



**XII Colóquio Ibérico
de Geografia**

Felisbela Martins ,
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
mfmartins@letras.up.pt

O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas

Ensino da Geografia e Processo de Bolonha

Introdução

Na transição para o Século XXI Portugal viu acontecer, no campo da educação, ao nível dos Ensinos Básico e Secundário, mudanças curriculares fruto de um trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação junto da Comunidade Educativa.

Regulamentada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, a Reorganização Curricular do Ensino Básico estabeleceu um Currículo Nacional para este nível de Ensino, que se organiza em torno de competências gerais, identificando para cada área disciplinar competências específicas e experiências de aprendizagem a adquirir e a desenvolver pelos alunos.

Ao nível da disciplina de Geografia, no Ensino Básico, foram configuradas Orientações Curriculares que demonstram uma preocupação de articulação entre os três ciclos deste nível de ensino e o Ensino Secundário. Para além destas articulações, as Orientações Curriculares de Geografia evidenciam uma configuração que deixa aos professores e às Escolas, através do Projecto Curricular de Turma, a possibilidade e o desafio de gerirem o Currículo Nacional de acordo com os alunos e o contexto escolar onde ele se desenvolve e se (re)constrói. Segundo estas Orientações Curriculares, ao professor cabe pôr em prática um currículo ligado ao estudo de casos e ao dia a dia dos alunos.

Apesar dos programas de Geografia, vigentes até então, evidenciarem uma linha que levava os alunos a construir o seu saber através do saber - fazer e do saber - ser, para além do saber associado aos conhecimentos, assistiu-se, nesta transição de séculos, a uma ruptura significativa na forma oficial de conceber o currículo e o papel dos professores. Cabe ao professor identificar experiências educativas que permitam, dentro da metodologia do ensino desta ciência, criar uma dinâmica de ensino – aprendizagem, isto é, um processo de

desenvolvimento do currículo que, de acordo com o contexto escolar e os alunos, crie condições para que cada um construa um saber geográfico. E este saber torna-se evidente através das seguintes competências dos alunos: domínio das destrezas espaciais que revelem capacidade de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever correctamente o meio em que vivem ou trabalham, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre.

É esta orientação que enquadra as Orientações Curriculares que dão grande margem de liberdade ao professor no sentido de este gerir o currículo e desenvolver junto dos alunos competências geográficas.

Ao mesmo tempo que decorria este processo de implementação do Currículo Nacional, também na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no Departamento de Geografia, ao nível da formação inicial de professores, dando continuidade a um trabalho já iniciado e desenvolvido desde 1988/89, foram produzidos momentos, textos e documentos de trabalho que pretendiam reflectir uma análise e interpretação dos documentos dimanados pela tutela.

Com a focalização do currículo no desenvolvimento de competências procurou-se contribuir para uma visão da gestão do currículo da Geografia onde se deu importância à concepção e esquemas de planificação ajustadas às novas necessidades, a uma gestão integrada das orientações curriculares, a um possível guião de competências específicas e à sua simplificação funcional. Foram produzidos textos e documentos de trabalho que reflectiam uma análise e interpretação dos documentos dimanados pela tutela e alguns destes foram apresentados em Congressos, Encontros de Professores de Geografia e em revistas da especialidade.

O trabalho docente desenvolvido na formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pretendeu contribuir para a preparação de futuros professores que, além de serem especialistas em Geografia, deveriam ser também configuradores e gestores do currículo. Ou seja, havia o objectivo de formar professores que possuíssem saberes que lhes permitissem configurar situações curriculares adequados aos contextos que caracterizam as escolas e que constroem visões reais de uma profissionalidade docente.

Esta produção de conhecimento não só reverteu no sentido da formação dos estudantes, futuros professores, mas também junto dos professores que nas escolas os acompanhavam, os Orientadores de Estágio.

Com o início do ano lectivo de 2009/2010 terminou um ciclo de formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto havendo agora lugar à formação inicial de professores através do Mestrado em Ensino de História e Geografia. E, passado quase uma década da generalização do Currículo Nacional, interrogamo-nos sobre que acções são geradas nas escolas, em função das (re)interpretações por parte da comunidade disciplinar de Geografia do Currículo Nacional do Ensino Básico e interrogamo-nos sobre as (re)interpretações da formação que foi assegurada ao nível da formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ou seja, interrogamo-nos como se apropriam as escolas e os professores de Geografia das concepções que subjazem aos Documentos Oficiais e aos documentos produzidos durante a formação inicial de professores de Geografia. Que sentidos e significados são incorporados ao nível das práticas lectivas dos discursos e textos produzidos.

