

CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Olimpíadas da Geografia”

**Reflexão sobre os contributos para a aprendizagem no
Ensino Básico e Secundário**

Pedro Alexandre Barros Amorim do Rego

Setembro

2021



Pedro Alexandre Barros Amorim do Rego

“Olimpíadas da Geografia”

Reflexão sobre os contributos para a aprendizagem no Ensino Básico e Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Pacheco e pela Professora Doutora Fátima Matos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Pedro Alexandre Barros Amorim do Rego

“Olimpíadas da Geografia”

Reflexão sobre os contributos para a aprendizagem no Ensino Básico e Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Pacheco e pela Professora Doutora Fátima Matos

Membros do Júri

Professor Doutor (XXX)

Faculdade (XXX) - Universidade (XXX)

Professor Doutor (XXX)

Faculdade (XXX)- Universidade (XXX)

Professor Doutor (XXX)

Faculdade (XXX)- Universidade (XXX)

Classificação obtida: (XXX) Valores

Dedico este trabalho à minha família. Foi fonte de inspiração e motivação, bem como o amparo e o tónico para concretizar esta caminhada, que surgiu em conjunto com tantas outras (pai, marido, trabalhador e membro associativo). Ao longo deste percurso, viu-se, não raras vezes, privada da minha companhia e atenção, mas nunca do amor que por ela sinto. Dedico-o, também, aos meus amigos - eles sabem - que sempre me apoiaram e disseram que o meu caminho profissional passava pelo ensino.

Sumário

Declaração de honra	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Figuras	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução.....	11
1.Enquadramento do tema	17
1.1. Geração Alpha – reflexo de uma sociedade digital	17
1.2. Mudanças ao nível dos paradigmas educacionais	21
1.3. O processo de ludificação no ensino	28
1.3.1. Os jogos didáticos e a competição “saudável”	33
2.As Olimpíadas de Geografia em Portugal e no Mundo.....	37
2.1 As Olimpíadas: conceito e evolução histórica	37
2.1.1 Os Jogos Olímpicos: desporto, cultura e sociedade	38
2.1.2 As Olimpíadas do Conhecimento.....	39
2.2 As Olimpíadas do Conhecimento em Portugal.....	43
2.2.1 Contexto geral	43
2.2.2 As Olimpíadas da Geografia.....	45
3.Ensaio avaliativos em torno de micro Olimpíadas da Geografia.....	59
3.1. O estudo de caso – a Escola e os Alunos	59
3.2. Desenho e aplicação das micro Olimpíadas	62
3.3. Discussão dos resultados.....	65
4.Considerações finais.....	73
Referências Bibliográficas	79
Anexos.....	85

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Largo das Neves, 01 de Setembro de 2021

Pedro Alexandre Barros Amorim do Rego

Agradecimentos

A gratidão para quem nos estende a mão ou ampara é tão elementar como a justiça e o respeito. Não pode ser ignorada ou esquecida. Deve ser exercida. Neste contexto, não poderia, pois, deixar de agradecer à orientadora, Prof.^a Doutora Elsa Pacheco, à coorientadora Deolinda Dias, e aos colegas de estágio o apoio prestado. Agradeço, ainda, a três colegas de Mestrado em Ensino de Geografia, o Bruno Carmo, o Élio Silva e o Alex Vasconcelos a cooperação e o companheirismo revelados em diversos momentos.

Resumo

O tema proposto centra-se na análise do papel das Olimpíadas da Geografia na aprendizagem da disciplina em contexto escolar. Este tema será abordado, do ponto de vista teórico, concetual e empírico sob a perspetiva da utilização de processos de ludificação e de jogos, em situações competitivas, enquanto instrumentos indutores da motivação para a aprendizagem. Coloca-se como objetivo geral a reflexão sobre o contributo destas iniciativas para a aprendizagem dos participantes. A pergunta de partida para este relatório de investigação-ação é a seguinte: as Olimpíadas da Geografia constituem uma prática que promove a aprendizagem da Geografia junto dos jovens alunos do Ensino Básico e Secundário ou são, apenas, um evento de divulgação/afirmação destes saberes disciplinares junto deste grupo de indivíduos e da sociedade em geral? De forma a responder a esta questão, em termos metodológicos, além de uma breve revisão bibliográfica, parte-se de questões relacionadas com os temas que versam, quer a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, quer o papel do uso das TIC enquanto instrumentos pedagógicos, para focar a observação num estudo de caso - Escola João Gonçalves Zarco - ancorado em dados nacionais das Olimpíadas da Geografia. A informação empírica foi coletada a partir de exercícios que procurarão reproduzir o evento nacional dentro da sala de aula. Daqui, espera-se obter evidências sobre o contributo destes eventos na aprendizagem dos alunos do Ensino Básico e Secundário, contribuindo, eventualmente, para a melhoria destas práticas no sentido do desenvolvimento de competências geográficas junto dos participantes. O inquérito implementado a professores que participaram na última edição das Olimpíadas da Geografia revela que estas reforçam a motivação dos alunos, promovendo um maior reconhecimento social da disciplina e uma maior consciencialização para a importância do trabalho de campo. Ouvidos professores e auscultados alunos envolvidos nas micro Olimpíadas realizadas na escola alvo de estudo, concluímos que, quer uns quer outros, consideram que o evento teve um impacto positivo no processo de aprendizagem da Geografia.

Palavras-chave: Olimpíadas da Geografia; Ensino Básico e Secundário; Ludificação; Aprendizagem; Ensino de Geografia

Abstract

The proposed theme focuses on the analysis of what role Geography Olympiad play in learning the subject in school context. This theme will be theoretically, conceptually and empirically approached from the perspective of using gamification processes and games in competition situations, as instruments that induce motivation for knowledge acquisition. The general objective is a reflection on the initiatives that contribute to the participants' learning. The starting question for this action-research report is the following: the Geography Olympiads are a practice that promotes learning of Geography among young students of basic and secondary education, or are they just an event for dissemination / affirmation of geographic knowledge to this compliance group and to society in general? In order to answer this question, methodologically speaking, in addition to a brief bibliographical review, we start from questions related to the themes that deal with both the psychology of development and learning, and the role of using ICT as pedagogical tools, to focus the observation on a case study – micro Geography Olympiad at João Gonçalves Zarco School. This case is anchored in data from the Portuguese Geography Olympiad. Empirical information will be obtained from exercises that seek to reproduce the national event within the classroom. From here, it is expected to obtain evidence on the contribution of these events in the learning process of basic and secondary education students, eventually contributing to the improvement of practices in the development of geographic skills among the participants. The survey implemented among teachers who participated in the last edition of the Geography Olympiad reveals that these events reinforce students' motivation, promoting greater social recognition of the discipline and greater awareness of the importance of Geography's fieldwork. After listening teachers and students involved in the micro Olympiad held at João Gonçalves Zarco School, we conclude that, both of them, consider that the event had a positive impact on the process of Geography learning.

Keywords: Geography Olympiad; Basic and Secondary Education; Gamification; Learning; Geography Teaching

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ALUNOS PARTICIPANTES (ESQUERDA) E ESCOLAS ENVOLVIDAS (DIREITA) NA 3ª EDIÇÃO DAS OLIMPÍADAS DA GEOGRAFIA POR REGIÃO DE APURAMENTO	48
FIGURA 2 – ESCOLA SECUNDÁRIA JOÃO GONÇALVES ZARCO	60
FIGURA 3 – QUESTIONÁRIO DAS MICRO OLIMPÍADAS.....	63

Índice de Tabelas

TABELA 1 – OBJETIVOS DAS OLIMPÍADAS DA GEOGRAFIA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	12
TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO ALPHA.....	18
TABELA 3 - PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES DO MEM	22
TABELA 4 - CARACTERÍSTICAS DO JOGO.....	34
TABELA 5 - CRONOLOGIA DAS OLIMPÍADAS INTERNACIONAIS DE GEOGRAFIA.....	41
TABELA 6 - OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS EM PORTUGAL	44
TABELA 7 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS TURMAS 10º 05 E 10º 06.....	62
TABELA 8 – FREQUÊNCIAS DE RESPOSTA À QUESTÃO “DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, INDIQUE COM AS QUAIS CONCORDA E NÃO CONCORDA”	71

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - ALUNOS PARTICIPANTES E ESCOLAS ENVOLVIDAS NAS EDIÇÕES DAS OLIMPÍADAS DA GEOGRAFIA .	47
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA INQUIRIDOS POR SEXO	52
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA INQUIRIDOS POR FAIXA ETÁRIA	53
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA INQUIRIDOS POR TEMPO DE SERVIÇO	53
GRÁFICO 5 – RESPOSTA À QUESTÃO “ASSINALE, POR FAVOR, SE PARA ALÉM DA SUA FORMAÇÃO DE BASE POSSUI OUTRA FORMAÇÃO”	54
GRÁFICO 6 - RESPOSTA À QUESTÃO “ALGUMA VEZ PARTICIPOU EM OLIMPÍADAS DE ALGUMA DISCIPLINA A NÍVEL NACIONAL?”	55
GRÁFICO 7 - RESPOSTA À QUESTÃO “DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, INDIQUE COM AS QUAIS CONCORDA E NÃO CONCORDA”	56
GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR SEXO	66
GRÁFICO 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR FAIXA ETÁRIA	67
GRÁFICO 10 – RESPOSTA À QUESTÃO “ALGUMA VEZ PARTICIPOU EM OLIMPÍADAS DE ALGUMA DISCIPLINA A NÍVEL NACIONAL?”	67
GRÁFICO 11 – RESPOSTA À QUESTÃO “SE PARTICIPOU EM OLIMPÍADAS DE ALGUMA DISCIPLINA A NÍVEL NACIONAL, INDIQUE EM QUAL(S).”	68
GRÁFICO 12 – RESPOSTA À QUESTÃO “CONSIDERA QUE A PARTICIPAÇÃO EM OLIMPÍADAS DA GEOGRAFIA PROMOVE UM MAIOR INTERESSE PELO ESTUDO DA DISCIPLINA?”	69
GRÁFICO 13 – RESPOSTA À QUESTÃO “CONSIDERA QUE A PARTICIPAÇÃO NAS MICRO OLIMPÍADAS DA GEOGRAFIA O LEVARAM A TER UM MAIOR INTERESSE PELO ESTUDO DA DISCIPLINA?”	69
GRÁFICO 14 – RESPOSTA À QUESTÃO “COMO CLASSIFICARIA A MOTIVAÇÃO QUE SENTIU PARA O ESTUDO DA GEOGRAFIA DEVIDO À SUA PARTICIPAÇÃO NAS MICRO OLIMPÍADAS?”	70

Lista de abreviaturas e siglas

APG	ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE GEÓGRAFOS
APROFGEO	ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
E.B.S.	ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
IGEO	OLIMPÍADAS INTERNACIONAIS DE GEOGRAFIA
IMO	OLIMPÍADAS INTERNACIONAIS DE MATEMÁTICA
ME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MEM	MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA
PROSOFOS	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA FILOSOFIA
SIG	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UGI	UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL

Introdução

O presente relatório de estágio constitui o trabalho final de conclusão do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Corolário das variadas leituras efetuadas, verifica-se que é crescente a literatura científica que evidencia que o processo ensino-aprendizagem é mais profícuo quando baseado em problemas e/ou em desafios (Grosjean, as cited in N. Silva, 2014). Assim, estratégias baseadas no jogo e na competitividade, em particular quando nos referimos a contextos que envolvam indivíduos que nasceram num mundo tecnologicamente mediado, assumem relevância acrescida (Reis, Carneiro, Bezerra, Oste, & Cremonesi, 2018). De facto, tem havido uma aposta no desenvolvimento de diversas atividades baseadas na competição, dentro e fora da escola, em particular quando se pretende chamar a atenção para determinadas áreas científicas e/ou afirmar a sua importância na sociedade. As Olimpíadas da Geografia são um exemplo disso.

