



O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores

Felisbela Martins

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

felisbela.martins@tvitel.pt

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

carlinda@fpce.up.pt

Resumo: Centrado na Problemática do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Orientações Curriculares de Geografia, este artigo dá a conhecer quer as razões que presidiram às opções feitas pelas autoras do currículo de Geografia quer as (re)interpretações feitas por professores de Geografia formados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto na concretização do currículo prescrito a nível nacional, isto é, nas suas práticas profissionais docentes.

Palavras-chave: Currículo; Ensino da Geografia; Interpretação curricular.

Abstract: Centred on issues related to the National Curriculum for Primary Education and the Geography Curriculum Guidelines, this paper explores the reasons underlying the options made by the authors of the Geography curriculum, as well as (re)interpretations by Geography teachers trained at the Faculty of Arts of the University of Porto in the implementation of the national curriculum, that is, in their teaching practices.

Keywords: Curriculum; Teaching of Geography; Curricular interpretation.

Résumé: Centrée sur la problématique du Currículo Nacional do Ensino Básico et sur les orientations curriculaires de géographie, cet article a comme objectif de présenter d'une part, les raisons sous-jacentes aux options des auteurs du curriculum de géographie, et d'autre part les (ré) interprétations faites par les enseignants géographie diplômés par la Faculté des Lettres de l'Université de Porto dans la mise en application du curriculum prescrit au niveau national, c'est à dire, au niveau de leurs pratiques d'enseignement.



Mots-clés: Curriculum; Enseignement de la Géographie; Interprétation curriculaire.

Introdução

Contrariando a tradição portuguesa de uma orientação do sistema escolar fortemente centralizada, no início deste século, a Reorganização Curricular do Ensino Básico estabeleceu que o currículo prescrito a nível nacional é um projeto que tem de ser adequado a nível local. Para isso, passou a ser atribuída às escolas e aos professores papéis ativos na adequação desse currículo, principalmente através da conceção e desenvolvimento dos projetos curriculares de escola e de turma. Ao mesmo tempo, foi definido que esses projetos curriculares deviam ser organizados em torno de competências gerais e de competências específicas para cada área disciplinar e ter em consideração os alunos e o contexto escolar onde o currículo se constrói e se desenvolve.

No âmbito deste processo de implementação de uma nova conceção de currículo, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no Departamento de Geografia, procurou-se, ao nível da formação inicial de professores, contribuir para esta nova visão do currículo de Geografia e da sua gestão. Concebendo-o orientado para o desenvolvimento de competências, deu-se importância à conceção de esquemas de planificação ajustados a uma gestão integrada das Orientações Curriculares.

Passado quase uma década deste processo, interrogamo-nos sobre: (i) como se apropriaram (e se apropriam) os professores de Geografia, quer os que foram estagiários quer os que foram orientadores de estágio, desta conceção de currículo?; (ii) Que sentidos e significados incorporam ao nível das práticas docentes curriculares que configuram e desenvolvem?

É no quadro desta problemática que se situa este texto. Com ele pretendemos dar a conhecer, quer as representações e conceções das autoras do Currículo Nacional e das Orientações Curriculares de Geografia quer as (re)interpretações que ocorrem nas práticas de professores formados nesta instituição, geradoras de uma sustentada reflexão para a gestão e desenvolvimento do currículo no contexto desta área disciplinar. Tendo por referência esta grande intenção, o processo de pesquisa foi orientado pelos seguintes objetivos: i) conhecer as opiniões das autoras das Orientações Curriculares de Geografia sobre as potencialidades e limitações que lhes atribuem, bem como ao Currículo Nacional; ii) identificar expectativas das autoras sobre a concretização das Orientações Curriculares de Geografia e os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores; iii) caracterizar



a apropriação, por parte dos docentes, dessas Orientações Curriculares e da conceção de currículo que orienta a reorganização curricular; iv) identificar modos de trabalho pedagógico desenvolvidos por professores na concretização do currículo; e v) identificar sentidos e significados incorporados pelos professores, ao nível das práticas que configuram e desenvolvem.