É no quadro desta problemática que se situa esta comunicação onde pretendemos dar a conhecer como, tanto o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de

Geografia, como as (re)interpretações levadas a cabo pela Formação Inicial junto do Departamento de Geografia estão a gerar influências e a ser interpretadas na prática pelos docentes.

Esta comunicação desenvolve-se ao longo de cinco pontos para além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro ponto pretendemos dar a conhecer o que entendemos pelo currículo numa Educação para todos e no segundo ponto desenvolvemos brevemente os papéis dos professores num currículo que se quer prescritivo mas sim um currículo que se quer configurado no contexto em que é vivido. Apresentamos sucintamente o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia no ponto três, para no seguinte referenciar as acções que foram desenvolvidas no Departamento de Geografia no que diz respeito às interpretações realizadas e divulgadas junto de jovens alunos e orientadores de estágio. Finalmente no ponto cinco abordamos práticas que estão a ser levadas a cabo pelos jovens professores, ex - alunos da faculdade no sentido de percebermos as influências que o Currículo está a ter em contexto de sala de aula. Terminamos com as considerações finais e com a bibliografia utilizada.

1 - O Currículo numa Educação para todos

Numa sociedade que tem vindo a mudar, numa sociedade cada vez mais complexa e multicultural, num contexto de mundialização dos acontecimentos que ocorrem numa sociedade vertiginosa, novas fontes de aprendizagem “vieram colocar novos problemas às instituições educativas, nomeadamente aos docentes que aí labutam, vendo-se estes compelidos a assumir um tipo de intervenção bem distinto do que vinham protagonizando até à pouco” (Morgado e Ferreira, 2006:62).

Continuando a Escola a ser uma instituição de referência para fazer passar os saberes de forma sistemática a um grupo da sociedade é importante pensar e ponderar sobre que saberes devem ser configurados e ensinados. Temos ter em atenção que os saberes, outrora apenas centrados na Escola, são hoje muito mais vastos, e em constante evolução e mutação e são acessíveis a uma população heterogénea e muito diversificada.

A Escola outrora uma instituição de elites, hoje é um local de formação para todos e isto obriga-a a uma reestruturação, que lhe permita responder a todos os alunos de uma sociedade. E, neste sentido, partilhamos a opinião de Zabalza (2003:17), sobre o que entendemos por currículo escolar, isto é, “todo o tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e escolar. Assim falamos de ‘currículo’ para nos referirmos ao que se faz na escola, isto é, a resposta que a escola dá (e/ou que se dá através da escola) ao direito das crianças e jovens à educação”.

Isto implica repensar o currículo que se pretende fazer aprender por uma sociedade diferente e em que a aprendizagem dos alunos tem que versar domínios diferentes do passado, mesmo que muito recente. Para Roldão (1999:36), o currículo tem que integrar “um leque diferente de conteúdos de aprendizagem que compreendam domínios de saberes de referencia sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza”. E esta autora vai mais longe quando afirma que se devem desenvolver a “activação e consolidação de processos autónomos de construção do saber, domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento de diversidade das suas formas; desenvolvimento de atitudes e competências sociais; desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria de qualidade de vida” (*idem*).

No âmbito destas ideias, os docentes têm de ter um papel que passe por dominar o que ensina, mas também que saiba para que ensina e a quem ensina, ou seja, é importante que seja ele próprio “o configurador do currículo” (Leite, 2003, p.131).

O entendimento dos professores como configuradores do currículo pressupõe que desempenhem um papel na gestão do processo de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas do Currículo Nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas.

Nesta dimensão, o currículo tem de passar a deixar de ser entendido como um programa a ser ensinado a alunos para passar a ser entendido como um *corpus* que incorpore um conjunto de medidas e acções a serem percebidas por todos de forma diferenciada. O Currículo passa a ser um espaço em que é possível gerir e tomar decisões, o que implica novos papéis para a Escola e para os professores. Como enuncia Zabalza (1992:47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”. Mas, este conceito de currículo, também implica um papel diferente para os alunos, que não devem ser receptores da informação veiculada, mas sim agentes produtores do seu próprio conhecimento que lhe permitam viver numa sociedade de hoje e em constante evolução.

