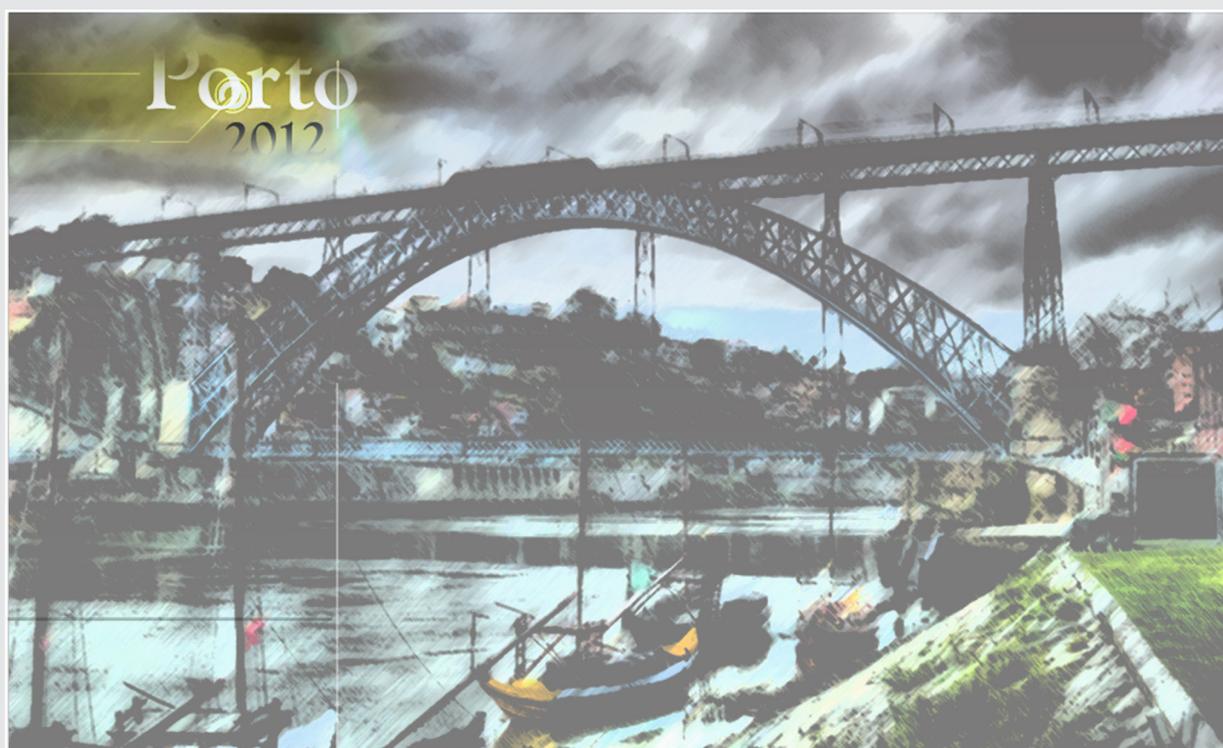


Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Fellipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615 Fax. +351 226 079 726 ciie@fpce.up.pt

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.(1998). O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério.Campinas: Papirus, p. 11-26.
- HARGREAVES, Andy. (1998). Os professores em tempos de mudança- O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill.
- LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). (1997). Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus.
- SÃO PAULO. (2001). Secretaria de Estado de Educação. Programa de Educação Continuada- Projeto Básico do Programa- PEC-Formação Universitária.
- SÃO PAULO. (2006). PEC- Formação Universitária- Projeto Executivo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SAVIANI, Dermeval.(1997) A nova lei da Educação.Campinas: Papirus.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001, p. 7-47.

8.69.

Título:

Formar professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Autor/a (es/as):

Martins, Felisbela [Faculdade de Letras da Universidade do Porto]

Resumo:

O modelo de formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto inseria-se num quadro de formação mono-disciplinar de Licenciatura ao qual se lhe seguia inicialmente uma Formação Integrada e mais tarde um Curso de Especialização em Ensino. Este modelo vigorou, em meio universitário, desde 1987 a 2008. O modelo que se lhe seguiu, organizado à luz do Processo de Bolonha, resulta numa formação académica agora correlacionada com a formação em História dando origem ao Curso de Mestrado em Ensino da História e Geografia.

