização (Domínio de competências, Currículo Nacional)
A Terra: estudos e representações (Tema das Orientações Curriculares, 3.º Ciclo)
METAS INTERMÉDIAS 2.1. (7º ANO)
O aluno:
Elabora esboços da paisagem e descreve-os, mobilizando a terminologia geográfica (por exemplo elementos geográficos naturais e humanos, localização relativa, rosa-dos-ventos).
Situa a paisagem no respectivo território em diferentes escalas geográficas: local, regional, nacional e internacional.

Figura 4 | *Metas de Aprendizagem: o esforço de agilizar a implementação das competências*

Fonte: Ministério da Educação, 2010, p. 79.

de avaliar até que ponto os manuais de Geografia promovem o desenvolvimento de competências, demonstra que as atividades de exploração e produção de documentos e as de memorização e de rotina dominam sobre as de reformulação e de ensino experimental, o que se repete tanto no primeiro ano do 3º ciclo do ensino básico (12-13 anos), como no mesmo ano do ensino secundário (15-16 anos) (CLAUDINO, 2009b). Soçobra o paradigma das competências nos todo-poderosos livros escolares. A investigação sobre as práticas escolares dos docentes de Geografia confirma, entretanto, a manutenção de um ensino tradicional (ANDRADE, 2007; SILVA, 2007; MARTINS, 2011).

No reconhecimento do fracasso na implementação de um ensino por competências, o governo promove a elaboração de Metas de Aprendizagem, numa tentativa de ajudar os professores a operacionalizar e a concretizar as competências. No 3º ciclo (12-15 anos), em Geografia foram definidas dezassete Metas Finais de Ciclo e, para cada, uma Meta Intermédia para os 7º, 8º e 9º anos (Figura 4). Prudentemente, e mais consciente da dificuldade em impor por via legislativa novas orientações curriculares, o Ministério da Educação determinou que as Metas de Aprendizagem seriam de adoção opcional. Os manuais escolares continuavam a ser produzidos de acordo com as Orientações

Curriculares de 2001, o que tornava pouco verosímil a real implementação nas escolas destas Metas (que apontavam, de resto, para metodologias de trabalho estranhas aos manuais escolares). Foi ainda elaborado um Projeto de Metas de Aprendizagem de Geografia para o Ensino Secundário². Contudo, estas últimas não chegaram a ser, sequer, divulgadas pelo Ministério da Educação.

2011: A REVALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, ALTERAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Em 2011, há uma mudança de governo e o novo Ministro da Educação é totalmente contrário às orientações educativas dominantes seguidas, valorizando a apropriação de informações pelos alunos. Rapidamente, o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” deixou de constituir um documento de referência curricular³, no que foi entendido com “o fim das competências”. Os “conteúdos” passaram a assumir a primazia na definição do currículo⁴. Em 2013, são aprovadas as “Metas Curriculares” para o 3º ciclo. A partir dos seis temas definidos em 2001 (com adaptações), identifica-se, de forma exaustiva, as aprendizagens a efetuar pelos alunos – desvalorizando o desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos alunos.

Esta reforma foi recebida com alguma contestação, pelo seu conservadorismo pedagógico-didático. Contudo, se as práticas escolares em Geografia não se alteraram com a reforma de 2001, que pretendia a desvalorização

quase radical dos conteúdos, aparentemente os autores de manuais escolares e os professores tentam “adaptar” o caráter prescritivo e exaustivo da reforma curricular em implementação.

A dinâmica do litoral

1. Compreender a evolução do litoral

1. Distinguir litoral de linha de costa.
2. Distinguir costa de arriba de costa de praia e duna.
3. Explicar a ação do mar sobre uma arriba.
4. Definir plataforma de abrasão.
5. Distinguir arriba fóssil de arriba viva.
6. Relacionar o traçado da linha de costa com estrutura litológica a ação erosiva e deposicional do mar.

2. Compreender a evolução da linha de costa em Portugal

1. Descrever a evolução da linha de costa em Portugal.
2. Localizar as principais formas do litoral português (estuários, lagunas, tómbolos, restingas e cabos).
3. Descrever os processos de formação das principais formas do litoral português.
4. Identificar as principais causas para o recuo atual da linha de costa em Portugal.
5. Discutir a importância da evolução do litoral no ordenamento do território.

Figura 5 | *Metas Curriculares de Geografia: a descrição exaustiva das aprendizagens a efetuar pelos alunos, centradas na memorização de informações*

Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 9.