A constatação, ao longo do percurso de atividade docente junto de alunos do ensino básico e secundário, da necessidade premente de ir ao encontro das características e expectativas dos jovens na atualidade, usando estratégias e ferramentas que captem a sua atenção e estimulem a sua criatividade, está na génese da vontade pessoal de estudar este tema. Acresce também o facto de conhecer de perto as Olimpíadas da Geografia, tendo vindo a interrogar-me sobre o impacto deste evento no processo de ensino-aprendizagem.

Admitindo que é verdade que este evento nacional é uma prática que mobiliza professores, alunos e escolas, impõe-se, como objetivo geral deste estudo, a reflexão sobre o contributo destas iniciativas para a aprendizagem dos participantes. Para o efeito, definimos a seguinte pergunta de partida para este relatório de investigação-ação: as Olimpíadas da Geografia constituem uma prática que promove a aprendizagem da Geografia junto dos jovens alunos do Ensino Básico e Secundário ou são, apenas, um evento de divulgação/afirmação destes saberes disciplinares junto deste grupo de indivíduos e da sociedade em geral?

O cruzamento do objetivo geral deste trabalho - refletir sobre os resultados das Olimpíadas da Geografia na aprendizagem dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário (EBS) - com os três grandes objetivos das Olimpíadas da Geografia que se realizam a nível nacional (Valorizar o conhecimento geográfico; Promover o reconhecimento social da Geografia; Promover o “trabalho de campo” no ensino da Geografia¹) permitiu identificar um conjunto de questões a que se procurará dar resposta neste relatório, e que constam na Tabela 1.

Tabela 1 – Objetivos das Olimpíadas da Geografia e questões de investigação

Objetivos das Olimpíadas da Geografia de âmbito nacional	Questões
Perceber o impacto das Olimpíadas da Geografia no estudo da disciplina	As Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior interesse pela disciplina por parte dos alunos? De que forma?
Analisar o impacto das Olimpíadas da Geografia no reconhecimento social desta área do conhecimento	As Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior reconhecimento social da Geografia?
Compreender o impacto das Olimpíadas da Geografia no trabalho de campo no ensino da disciplina	As Olimpíadas da Geografia influenciam a aposta no trabalho de campo no ensino da Geografia por parte dos professores? De que forma? E os alunos valorizam mais o trabalho de campo na aprendizagem da disciplina devido ao evento? Porquê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estas questões de investigação associadas ao facto da organização das Olimpíadas da Geografia nacionais estar a pensar na realização futura de micro Olimpíadas à escala da escola, delineamos como objetivos específicos deste trabalho os seguintes:

- Compreender se as micro Olimpíadas da Geografia contribuem efetivamente para motivar os alunos para o estudo da disciplina e se esse contributo é significativo ou não;
- Perceber se a realização de micro Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior reconhecimento da Geografia;

¹ Fonte: <https://apgolimpiadas.wixsite.com/geografia/apresentacao>, acedido em 08/03/2021.

- Perceber se a realização de micro Olimpíadas da Geografia têm um impacto positivo na valorização do trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos metodológicos, a análise do papel das Olimpíadas da Geografia na aprendizagem da Geografia em contexto escolar será abordada, do ponto de vista teórico, concetual e empírico, sob a perspetiva da utilização de processos de ludificação e de jogos em situações competitivas enquanto instrumentos indutores da motivação para a aprendizagem. Nesse sentido, tendo como quadro de referência questões relacionadas, quer com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, quer com o papel do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - instrumentos pedagógicos utilizados na formação dos participantes -, centramos a observação num estudo de caso - na Escola Secundária João Gonçalves Zarco - que, devidamente enquadrado nas Olimpíadas da Geografia realizadas a nível nacional, estuda o impacto da realização desta atividade didática de cariz competitivo no ensino da Geografia. A informação empírica foi obtida a partir de exercícios que procuraram reproduzir o evento nacional (Olimpíadas da Geografia) dentro da sala de aula. Daqui, obtiveram-se evidências sobre o resultado destes eventos na aprendizagem dos alunos dos EBS, contribuindo, eventualmente, para a melhoria destas práticas no sentido do maior desenvolvimento de competências geográficas junto dos participantes.

A abordagem metodológica combina métodos quantitativos e qualitativos de forma a obter resultados mais robustos e enriquecedores (Cook & Reichardt, 1997). Esta abordagem aproxima-se do que tradicionalmente é designado, em ciências sociais, como estratégias de investigação extensivas-quantitativas (Costa, 1999). Foram realizadas entrevistas que forneceram informações de carácter qualitativo, tendo sido trabalhadas com recurso a técnicas de análise de conteúdo. Foram implementados inquéritos que permitiram obter dados quantificáveis alvo de tratamento estatístico e de representação gráfica da informação obtida.

Os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) são uma mais-valia na representação e análise dos diversos fenómenos. Desde os anos 60 do século XX que constituem, cada vez mais, ferramentas essenciais de análise espacial e de apoio à decisão e à investigação académica (Machado, 2000; UN, 2000). Conscientes da utilidade dos SIG,

recorremos à representação de informação através de mapas sempre que os dados nos permitiram e sempre que se mostrou pertinente fazê-lo.

Combinando estes métodos e ferramentas, o trabalho de investigação realizado compreendeu as seguintes tarefas e momentos de reflexão:

- Pesquisa e revisão de bibliografia considerada central para responder às questões de investigação, discutindo os principais temas associados ao objeto de estudo;
- Recolha e análise de informação associada a Olimpíadas do Conhecimento, nos contextos nacional e internacional;
- Realização de cinco entrevistas semiestruturadas sobre Olimpíadas da Geografia nacionais e internacionais – três entrevistas junto de professoras do Ensino Básico e Secundário da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, uma entrevista à organização das Olimpíadas da Geografia nacionais e uma entrevista a um antigo copresidente das Olimpíadas Internacionais de Geografia;
- Aplicação de um inquérito a 38 professores de Geografia do Ensino Básico e Secundário a nível nacional;
- Conceção e implementação das micro Olimpíadas;
- Realização de uma entrevista semiestruturada a uma professora da Escola Secundária João Gonçalves Zarco sobre as micro Olimpíadas;
- Implementação de um inquérito a 47 alunos participantes nas micro Olimpíadas;
- Análise, reflexão e discussão crítica dos resultados.

Em termos de estrutura, este relatório apresenta quatro componentes essenciais. Três delas constituem os capítulos onde se contextualiza e apresenta o trabalho desenvolvido. Assim, os aspetos abordados nestes capítulos são os seguintes:

- Capítulo 1. Enquadramento do tema - neste ponto será efetuado o enquadramento teórico e concetual do tema em análise, abordando tópicos chave para a compreensão e estudo do mesmo, como sejam aspetos em torno

da pedagogia, dos processos de ensino-aprendizagem e da utilização de jogos e competições como estímulo para a aprendizagem;

- Capítulo 2. As Olimpíadas de Geografia em Portugal e no Mundo - neste capítulo centra-se a abordagem na realização de Olimpíadas a nível nacional e internacional, enquadrando teoricamente o surgimento do conceito de Olimpíadas e dos significados que lhe são atribuídos e debatendo a realização de Olimpíadas do Conhecimento em Portugal, com particular destaque para as Olimpíadas da Geografia;
- Capítulo 3. Ensaaios avaliativos em torno de micro Olimpíadas da Geografia – a análise realizada neste capítulo centra-se na apresentação do estudo de caso selecionado e na explicitação do processo de implementação das micro Olimpíadas, bem como no debate e reflexão em torno dos resultados obtidos.

Apresentados os capítulos, resta a menção a uma última componente: as considerações finais. Este ponto visa sistematizar e sintetizar todo o trabalho desenvolvido, apresentando as principais conclusões obtidas e elencando desenvolvimentos futuros que se consideram pertinentes.

1. Enquadramento do tema

Neste capítulo pretende-se efetuar o enquadramento teórico e concetual do tema em análise, abordando alguns dos aspetos que consideramos essenciais para a sua compreensão. Existe um corpo teórico substancial em torno das questões relacionadas com a pedagogia, com os processos de ensino – aprendizagem e, especificamente, com o recurso a jogos e competições como estímulo e fator motivacional para a aprendizagem. Este capítulo baseia-se, pois, numa abordagem qualitativa suportada em fontes de informação idóneas, como sejam a literatura científica de referência, as páginas web de entidades oficiais e os documentos variados de instituições relevantes no âmbito do tema aqui estudado. A análise a este corpo teórico permitiu o confronto e síntese de opiniões fundamentadas de variados autores que investigaram sobre estes assuntos.

Passando aos tópicos que nos parecem relevantes mencionar aqui, de referir, desde logo, que os alunos que frequentam atualmente os EBS, que têm Geografia no programa curricular, variam, em média, entre os 10 e os 18 anos de idade e, por isso, integram, na sua maioria, o grupo de indivíduos a que se denomina de geração Alpha, cujas características apontam para a importância da interação digital, o que remete para a necessidade e emergência de alteração nos paradigmas educacionais, nomeadamente, através do recurso a novas estratégias de ensino, entre as quais os processos de ludificação. Importa ainda salientar, no contexto de sala de aula, concretamente no caso da Geografia e suas Olimpíadas, a reflexão sobre os jogos didáticos e a competição “saudável” que daí advém.

Estes foram os tópicos que seleccionámos e, portanto, são aspetos que abordaremos de seguida.