Ao longo destes anos tratou-se de promover uma formação inicial que fomentasse o desenvolvimento de capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador crítico e em formação permanente.

Neste estudo pretendemos dar a conhecer como professores de Geografia formados por esta Faculdade se apropriaram das concepções curriculares e modos de trabalho pedagógico

desenvolvidos e que sentidos e significados foram desencadeados ao nível das práticas.

Pretendemos contribuir para uma reflexão e desenvolvimento da formação de professores de Geografia desenvolvida nesta Faculdade, agora que se encontra ligado à formação de professores de História e novos desafios e constrangimentos se nos colocam nesta modalidade de formação.

Palavras-chave:

Formação Inicial de Professores de Geografia, modos de trabalho pedagógico, práticas pedagógicas.

Introdução

Desde os finais do século XX que a formação inicial de professores de Geografia tem vindo a ser desenvolvida em meio universitário. Desde 1987, o modelo de formação na Faculdade de Letras da Universidade do Porto inseria-se no quadro de uma formação mono-disciplinar de licenciatura com a duração média de cinco anos. Nos primeiros anos dava-se ênfase a uma formação centrada nos saberes geográficos e à medida que a formação avançava, centrava-se numa formação educacional geral e especializada, que tentava articular a teoria com a prática, para no final ser realizada em contexto de inserção profissional. Tratava-se de se promover uma formação inicial onde se pretendia desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento. Ou seja, se o tornar-se professor é um longo processo, pretendia-se dotar a formação inicial de mecanismos que conduzissem ao desenvolvimento de aspectos evolutivos do processo de aprender e ensinar e preparar pessoas para uma aprendizagem eficiente ao longo da vida.

Segundo esta perspectiva a linha condutora que nos guiou para a formação de professores de Geografia orientou-se no sentido de serem gerados modos de trabalho pedagógico e de conduzir os professores iniciantes a saberem conceber e gerir um currículo, nomeadamente o do ensino básico, que lhes permitisse adoptarem uma atitude investigativa de modo a pensarem nas suas ações e nos modos de trabalho pedagógico a serem concretizados e a refletirem sobre eles.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto geraram-se interpretações do próprio currículo nacional do ensino básico e secundário, que foi amplamente divulgado junto dos alunos, futuros professores e junto dos orientadores de estágio que nas escolas os acompanhavam. Tendo como pano de fundo esta problemática, questionamo-nos: como se apropriaram professores de Geografia das concepções curriculares e modos de trabalho pedagógico desencadeados e que sentidos e significados foram incorporados ao nível das práticas?

Nesta comunicação pretendemos dar conta das interpretações ao nível do Currículo encetados junto destes docentes e as (re)interpretações feitas por estes. Assim no ponto um fazemos uma breve apresentação dos diferentes modelos de formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto realçando, nos pontos seguintes, os referenciais teóricos que sustentam o papel do professor enquanto profissional num quadro de uma formação qualificante e, em traços gerais, as ações desenvolvidas no Departamento de Geografia. Traçamos de seguida o caminho metodológico percorrido e ouvimos as vozes dos orientadores de estágio e de jovens professores recém-formados sobre as suas interpretações do currículo nacional de Geografia e as interpretações efectuadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Finalmente terminamos com considerações gerais sobre este estudo.

1 - A formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto a formação inicial de professores de Geografia para o Ensino Básico (3º ciclo) e Ensino Secundário iniciou-se no ano de 1987.

O primeiro modelo de formação denominou-se Formação Integrada⁹⁰ e nele os estudantes frequentavam, desde o 3º ano de licenciatura, disciplinas de formação educacional geral e específica⁹¹. Em Geografia, a unidade curricular de formação educacional específica denominava-se Metodologia do Ensino da Geografia e nos dois últimos anos foi configurado um novo plano de estudos, em que esta disciplina foi substituída por outras quatro, das quais os alunos escolhiam duas, a saber: Gestão Curricular em Geografia ou Ensino da Geografia em Portugal e na Europa, Metodologias Didáticas em Geografia ou Análises das Aprendizagens em Geografia. Nestas unidades curriculares os alunos entravam em contacto com a pertinência e especificidade de educação geográfica, com as problemáticas ligadas à gestão do currículo, com as metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens. Tomavam contacto com os programas e orientações curriculares de Geografia do 7º ao 12º ano. Concebiam situações educativas, elaboravam documentos pedagógico – didáticos decorrentes das interpretações dos documentos oficiais e da sua implementação nas salas de aula.