NÓS PROPOMOS!: A TENTATIVA DE PROMOVER A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

No ensino secundário, o programa de Geografia, em funcionamento desde 2004/05, prevê a realização de um Estudo de Caso no 11º ano (16/17 anos). Com o mesmo, pretende-se implementar um trabalho de índole mais prática e centrado em problemas regionais. Numa disciplina de tradição livresca e num nível escolar sujeito a exames nacionais, o Estudo de Caso não é avaliado nos mesmos exames – logo, na realidade, raramente é implementado. Tendo em vista a sua efetiva implementação e tendo presente a preocupação em promover a participação popular nas decisões sobre o ordenamento do território, o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, lançou em 2011/12 o Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”⁵. Este pretende, precisamente, a concretização do Estudo de

Caso, em articulação com as autarquias: os alunos identificam problemas locais, são informados pela autarquia das grandes orientações do Plano Diretor Municipal e, por fim, apresentam e partilham as suas propostas de intervenção territorial (CLAUDINO, 2014). O Projeto foi lançado com 9 escolas e contou, em 2014/15, com 37 estabelecimentos de ensino de todo o país. Desde 2015, está a ser implementado por uma universidade brasileira (Universidade Federal de Tocantins). O êxito deste Projeto está a superar as expectativas iniciais. Trazer os alunos para a rua, realizar trabalho de campo sobre problemas comuns dos cidadãos, está a ser uma realidade partilhada nalgumas dezenas de escolas, com assinalável repercussão junto das autoridades educativas (neste momento, o Ministério da Educação e Ciência apoia o Projeto), dos próprios professores de Geografia e da própria opinião pública, com uma razoável cobertura por parte da comunicação social.



Figura 6 | Alunos do Projeto Nós Propomos! vêm para a rua, a fim de identificarem problemas locais (Lisboa)
Fonte: Maria Isilda Medroa, 2014.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM DESAFIO POLÍTICO BEM SUCEDIDO

A formação inicial de professores de Geografia tem constituído outro dos campos de batalha da educação geográfica em Portugal. Na sequência da implementação do Processo de Bolonha, que visa a uniformização do ensino superior nos países europeus, em 2007 foi aprovado o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário⁶. Contrariando os pareceres emitidos na fase de discussão pública por universidades e associações sócio-profissionais de Geografia e História, o Ministério da Educação determinou a unificação da formação inicial de professores de História e de Geografia, através do Mestrado em Ensino da História e da Geografia (2º ciclo de Bolonha). Para aceder a este Mestrado, bastava possuir uma licenciatura, 120 créditos no conjunto das duas áreas, não menos de 50 em cada uma delas - uma formação científica específica mínima, que comprometia a qualidade da formação inicial. A unificação sugeria a unificação das duas disciplinas nos currículos escolares, com desvalorização do ensino das Ciências Sociais. Por outro lado, esta evolução

vai ao arripio do próprio percurso da Geografia universitária portuguesa, crescentemente apostada no ordenamento do território e próxima de áreas como a Economia ou a Sociologia. Assim, em 2011, foi lançada a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”⁷ (Figura 7).

Com a mesma, pretendia-se a criação de um Mestrado em Ensino de Geografia e de um Mestrado em Ensino de História. Esta foi a maior movimentação conjunta de professores de ambas as disciplinas, que contou com a colaboração de associações sócio-profissionais de ambas as áreas disciplinares (CLAUDINO, 2011). Em 2012, esta Petição foi discutida na Assembleia da República e, em 2014, numa revisão do referido Regime Jurídico, o Ministério da Educação reconheceu a razão desta luta e aprovou a criação dos dois Mestrados⁸. Em 2015/16, entram em funcionamento os novos cursos de mestrado, numa aparente vitória política das disciplinas de Geografia e de História.

CONCLUSÃO

A institucionalização da educação geográfica no sistema de ensino criado após a revolução liberal replica idêntico fenómeno noutros países, onde esta disciplina, antes limitada a colégios elitistas, possui a missão ideológica de conformar os jovens cidadãos aos valores do novo regime – em particular, de os identificar com o território pátrio, ícone coletivo progressivamente divulgado em mapas murais, que devem amar e defender. Num país com um vasto império colonial, a Geografia é chamada a fazer a divulgação da promessa das suas riquezas. Terminado o ciclo do império, a integração europeia surgiu, no final dos anos noventa, como o desafio nacionalista renovado – mas a rápida e pacífica adesão dos portugueses ao novo projeto territorial e político diminuiu a pertinência deste desafio. Sucedem-se as reformas educativas de um poder central preocupado em que os jovens portugueses aprendam, perante a teimosia das rotinas escolares tradicionais.