1.1. Geração Alpha – reflexo de uma sociedade digital

A geração Alpha representa todos os indivíduos que nasceram a partir de 2010 e que se demarcam das gerações anteriores pelos variados e intensos estímulos tecnológicos a que estão expostos desde muito cedo. É a geração da era tecnológica, do mundo digital (Reis et al., 2018). Os dispositivos *smart* fazem parte da vida dos Alpha, que aprendem a brincar, a distrair-se e a estudar com *smartphones*, *tablets* ou *notebooks*.

Comparando com as gerações anteriores, têm um acesso muito mais rápido e generalizado a tecnologias existentes e emergentes (Tootell, Freeman, & Freeman, 2014). A vulgarização do acesso à informação com recurso a equipamentos ligados à Internet permitiu amplificar o conhecimento destes e de todos os outros jovens sobre os locais e sobre o mundo e as suas dinâmicas (Pacheco, Martinha, & Costa, 2005). Prevê-se que a elevada estimulação a que estão sujeitos torne os Alpha pessoas mais adaptativas, independentes, criativas, inovadoras e empreendedoras que as gerações anteriores. Estão também, à partida, mais bem apetrechados para enfrentar grandes desafios, dado o volume de informação e a diversidade de outros recursos que têm disponíveis. Constantemente online, estão conectados com o Mundo, mas há uma tendência para terem menos contactos pessoais que as gerações precedentes, podendo, pois, sentir-se mais sós (Aggrawal, 2019), situação que pode acarretar mais problemas a nível psicológico e psicossocial. Não obstante, as redes sociais podem constituir oportunidades únicas ao nível da comunicação entre professores e alunos, ao constituírem instrumentos de motivação e veículos de transferência de informação mais expeditos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, Soares, Costa, & Martinha, 2015).

A tabela 2 sistematiza as principais características desta geração.

Tabela 2 - Características da Geração Alpha

Principais aspetos caracterizadores
Maioritariamente filhos únicos
Acesso a novos modelos de educação - mais personalizados e direcionados ao perfil de cada indivíduo
Forte exposição ao mundo virtual e, conseqüentemente, menor privacidade que as gerações anteriores
Forte capacidade para criação de conteúdos
Busca de experiências imersivas e interativas

Fonte: Adaptado de Instituto Play, 2016.

As características dos Alpha repercutem-se no paradigma educativo (Reis et al., 2018). O ensino escolar tradicional não é mais adequado para ensinar estas crianças. Há cada vez mais especialistas a asseverar que o novo paradigma deve centrar-se numa abordagem muito mais tecnológica e personalizada. Ramadlani and Wibisono (2017) argumentam a favor da aplicação de uma estratégia educativa baseada na literacia visual, ou seja, baseada na transmissão de mensagens e na construção de significado através de imagens, ensinando os Alpha a descodificar e codificar fotos, símbolos ou signos.

Assim, a educação escolar desta geração constitui um desafio para os professores. Os Alpha têm cada vez mais estímulos, o que se reflete numa aprendizagem mais rápida. São digitais, curiosos e criativos e precisam de estimulação a estes níveis para conseguirem manter a concentração e o interesse. Como tal, obrigam a repensar o sistema de ensino no sentido de se aplicar novos modelos pedagógicos e de construção das aprendizagens. A tecnologia deve, por conseguinte, constituir um instrumento ao serviço da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento do espírito crítico. A escola, por sua vez, deve estar mais centrada nos alunos e menos nos conteúdos programáticos e o professor assume um papel mais exigente, passando de mero transmissor de conteúdos para mediador do conhecimento (Cardoso, 2013). Mediar a aprendizagem implica conhecer as características pessoais, respeitar os ritmos individuais e conhecer e compreender as particularidades e dificuldades específicas de cada aluno. Para tal, é exigido um maior foco nas necessidades individuais e uma oferta de atividades e oportunidades de aprendizagem diferenciadas, que vão ao encontro das reais necessidades e expectativas dos Alpha, o que conduz à diferenciação pedagógica. Por outras palavras, ao invés de se ensinar uma turma como se todos os seus membros tivessem características semelhantes, deve ser prestada atenção às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, ou pequeno grupo de alunos (A. Silva & Pereira, Sem data; Tomlinson, 2008). Estas novas exigências educacionais pressupõem a reformulação de determinados aspetos. Um desses aspetos prende-se com os conteúdos programáticos e, mais concretamente, com a disponibilização de materiais diversificados sobre um dado tema, equilibrando de forma mais assertiva os conteúdos teóricos e as atividades

práticas. Um outro aspeto relevante encontra-se relacionado com os processos de ensino / aprendizagem e aqui é pertinente referir que os recursos e as atividades pedagógicas devem ir ao encontro do perfil dos alunos Alpha, designadamente através da estimulação de processos criativos. É relevante mencionar igualmente a questão da avaliação: os instrumentos avaliativos devem adequar-se não só aos objetivos definidos pelos órgãos do sistema educativo, como também às especificidades e ao percurso de cada aluno. Do mesmo modo, impõe-se a reformulação da organização dos espaços da sala de aula que, ao responder aos desígnios de uma escola para todos, acaba por concentrar um elevado número de alunos em cada sala de aula, todos orientados para o quadro e o professor.

Já aqui falamos no potencial criativo dos Alpha e na sua necessidade de estimulação cognitiva. A criatividade é, consensualmente, a capacidade de utilizar a imaginação para criar novas ideias ou reformular ideias já existentes, produzindo algo que tenha valor por si só. O desenvolvimento da capacidade criativa exige concentração, esforço e condições adequadas, designadamente estímulos do meio ambiente em que os Alpha se inserem, sendo que a escola tem aqui um papel fundamental (Ramadlani & Wibisono, 2017). Neste sentido, enfatiza-se o desafio que se coloca aos professores em serem inovadores no seu papel pedagógico, abordando conteúdos de forma imaginativa e apelativa com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e a motivação necessária para irem mais além (Pereira, 2013). É importante, pois, investir em práticas que fomentem a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e em técnicas e recursos que potenciem a criatividade individual e em grupo (Freire, 2005).

O mundo tecnológico e digital é o mundo dos Alpha (Reis et al., 2018). Nesse sentido, trabalhar o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade de inovação é considerado uma aposta numa geração capaz de resolver de forma eficiente e eficaz grandes problemas da humanidade, criando soluções que respondam aos desafios sociais da atualidade, e do futuro. Mas tal só será possível se se concretizar, efetivamente, a necessária mudança nos sistemas de ensino e educação.

1.2. Mudanças ao nível dos paradigmas educacionais

Em linha com as características dos jovens Alpha, as necessidades pedagógicas das recentes gerações de alunos resultaram em alterações nos paradigmas educacionais. Por conseguinte, neste subcapítulo, procuramos apresentar o Movimento da Escola Moderna; revisitamos tópicos sobre aprendizagem ativa; refletimos sobre o papel do professor na atualidade, sobre a formação de professores e educadores, sobre a prática pedagógica e sobre os principais desafios com que o ensino da Geografia em Portugal se tem debatido.

Talvez seja importante retomar aqui as alterações associadas ao Movimento da Escola Moderna (MEM) que surgiram, originalmente, em meados de 1920, em França. A introdução deste movimento em Portugal deve-se, segundo a sua página eletrónica nacional², a personalidades da educação como Adolfo Lima, António Sérgio, Faria de Vasconcelos, João dos Santos, Maria Amália Borges, Rui Grácio e Sérgio Niza. Este movimento é baseado nos trabalhos de Freinet e Vygostky, assentando “numa organização cooperativa de classe. As crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. O educador promove a livre expressão individual, dentro de um espírito de entreajuda e cooperação”. No mesmo site é explicitado que este modelo curricular se propõe “construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com que trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar”. Nesta perspetiva, as crianças são “participantes ativas na construção da sua aprendizagem” e, em parceria com os educadores, planificam e gerem as atividades que vão desenvolver durante o horário letivo. (MEM, 2021).

A propósito deste modelo, Oliveira-Formosinho (1996) refere que, para os educadores do MEM, a escola é entendida como um espaço a partir do qual se geram as práticas de cooperação para uma vida democrática e onde se valoriza a solidariedade. Neste espaço, são os alunos que assumem o ato didático, escolhendo qual a estratégia de

² Informação disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>, acedido em 08/03/2021.

aprendizagem que mais se adequa a si, sentindo-se, assim, livres para realizar as suas escolhas, para emitir as suas opiniões e para se poderem expressar.

O MEM assenta em três princípios e orientações, os quais constam da tabela 3.

Tabela 3 - Princípios e orientações do MEM

Princípio	Orientação
Estrutura de trabalho cooperativo	O grupo é responsável pelo sucesso de todos.
Contexto educativo democrático e ativo de educação	Essencial para a vida democrática, realiza-se através da participação direta dos alunos na organização e gestão do currículo e da escola.
Construção social dos saberes em circuitos dialógicos de educação	Tal como na sociedade em geral, os produtos culturais e científicos circulam através de redes de distribuição e de comunicação.

Fonte: Adaptado de MEM, 2021.

É de “reter que a aprendizagem ativa faz com que os alunos deixem de ter uma atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades”, “através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 9), nas quais terão que utilizar competências, para além daquelas que se encontram relacionadas com os saberes programáticos, tais como as competências sociais, de relação com o próximo, que não são habitualmente estimuladas nas aulas tradicionais.

Em pleno século XXI, a taxa de insucesso escolar continua a suscitar preocupações no sistema educativo português (Governo de Portugal, 2021). Muitas crianças e jovens sentem-se desmotivadas e desinteressadas, o que torna ainda mais importante implementar novas estratégias de aprendizagem, que cativem a atenção das crianças desde o jardim-de- infância.

Uma dessas estratégias consiste na aprendizagem ativa, que, para além do desenvolvimento de competências sociais, como as de trabalho de equipa ou de cooperação, como referem Bessa and Fontaine (2002), possibilita também aos alunos identificarem, compreenderem e colmatarem divergências e desigualdades que persistem entre eles, através de métodos de trabalho pedagógico que envolvem interajuda, partilha de conhecimentos e trabalho conjunto em função de objetivos comuns.

Reconhecendo variadas vantagens na aplicação da aprendizagem ativa, Bonwell and Eison (1991) apresentam-nos três termos distintos que permitem identificar a aprendizagem ativa, distinguindo-a de outras abordagens que normalmente são utilizadas: (1) a explicação por pares; (2) a colaboração entre pares; e (3) a aprendizagem cooperativa.

No fundo, nesta situação de aprendizagem ativa, o professor assume uma função de mediador. Como salienta Alarcão e Roldão (2018, as cited in Eduardo, 2019, p. 33), os professores devem ser vistos como profissionais do desenvolvimento humano e, por isso, o seu saber:

“... não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética. Contudo, é importante ressaltar que as competências individuais são adquiridas em múltiplos contextos e, portanto, os alunos têm diferentes *background* em termos de conhecimentos, vivências e competências adquiridas” (Martinha, 2011).