Para a investigação, realizámos entrevistas a 3 dos 5 elementos da equipa constituída pelo Ministério da Educação para a conceção das Orientações Curriculares de Geografia. Ainda, no sentido de darmos a conhecer (re)interpretações que ocorrem nas práticas de professores, convidámos 6 professores desta área disciplinar e que estiveram ligados à formação inicial na Faculdade de Letras da Universidade do Porto a realizarem diários de aula. Os discursos proferidos por esses autores e os diários de aula produzidos pelos professores foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1979). São esses procedimentos e a interpretação dos dados recolhidos que aqui são apresentados, a par da contextualização teórica da posição que nos orienta face a esta problemática e que constituiu a grelha de análise desses dados.

No que à estrutura diz respeito, o texto encontra-se organizado em quatro pontos. No primeiro fazemos um breve enquadramento teórico da problemática, no segundo apresentamos a metodologia seguida na investigação, no terceiro os resultados obtidos e no quarto tecemos umas breves considerações finais.

Contextualização teórica

As mudanças que ocorrem nos dias de hoje implicam, entre outros aspetos, encontrar modos de configurar e desenvolver um currículo que se pretende adequado a uma população que tem como característica ser heterogénea. A concretização desta intenção implica procedimentos ajustados a essa heterogeneidade e ocorre a par da exigência de se implementarem processos de aprendizagem dos alunos que promovam competências pessoais e sociais. O currículo, ao ser pensado, não numa perspetiva normativa, mas como algo que tem de ser configurado a partir de decisões contextualizadas e sustentadas, pressupõe que novos papéis sejam atribuídos à escola e aos professores. Como enuncia Zabalza (1992, p.147), *“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”*.

Neste quadro de ideias, cabe a cada instituição escolar construir o seu projeto, assumindo um conjunto de princípios e de orientações que favoreçam o



desenvolvimento dos seus alunos e as suas aprendizagens, isto é, compete-lhe seguir um caminho que ultrapassa a mera transmissão dos conteúdos e possibilite o desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais da população escolar que a frequenta. Para isso, há que ter em conta as situações reais, conhecer os recursos e as limitações existentes e, face a essa análise, tomar decisões. Segundo Alarcão (2001, p.13), esta postura faz da escola *“uma escola reflexiva”* e, segundo Leite (2003, p.124), faz dela *“uma escola curricularmente inteligente”*, ou seja, uma instituição, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.

Em síntese, o que pretendemos evidenciar é que, nesta conceção, o currículo deixa de ser entendido apenas como o conjunto dos conteúdos e objetivos prescritos e emanados pela Administração Central, de modo a ser executado de modo igual em todo o país, para passar a ser um currículo concretizado de modo adequado a cada contexto local.

Esta conceção implica pensar o currículo na sua relação com as situações reais e implica que nas escolas ocorram dinâmicas de reflexão e de posterior decisão sobre o que ensinar, como ensinar, porquê ensinar e tudo isto em função do para quê ensinar e fazer aprender.

No âmbito deste entendimento, os docentes têm de ser eles próprios *“configuradores do currículo”* (Leite, 2002), o que pressupõe que desempenhem um papel ativo na gestão dos processos de organização e desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas do Currículo Nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas e do desenvolvimento de competências desejadas.

Somos de opinião que os professores *“configuradores do currículo”* devem ser profissionais capazes de questionar sobre o que ensinar, como devem ensinar e quais as metas a atingir. Ou seja, devem ser profissionais que reflitam na ação e sobre a ação (Zeichner, 1993).



As ideias que até aqui temos vindo a apresentar estão, de certo modo, na base do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, e que instituiu, em Portugal, a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Este diploma, e como já referimos anteriormente, perspetiva o currículo como um projeto, o que implica a necessidade de adaptar as propostas emanadas a nível nacional aos contextos locais e às características e experiências dos alunos que as concretizam. Esta reorganização curricular evidencia e reitera a importância de um Currículo Nacional mas também a sua recontextualização local. Além disto, o Currículo Nacional passou a ser organizado em função de um conjunto de competências, consideradas essenciais, gerais e específicas, que justificam o conjunto de aprendizagens que devem ser proporcionadas aos alunos ao longo deste nível de ensino. Estamos, pois, perante uma organização do currículo diferente das anteriores, em que passa a ser dada ênfase às competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Como enuncia o Currículo Nacional dimanado pelo Ministério da Educação (2001, p.9), todos os cidadãos devem desenvolver, *“na sua passagem pela educação básica, (...) um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais”* que devem ser progressivamente integrados *“num conjunto mais amplo de aprendizagens”* (*idem*), de modo a enfatizar o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes, valores e procedimentos. Esta perspetiva está imbricada com a noção de competência, entendida pelo Ministério da Educação como o *“processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas, (...) é, uma noção ampla, onde conhecimentos, capacidades e atitudes estão integradas, melhor mobilizadas (...), ou em acção ou em uso”* (*ibidem*).