Segundo esta concepção de currículo a Escola tem que ser um lugar de decisão e os professores que nela trabalham devem de ter a possibilidade de decidir e gerir o que ensinar, como ensinar, porquê e para quê ensinar e também fazer aprender, isto é, “que não o percepcionemos apenas como um conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré-fabricados de informação, ou mesmo como um conjunto de programas escolares muito estruturados que permitem obter destrezas desejadas, mas sim que o pensemos enquanto conjunto de intenções, meios e acções que permitem aos alunos participarem activamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de forma positiva, tanto social como socialmente” (Leite, 2000:1).

Nesta perspectiva os professores tem também eles desempenhar um papel mais activo no domínio da organização e gestão do processo ensino - aprendizagem. Numa sociedade multifacetada, no sentido que a Educação deve ser para todos, o currículo tem de deixar de ser o currículo prescrito centralmente e ser executado por todos igualmente no país, para ser um currículo concretizado, o currículo vivido, num contexto da realidade local.

2 - O Currículo Nacional do Ensino Básico e os “novos papéis” para professores.

No dealbar deste século, com o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro que institucionaliza a Reorganização Curricular do Ensino Básico, reconhece-se a “necessidade de ultrapassar uma visão de currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apontado, no contexto de crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”. O Currículo é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (art. 2º-1) e traduz-se por “um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes (...) para cada um dos ciclos”. Para além de outras medidas, o documento enfatiza a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e de contextualização de saberes (art. 3º . c)) e “integração com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (art. 3º - d)).

Ou seja, segundo o Decreto – Lei, a Reorganização Curricular do Ensino Básico evidencia e reitera a importância de um Currículo Nacional, que deve também ser pensado pela Escola e pelos professores a nível local.

Rompe-se, ao nível dos discursos, com o conceito de currículo, entendido como um conjunto de programas nacionais universais em que as escolas eram instituições que se limitavam a fazer cumprir esse currículo junto dos alunos.

Neste novo quadro, em que se privilegia um currículo como projecto, permitindo uma configuração de acordo com a diversidade e a realidades locais e contextos sociais diferentes, os docentes tem que ter um papel, que passe por cada um, possuir um domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina. É então importante que se rompa também com a reprodução de situações e que ele seja “um configurador do currículo” (Leite, 2003:131). Ora este papel de configurador do currículo pressupõe que desempenhem um papel na gestão do processo de desenvolvimento curricular e que sejam mediadores entre as propostas corporizadas no Currículo Nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas. O processo da passagem do currículo formal ao currículo real é feita pelos professores, tendo estes uma intervenção como agentes de desenvolvimento curricular

O papel para um professor de uma escola que se quer para todos, não pode ser mais o convencional, mas sim, a de um profissional que saiba ser um agente participante activo e autónomo e que saiba responder às necessidades da escola em que trabalha e dos alunos com quem trabalha.

3 - O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia (3º ciclo).

Saber usar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na sociedade actual, é pois um dos objectivos do Currículo Nacional do Ensino Básico. Nesse sentido foram identificadas competências essenciais, tanto ao nível geral como nas diversas áreas disciplinares.

Enquanto as competências gerais¹ devem ser promovidas gradualmente ao longo da Educação Básica em todas as áreas curriculares, as específicas, segundo as orientações consignadas tratam “de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho que lhe são inerentes (ME, 2001:16).

No caso da Geografia, a formulação das competências específicas, (ver Quadro I) e segundo a tutela, tiveram em conta “uma perspectiva integradora de atitudes, capacidades e conhecimento que os alunos devem desenvolver através da educação geográfica (*idem*:107), em que, no final, a apropriação de um conjunto de competências deve tornar os jovens cidadãos geograficamente competentes. Ou seja, segundo a tutela “o jovem geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que demonstra ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre” (*ibidem*). Além destas destrezas espaciais, um cidadão geograficamente competente é também aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.