A iniciação à prática profissional era efectuada no 5º ano e correspondia ao Estágio numa escola de ensino básico (3º ciclo) e /ou secundário, ao longo de um ano e com duas turmas próprias. Além do

⁹⁰ - Nos primeiros quatro anos esteve em vigor uma situação de transição com uma Licenciatura de quatro anos à qual se seguia uma formação pedagógico-didática e iniciação à prática profissional pós-licenciatura de 2 anos.

⁹¹ - Introdução às Ciências da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Organização e Desenvolvimento Curricular e Metodologias de Ensino.

Estágio, os alunos frequentavam uma unidade curricular leccionada na Faculdade denominada Seminário.

Este ciclo de formação inicial de professores terminou em 2005 entrando em vigor, até 2008, a formação inicial através do Curso de Especialização em Ensino. Mais uma vez os estudantes ao longo da sua licenciatura desde o 3º ano frequentavam disciplinas de formação educacional geral e específica⁹² e no final da licenciatura inscreviam-se no Curso de Especialização em Ensino, neste caso de Geografia. Com a duração de um ano ele traduzia-se numa iniciação à prática profissional na forma de Estágio numa escola básica e/ou secundária e na unidade curricular de Seminário. Porém, a prática destes alunos não era realizada em turmas próprias, mas, sim, nas turmas atribuídas aos seus orientadores. A formação na escola, à semelhança do modelo anterior, incidia sobre diferentes dimensões que tinham o sentido de promover a responsabilidade deontológica, a organização, a gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didática bem como a iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, de modo a favorecer a valorização e o empenho, a responsabilidade, o rigor, a reflexão, a sistematicidade, a progressão, a criatividade e a autonomia.

Também, e como no modelo anterior, no Curso de Especialização em Ensino, os estudantes frequentavam a unidade curricular leccionada semanalmente na Faculdade - o Seminário. Este visava aprofundar competências científicas e pedagógicas, estabelecer uma articulação entre teoria e prática, entre as Ciências da Educação, as áreas disciplinares de Geografia e a prática docente. Para além disto, pretendia-se desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento. Recorria-se à discussão e análise de experiências implementadas em cada núcleo de estágio e ainda à realização de um trabalho de pesquisa susceptível de ser aplicado na área da disciplina de docência.

Estes alunos eram então acompanhados nas escolas por professores, orientadores de estágio aos quais eram atribuídas funções de acompanhamento no desempenho das atividades de formação e a quem competia proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma continuada, de modo a promover uma cultura e atuação pedagógico-didática dos estagiários, quer de forma individualizada quer de forma coletiva.

De um modo geral, quer a Formação Integrada, quer a formação através do Curso de Especialização em Ensino pautava-se por uma formação centrada nos primeiros anos, na formação científica dos saberes geográficos, e, à medida que a formação avançava, centrava-se numa formação educacional geral e especializada, que no caso da Geografia tentava articular a teoria com a prática, para no final ser realizada em contexto de inserção profissional.

⁹² - No caso da formação específica de Geografia as quatro disciplinas iniciais foram progressivamente diminuindo e nos dois últimos anos foram apenas leccionadas Gestão Curricular em Geografia e Metodologias Didáticas da Geografia.

A partir de 2008-2009 e de acordo com o Processo de Bolonha a formação inicial de professores de Geografia resulta numa formação académica interligada com a formação de professores de História – o Mestrado em Ensino da História e Geografia. A formação de professores de Geografia passa a ter a obrigatoriedade de se realizar conjuntamente com a formação de professores de História fundindo-se numa mesma formação profissional de docentes.

Para ingressar neste curso de Mestrado os alunos desta Faculdade podem possuir uma Licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma Licenciatura em História com *minor* em Geografia. Para isso no 1º caso têm que possuir 120 ECTS em Geografia mais 54 ECTS em História aos quais se juntam 6 ECTS de uma disciplina de opção e, no segundo, 126 ECTS em História mais 54 ECTS em Geografia.