O conceito expresso pelo Ministério da Educação, relativo à noção de competência, segue a posição de Perrenoud (1999, p.7), quando refere que competência é *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”*, ideia acompanhada por Roldão (2003, p.20) quando afirma que *“competência é saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização de manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação nem pensar com eles”*.

Ou seja, saber usar os saberes que se considerem fundamentais, para todos os cidadãos, na sociedade atual é um dos objetivos do Currículo Nacional do Ensino Básico. Nesse sentido, foram identificadas competências essenciais, tanto a nível geral como nas diversas áreas curriculares. No caso da Geografia



foram identificadas 21 competências específicas distribuídas por três domínios – Localização, Conhecimento dos Lugares e Regiões e o Dinamismo das Inter-relações entre Espaços – e a sua apropriação ao longo do 3.º ciclo do ensino básico deve tornar os jovens geograficamente competentes. Segundo o Ministério da Educação (2001, p.107), o cidadão 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 corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diferentes, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros e de se orientar à superfície terrestre.

Além destas destrezas espaciais, o cidadão geograficamente competente é também aquele que (*idem*) “é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre a identidade territorial, cultural, património e individualidade regional”.

Para além destes pressupostos, foram desenhadas orientações no sentido de indicar as ações a serem levadas a cabo pelos docentes. Deste modo, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, prevê-se que os professores promovam experiências educativas com o fim de serem desenvolvidas, entre outras, competências de pesquisa. Neste sentido, os professores devem desenvolver experiências e criar situações em que os alunos aprendam a observar, registrar, tratar informação, levantar hipóteses, formular conclusões e apresentar resultados. Ao mesmo tempo, 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.

Para se tornarem geograficamente competentes, e citando ainda a tutela (ME, 2001, p.109), 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? E como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente?

Através das diferentes experiências de aprendizagem sugeridas, os professores de Geografia poderão organizar os processos de ensino e de aprendizagem da forma que considerem mais adequados aos contextos da(s) sua(s) escola(s) e turma(s), criando condições para que os seus alunos realizem atividades que lhes permitam desenvolver a competência de saber pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem.



Ainda sobre o currículo prescrito a nível nacional, é de referir que a tutela identificou para o 3.º ciclo seis temas programáticos, a saber: A Terra: Estudos e Representações, Meio Natural, População e Povoamento, Atividades Económicas, Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade que gravitam em torno de uma temática Central “À Descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo”. Estes seis temas podem ser estudados separadamente ou de forma integrada e a sua distribuição ao longo dos três anos do 3.º ciclo deve ser articulada com os Projetos Curriculares de Escola e de Turma, nunca descurando uma lógica de ciclo. No entanto, é referido que o tema “Terra: Estudos e Representações” deve ser sempre estudado em primeiro lugar.

Metodologia

O desejo de percebermos como é que o Currículo e as Orientações Curriculares de Geografia têm vindo a tomar forma, levou-nos a realizar entrevistas junto das suas autoras e a recolher dados relativos a práticas curriculares docentes de professores que viveram a formação na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No primeiro caso, pretendíamos saber quais as opiniões destas concepositoras curriculares sobre as potencialidades e limites que atribuem ao trabalho realizado e as expectativas que tinham sobre a sua concretização e sobre os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores nas suas práticas. Sabendo que *“as entrevistas, em pesquisa social, podem variar entre o questionário e as entrevistas não estruturadas”* (Byrne, 2008, p.181), recorremos a entrevistas semiestruturadas, pois permitem obter informações gerais e proporcionar novas entradas sobre tópicos específicos e, assim sendo, compreender o ponto de vista das pessoas entrevistadas.