Em décadas recentes, com os esforços de transição da escola tradicional para uma escola mais próxima do MEM, as relações professor-aluno sofreram profundas alterações (Varga, 2017). Segundo Nóvoa (2017), no passado verificava-se uma situação desigual, em que o professor tinha direitos e o aluno tinha deveres; na atualidade, ocorre uma outra situação igualmente desequilibrada, pois os professores são vítimas de agressões verbais, físicas e psicológicas por parte dos alunos, sem que, na prática, funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes.

No que diz respeito ao ensinar-aprender-avaliar, é essencial que se entenda que estes três processos, apesar de terem elementos que os particularizam, também devem ser vistos como uma tríade que se complementa e que tem importância na profissionalidade docente (Pellegrino, 2014).

Ensinar é para os professores um desafio enorme. Os atuais papéis e funções do professor não devem ver-se reduzidos à transmissão de saberes e de valores mais ou menos estáticos. O desenvolvimento da sociedade e a incerteza que pauta as transformações do mundo atual exigem, hoje, que o professor seja um profissional qualificado e atento ao evoluir da sociedade (Almeida, 2020). De facto, segundo Francisco and Nacarato (2009), os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais e um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Não podemos continuar a desprezar e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. De acordo com Nóvoa (2000, p. 17), “... não é possível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional do trabalho docente”. O mesmo autor refere que o conhecimento que o professor tem de si próprio como pessoa é um processo que vai sendo construído no âmbito da prática pedagógica, sendo também fruto da reflexão que o professor faz da sua própria prática. As maneiras de ser e agir estão relacionadas com valores e crenças pessoais, sociais e culturais, que se manifestam na sua prática pedagógica, e que, por outro lado, estão vinculadas à própria conceção que o aluno tem do professor e dos seus métodos de ensino.

Nóvoa (2001) defende que a formação de professores e de educadores de infância deve ser entendida como um continuum, na medida em que o docente necessita de desenvolver a sua competência profissional e de refletir sobre a própria prática docente. Refere, ainda o autor que,

“É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento” (Nóvoa, 2001, p. 25).

Relativamente à reflexão sobre a prática pedagógica, H. Silva and Lopes (2015) levantam uma série de questões sobre as quais o professor se deve debruçar: em que condições posso depreender que os meus alunos foram bem-sucedidos? Onde estão as lacunas e os pontos fortes? O que foi atingido e o que ainda tem de ser atingido? Que critérios de sucesso devo considerar se pretendo ser um professor eficaz?”. Segundo estes autores, ponderar acerca dos descritores de desempenho é fundamental se o professor pretende avaliar o seu impacto na aprendizagem dos seus alunos.

É a refletir na prática de hoje e de ontem que, segundo Bagio (2020), podemos melhorar a prática futura. Esta tomada de consciência por parte do professor de que ensinar não é só transmitir conhecimentos, mas criar, mediar e estimular é essencial na construção do “bom” professor. Um “bom” professor possui um impacto positivo na motivação dos alunos modelado por um bom relacionamento entre ambos.

Para Brás (2018), a investigação e a reflexão sobre a prática são dois fatores decisivos que impulsionam o sucesso profissional do professor e a eficaz aprendizagem dos alunos. Para o autor, ser professor, na atualidade, não se esgota na docência, na medida em que para desempenhar adequadamente todas as funções e realizar todas as tarefas, é exigido que o professor seja, também, um investigador, sobretudo do seu próprio desempenho.

A troca de opinião entre colegas de profissão poderá ser igualmente, de acordo com Rosário, Araújo, and Fialho (2012), um excelente meio de promover a reflexão sobre a avaliação de desempenho, o desenvolvimento e a formação profissionais. A troca de ideias, a atividade reflexiva, cooperante e colaborativa entre professores é importante em termos de desenvolvimento do professor e de melhoria do seu desempenho profissional.

Em suma, um professor eficaz é aquele que, segundo H. Silva and Lopes (2015) (2015), é capaz de improvisar, de testar hipóteses sobre os efeitos do seu ensino, de criar na sala de aula um clima estimulante à aprendizagem e à resolução de problemas, para além de possuir uma profunda compreensão da matéria. O professor tem de ser capaz de respeitar os seus alunos, ter uma elevada sensação de controlo e altos níveis de paixão pelo ensino e pela aprendizagem. Os mesmos autores referem, ainda, que um

professor eficaz apresenta uma compreensão do seu método de ensino e é capaz de desafiar os alunos a pensar, proporcionando-lhes exercícios variados, exigentes e cativantes. Herculano Cacinho (2000) diz-nos que o professor deve ensinar os alunos a refletirem sobre os grandes problemas que afetam a humanidade, a formularem questões e hipóteses e a terem um sentido crítico da informação fornecida.

No que concerne ao ensino da Geografia em Portugal, a introdução de temas de cariz geográfico no ensino público deu-se nos anos 30 do século XIX (Claudino, 2000). Desde então, ocorreram diversas reformas curriculares e alterações ao nível dos paradigmas educativos, que foram acompanhando as tendências verificadas noutros países europeus. Mas a prática pedagógica não tem acompanhado as exigências de aprendizagem de uma geração que nada tem a ver com as precedentes. E isto acarreta desafios ao ensino da Geografia, assim como das demais disciplinas, em Portugal e noutros contextos territoriais.

Os professores de Geografia, como todos os outros professores, desempenham as suas funções de acordo com os princípios e objetivos definidos pelo Ministério da Educação e de acordo com as contingências impostas pela escola onde exercem, durante os quais são confrontados com vários problemas e desafios profissionais (Leat, Van der Schee, & Vankan, 2005; Şahin, 2001). Pode-se dizer que existem inúmeros obstáculos no caminho dos professores para uma melhor formação, obstáculos estes que podem ser divididos, em termos gerais, em duas categorias; problemas relacionados com o sistema de ensino e problemas encontrados no campo da educação. Um dos exemplos para os problemas encontrados no campo da educação em geografia é a ampla utilização de métodos de ensino pelos professores que se baseiam na explicação de conceitos (E. Artvinli, 2010). A fim de obter os ganhos desejados e atingir os objetivos planeados para os alunos, os professores de geografia precisam seguir um caminho mais inovador para poder oferecer um ensino de geografia mais eficaz (de Moraes & Castellar, 2018). Os professores de geografia descrevem que um professor mais inovador é o que recorre mais ao método de observação, participa de projetos sociais, assiste a conferências e seminários, recebe educação de pós-graduação e usa tecnologias educacionais de forma eficaz (E. Artvinli, 2017).

No final dos anos 60 do século XX, Orlando Ribeiro afirmou que “A Geografia aprende-se, como tudo, nos livros; mas não só nos livros, também nos mapas, imagens e fotografias aéreas, e no campo, em excursões; aprende-se até olhando, pela sala de aula” (Ribeiro, 1969, p. 9). Muito mais recentemente, Lambert and Morgan (2010) afirmaram que a promessa da Geografia, enquanto disciplina, é ajudar a compreender o mundo e o papel que desempenhamos nele.

Os professores têm uma função essencial nesta matéria: a de concretizar esta promessa nos mais novos. Os autores incitam os professores a usarem a sua própria geografia (com base nas noções de local, espaço e relações espaciais) para motivarem os alunos e para delinearem a sua estratégia de ensino. Lambert and Morgan (2010) acrescentam que este é um grande desafio para o ensino da Geografia na atualidade: encorajar a descoberta, motivar a formulação de questões e a procura de respostas. Numa obra editada por Graham Butt (2011), o autor argumenta que uma das principais críticas atuais ao ensino de Geografia é o facto de a disciplina ser considerada estática e focada num olhar retrospectivo. O grande desafio, segundo Butt e demais colaboradores, é tornar a disciplina muito mais prospetiva, orientada para a reflexão em torno do futuro. Também Béneker and Van der Schee (2015) partilham desta opinião, asseverando que o objetivo essencial da educação é preparar os jovens para lidar com os desafios de hoje e do amanhã, através da reflexão em torno de cenários onde se entrecruzam os diversos aspetos da vida humana e do planeta Terra, numa rede de assuntos e esferas de intervenção. Os autores acrescentam que esta reflexão complexa em torno do futuro, ou seja, em torno do que não se conhece, mas apenas se pode “imaginar”, requer competências específicas que devem ser inculcadas nos alunos e treinadas por estes, de modo a dotá-los de ferramentas para resolverem problemas individuais ou da sociedade. Acompanhando o paradigma atual de que o conhecimento é recreado e reconstruído a cada geração, Butt (2011) corrobora a ideia de que é fundamental perceber o que as crianças e jovens esperam da disciplina e como é que a Geografia os pode ajudar a ser cidadãos globais. Isto pressupõe uma abordagem que envolva ativamente os alunos na elaboração dos conteúdos programáticos.

Por outro lado, constata-se, em Portugal designadamente, que a formação de professores focada na aplicação de competências é ainda incipiente, apesar de vários estudos reclamarem que a preparação inicial e a formação ao longo da vida constituem espaços privilegiados para experimentação de situações pedagógicas inovadoras, favorecendo e acelerando a alteração de práticas em contexto de sala de aula (Martinha, 2011).

Herculano Cachinho (2017) assevera que, em Portugal, se verifica uma assincronia entre a formação dada aos professores nas instituições de ensino e o que deles é esperado na sala de aula. O autor considera também que os geógrafos, em geral, têm manifestado dificuldade em fazer jus ao reconhecido potencial da Geografia, quer na educação de crianças e jovens quer na imagem que a sociedade tem da disciplina. A hipótese de Cachinho é a de que há vários obstáculos à inovação e à mudança das práticas na educação em Geografia. A sua proposta, que constitui um desafio às instituições de ensino, consiste em proporcionar aos professores, para além dos necessários conhecimentos de base da ciência geográfica, experiências que lhes permitam desenvolver competências relacionadas com a resolução de problemas e a gestão do trabalho em equipa, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos de hoje.

Uma vez que os professores constituem uma das componentes fundamentais do sistema educacional, os problemas e desafios que enfrentam certamente têm um impacto direto no sistema. Como resultado natural, os professores que lidam com grandes problemas não serão capazes de dar a contribuição desejada para a estrutura e o mecanismo do sistema educacional. Além disso, ter que exercer as suas profissões em condições difíceis faz com que, muitas vezes, os professores percam a fé nas suas profissões (Gömleksiz, Ülkü, Biçer, & Yetkiner, 2010).

1.3. O processo de ludificação no ensino

Tendo como cenário um contexto mais amplo que o da educação, encontram-se várias conceções, ao longo da história, acerca do brincar e dos jogos, consoante o contexto histórico de um dado território num dado momento temporal.