Petição Pública Nacional

Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História.
Por uma formação inicial de qualidade.

Exm.^o Senhor
Presidente da Assembleia da República

Os professores de Geografia e História subscritores desta Petição Pública Nacional solicitam à Assembleia da República a revogação do nº 11 do Anexo do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o Regime Jurídico para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, onde se determina que o grau de mestre em Ensino de História e de Geografia constitui habilitação profissional para a docência das disciplinas de História (Grupo de Recrutamento 400) e de Geografia (Grupo de Recrutamento 420). Em sua substituição, pedem que a habilitação profissional para a disciplina de História passe a ser concedida pelo grau de mestre em Ensino de História e que a habilitação profissional para a disciplina de Geografia seja concedida pelo grau de mestre em Ensino de Geografia.

Na discussão pública do Regime Jurídico, a unificação da formação inicial dos professores de Geografia e de História foi fortemente contestada por professores e instituições sócio-profissionais e académicas representativas. Até então, a formação inicial destes docentes para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário era efetuada nas universidades através de um percurso de formação de 5 anos (seguinte o modelo da licenciatura em ensino) ou de 6 anos (licenciatura de 4 anos e ramo de formação educacional de 2 anos), em Geografia ou em História. Nestes percursos, cerca de dois anos eram de formação em Ciências da Educação e Didática, pelo que a formação científica específica, em Geografia ou em História, era aproximadamente de 3 ou 4 anos, conforme se tratasse do primeiro ou do segundo modelo.

Com o Processo de Bolonha, passou a ser exigido o nível de Mestrado para a habilitação profissional para a docência, o que é justificado pelo "esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto sócio-profissional."¹.

O regime jurídico aprovado em 2007 determina a unificação da formação inicial dos professores das disciplinas de Geografia e de História, no Mestrado em Ensino de História e de Geografia. Ao mesmo Mestrado podem aceder todos os licenciados com um mínimo de 120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos (Referência 11 do Anexo).

Um semestre totaliza 30 unidades de crédito e uma unidade curricular semestral mobiliza, habitualmente, 6 créditos. Assim, pode ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia, que habilita para a docência, em simultâneo, de ambas as disciplinas, qualquer licenciado que possua apenas 2 anos de formação universitária em Geografia e em História (120 créditos), podendo ter numa das áreas uma formação inferior a um ano (50 créditos). Na melhor das situações, os diplomados que ingressem neste Mestrado com os cursos de licenciatura entretanto criados para o efeito, terão cerca de 2 anos de formação numa das áreas (*major*) e um ano de formação na segunda área disciplinar (*minor*). Esta formação científica específica será complementada no próprio Mestrado com uma ou, no máximo, duas unidades curriculares semestrais (Formação na Área da Docência).

¹ *Diário da República*, 1ª Série, nº 38, de 22 de fevereiro de 2007, p. 1320.

Figura 7 | *Petição Pública Nacional "Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade"*

Mas os alunos devem aprender o quê? O desafio continuará a ser o da cidadania. Como o sucesso de experiências recentes parecem apontar, já não o desafio de cidadania do português disposto a defender o território pátrio, mas empenhado na construção do território que habita a diferentes escalas – em renovado desafio mobilizador da escola (WADE, 2001). O inédito e pouco esperado sucesso do Projeto Nós Propomos! é um inequívoco sinal do caminho a percorrer.

Mas o repto da renovação não se coloca professor a professor, isoladamente. Refletindo os novos paradigmas de um mundo crescentemente globalizado, e como igualmente está a decorrer da experiência portuguesa, o desafio coloca-se na colaboração entre as universidades e as escolas, no estabelecimento de redes de cooperação entre todos. A renovação do ensino de Geografia é um desafio partilhado e coletivo.

NOTAS

¹ Decreto-Lei nº de 2001, de 18 de Janeiro.

² Nº 1 do Artigo 2º do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

³ Despacho 17169/2011, de 12 de dezembro de 2011, Diário da República, 2ª série, nº 245, de 23 de dezembro de 2011.