No segundo procedimento, e porque pretendemos cotejar o previsto com as práticas que estão a ser vivenciadas nas escolas por professores de Geografia, ligados à formação inicial da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no papel de estagiários ou de orientadores, convidámos seis destes professores a realizar, cada um, três diários de aula, correspondentes a três aulas consecutivas (uma por semana) referentes a uma unidade didática. Com este procedimento, foi nosso objetivo produzir conhecimento sobre o que se passa nos contextos escolares ao nível das (re)interpretações realizadas pelos docentes de Geografia nas suas práticas, face ao currículo prescrito a nível nacional e à formação vivida na Faculdade.



Em cada diário, os professores deviam enunciar as suas atividades, ao nível do planeamento e da realização de cada aula, seguindo o pensamento de Zabalza (2004, p.13) quando refere que os diários *“são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”* e porque *“os diários podem ser empregues tanto com a finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional)”* (idem, p.16).

Neste procedimento metodológico, colocámo-nos num ponto de vista ontológico, pois pretendemos, não só obter e valorizar o conhecimento das pessoas que estiveram envolvidas na configuração do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Orientações Curriculares de Geografia, mas também dar voz aos professores no contexto das suas práticas, utilizando a sua própria linguagem.

A informação obtida foi tratada através da técnica da análise de conteúdo que, como Krippendorff (Apud Vala, 1986) 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 expresso. Optámos por uma análise qualitativa, pois pretendemos inferir as opiniões das autoras das Orientações Curriculares e as interpretações dos professores nas suas práticas. E entendemos por análise qualitativa aquela que L’Ecuyer (1988, p.31) indica e *“que consiste em descrever as particularidades específicas dos diferentes elementos (palavras, frases e ideias) reagrupadas em cada uma das categorias”*. Ainda fizemos cumprir, como sustenta Esteves (2006), o princípio da exaustividade, 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 pertinência¹ e de homogeneidade². Deixámo-nos *“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). Definimos categorias³, o que nos permitiu analisar a apreensão do sentido dos discursos e optámos por construí-las usando procedimentos abertos. Foi nosso objetivo fazer emergir os sentidos do próprio material, partindo-se dos dados empíricos para a classificação que mais se adequa aos objetivos que justificaram este procedimento de investigação e que pretendeu perceber como é que os autores conceberam o Currículo e as Orientações Curriculares de Geografia e como os professores os (re) interpretam.



Resultados

Na interpretação dos dados das vozes de autoras das Orientações Curriculares de Geografia tornou-se evidente que, para elas, a potencialidade deste Currículo Nacional se encontra na liberdade que ele confere aos professores de gerirem o currículo de acordo com o contexto em que estão inseridos, dando-lhes autonomia para serem também eles próprios seus configuradores, de acordo com as realidades locais e com os alunos a quem ele se destina. Uma autora disse-nos *“Tem alma. Para mim tem. Acho que tem alma”*. Do ponto de vista destas autoras, cabe aos professores organizar o processo de ensino e de aprendizagem, da forma que considerem mais adequada ao contexto da sua escola e da(s) sua(s) turmas.

No entanto, as autoras pensam também que este currículo tem limitações, resultantes de se ter passado de um modelo fechado e prescritivo para um modelo de currículo mais aberto. Consideram ainda que estas limitações foram acentuadas porque inicialmente se previa um apoio aos professores por parte do Ministério da Educação, que não aconteceu, devido a posteriores e sucessivas mudanças governamentais. As autoras disseram *“o que estava previsto era... haver para cada tema (...) as publicações de determinados documentos. Que depois isso ficou (...) houve uma nova equipa governativa, que queria os standards”*

Ainda na opinião destas entrevistadas os professores preferem documentos balizados e não querem fazer a gestão do currículo; os manuais escolares, não fazendo ruturas com o passado, acabaram por fazer um trabalho de apoio que o Ministério não fez.

Quando configuraram as Orientações Curriculares, estas autoras afirmam ter tido imensas expectativas sobre como os professores as iam receber. Consultaram associações profissionais e professores e o feedback foi muito positivo, por parte de professores do ensino básico, de professores de Faculdades e ainda professores que frequentaram congressos internacionais, a nível Ibérico. Ouvimos:

“Ai, nós estávamos entusiasmadas. Nós fizemos sessões e sessões por esse país fora (...), apresentamos as orientações (...) e pelo menos por estudo que fez a Associação de Professores de Geografia, acho que houve uma boa aceitação. [Eu] tive feedback muito positivo das pessoas, das Faculdades, de muitos professores. (...) Acho que os professores de Geografia se sentiram extremamente valorizados (...), quando houve o Encontro Ibérico e quando houve Encontros no âmbito da Associação de Professores de Geografia e da Associação de Geógrafos (...), os professores, os outros mesmo os espanhóis diziam: ai, vocês estão muito mais à frente, vêem a Geografia de uma forma muito mais dinâmica”.