Na Antiguidade Greco-Romana, o jogo era concebido como fonte de recreação e divertimento, bem como modo de relaxamento das atividades que exigiam esforço físico e intelectual. Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, a cultura ocidental designou o “brincar” como uma atividade que se opõe ao conceito de “trabalhar” e que é caracterizado pela futilidade e oposição ao que é sério (Kishimoto, 2002). A atividade infantil foi identificada com o mesmo termo, mais com uma conotação negativa (oposição às tarefas sérias da vida) do que pela sua dimensão positiva. A nova concepção do brincar relaciona-se com a nova percepção de infância que começa no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, com uma índole boa, que se expressa espontaneamente através de jogos. Esta perspectiva veio a fixar-se com o Romantismo. As primeiras definições caracterizavam o ato de brincar como algo negativo e prejudicial, como um mal necessário, sendo considerado pouco relevante em termos científicos e de investigação. Foi só a partir do século XIX, após a revolução romântica, que a ciência se rendeu ao estudo do brincar, iniciando-se uma prolífica pesquisa no âmbito deste tema (Fulas, 2019).

No início do século XX, alguns teóricos, através da concepção de uma nova pedagogia, especialmente no âmbito da Escola Nova, redigiram importantes reflexões sobre a ludicidade nos ambientes educacionais. Destacam-se Montessori e Dewey (Teixeira, 2009) nas suas propostas pedagógicas, que incluíam a brincadeira, em geral, e os jogos, em particular, no conjunto dos recursos satisfatórios para o desenvolvimento cognitivo infantil. Entre as concepções sobre o brincar, destacam-se também as de Fröebel (Kishimoto, 2002), pedagogo que acreditou na criança, desejando a expressão da sua natureza por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Foi considerado psicólogo da infância, ao introduzir o conceito de brincar enquanto modo de educação e desenvolvimento da criança e ao instituir “uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo” (Kishimoto, 2002, p. 37). Fröebel concebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e elege-o como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (Hughes (1925), as cited in Kishimoto, 2002).

Seguindo os passos de Fröebel, Maria Montessori (1987) atribuiu grande importância à existência dos jogos na sala de aula como forma de estimular habilidades infantis.

Piaget (1976), ilustre estudioso do desenvolvimento infantil, afirma que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança. Não se trata apenas de uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia, mas de uma forma única de enriquecimento do desenvolvimento intelectual. Assim, o autor afirma:

"O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à actividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos activos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil" (Piaget, 1976, p. 160).

Outro pesquisador que, como Piaget, se interessou pelo jogo infantil, foi Henri Wallon. Analisando o estudo dos estágios propostos por Piaget, Wallon fez inúmeros comentários onde evidenciava o carácter emocional em que os jogos se desenvolvem e seus aspetos relativos à socialização (Valentim, Sem data).

Também Vygotski (1991), outro importante estudioso do desenvolvimento intelectual da criança, reconheceu nos brinquedos excelentes aliados da aprendizagem infantil, ao permitirem à criança experienciar situações socioculturais fora de seu plano real, cujas atividades viverão no futuro. "Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (Vygotski, 1991, p. 62).

Outra contribuição importante da teoria histórico-cultural relativamente ao brincar foi a de Leontiev (2001). O autor considera que a brincadeira constitui a atividade principal dessa fase da infância, não tanto pela quantidade de tempo ou pela frequência em que ocorre no quotidiano da criança, pois geralmente ocupa algumas horas do dia, mas, sobretudo, pelo papel que assume no desenvolvimento:

"... Chamamos actividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição

da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2001, p. 122).

Segundo o mesmo autor, “o brinquedo torna-se, agora, o tipo principal de actividade” (Leontiev, 2001, p. 120), ideia complementada por Pinto (2004), ao afirmar que “uma das características fundamentais da brincadeira, para o desenvolvimento infantil, é a ampliação da realidade e das possibilidades de experimentar e apropriar-se do mundo” (Pinto, 2004, p. 41).

O problema relacionado com a definição de brincar / jogar é uma questão fundamental e está na génese de grande controvérsia. Após diversas tentativas, nenhuma definição é aceite unanimemente pela totalidade dos teóricos.

A tentativa de definir “brincar” está, muitas vezes, associada a descrições alargadas que se confundem com outros conceitos ou a definições tão restritas que se tornam demasiado delimitativas. Não existe, assim, uma definição cabal do ato de brincar completamente aceite e generalizada, podendo-se verificar concepções de vários campos de estudo, nomeadamente, socioculturais, filosóficos e psicológicos.

Como Huizinga (1951, as cited in Neto, 1997) chamou a atenção, brincar tem sido reconhecido como a razão de quase todas as realizações humanas e como a matriz em que a cultura humana se alicerça. Ao reconhecer a condição humana de *homo ludens*, Huizinga não explica a essência do jogo, refere-a como estando na origem da cultura e da sociedade e reconhece que os adultos devem brincar com as crianças.

Na opinião de Murcia (2005), brincar constitui a atividade mais importante da infância e pode ser considerada a grande escola da vida. Seguindo esta perspetiva, Ferland (2006) considera a brincadeira um “barómetro” de saúde uma vez que estimula e solicita as diferentes esferas do desenvolvimento, sendo que se a criança manifesta prazer em dedicar-se a diversas atividades lúdicas e investe nelas a sua energia, então estamos perante um bom indício da sua saúde física e mental. Não só o brincar pode ser um indicador de saúde da criança como também pode contribuir para ela. No que diz respeito ao brinquedo, Bettelheim (as cited in Ferland, 2006, p. 121) afirma que “Tal como um adulto criativo tem necessidade de jogar com as ideias, para formar as suas a criança precisa de brinquedos”.

O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. Enquanto a brincadeira é uma atividade importante da infância, o brinquedo é apenas o seu instrumento. Segundo Ferland (2006), o brinquedo não faz a brincadeira e a brincadeira nem sempre requer brinquedos. Contudo, o brinquedo revela-se um estimulante e um apoio para a brincadeira, sendo, muitas vezes, o mediador por excelência na interação com os outros. A sua presença não é determinante para que haja brincadeira: o que acredita o brinquedo é o uso e o prazer sentido pela criança no decurso da sua exploração. Em suma, um bom brinquedo deve suscitar o interesse da criança em agir, explorar, imaginar, construir, proporcionando-lhe prazer. Convém realçar que não é necessário que sejam numerosos, porém é vantajoso se os brinquedos forem variados.

A atividade lúdica apresenta um lugar destacado na organização equilibrada dos diversos domínios do desenvolvimento, sobretudo, no desenvolvimento infantil. Desta forma, para que as crianças usufruam de uma vida saudável, harmoniosa e estável é essencial que o seu crescimento seja regulado por atividades que fomentem o seu bem-estar. Dito de outra forma,

“...a actividade lúdica é, portanto, de uma importância fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que é através dela que esta aprende a conhecer o mundo e as pessoas que a rodeiam, aprende a conhecer-se a si própria e a saber quais as suas possibilidades e capacidades” (Jeffrey (1986), as cited in Neto, 1997, p. 84).

Através do brincar, a criança vai refinando e estimulando o seu próprio desenvolvimento, bem como as relações interpessoais. Para além disso, funciona como fonte de prazer e de recompensa. Além de estimular as diversas competências da criança (motoras, percetivas, cognitivas, afetivas e sociais), brincar tem, igualmente, impacto em algumas aptidões que a acompanharão para toda a vida. Segundo esta autora, “brincar é propício ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de adaptação da criança” (Ferland, 2006, p. 86).

Entende-se, assim, que brincar é, de facto, uma forma de atividade complexa, que envolve física, mental, social e emocionalmente a criança, revelando os seus

sentimentos, experiências e reações a essas mesmas experiências (que podem ser desejos, receios, percepção de si própria, entre outros) (Homem, 2009).

Além de fonte de lazer, o brincar e jogar são simultaneamente fontes de conhecimento. Na atualidade, sabe-se que a brincadeira / os jogos constituem atividades fulcrais para o desenvolvimento do indivíduo, da sua identidade, da sua autonomia, das suas aprendizagens, para a formação da personalidade, entre outros aspetos. É através da brincadeira que a criança se expressa, ou seja, que desenvolve a sua comunicação, além da sua capacidade cognitiva, motora e de socialização (M. Carvalho, 2016). Deste modo, sublinha-se que o desenvolvimento infantil como um todo se encontra diretamente relacionado com a brincadeira, já que é através dela que a criança tem acesso e assimila a cultura do seu meio. Além disso, a brincadeira pode ser considerada, também, um instrumento de ação terapêutica relevante, tanto no campo da educação, como no domínio da saúde, sendo compreendida como uma necessidade inata ao ser humano, pois este, independentemente da sua faixa etária, procura a ludicidade (Crespo, 2016).

1.3.1. Os jogos didáticos e a competição “saudável”

A compreensão do valor e da relevância do jogo na vida humana obriga a perceber o seu processo de desenvolvimento e a sua origem. Já há um século atrás, na certeza de que a brincar se aprende a viver, Groos (as cited in Friedmann, 2001) propôs o valor do jogo como exercício precursor das atividades adultas.

O filósofo e historiador neerlandês Johan Huizinga é um dos autores que mais se dedicou à importância do jogo na vida do ser humano, designadamente no exercício das suas tarefas. Em *Homo Ludens* - um estudo sobre o elemento lúdico da cultura -, Huizinga procura definir o jogo como um elemento da cultura intrinsecamente relacionado com os aspetos sociais, admitindo que o jogo não é apenas uma perspetiva psicológica, sociológica ou até mesmo antropológica. O autor defende que todo o comportamento humano é um jogo em si mesmo, concedendo-lhe, assim, um papel absolutamente primordial e tão essencial quanto o raciocínio do *Homo sapiens* e a fabricação de objetos do *Homo faber*. Com efeito, ainda no prólogo, Huizinga explica que o homem que joga (*Homo ludens*) não substitui o *Homo sapiens*, que sabe e

raciocina, mas coloca-se a seu lado: “a seguir ao Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens” (Huizinga, 2003, p. 15).

Fica evidente que, para Johan Huizinga, o jogo está presente em todas as formas de comunicação humana e que, por esse motivo, evidencia características que lhe são próprias, permitindo-lhe o enriquecimento a nível sociocultural. Elencamos na tabela 4 algumas características do jogo apresentadas por Huizinga (2003).