Ainda, o Ministério da Educação desenvolveu orientações no sentido de indicar as acções a serem levadas a cabo pelos docentes, prevendo-se que ao longo do processo ensino - aprendizagem, sejam promovidos experiências educativas com o fim de serem desenvolvidas competências ligadas à pesquisa. E, nesse sentido, devem ser levadas a desenvolver experiências em que os alunos aprendam a observar, registar, tratar informação, levantar hipóteses a formular conclusões e apresentar resultados. As destrezas geográficas deverão ser desenvolvidas quer ao nível do trabalho de campo, como do trabalho de grupo, o que favorece a promoção de ideias e a produção de conclusões. Os alunos deverão ter acesso a uma educação geográfica, em que aprendam a responder a um conjunto de questões como: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais as características? Que impacte? Como deve ser gerido para benefício mútuo da sociedade e do ambiente?

E a procura de respostas para estas questões geográficas implica investigar a localização, situação, interacção, distribuição espacial e diferenciação de fenómenos à superfície terrestre.

No 3º ciclo desenvolveram-se Orientações Curriculares em torno de um tema organizador “À descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo”, em torno do qual gravitam as seis grandes temáticas, a saber, “A Terra: estudos e representações”, “Meio Natural”, “População e Desenvolvimento”, “Actividades Económicas”, “Contrastes de Desenvolvimento”, e “Ambiente e Sociedade”, que se podem ensinar de um modo sequencial ou integradas de acordo com o Projecto Curricular de Escola e de Turma. Apenas o primeiro tema deverá ser trabalhado no início do 7º ano.

Saber pensar o espaço e ser capaz de actuar no meio é a competência a ser desenvolvida no final da Educação Básica, estabelecendo o Ministério da Educação, 21 competências específicas para a disciplina organizada segundo os três domínios – Localização, O conhecimento dos Lugares e Regiões e o Dinamismo das Inter-relações entre Espaços -, assim como um conjunto de experiências educativas, às quais podem ser acrescidas outras pelos docentes, de acordo com o processo de ensino – aprendizagem preconizado.

4 - O Processo de interpretação junto do Departamento de Geografia da FLUP.

A entrada em vigor do Currículo Nacional do Ensino Básico em 2001, produziu efeitos a partir do ano lectivo de 2002-2003 para o 7º ano e nos anos subsequentes para os 8º e 9º anos.

Tendo em atenção esta forma de encarar o Currículo Nacional foi preocupação das docentes do Departamento de Geografia da FLUP, ligadas à formação inicial de professores, procederem à sua análise, interpretação e seu desenvolvimento.

Este trabalho desenrolou-se junto dos discentes no âmbito das disciplinas de Metodologias do Ensino da Geografia e das Didácticas específicas, mas também foi levado a cabo junto das Orientadores de Estágio. Com estes, foram realizadas reuniões e sessões de formação. Privilegiou-se a familiarização e a pertinência e especificidade da educação geográfica, com a gestão do currículo, metodologias de ensino e mesmo de avaliação da aprendizagem. Nessa análise estiveram em foco as Orientações Curriculares de Geografia, apresentando-se propostas de guiões didácticos, planificações de ano e de Unidades Didácticas organizadas em torno de situações educativas agregadoras na intenção de contribuírem para uma gestão integrada das orientações curriculares e propuseram-se alterações às competências específicas de Geografia, numa perspectiva de simplificação funcional.

Perante a flexibilidade curricular, tentou-se romper com lógicas clássicas de mera sequencialização dos modos de organizar e gerir o currículo. A orientação seguida foi de focalizar o trabalho no desenvolvimento de um currículo, que se quer, agora, gerador do desenvolvimento de competências. Como afirma Ramalho (2005:423), “concebemos, reflectimos, reconcebemos, aplicamos, repensamos todo o processo, numa espiral sem fim” junto dos alunos. Pretendia-se contribuir para a preparação de futuros professores que, além de serem especialistas em Geografia, deveriam também ser configuradores do currículo. Além disso, pretendia-se formar professores que possuísem saberes que lhes permitissem configurar situações curriculares adequadas aos contextos que caracterizavam a escola e que constroem visões reais da profissionalidade docente.

5 - As (re) interpretações dos professores.