Porém, hoje, estas autoras têm a percepção que se instalaram rotinas nas escolas e que a maioria dos professores continua a seguir um programa de modo prescritivo, recorrendo largamente ao manual escolar. Pensam ainda que os manuais continuam a ser o recurso ao serviço dos docentes, que acabam por não gerir o currículo, nem fazer uma adequação às realidades locais e aos alunos com quem trabalham, não se verificando, portanto, uma configuração do currículo de Geografia, no sentido da formação de um cidadão capaz de compreender o dinamismo dos saberes e entre os saberes geográficos.

Ouidas as autoras e atendendo a que na Faculdade de Letras da Universidade do Porto se procurou interpretar estes documentos legais, como já referimos, na formação de professores, interrogamo-nos como se apropriaram (e se apropriam) professores de Geografia, quer ex-estagiários quer ex-orientadores, desta conceção do currículo. Que sentidos e significados foram (são) incorporados a nível das práticas curriculares que desenvolvem?

Para tentar responder a estas interrogações, convidámos 6 professores a realizar 3 diários de aula. Identificámos uma Unidade Didática – a Mobilidade – do tema População e Povoamento, lecionada no 8.º ano de escolaridade. Os diários foram realizados entre dezembro de 2009 e maio de 2010. Todos acederam à solicitação e 18 diários de aula foram analisados e interpretados no tocante à organização, gestão e realização de 18 aulas de Geografia.

No que diz respeito à organização e gestão do desenvolvimento do currículo, parece ser evidente que há professores que organizam predominantemente os processos de ensino e de aprendizagem configurando estratégias e recursos conducentes à participação dos alunos segundo uma orientação condutista/tecnicista e há professores que o organizam configurando estratégias e recursos que conduzam à participação, segundo uma orientação que procura a emancipação e a livre iniciativa dos alunos.

No primeiro caso, esses professores planificam e organizam as aulas apoiando-se nos manuais escolares e nos cadernos de atividades, recorrendo à correção de trabalhos de casa e de aula no caderno diário e usando as revisões dos assuntos das aulas anteriores. Dos discursos registados nos diários analisados salientamos:

“algumas regras impostas [pela escola], como a marcação diária de trabalhos de casa, e a utilização do manual escolar (...), a aula ficará limitada (...) ao manual escolar e ao caderno de atividades (...), iriam ler um texto do manual acompanhado por uma imagem de um barco com emigrantes clandestinos (...), depois de registada a diferença entre os



dois conceitos, os alunos irão ler os textos do manual e resolver os exercícios (...), os alunos terão de ler as páginas 56 e 57 do manual”.

Pressupõe-se, pelos registos realizados, que a comunicação que vão realizar com os alunos tem como característica o diálogo vertical, já que o professor prevê recorrer a procedimentos que têm por base explicar, resolver os problemas e promover a elaboração de esquemas-síntese conducentes à consolidação do conhecimento. E Assinalamos os seguintes registos:

“Iniciei a Unidade Didática através de um diálogo vertical, de forma a (...) os alunos lerem o texto e observarem a imagem (...). Depois de lerem, os alunos responderam às questões que acompanhavam o texto. (...) Iniciei esta aula com os assuntos da aula passada, questionando os alunos sobre as aprendizagens realizadas com uma série de questões”.

No segundo caso, identificámos um professor que planifica as aulas partindo das próprias vivências dos alunos e identifica estratégias de simulação e desempenho de papéis que favorecem uma implicação mais ativa dos alunos nas aulas.

Quanto à concretização do plano das aulas, os professores que organizam predominantemente os processos de ensino e de aprendizagem configurando estratégias e recursos conducentes à participação dos alunos segundo uma orientação tecnicista seguem fielmente as estratégias previstas, recorrendo ao diálogo vertical. No caso do professor que configura estratégias e recursos conducentes à participação dos alunos segundo uma orientação que procura a emancipação, há um envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa e o recurso às suas conceções prévias sobre os assuntos a aprender de novo.