Tabela 4 - Características do jogo

- O jogo é um ato voluntário - o jogador tem a liberdade de jogar, interromper ou adiar a atividade em qualquer momento e, por este motivo, não deverá ser condicionado a um dever ou obrigação moral, sob prejuízo de se tornar “quando muito [n]uma imitação forçada” (p. 23);
- O “jogo não faz parte da vida normal, da vida real” - É como que uma evasão da vida real “para uma esfera de atividade temporária, dotada de uma ordem própria” (p. 24). Como refere o autor, realiza-se num espaço definido e a fantasia é fundamental, surgindo um mundo novo. Contudo, esta realidade em nada pode alterar o seu estado de fantasia, mesclando-se com o quotidiano real. Desta forma, o jogo é real, para o jogador, somente no momento em que joga;
- Acontece dentro de limites temporários com uma finalidade autónoma, e dentro de espaço igualmente limitado;
- O jogo é ainda visto como um intermezzo, ou fuga, na nossa vida quotidiana, sendo sempre passível de ser repetido (p. 25);
- Cria, dirige e torna-se ordem, porque “exige uma ordem suprema e absoluta”, ao introduzir “uma perfeição limitada e temporária na imperfeição do mundo e na confusão da vida”; a mais pequena desobediência pode “estragar o jogo, despojá-lo do seu carácter e mérito” (p. 26).

Fonte: Adaptado de Huizinga, 2003.

Para este autor, o jogo é uma atividade isolada e limitada que deve ser jogada e respeitada até ao fim, cumprindo-se limites de tempo e espaço. Enquanto decorre,

tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação e separação. Chegado ao fim, mantém-se como uma nova criação do espírito, “um tesouro guardado pela memória”. O jogo tem uma lógica e regras de funcionamento essenciais para que impere ritmo e harmonia, tornando-se fascinante e cativante (Huizinga, 2003, pp. 26-27), constituindo o respeito pelas regras um aspeto fundamental:

“... ao mesmo tempo que se desenvolve o prazer pelo jogo (manifestação de liberdade absoluta em princípio), simultaneamente, estão-se a jogar as regras que parecem ser a negação desse espírito livre que o jogo proporciona. É na luta destes contrários – vontade e prazer do jogo / normatividade para que o jogo possa ser jogado – que a manifestação lúdica se completa” (Barata, 1979, p. 36).

Torna-se evidente que o jogo pode ser encarado como um meio catalisador de conhecimento, através do qual entramos não só no universo da fantasia e do imaginário, mas também – parece-nos – no mundo real (A. Carvalho, 2014). De facto, a

“... proposta dos jogos em contexto de sala de aula visa constituir um instrumento diversificado, atrativo e interessante da aprendizagem dos conteúdos escolares, estimulando o interesse, a criatividade, a autonomia e o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno” (Cruz, 2012, p. 3).

O jogo jamais pode ser encarado como “não-sério”. Por meio do jogo, o indivíduo explora-se a si e ao mundo envolvente, relaciona-se com os outros – socializa – e experimenta o confronto com o outro e com o seu ego, por vezes em cooperação com alguém (Fialho, Sem data). Há então uma espécie de antagonismo colaborativo, o que permite que “nos exploremos e exploremos o mundo, assim como nos situemos em relação aos outros, tomando consciência da sua e da nossa importância” (V. Silva, 2010, p. 20).

Temos vindo a considerar que o jogo, como catalisador de conhecimento e, simultaneamente, de desenvolvimento do prazer, harmonia e ritmo, não é uma organização encerrada em si, mas antes um *vestibulum* que dá passagens para muitas portas (Miller, 2008).

Château aponta o jogo como um contributo para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação, o conhecimento científico e a faculdade de sistematizar e inferir; “além

disso conduz ao trabalho, sem o qual não haveria nem ciência nem arte” (Château, as cited in Barata, 1979, p. 37). Segundo Patrice Pavis (1999, p. 222), o jogo deve ser visto como uma “... prática coletiva que reúne um grupo de jogadores (e não de atores) que improvisam de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação ...” de forma a que esses jogadores possam exprimir e desenvolver livremente o seu espírito criativo. Na mesma linha de pensamento, Bernard Grosjean defende que, na sala de aula,

“cette pédagogie fait de l'improvisation son principal outil, pour obliger l' élève à découvrir et maîtriser ses propres moyens d'expression, développer son imagination créatrice et lui permettre de mieux se connaître lui-même, à travers les situations qu'il invente et surtout les personnages qu'il endosse” (Grosjean, as cited in N. Silva, 2014, p. 13).

Outra característica proposta por José Barata (1979) e que nos merece consideração é o facto de o jogo ser sinónimo de coletivismo. Desta forma, ele ajuda, consequentemente, a reduzir o individualismo a níveis em que ele é aceitável e a esbater o narcisismo, ao mesmo tempo que cada interveniente compreende, por analogia à praxis dramática, que viver em sociedade passa por uma tarefa coletiva, onde ninguém é insubstituível e onde todos são igualmente importantes na medida em que todos funcionam e têm a sua tarefa.

Por fim, de mencionar ainda que o jogo pretende ser um importante exercício de comunicação; “não visa preparar atores virtuosos” (N. Silva, 2014, p. 43), antes mostrar uma situação e descortinar caminhos para a expressar.

2. As Olimpíadas de Geografia em Portugal e no Mundo

Este capítulo foca a análise na realização de Olimpíadas a nível nacional e internacional. É composto por uma primeira parte, de carácter teórico, que procura enquadrar o tema por via da reflexão em torno da origem do conceito de Olimpíadas e dos significados que lhe são atribuídos, e por uma segunda parte direccionada para o debate centrado na realização de Olimpíadas do Conhecimento em Portugal, particularizando-se as Olimpíadas da Geografia como objeto de análise central.

De forma a responder cabalmente a estes dois aspetos, recorreu-se a uma abordagem metodológica de carácter qualitativo e quantitativo.

Para a primeira parte foi essencial a consulta de bibliografia de referência e de páginas web de entidades promotoras de olimpíadas. A segunda parte foi alimentada pela consulta de páginas web para obtenção de informação de carácter documental e estatístico, pela implementação de um inquérito aos professores que participaram na última edição das Olimpíadas da Geografia a nível nacional e pela realização de entrevistas semiestruturadas.

No total foram efetuadas cinco entrevistas para este capítulo:

- A Joop Van der Schee – membro da União Geográfica Internacional e da Task Force para as Olimpíadas Internacionais de Geografia (ocupou o lugar de co-presidente do evento até 2012);
- À Organização das Olimpíadas da Geografia a nível nacional;
- E a três professoras de Geografia da Escola João Gonçalves Zarco que aceitaram fornecer a sua opinião sobre questões relacionadas com o evento nacional.

2.1 As Olimpíadas: conceito e evolução histórica

Será abordada primeiramente a origem do conceito, fundamental para percebermos as características que lhe estão subjacentes. Em seguida, centrar-nos-emos nas questões em torno das Olimpíadas do Conhecimento em Portugal, designadamente como surgiram, em que consistem e que áreas do conhecimento dispõem deste tipo de “competição”.

2.1.1 Os Jogos Olímpicos: desporto, cultura e sociedade

As Olimpíadas ou Jogos Olímpicos tiveram origem na cidade de Olímpia, na Grécia, em 776 A.C.. A sua ocorrência teve lugar num lastro de aproximadamente mil anos.

Durante este intervalo de tempo, podemos entender o projeto olímpico em diferentes momentos históricos, a saber: a Grécia clássica, que remete para o tempo do pináculo da cultura grega e para o auge dos Jogos Olímpicos; a Grécia helenística que se ajusta ao momento de alargamento da cultura grega e marca o aparecimento dos primeiros sinais de decadência do evento; e o período romano que se associa ao declínio dos Jogos Olímpicos e consequente interrupção da sua realização (Garcia & Monteiro, 2012).

Na historiografia dos Jogos Olímpicos, estes assumiram-se como um acontecimento de caráter religioso e de elementar interesse na estrutura social da época, pois observa-se que entre a época clássica e o período romano estas práticas sofreram modificações substanciais devido à ruína das cidades-estado gregas (Garcia & Monteiro, 2012).

Após um longo interregno, no século XIX, mais precisamente em 1894, o Barão Pierre de Coubertin fundou o Comité Olímpico Internacional (COI) que se tornou o órgão dirigente do Movimento Olímpico, cuja estrutura e ações são definidas pela Carta Olímpica. Os primeiros Jogos Olímpicos da era moderna ocorreram dois anos depois, em 1896, em Atenas. Desde então, têm-se complexificado, incluindo mais modalidades, mais países participantes e um maior número de atletas envolvidos.

Atualmente, constituem um evento desportivo mundial no qual os diversos países participam com o desígnio de estimular a concorrência salutar entre os povos.

Reconhecidas e valorizadas como um dos primordiais eventos culturais e desportivos, as Olimpíadas ocorrem a cada dois anos, alternando-se entre Jogos Olímpicos de verão e Jogos Olímpicos de inverno (Tavares, 1999). A cada edição, que tem a duração de três a quatro semanas, atletas e desportistas de todo o mundo participam nos jogos que são realizados numa cidade eleita para acolher o evento.

Muito mais do que um evento desportivo, os Jogos Olímpicos têm uma forte componente social e cultural. Reúnem atletas de todos os continentes, dos mais diversos países, que representam e afirmam a cultura do seu povo, congregando em

seu torna políticos, adeptos, apoiantes e meros espectadores imbuídos de um espírito desportista e de solidariedade que em tudo contribui para a consolidação de relações entre nações.

2.1.2 As Olimpíadas do Conhecimento

As Olimpíadas do Conhecimento, também denominadas como Olimpíadas Científicas, são competições intelectuais entre alunos, habitualmente da instrução básica - segundo e terceiro ciclos - e secundária, mas também de cursos universitários, que compreendem a concretização de provas tendo em vista a resolução de dilemas teóricos e exercícios práticos. O nome é inspirado nos Jogos Olímpicos, em que os atletas dotados de prática e treino concorrem por medalhas, contribuindo para o aprofundamento dos seus laços culturais e para trabalhar o seu dom de excelência. As Olimpíadas Científicas enquadram-se, assim, no âmbito deste espírito competitivo, com o qual se pretende estimular e incrementar o estudo nas diferentes áreas do conhecimento. A disciplina, o empenho e a motivação para o alcance de um propósito comum foram empregues como instrumento para a modificação dos discentes através da educação (Linhales, 2009).

Das Olimpíadas reconhecidas oficialmente, a Olimpíada Internacional de Matemática foi a primeira a iniciar-se. A primeira edição data de 1959, tendo decorrido nesse ano na Roménia (IMO, 2021). Para além das de Matemática, realizam-se, a título exemplificativo, as Olimpíadas de Física (1ª edição em 1967), de Química (1ª edição em 1968), de Informática (1ª edição em 1989), de Biologia (1ª edição em 1990) e as de Astronomia (1ª edição em 1996) (ONI, 2021). Tradicionalmente, estes eventos estão associados à realização de provas escritas e práticas, às quais são atribuídas notas, convertidas em medalhas e prémios, que podem ser monetários, livros ou de outra natureza, dependendo da competição e do organizador. Em alguns casos, o desempenho nas Olimpíadas escolares é contabilizado pelos professores titulares nos parâmetros avaliativos, quer pela participação quer pelos resultados obtidos.