⁴ O autor deste texto foi consultor oficial das Metas Curriculares de Geografia dos 2º e 3º ciclos, tendo oportunamente expressado as suas opiniões sobre as mesmas.

⁵ O coordenador do Projeto é o autor destas linhas.

⁶ Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

⁷ O autor destas linhas foi o primeiro subscritor desta Petição.

⁸ Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Iracema. **Os Projetos Curriculares de Turma do 3º Ciclo e o Contributo da Disciplina de Geografia**. 221 f. Tese (Mestrado em Geografia, Educação e Desenvolvimento)-Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

BALBI, Adrien. **Essai Statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve, Comparé aux autres États de l'Europe...** Paris: Rey et Gravier, 1822a. 80p.

BALBI, Adrien. **Variétés Politico-Statistiques sur La Monarchie Portugaise...** Paris: Rey et Gravier, 1822b. 232p.

BOTELHO, Manuel F. Medeiros. **Noções Elementares de Geografia Matemática, Físico-Matemática, Política e Atmosférico-Meteorológica**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1861. 550p.

CACHINHO, Herculano. **Geografia Escolar: orientação teórica e prática didáctica**. Inforgeo, Lisboa, n. 15, p. 66-90, 2000.

CÂMARA, Ana Cristina et al. Geografia. **Orientações Curriculares, 3º Ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001. 31p.

CLAUDINO, Sérgio. **O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspetiva**. Inforgeo, Lisboa, n. 15, p. 169-190, 2000.

CLAUDINO, Sérgio. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia**. Século XIX. As imagens intencionais. 799 f. Tese (Doutoramento em Geografia Humana)-Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

CLAUDINO, Sérgio. O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. **GEOFORO: Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía e Sociedad**, 2009a. Disponível em: <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html> Acedido em: 9 jun. 2015.

CLAUDINO, Sérgio. Manuais Escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas? In: DUARTE, José B. (Org.) **Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2009b. 142p. p.69-104

CLAUDINO, Sérgio. Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. **Review Problems of Education in the 21st Century**, v. 27, n. 27, p. 30-38, 2011.

CLAUDINO, Sérgio. Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. Scripta Nova, **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 18, n. 496 (09), diciembre 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf> Acedido em: 9 jun. 2015.

GIRALDES, Joaquim Pedro C. Casado. **Compêndio de Geografia-Histórica Antiga e Moderna, e Cronologia, para uso da Mocidade Portuguesa**. Paris: Aillaud, Livreiro, 1826. 203p.

LACOSTE, Yves. A Geografia. In: CHÂTELET, François. **A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983. 299p. p.197-243

WADE, Ros. Global Citizenship. Choices and change. In: LAMBERT, David; MACHON, Paul. **Citizenship through Secondary Geography**. London and New York: Routledge/Falmer, 2001. 216p. p.161-181

LOUREIRO, Júlio Leal de; PATRÍCIO, Amílcar A. **Compêndio de Geografia**. Ensino Liceal. Porto: Porto Editora, 1974. 311p.

MARTINS, Felisbela. **O Currículo Nacional de Geografia no Ensino Básico**. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido. 304 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação)-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico**. Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001. 240p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Metas de Aprendizagem**. Educação Básica – 1º, 2º e 3º ciclos. Geografia. Lisboa: Ministério da Educação, 2010. 95p. <http://pt.scribd.com/doc/37850454/Metas-de-Aprend-GEOGRAFIA-1> Acedido em: 9 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Metas Curriculares. 3º Ciclo do Ensino Básico**. 7º e 8º anos. Geografia. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013. 19p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES. **Programa Curso Geral Unificado**. Geografia 7º, 8º e 9º anos. Algueirão: Oficinas Gráficas da Editorial do Ministério da Educação, 1981. 33p.

PEREIRA, João Félix. **Compêndio de Corografia Portuguesa para uso das Aulas de Instrução Primária e Secundária**. Lisboa: Oficina Tipográfica, 1850. 79p.

RODRIGUES, Jaime Frederico; BAPTISTA, José António; BAPTISTA, Julieta. A Europa. **O Nosso Continente**. Geografia - 7º ano. Lisboa: Universitária Editora, 1989. 344p.

SILVA, Maria de Lurdes C. **O contributo da Educação Geográfica para a Educação Ambiental através da implementação do Programa Eco-Escolas**. 263 f. Tese (Mestrado em Geografia, Educação e Desenvolvimento)-Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

SOUSA, Fernando de. **História da Estatística em Portugal**. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 1995. 335p.