No caso da Licenciatura em Geografia com *minor* em História os alunos frequentam no 2º (2º semestre) e 3º ano um leque de 9 unidades curriculares⁹³. Por seu turno, no caso da Licenciatura em História com *minor* em Geografia os alunos podem escolher 9 unidades curriculares de um leque de 14 unidades curriculares, nos dois semestres dos 2º e 3º ano da Licenciatura⁹⁴.

Terminadas estas duas Licenciaturas os alunos ingressam no Mestrado em Ensino. Este curso pós-graduado é composto por dois anos: o 1º ano integra disciplinas das áreas de formação educacional geral e das didáticas distribuídas por dois semestres⁹⁵; o 2º ano é dominado pela unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP). Esta compreende as componentes de Prática de Ensino Supervisionada, que se realiza nas escolas básicas e secundárias, e de Seminário Integrador de História e Geografia, que semanalmente e de modo alternado entre a Geografia e a História, se realiza na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. De acordo com um regulamento específico da IPP os estudantes devem realizar um Relatório Final de estágio, que é objecto de discussão pública por um júri, e deverá articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente.

Ao longo deste período a formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto teve sempre em vista uma análise e interpretação das políticas educativas

93 - História Económica e Social na Época Medieval; História Medieval de Portugal; História Económica e Social na Europa Moderna; História Moderna de Portugal; História Económica e Social na época contemporânea; Métodos e Técnicas de Investigação Histórica; história dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa; História Contemporânea de Portugal; História da Historiografia.

94 - Cartografia; Geografia de Portugal; Geografia Física de Portugal; Geografia Rural; Geografia Urbana; Mudanças Globais e Ambiente; Pensamento Geográfico; Sociedade, Território, Globalidade; Desenvolvimento e Planeamento do Território; Geografia da População; Geografia Humana de Portugal; Processos Atmosféricos e Hidrológicos; Processos Ecológicos da Biosfera; Processos Geomorfológicos.

95 - Análise Social da Educação; Didática da História; Didática ad Geografia I; ética e Deontologia; Psicologia da Educação (1º semestre); Aplicações Didáticas em História e Geografia; Didática da Geografia II; História e Cidadania; Investigação Educacional; Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas.(2º semestre).

onde se privilegiava um papel para o professor de ser um agente capaz de levar a conhecer, interpretar, compreender e refletir os fenómenos curriculares. Teve sempre em vista formar professores de Geografia que soubessem conceber e gerir o currículo e que lhes permitissem adoptar uma atitude investigativa de modo a pensarem nas suas ações e nos modos de trabalho pedagógico a serem concretizados e refletirem sobre eles. Esta linha de pensamento e ação tem sido desenvolvida e continuada no modelo de formação concebido à luz do Processo de Bolonha, embora esta seja partilhada com a disciplina de História. Continuamos a pretender contribuir para a formação de docentes que possuam saberes que lhes permitam configurar situações curriculares adequadas aos contextos que caracterizam a escola e que constroem visões reais de uma profissionalidade docente.

Tem sido, assim, uma constante, a atenção às políticas educativas e a aspectos de uma formação de professores que privilegiem, acima de tudo, uma construção do currículo entendido como um processo que envolve um conjunto de atores e uma prática reflexiva.

2 – O papel do professor enquanto profissional num quadro de uma formação qualificante

Em obra publicada nos anos 80 do século XX Lawrence Stenhouse defendia que os professores na condução da sua ação deviam de “adoptar uma atitude investigativa em relação aos seu próprio modo de ensinar” (Stenhouse,1987:211), designando esta atitude investigativa “como a disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente, a própria atividade prática” (*ibidem*). Na sua tese, Stenhouse afirma que “o processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas” (citado por Contreras, 2002:118). Ora, para tal, na opinião de Stenhouse, citado agora por Day (2001:48), “o professor tem que assumir o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento; o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino; a preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades”.