Na Geografia, a criação de uma competição a nível internacional aconteceu em finais do século passado. Tudo começou quando Hartwig Haubrich – presidente da Comissão para a Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (UGI ou *International Geographical Union* – IGU) - lançou o repto a Joop van der Schee - organizador dos

encontros da comissão no congresso que se iria realizar dois anos depois - para fazerem algo pelos jovens. Respondendo a este intento, durante o Congresso da IGU que se realizou em Praga, em 1996, estes dois geógrafos lançaram o Concurso Internacional de Geografia, delineando, no decurso dos trabalhos do encontro, os testes e o exercício de trabalho de campo. Surgia, assim, nesse ano, a Competição Internacional de Geografia, denominação que vigorou até 2004 quando a IGU, num congresso na Escócia, tornou oficiais as Olimpíadas Internacionais de Geografia (*International Geography Olympiad* ou simplesmente iGeo), conferindo-lhes o estatuto de *Task Force*.³

Os objetivos definidos para o evento são:

- Estimular o interesse pelos estudos geográficos e ambientais entre os jovens;
- Contribuir de forma positiva para o debate em torno da importância da Geografia na educação dos jovens, com enfoque na qualidade do conhecimento, das competências e dos interesses geográficos;
- Facilitar os contactos sociais entre jovens de diferentes países e, por esta via, contribuir para a compreensão entre as nações.

As Olimpíadas envolvem competição, atividades sociais e excursões. A competição é composta por três componentes: prova escrita, teste multimédia e um exercício de trabalho de campo (iGeo, 2021). A organização da competição internacional é rotativa, estando normalmente associada à organização do congresso anual da IGU. A prova está desenhada para discentes entre os 16 e os 19 anos de idade, estimulando-se a participação de todos os países. A periodicidade de ocorrência foi bienal até 2012 e anual a partir de então. A tabela seguinte (Tabela 5) sistematiza todas as edições com o respetivo ano, local de realização e número de países que participaram no evento, permitindo constatar três factos bastante relevantes: i) o número de participantes tem vindo a aumentar, regra geral, ao longo do tempo; ii) Portugal participou uma única vez, em 1998, ano em que foi anfitrião, estando prevista uma segunda representação nacional na edição de 2021; iii) a pandemia que vivemos desde o início de 2020 motivou pela primeira vez o cancelamento de uma edição das Olimpíadas

³ Fonte: Entrevista ao Professor Joop van der Schee, realizada em junho de 2021.

Internacionais da Geografia em 2020, sendo que a edição de 2021 ocorrerá de 10 a 16 de agosto (com organização turca) em formato online, também pela primeira vez na história.

Tabela 5 - Cronologia das Olimpíadas Internacionais de Geografia

Ano	Local	N.º de países participantes
2020	Canceladas devido à pandemia por COVID-19	
2019	Hong Kong, China	43
2018	Quebec, Canadá	43
2017	Belgrado, Sérvia	41
2016	Pequim, China	45
2015	Tver, Rússia	40
2014	Cracóvia, Polónia	36
2013	Quioto, Japão	32
2012	Colónia, Alemanha	32
2010	Taipei, Taiwan	27
2008	Cartago, Tunísia	24
2006	Brisbane, Austrália	23
2004	Gdansk, Polónia	16
2002	Durban, África do Sul	12
2000	Seul, Coreia do Sul	13
1998	Lisboa, Portugal	5
1996	Haia, Países Baixos	5

Fonte: Elaborado a partir de iGeo, 2021, acedido em 25/05/2021.

O Professor Joop van der Schee, copresidente da iGeo até 2012, refere numa entrevista que realizamos em junho de 2021, que o contributo das Olimpíadas para o processo de ensino – aprendizagem consiste em apoiar os professores de Geografia de todo o mundo na melhoria da qualidade do ensino. Os testes e o trabalho de campo constituem referenciais para os educadores e, inclusive, para os responsáveis pelos currículos escolares. O melhor exemplo disto são os programas educativos de alguns países bálticos e do continente africano, profundamente inspirados na iGeo. O mesmo

já não se pode dizer do interesse dos alunos. Na opinião do Professor, e salvaguardando a inexistência de pesquisas científicas sobre o assunto, a motivação para o estudo da disciplina e para o trabalho de campo na mesma não se prende com a participação na competição, mas tem antes a ver com os interesses próprios de cada jovem:

“These students are smart and well motivated for learning including geography. They do not hate tests, they like fieldwork and most of them like geography or at least geography belongs to their top-5 of favorite subjects. This is my opinion based on observations and interviews. However, systematic empirical research is not done” (Excerto da entrevista a Joop van der Schee, 2021).

Também, contrariamente, ao que constitui objetivo das Olimpíadas, as redes sociais estabelecidas durante a competição não vão para além da mesma, na opinião de Joop van der Schee. O Professor acredita que a diferença entre os currículos nacionais contribui para as diferenças no desempenho das equipas nacionais, tanto que a UGI aconselha os participantes a consultarem literatura internacional e os testes das edições anteriores para que todos os participantes se preparem com base no mesmo referencial teórico e empírico. Acrescenta que países como a Polónia e a Roménia venceram várias edições precisamente devido ao treino intensivo nos conhecimentos e competências requeridos. Este tipo de treino será disponibilizado a todos os participantes num futuro próximo. Por fim, refletindo sobre a educação geográfica em geral, Joop van der Schee considera mais relevante o trabalho de campo do que as provas escritas, na medida em que no trabalho de campo são requisitados e aplicados conhecimentos e competências que servem como preparação para a vida futura dos jovens estudantes de Geografia: “In my opinion a good fieldwork performance is more important than a test because it requires knowledge and skills and is done in a complex and new setting. It tackles a physical and/or societal problem what is not easy to analyse but important. It is a good preparation for their future life / jobs and important to become a world citizen that cares about the planet.”

2.2 As Olimpíadas do Conhecimento em Portugal

Neste subcapítulo, começaremos pela contextualização das Olimpíadas do Conhecimento no nosso país para, depois, focarmos a atenção sobre as Olimpíadas da Geografia promovidas e implementadas no âmbito de uma parceria entre a Associação Portuguesa de Geógrafos (APG) e a Associação Portuguesa de Professores de Geografia (APROFGEO).

2.2.1 Contexto geral

O fenómeno desportivo e competitivo das Olimpíadas, aplicado ao meio educacional, trouxe novas estratégias e ferramentas pedagógicas, bem como novas manifestações culturais à sociedade escolar em geral, inclusive a portuguesa, nas décadas finais do século XX.

Tal como no contexto mundial, também em Portugal, as primeiras olimpíadas a se realizarem foram as Olimpíadas Portuguesas de Matemática, cuja primeira edição ocorreu em 1980. Desde então, são várias as áreas do conhecimento que têm a sua própria competição (Tabela 6), com o objetivo comum de promover, incentivar e estimular o estudo e a geração de conhecimento nas várias disciplinas. Por norma, o público-alvo das olimpíadas realizadas em Portugal são os alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e /ou do Ensino Secundário. Mas há já um evento aplicado a crianças mais novas. Trata-se das Olimpíadas Portuguesas de Matemática que têm uma versão específica para os alunos dos dois últimos anos do 1º ciclo do Ensino Básico.

A entidade organizadora é, regra geral, a Sociedade, Associação ou Ordem responsável pelo zelo da disciplina em Portugal. Existem, não obstante, dois casos particulares. O das Olimpíadas da Língua Portuguesa, organizadas pela Direção-Geral da Educação (DGE) em parceria com um agrupamento de escolas e com a Associação de Professores de Português. E há também o caso das Olimpíadas da Economia que são organizadas pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Tabela 6 - Olimpíadas Científicas em Portugal

Designação	Ano da 1ª edição	Público-alvo	Organização
Olimpíadas Portuguesas de Matemática	1980	<p>Minioimpíadas: alunos dos 3º e 4º anos</p> <p>Pré-Olimpíadas: alunos do 5º ano</p> <p>Categoria Júnior: alunos dos 6º e 7º anos</p> <p>Categoria A: alunos dos 8º e 9º anos</p> <p>Categoria B: alunos dos 10º, 11º e 12º anos</p>	Sociedade Portuguesa de Matemática
Olimpíadas Nacionais de Física	1985	<p>Escalão A: Alunos do Ensino Básico até ao 9º ano de escolaridade</p> <p>Escalão B: Alunos do Ensino Básico e Secundário até ao 11º ano de escolaridade e que não tenham completado 19 anos de idade a 30 de junho do respetivo ano letivo.</p>	Sociedade Portuguesa de Física
Olimpíadas Nacionais de Informática	1989	Alunos do Ensino Básico e Secundário	APDSI – Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação em colaboração com o Departamento da Ciência de Computadores da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
Olimpíadas de Química	2000 (OQMais) 2004 (OQJúnior)	<p>OQMais: Alunos dos 10º e 11º anos</p> <p>OQJúnior: Alunos dos 8º e 9º anos</p>	Sociedade Portuguesa de Química
Olimpíadas Nacionais de Filosofia	2011	Alunos de qualquer área do Ensino Secundário até 20 anos de idade	PROSOFOS -Associação Nacional para a Promoção da Filosofia
Olimpíadas da Língua Portuguesa	2012/2013	Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	DGE em parceria com o Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa e com a Associação de Professores de Português

Designação	Ano da 1ª edição	Público-alvo	Organização
Olimpíadas Portuguesas de Biologia	2013	Alunos entre o 9º e o 12º anos	Ordem dos Biólogos e Agência Nacional Ciência Viva com o apoio da Direção-Geral da Educação
Olimpíadas da Economia	2013	Alunos do Ensino Secundário e Profissional	Faculdade de Economia da Universidade do Porto
Olimpíadas Portuguesas de Geologia	2014/2015	Alunos do 12º ano	Sociedade Geológica de Portugal
Olimpíadas da Geografia	2019	Alunos do Ensino Secundário entre os 16 e os 19 anos de idade	Associação Portuguesa de Geógrafos (APG) e Associação Portuguesa de Professores de Geografia (APROFGEO) com o apoio do Ministério da Educação

Fonte: Elaborado a partir de DGE, 2021; FCUP, 2021; OE, 2021; OF, 2021; OG, 2021; OPM, 2021; OQ, 2021; PROSOFOS, 2021; SGP, 2021.