No momento em que o modelo de formação de professores de Geografia mudou, e, já alguns anos o Currículo Nacional está implementado e difundido por todo o país, pareceu-nos ser importante produzir conhecimento e dar a conhecer em que medida o Currículo Nacional, as Orientações Curriculares de Geografia e as interpretações feitas na FLUP, têm vindo a ser (re)interpretadas nas práticas por professores de Geografia.

E, no sentido de darmos visibilidade a essas práticas que estão a ser vivenciadas nas escolas, por professores de Geografia, convidamos seis ex-alunos e ex-orientadores a realizar, cada um, três diários de aula referentes a uma Unidade Didáctica.

Para a concretização da investigação, inicialmente realizou-se uma reunião com os professores envolvidos com o fim de ser explicada o que se pretendia com a investigação, em que consiste um diário de aula e a Unidade Didáctica seleccionada – A Mobilidade. Solicitamos que cada professor realizasse os três diários correspondentes a 3 aulas consecutivas de 90 minutos cada. Em cada diário, os professores deveriam explorar as suas actividades, ao nível da organização e gestão e realização de cada aula, havendo espaço para uma reflexão. Optámos por usar os diários de aula como procedimento de recolha de dados, na medida em que, e segundo Zabalza (2004:13), “são documentos em que os professores e as professoras anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” e porque, “os diários podem ser empregues com a finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional)” (*idem*:16). Após a reunião foi entregue aos professores um ficheiro em suporte informático de forma a que estes, pudessem configurar os diários de aula, de modo a facilitar a sua (re)escrita e a posterior recolha de informação.

Todos os professores aderiram a esta investigação e recolhemos 18 diários. Tantos como os inicialmente previstos. A informação obtida foi tratada através da técnica de análise de conteúdo que, como Krippendorf² advoga, “é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto” permitindo tratar de forma metódica informações e testemunhos numerosos e extensos, segundo determinadas regras, e permitindo também extrair um conhecimento compreensível para além do exposto. Optámos por uma análise qualitativa pois pretendemos inferir as interpretações dos professores nas suas práticas. E entendemos por análise qualitativa aquela que L’Ecuyer (1988, p.31), indica “*que consiste em descrever as particularidades específicas dos diferentes elementos (palavras, frases e ideias) reagrupadas em cada uma das categorias*”. Ainda fizemos cumprir, como nos diz Esteves, o princípio da exaustividade³, ou seja, todo o material recolhido foi analisado, quer no caso das entrevistas, quer no caso dos diários de aula. Foram seguidos os princípios de pertinência⁴ e de

homogeneidade⁵. Deixamos – nos de seguida “*impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de se começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento, com a leitura flutuante do material*” (Esteves, 2006, p.113). Seguimos com a categorização⁶ o que nos permitiu analisar a apreensão do seu sentido e optámos por construí-las usando procedimentos abertos⁷. Foi nosso objectivo fazer emergir os sentidos do próprio material, partindo-se dos dados empíricos para a classificação que mais se adequa, para percebermos e inferirmos como os professores o (re)interpretam.

Da análise dos dados recolhidos dos diários de aula realizados pelos professores, e ao nível da organização e gestão – planificação das aulas parece ser evidente que há professores que organizam predominantemente o processo ensino - aprendizagem configurando estratégias e recursos conducentes à participação dos alunos segundo uma orientação condutista/tecnicista e há professores que organizam o processo ensino – aprendizagem também configurando estratégias e recursos conducentes ao fomento à participação segundo uma orientação que procura a emancipação/livre iniciativa dos alunos.

No primeiro caso organizam as aulas de forma a recorrerem aos manuais escolares e os cadernos de actividade, recorrendo à correcção de trabalhos de casa e de aula no caderno diário e usando as revisões dos assuntos das aulas anteriores. Pressupõem que a comunicação que vão realizar com os alunos vai ser feita usando o diálogo vertical, já que o professor vai explicar, resolver os problemas e promove a elaboração de esquemas – síntese conducentes à consolidação do conhecimento. Finalmente, os professores configuram material pedagógico - didáctico para trabalhar com os alunos nas aulas.

No segundo caso, o professor organiza as aulas partindo das próprias vivências dos alunos e identifica estratégias de simulação e desempenho de papéis, permitindo uma implicação mais activa dos alunos nas aulas.