Esta atitude investigativa por parte dos professores permite que estes pensem nas suas ações, nos modos pedagógicos a serem concretizados e reflitam sobre eles. A ideia do professor que reflecte na e sobre a ação a do profissional que pensa refletindo, é desenvolvida por Donald Schön (1998), quando advoga que a ideia de reflexão na ação, é comum no dia a dia da prática profissional e que grande parte do conhecimento dos professores resulta da sua ação prática, resultado dos sucessivos e constantes processos de reflexão. Por outro lado, esta reflexão na e sobre a ação permite aos professores reinterpretar o seu trabalho. O professor, ao refletir sobre a sua própria prática, transforma-a em objecto de questionamento com vista à melhoria das suas qualidades educativas.

Na mesma linha de pensamento, Henry Giroux realça o carácter intelectual da atividade do professor. Do seu ponto de vista, os professores devem ser capazes de “assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (*ibidem*), com o objectivo de construir um ensino dirigido à transformação de cidadãos críticos e ativos. Desta forma, os docentes são encarados como “intelectuais transformadores” (Giroux,1997:161) que ajudam os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas. Reconhece-se, e na opinião de Zeichner (1993:16), que os professores devem ser profissionais que desempenhem “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como nos meios para os atingir”, ou seja, “professores práticos reflexivos” (*ibidem*).

No quadro da formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto estas foram as linhas mestras que nos orientaram e nos continuam a orientar. Defendemos a ideia de que o papel para um professor deve ser o de um profissional que saiba ser um agente participado ativo e autónomo e que saiba responder às necessidades da escola em que exerce a profissão e dos alunos com quem trabalha. Consideramos haver a necessidade de pensar uma formação de professores, no sentido, e segundo Flores (2000:151), “que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento”. Defendemos uma formação de professores que permita a assunção por parte destes dum papel que passe por cada um possuir domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina. Uma formação que rompa com o papel de professor “com uma orientação que se baseie na reprodução de situações” (Leite,2005b:131), mas acima de tudo que seja ele próprio “um configurador de currículo”(*ibidem*)⁹⁶. A formação de professores deve ultrapassar a centralização na especialização dos saberes e nas técnicas e ser alargada e dar lugar a uma formação “que socialize os futuros professores com a profissão que lhes permita desenvolver uma mentalidade curricular entendida como consciência do sistema em que se está inserido e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar (Leite,2005b:138) e que os prepare para serem “co -autores do currículo e não apenas meros receptores”(*ibidem*).

Desta forma, as imagens de um professor que reflita sobre a ação e participe na sua formação implicam uma perspectiva de formação de professores que ultrapasse a relação “linear e hierárquica entre o conhecimento científico e a sua prática” (Flores, 2000:156). Além do mais, deve implicar, segundo Leite (2005c:372), ir mais além “dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra veiculado/a, sem no entanto, os deixar de ter em conta” e conferir “novas

⁹⁶ - O entendimento dos professores como “configuradores do currículo” pressupõe que desempenhem um papel de gestão do processo de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas corporizadas no currículo nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas.

profissionalidades que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado”(ibidem). Como refere Flores (2000:157), uma “visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar, no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto -reflexiva do conhecimento”.

Esta concepção de formação afasta-se da concepção qualificada do modelo tecnicista, para dar lugar a uma formação qualificante “que apoia uma investigação que por ser crítica e disfuncional, é, também ela qualificante (Correia, 1998:140). Ao mesmo tempo esta concepção de formação de professores deve permitir desenvolver, uma tomada de consciência, sobre o papel que têm como agentes educadores e como tal devem de refletir e investigar sobre as suas próprias práticas. Entenda-se, neste caso, que as práticas não dizem respeito só ao seu trabalho na sala de aula, mas também fora dela. Ou seja, não entendemos uma formação de professores que permita só desenvolver boas práticas dentro da sala de aula e que ignore o seu trabalho dentro do contexto da escola e da comunidade. Entendemos, sim, uma formação de professores que vá mais longe e que permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, professores que sejam capazes de um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto - análise atenta e permanente e onde não são ignoradas questões de ordem social.

3 – As ações desenvolvidas no Departamento de Geografia.