Conclusões

A partir dos resultados obtidos, que inferências deles podemos fazer? A primeira prende-se com a preocupação dos professores perspetivarem um ensino em que assumem o papel de organizadores de situações de aprendizagem. Neste papel, os professores presentes nesta pesquisa evidenciam predominantemente uma conceção de ensino associada à transmissão do saber através do diálogo vertical, focado em conteúdos da disciplina de Geografia sem nunca terem sido referidos conteúdos procedimentais e atitudinais. Os conteúdos temáticos, os recursos utilizados e as atividades desenvolvidas são descritos detalhadamente, nunca abordando a avaliação quer do processo quer dos resultados gerados pelo ensino. Na organização dos processos de ensino-aprendizagem e na sua consecução, nunca foram referidas as competências geográficas e gerais a serem desenvolvidas



pelos alunos. Verifica-se no entanto, pontualmente, que estes professores preparam momentos didáticos e realizam as aulas de modo a desenvolver o procedimento de pesquisa. Contudo, na maior parte das aulas é o professor que dirige a ação enquanto os alunos têm um papel pouco ativo e mais orientado para a receção e compreensão do que está a ser ensinado.

Tendo o Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia sido configurados numa orientação mais aberta do que prescritiva, parece não ser evidente o desenvolvimento de dinâmicas notórias de uma conceção do currículo prescrito a nível nacional como um projeto que sofre uma reconfiguração curricular significativa a nível local no sentido de se adaptar às características do contexto e dos alunos que o vivem. 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. No entanto, isso parece não ser evidente. Da análise dos dados dos diários de aula, constata-se ser predominante a preocupação de trabalhar exclusivamente os conteúdos temáticos, deixando de lado a configuração de situações educativas que possam favorecer o desenvolvimento também de procedimentos e atitudes que mobilizem saberes e, portanto, criem oportunidades para que sejam desenvolvidas competências geográficas. Esta preocupação de trabalhar este tipo de conteúdos é acentuada com o uso dos conteúdos que constam nos manuais escolares. Parece assim que os professores envolvidos neste estudo desenvolvem um papel menos ativo 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 que ainda predominam práticas ligadas à transmissão de conhecimentos, e que se afastam de uma prática letiva centrada no aluno comprometendo-o com a construção das suas próprias aprendizagens.

Pese embora as autoras das Orientações Curriculares de Geografia terem configurado um currículo de Geografia com a intenção de dar espaço aos professores, para que também eles configurem o currículo de acordo com as realidades locais, pese embora terem depositado grandes expectativas quanto à sua concretização, as limitações apontadas parecem evidentes nas práticas curriculares registadas pelos docentes que acederam a realizar os diários de aula.

Assim, julgamos poder inferir que, pelo menos nestes professores, a conceção de currículo enquanto projeto e o papel de professor mediador entre o currículo configurado a nível nacional e o currículo real vivido a nível local não foram totalmente apropriadas e o Currículo Nacional e as Orientações Curriculares



de Geografia estão a ser em grande parte (re)interpretados como um currículo normativo a cumprir supostamente de modo semelhante em todos os contextos. Como é evidente, não podemos, nesta consideração final, ignorar condições que podem interferir neste procedimento curricular por nós identificado nos professores e de que são exemplo a extensão dos programas, as inúmeras tarefas em que estão mergulhados os professores, a necessidade de conseguirem que os alunos realizem aprendizagens que lhes permitem obter melhores resultados nas provas nacionais, etc. No entanto, pretendendo este estudo analisar em que medida estão a ser concretizadas as conceções curriculares enunciadas nas políticas educacionais deste princípio de século, podemos concluir que continua a existir uma décalage entre o discurso e o vivido, situação que aponta para a necessidade de se ampliar o estudo de situações que produzam um saber mais generalizável e capaz de indicar caminhos de intervenção.



Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Persona.
- Byrne, B. (2008). Qualitative interview. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 179-192). London: Sage Publications.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Ávila de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora, Colecção Panorama.
- L'Ecuyer, R. (1988). L' analyse de contenu: Notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Quebec: Presse de l'Université du Quebec.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: DEB.
- Perrenoud, P. (1999). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Cadernos do CRIAP, n.º 28. Porto: ASA Editores,
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. A questão dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ARTMED.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



Notas

- ¹ 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.
- ² (*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.
- ³ 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.