Quanto às aulas, parece também ser evidente que na maior parte das situações os professores dirigem a acção e o processo ensino - aprendizagem usando os recursos e as estratégias previstas, recorrem ao diálogo vertical implicando a participação dos alunos nas aprendizagens. No espaço de sala de aula os professores dirigem a acção e o processo ensino - aprendizagem é por vezes orientado, ora segundo pequenas descobertas a serem realizadas pelos alunos, ora, predominantemente, os posicionam a aguardar passivamente a oportunidade de responder a questões formuladas por eles.

Verifica-se ainda por parte dos professores uma actuação de facilitadores/animadores/problematizador já que envolvem alunos em actividade de pesquisa e utilizam as concepções prévias/representações dos alunos.

A partir dos resultados obtidos encontramos-nos no momento de tentar inferir algumas interpretações. A primeira prende-se com a preocupação dos professores perspectivarem um ensino em que estes assumem o papel de organizadores de situações de aprendizagem. Neste papel, evidenciam a transmissão do saber através do diálogo vertical, focado em conteúdos (temáticos e procedimentais) nunca tendo referido os atitudinais. Descriminam rigorosamente os conteúdos temáticos, os recursos utilizados e actividades desenvolvidas, nunca abordando a avaliação quer do processo, quer do produto. Na organização do processo ensino – aprendizagem e na sua consecução, nunca foram referidas as competências geográficas e gerais a serem desenvolvidas pelos alunos. Verifica-se, pontualmente, que os professores preparam momentos didácticos e os desenvolvem nas aulas de modo a desenvolver o procedimento de pesquisa. Contudo a maior parte das aulas é o professor que dirige a acção e o processo ensino – aprendizagem enquanto os alunos têm um papel pouco activo.

Considerações finais

Tendo sido configurado um Currículo Nacional e Orientações Curriculares de Geografia mais aberto que prescritivo parece não ser evidente o desenvolvimento de Dinâmicas notórias relativas a uma reconstrução curricular. Era suposto que os professores não fizessem uma (re)interpretação do Currículo Nacional e das Orientações Curriculares focada na aquisição de conhecimentos, mas sim no desenvolvimento de competências. Mas de facto, da análise dos dados dos diários de aula é predominante, a preocupação de trabalhar exclusivamente os conteúdos temáticos e procedimentais deixando de lado a configuração de situações educativas que levassem ao desenvolvimento também dos conteúdos atitudinais de forma a serem mobilizados os saberes e, portanto, desenvolvidas competências geográficas. Esta preocupação de trabalhar este tipo de conteúdos é acentuada com o uso dos conteúdos que constam nos manuais escolares, mas também nos documentos pedagógico – didácticos que configuram e recursos geográficos que utilizam. Parecem terem assim um papel menos activo na gestão do currículo do que era de esperar, não o adaptando às realidades locais, não usufruindo da autonomia que o Currículo Nacional lhes confere. Desta forma parece aproximarem-se de práticas ligadas à transmissão de conhecimentos, afastando-se de uma prática lectiva centrada no aluno comprometendo-o com a construção das suas próprias aprendizagens.

Pese embora a configuração do Currículo Nacional e das Orientações Curriculares de Geografia privilegie um currículo de Geografia capaz de dar espaço aos professores, de também eles configurarem o currículo de acordo com as realidades locais, parece estar agora realçada com as práticas que se estudaram, que tal não está a acontecer. Ter-se passado de um currículo fechado e prescritivo para um mais aberto, sem uma continuidade de apoios directos por parte do Ministério da Educação, no que concerne à explicitação do que se pretendia com gestão curricular, a nível da Escola, parece não ter permitido que houvesse uma assunção de uma reconstrução curricular por parte destes professores. Mesmo configurando documentos pedagógico – didácticos e identificando recursos para as suas aulas, o uso dos manuais escolares, não fazendo rupturas com o passado, acabaram por fazer esse apoio aos professores, tendo-se instalado rotinas.

Desta forma, julgamos poder inferir, que pelo menos junto destes docentes, a concepção de currículo enquanto projecto, o papel de professor mediador entre o Currículo configurado a nível nacional e o currículo real a nível local, não foi apropriado e o Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia estão a ser (re)interpretadas como um currículo normativo a cumprir supostamente de modo uniforme nas aulas de Geografia.