Orientadas pelas linhas de força sublinhadas, no Departamento de Geografia, as docentes responsáveis pelas disciplinas de didáticas específicas e pela inserção à prática profissionalizante foram produzindo momentos de formação e de reflexão, leccionando as disciplinas, organizando reuniões de trabalho, momentos de formação e documentos que refletem esta forma de interpretar a formação de professores e o próprio currículo de Geografia. Este, em especial, a partir da Reorganização Curricular do Ensino Básico apresenta uma organização diferente das orientações curriculares anteriores baseando-se em competências específicas e experiências educativas para as desenvolver. Confere aos professores ainda a possibilidade de identificar outras de acordo com os Projetos Educativos e Curriculares da Escola onde estão inseridos.

Esta produção de conhecimento desenvolvida ao nível da Faculdade foi divulgada não só a estudantes, futuros professores, mas também a professores que nas escolas os acompanhavam, os orientadores de estágio.

Todos os anos, mesmo antes da Reorganização Curricular, era tradição no Departamento de Geografia, no início do ano lectivo serem realizadas várias reuniões onde se analisavam e discutiam temáticas ligadas à didática da Geografia, à prática lectiva e à supervisão pedagógica. Estes momentos de formação prolongavam-se por todo o mês de Setembro de cada ano, eram reuniões de carácter formativo onde havia grande partilha de conhecimento.

Em especial, na primeira década do século XXI as preocupações das docentes do Departamento de Geografia vocacionaram-se para a análise, interpretação e desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Orientações Curriculares de Geografia e das exigências agora maiores que se atribuíam ao(s) professor(es) enquanto gestores do currículo. Perante a flexibilidade curricular apresentada, procurou-se romper com lógicas clássicas de mera sequencialização dos modos de organizar e gerir o currículo, de modo a romperem-se rotinas e concretizarem-se novas práticas e modos de desenvolver a educação geográfica. Estes momentos de partilha do conhecimento, quer em momentos de formação, quer ao longo das didáticas específicas foram-se sucedendo ao longo de uma década e tornaram-se fundamentais para a formação de professores.

Por força das sucessivas reestruturações do curso, a nomenclatura das unidades curriculares foi mudando, mas em todas elas tivemos o cuidado de privilegiar uma gestão do currículo de Geografia que procure dar uma visão do seu ensino de uma forma integrada. Ainda, e transversal a esta linha de trabalho, houve a preocupação da formação de professores ser centrada numa tomada de consciência sobre o papel do professor como um agente educador, ativo e configurador do currículo procurando que estes se assumam como sujeitos de uma prática investigativa e de reflexão crítica.

4 – O caminho metodológico percorrido

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto geraram-se interpretações do Currículo Nacional de Geografia e modos de trabalho pedagógico que foram amplamente divulgados por alunos, futuros professores e orientadores de estágio que os acompanharam. Face ao trabalho desenvolvido ao longo de mais de uma década encetámos um estudo cujo objectivo era perceber como jovens docentes e seus orientadores se apropriaram destas interpretações, desenvolveram modos de trabalho pedagógico e que sentidos e significados foram incorporados ao nível das práticas. Nesse sentido, fomos ouvir as suas vozes. Para tal realizámos junto de orientadores de estágio do ano de 2007/2008 uma entrevista colectiva. Ainda solicitámos a jovens professores recém-profissionalizados diários de aula de uma unidade didática específica – a Mobilidade. Recolhemos 18 diários de aula correspondentes a 3 aulas consecutivas no tocante à planificação de cada uma, ao que lhes seguiu outros tantos relativos à sua concretização. Como em qualquer estudo de natureza qualitativa obtivemos um conjunto de dados e informações que foram objecto de organização e

sistematização com o objetivo de extrair significados relacionados com a investigação. Portanto, estes foram sujeitos a análise de conteúdo. Com a leitura exaustiva da entrevista e dos diários emergiram categorias, foram identificadas unidades de registo o que nos orientou na análise e interpretação dos discursos proferidos pelos orientadores e professores relativamente às suas práticas e compreender as (re)interpretações por estes feitas.

5 - As interpretações do Currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico e da FLUP pela voz dos orientadores e jovens professores.