Notas Finais

1 - As 10 competências gerais devem ser desenvolvidas ao longo dos três ciclos do Ensino básico e por todas as disciplinas. As 10 competências gerais são as seguintes:

- (1) – Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) – Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) – Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) – Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) – Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável,

- (7) – Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada, de decisões;
- (8) – Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) – Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) – Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. ME, DEB:2001, p.15

2 - Citado por VALA, Jorge (1986). “Análise de Conteúdo” in SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira *Metodologia das Ciências Sociais* Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, pp.101-128.

3 - Citado por Esteves (2006). *Análise de Conteúdo*.

4 - Segundo Bardin (1979, p. 98), os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise.

5 – Segundo Bardin (*idem*) os documentos retidos devem ser homogéneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios de escolha.

6 - Segundo Esteves (2006, p.113), a aplicação através da a qual os dados invocados ou suscitados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos da investigação.

7 - Segundo L’Ecuyer,(1988) quando à partida não existem categorias.

Bibliografia

- Decreto –Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.
- ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa.
- ME – DEB (2002). *Geografia. Orientações Curriculares – 3º ciclo* Lisboa.
- MORGADO, José Carlos, FERREIRA, José Brites (2006). “ Globalização e autonomia:desafios, compromissos e incongruências” in MOREIRA, António Flávio, PACHECO, José Augusto (org.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* Porto: Porto Editora, Colecção Currículo, Políticas e Práticas, nº26.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente* Porto: Edições ASA.
- RAMALHO, Maria Helena (2007). “A Geografia no 3º ciclo do ensino básico e as possibilidades de rentabilização do conceito de “paisagem”, in *Revista da Faculdade de Letras. Geografia. Universidade do Porto*, II Série. Volume I, pp. 57- 85.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- VALA, Jorge (1986). “Análise de Conteúdo” in SILVA, Augusto Santos, PINTO, José Madureira *Metodologia das Ciências Sociais* Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, pp.101-128.
- ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA, Colecções Perspectivas Actuais.

Quadro I – As Competências Específicas da Disciplina de Geografia – 3ª Ciclo**A Localização**

Ser capaz de:

- Comparar representações diversas da superfície da Terra, utilizando o conceito de escala;
- Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas;
- Localizar Portugal e a Europa no Mundo, completando e construindo mapas;
- Localizar lugares utilizando plantas e mapas de diferentes escalas;
- Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referencia a região do país onde se localiza, o país, a Europa e o Mundo.

O Conhecimento dos lugares e regiões

Ser capaz de:

- Utilizar o vocabulário geográfico em descrições orais e escritas de lugares, regiões e distribuições de fenómenos geográficos;
- Formular e responder a questões geográficas (Onde se localiza? Como se distribui? Porque se localiza/distribui deste modo? Porque sofre alterações?), utilizando atlas, fotografias aéreas, bases de dados, CD-ROM e internet;
- Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, videogramas, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias;
- Comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos, utilizando planisférios e mapas de diferentes escalas;
- Ordenar e classificar as características dos fenómenos geográficos, enumerando os que são mais importantes na sua localização;
- Seleccionar as características dos fenómenos geográficos responsáveis pela alteração das localizações;
- Realizar pesquisas documentais sobre a distribuição irregular dos fenómenos naturais e humanos a nível nacional, europeu e mundial, utilizando um conjunto de recursos que incluem material audiovisual, CD-ROM, internet, notícias da imprensa escrita, gráficos e quadros de dados estatísticos;
- Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos(lineares, histogramas, sectorogramas, pirâmides etárias), mapas (de manchas ou outros) e diagramas;
- Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem a conclusões apresentadas;
- Problematicar as situações evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e/ou orais simples e ou em material audiovisual;
- Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo (mapas, entrevistas, inquéritos), realizando o registo da informação geográfica;
- Analisar casos concretos e reflectir sobre soluções possíveis, utilizando recursos, técnicas e conhecimentos geográficos.

O Dinamismo das inter-relações entre espaços

Ser capaz de:

- Interpretar, analisar e problematicar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos evidenciadas em trabalhos realizados, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e ou orais simples e ou material audiovisual;
- Analisar casos concretos de impacte dos fenómenos humanos no ambiente natural, reflectindo sobre as soluções possíveis;
- Reflectir criticamente sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo acções concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços;
- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais , ME, DEB, 2001, p, 122-123