5.1 - A voz dos orientadores

Ao ouvirmos as vozes dos professores envolvidos nesta investigação foi para nós patente uma postura de descrença face ao Currículo Nacional do Ensino Básico e o de Geografia e aos modos de trabalho pedagógico desencadeados por professores. Apesar de todos serem unânimes relativamente às potencialidades do Currículo Nacional e de Geografia, os membros deste grupo olham para o que está a acontecer nas escolas com bastante desconfiança, não acreditando que algo tenha mudado na organização curricular. Nunca se sentindo bem em relação a um currículo que pretende dar maior ênfase ao cariz interpretativo dos saberes a desenvolver, demonstram uma falta de crença em todo o processo desencadeado. São críticos face à forma como o Currículo Nacional chegou às escolas e consideram que foram uns autodidatas. A falta de informação e informação conduziu à pouca adesão por parte dos docentes e as mudanças ao nível da Geografia foram significativas para alguns dos docentes. No seu entender desqualificaram a disciplina, fazendo realçar a perspectiva técnica do currículo e a defesa da disciplina escolar. Contudo essa posição não é unânime. Há vozes discordantes nas posições expressas. Pensamos poder dizer que esta discussão sobre o processo de adesão e rejeição ao currículo nacional enveredou por diferentes formas de estar na escola e entender a missão que esta deve ter. Por outro lado, foi defendida uma concepção de currículo técnica onde a transmissão de conhecimentos é fundamental, pois é importante dotar os alunos de saberes considerados essenciais para serem avaliados em função de objectivos previamente definidos. A outra posição é diferente, pois advoga a grande importância dada à prática em contexto da escola, permitindo ver que o papel do docente é o de conduzir os alunos a aprender a aprender, sendo considerados como pessoas que devem aprender conhecimentos que perdurem durante a vida.

No que às interpretações feitas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto diz respeito e aos modos de trabalho pedagógico desencadeados, os orientadores foram unânimes em afirmar que elas viabilizam a concretização das aprendizagens e a formação de professores. Mas a par desta posição defenderam que após a profissionalização os jovens professores não as vão usar mais. Estes documentos acabam por ficar circunscritos aos professores que estão ligados à formação inicial e

durante a formação inicial. Até porque nas escolas não têm interlocutores, ou seja, os restantes professores das escolas não falam a mesma linguagem. Na sua opinião os jovens professores não vão usar nem os documentos oficiais, nem os que trabalharam na Faculdade entrando de imediato nos modos e rotinas escolares. Há contudo a tomada de consciência de que estes jovens professores durante a formação inicial, ganharam ferramentas, autonomia e mestria e que até têm contribuído para a própria formação dos entrevistados.

5.2 - A voz dos professores recém-formados

A realização dos diários de aula implicava que cada professor expressasse o seu pensamento sobre a preparação e a concretização das suas aulas. Quando começamos a fazer a primeira leitura dos diários ficámos logo com a noção de que estes professores tinham por fim trabalhar os conteúdos temáticos relativos ao tema Mobilidade. Ainda, os professores executam as suas aulas de acordo com o que planificam demonstrando grande preocupação em motivar os alunos e sem sombra de dúvida são os agentes que lideram a ação. Encontramos professores que organizam e realizam as suas aulas apoiando-se em manuais escolares, cadernos de atividades, recorrendo à correção de trabalhos de casa e de aula no caderno diário usando revisões dos assuntos das aulas anteriores. A comunicação que estabelecem com os alunos tem como característica o diálogo vertical, já que o professor prevê e recorre a procedimentos que têm por base explicar, resolver os problemas e promover a elaboração de esquemas-síntese conducentes à consolidação do conhecimento. Os professores presentes nesta pesquisa têm a preocupação de perspectivarem um ensino em que assumem o papel de organizadores de situações de aprendizagem, evidenciam uma concepção de ensino associada à transmissão do saber focado nos conteúdos temáticos da disciplina de Geografia.

Mas encontrámos também professores que organizam e conduzem aulas tendo em atenção a configuração de estratégias e recursos à participação, segundo uma orientação que procura a emancipação e a livre iniciativa dos alunos, pese embora os seus discursos sejam mais centrados no saber e no saber-fazer. Desempenham um papel de professor animador e problematizador traduzindo-se na prática de envolverem os alunos em atividades de pesquisa e os levarem a construir o seu saber. Mas parece haver nestes docentes uma predisposição para um trabalho pedagógico onde se configura uma gestão partilhada e intencionalmente pensada.

Ao ser pedido aos professores para que refletissem sobre os seus modos de trabalho pedagógico desencadeados fomos confrontados com poucos momentos de reflexão. Esta reflexão foi pouco profunda e nem todos a fizeram. Os que a realizaram, essa reflexão debruçou-se mais sobre o modo como transmitir o saber e o saber fazer e ao modo como atingir os objectivos identificados sem nunca abordarem as competências geográficas que deveriam ter em mente desenvolver.

Considerações Finais.

A formação de professores de Geografia na FLUP tem tido a preocupação de seguir uma linha de pensamento que conduza para uma habilitação para docência em que os atores desenvolvem uma capacidade de refletir sobre as suas ações desencadeadas. Os esforços desenvolvidos têm passado por uma interpretação curricular e por modos de trabalho pedagógico conducentes à ação dos professores, agora encarados como configuradores do currículo. Mas este estudo leva-nos a tirar ilações, que, pelo menos para estes professores envolvidos nesta pesquisa, nem o currículo de Geografia configurado a nível nacional, nem as interpretações realizadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem sido (re)interpretadas nas práticas. Temos a crença que para a maioria dos orientadores pedagógicos que ouvimos, defendem uma concepção técnica do currículo e isso é para eles fundamental pois é importante dotar os alunos de conhecimentos para estarem preparados para os exames e para a vida. Por outro lado, os jovens professores, são docentes que se preocupam com os seus alunos e com as suas aprendizagens, procuram criar situações que motivem os seus alunos, apelam às suas vivências, mas pensamos poder inferir que gerem localmente, de forma prescritiva, um currículo nacional de geografia que pretende ser flexível e aberto. Não sendo uma situação unânime, julgamos poder inferir que estes professores planificam e organizam predominantemente as suas aulas no sentido de assumirem o papel de organizadores do processo ensino-aprendizagem, praticando um ensino associado à transmissão do conhecimento, através do diálogo e centrado em conteúdos temáticos de Geografia. É exercida uma ação muito mais orientada por parte destes docentes e onde aparecem poucas ações conducentes à emancipação e liberdade efetiva de ação dos alunos. Ainda, não nos parece evidente que estes professores tenham tido uma postura sistemática e com sentido crítico sobre a sua própria atividade, não tendo tido a capacidade de adoptar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar (Stenhouse, 1987). A reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1998 e Zeichner, 1993) que deveria ser comum no dia a dia da prática profissional docente, o procedimento de reinterpretção do seu trabalho com vista à melhoria das suas qualidades educativas, parece não estar muito presente, pese embora a preocupação em que os alunos fiquem a saber conteúdos e se estabeleça um bom clima de aprendizagem.

Não deixa de ser preocupante o resultado deste estudo. E se o cruzarmos com os estudos que temos vindo a realizar junto dos estudantes do Mestrado em Ensino de História e Geografia, essa preocupação aumenta, já que estes atores estão muito mais preocupados com uma formação centrada nos saberes disciplinares, em especial na área do *minor* que frequentam. Estão longe de se aperceber que a sua formação tem de ser mais ampla e longe de se assumir como professores com capacidade de adoptar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar. Por isso questionamo-nos sobre como articular o currículo nacional de geografia, a formação inicial de

professores e a cultura docente imersa nas práticas pedagógicas das escolas e as vozes dos nossos jovens docentes.

Bibliografia

- Contreras, José (2002). *A autonomia de professores* São Paulo: Cortez Editora
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº 27.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Nº 7.
- Domingo, J. Contreras (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado* Madrid: AKAL Ediciones.
- Flores, Maria Assunção (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In Pacheco, José Augusto (org.) *Políticas de Integração Curricular* , pp.147-165. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 3.
- Garcia, Carlos. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa* Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Século XXI, nº2.
- Giroux, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o Instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local: *ELO*, Número Especial, pp.55-66.
- Leite, Carlinda (2005b). O Currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In Ferraço, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* pp-128-139. Cortez Editora, Série Cultural, Memória e Currículo, nº6.
- Leite, Carlinda (2005c). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal: *Educação* Porto Alegre- RS, ano XXVIII, nº3 (57), pp. 371 -389, Set/Dez.
- Schön, Donald (1998). *El Profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales cuando actúan* Barcelona: Paidós
- Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* Madrid: Morata.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Lisboa: FPCEUL, Educa.