2.2.2 As Olimpíadas da Geografia

No caso específico das Olimpíadas da Geografia, constatamos que estas tardaram em chegar ao nosso país. Pese embora o país tenha sido, em 1998, participante anfitrião das Olimpíadas Internacionais, só em 2019 se realizaram pela primeira vez as Olimpíadas da Geografia nacionais, como resultado de uma organização conjunta da Associação Portuguesa de Geógrafos (APG) e da Associação Portuguesa de Professores de Geografia (APROFGEO) e com o apoio do Ministério da Educação, ainda que este último – apesar de ter aplaudido a iniciativa - não se tenha materializado em qualquer tipo de ação ou financiamento concreto.

De acordo com a organização (OG, 2021), as Olimpíadas da Geografia “pretendem contribuir para o reconhecimento social da Geografia e promover o seu estudo”, ao mesmo tempo que distinguem “os melhores alunos de Geografia no ensino secundário (...), [apurando] os representantes nacionais nas Olimpíadas Internacionais de Geografia, caso se confirme a participação portuguesa”. Assim, segundo os promotores, o evento tem três grandes objetivos: Valorizar o conhecimento

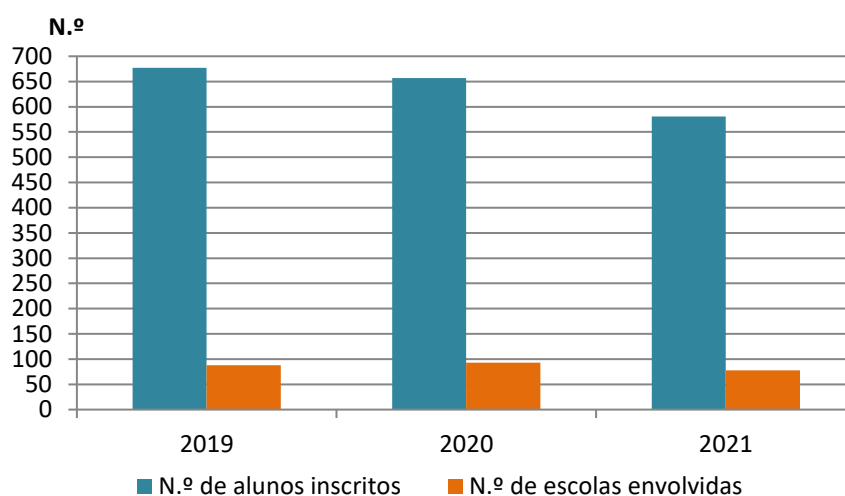
geográfico; 2) Promover o reconhecimento social da Geografia; e 3) Promover o “trabalho de campo” no ensino da Geografia.

É permitida a participação nas Olimpíadas a “todos os estudantes matriculados no ensino secundário em escolas portuguesas” no ano letivo em causa desde que tenham, até ao final do mesmo ano letivo, “entre os 16 e os 19 anos” de idade e desde que não frequentem o ensino superior.

As provas são elaboradas pela Comissão Organizadora, sendo as questões definidas por tema e não por nível de escolaridade. Contextualizados no currículo nacional, os temas abrangidos seguem as linhas de orientação das Olimpíadas Internacionais da Geografia (iGeo), a saber: clima e alterações climáticas; riscos e catástrofes; relevo e bacias hidrográficas; litoral e recursos marinhos; atividades económicas; desenvolvimento sustentável; população e povoamento; paisagem e cidadania territorial. Preocupações com a seriedade e a credibilidade no processo levaram à introdução de mecanismos de controlo nas provas, ao longo das três edições, entre os quais destacamos o compromisso de honra e a aleatoriedade das questões.

Desde a sua primeira edição, em 2019, e apesar de um contexto adverso em virtude da pandemia por COVID-19, as Olimpíadas realizaram-se mais duas vezes de forma ininterrupta – em 2020 (ainda que com adiamento da final) e em 2021. O gráfico 1 mostra-nos a evolução do número de alunos inscritos e escolas envolvidas. Os números evidenciam uma ligeira diminuição do número de participantes ao longo das três edições, explicado em parte pela situação pandémica que condicionou a realização das segunda e terceira edições.

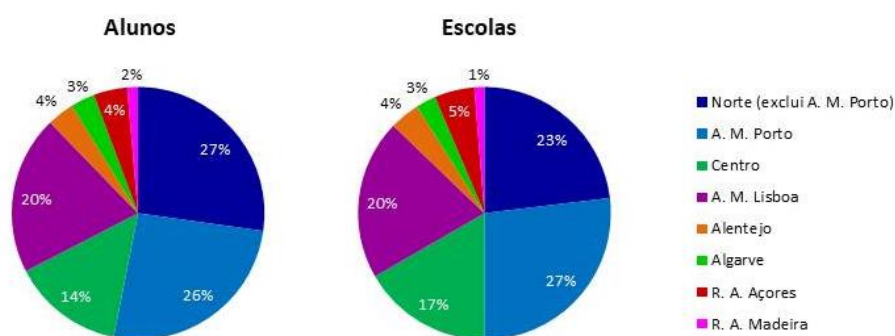
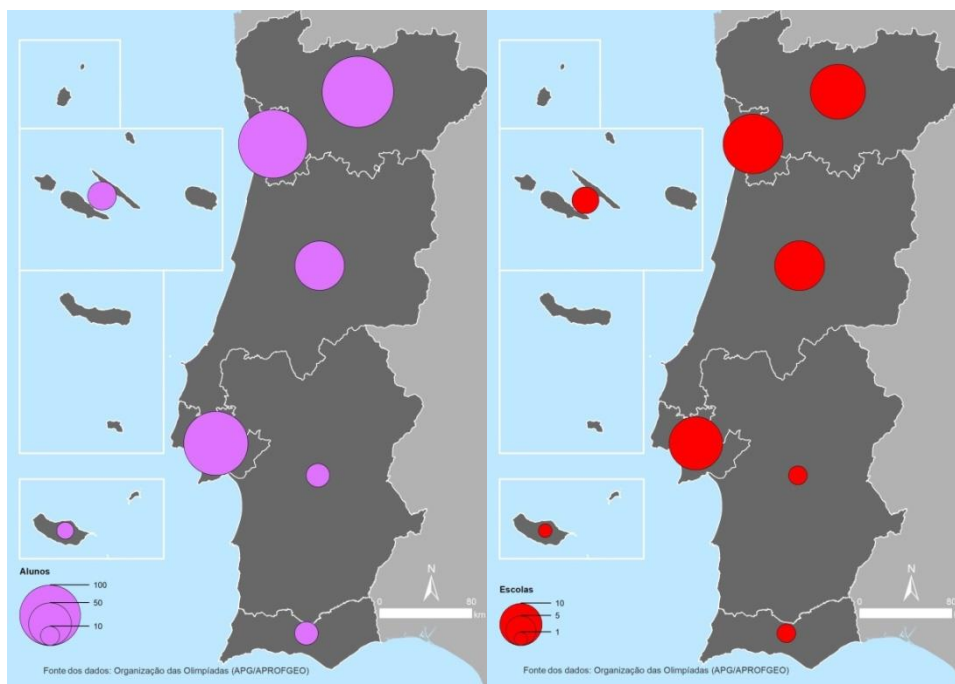
Gráfico 1 - Alunos participantes e escolas envolvidas nas edições das Olimpíadas da Geografia



Fonte dos dados: Organização das Olimpíadas (APG/APROFGEO), junho de 2021.

Detendo a nossa atenção na terceira e última edição, e analisando a distribuição de alunos inscritos e escolas envolvidas por região de apuramento, verifica-se que as regiões mais participativas são, primeiramente, a região Norte, seguida das Áreas Metropolitanas do Porto e de Lisboa, como seria de esperar dados os efetivos populacionais destes territórios. Em conjunto, a região Norte e a A. M. Porto foram representadas por 53% do total de alunos inscritos e perfizeram 50% do total de escolas envolvidas. O Alentejo, o Algarve e as ilhas foram as áreas com menos representantes (Figura 1).

Figura 1 - Alunos participantes (esquerda) e escolas envolvidas (direita) na 3ª edição das Olimpíadas da Geografia por região de apuramento



Fonte dos dados: Organização das Olimpíadas (APG/APROFGEO), junho de 2021.

Relativamente ao processo subjacente à realização das Olimpíadas, na primeira edição, em 2019, a primeira-eliminatória (e fase de apuramento para a final), contemplou uma prova escrita, com duração de 60 minutos, em que os alunos responderam simultaneamente a 40 questões de escolha múltipla que surgiam de forma aleatória numa plataforma digital (*Google Forms*). O apuramento para a final visou selecionar os melhores participantes, mas simultaneamente houve preocupação com a representatividade regional. Assim, foram selecionados para a final 26 alunos. Estes tiveram que responder acertadamente a 21 ou mais questões do total de 40

perguntas. Destes 26 alunos, os dez com melhor classificação foram apurados diretamente para a final a partir dos resultados da primeira eliminatória. Os restantes 16 alunos foram apurados por região, nomeadamente os dois primeiros classificados em cada uma das seguintes regiões de apuramento: Norte, Área Metropolitana do Porto, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira. Em caso de empate, o critério utilizado foi o menor tempo despendido na realização da prova. A final nacional conjugou a parte teórica com uma prova prática de procedimentos geográficos e com uma prova de trabalho de campo/*geocaching*. A prova teórica realizou-se nos mesmos moldes descritos anteriormente, apenas com a diferença do total de perguntas (30 em vez de 40) (APG/APROFGEO, junho de 2021).

Na prova prática de procedimentos geográficos participaram os cinco alunos apurados na prova escrita. Esta prova foi composta por cinco exercícios de aplicação de competências geográficas, para cada um dos quais cada aluno tinha até cinco minutos para resolver de forma individual. Estes exercícios foram realizados simultaneamente por todos os participantes de forma a garantir a equidade entre eles. A pontuação foi atribuída por elementos de um júri constituído para o efeito, de acordo com a capacidade dos participantes para responder ao desafio e com as competências geográficas que evidenciaram (APG/APROFGEO, junho de 2021).

Por fim, na prova de trabalho de campo/*geocaching* participaram igualmente os cinco alunos apurados na prova escrita. A resposta aos desafios foi registada num *smartphone*, se a Escola e o/a Encarregado/a de Educação o autorizaram. Se não, havia a possibilidade de ser anotada em papel. Os alunos receberam cinco pontos por cada desafio respondido acertadamente (APG/APROFGEO, junho de 2021).

Esta primeira edição foi “experimental” (não no sentido de não ser organizada de forma profissional, mas no sentido de falta de experiência por parte da organização e consequente desconhecimento de todas as dinâmicas e eventuais falhas associadas a este tipo de evento), com vários problemas identificados (pela organização e pelos professores participantes), obrigando a um reforço do quadro competitivo e da comunicação junto dos potenciais participantes.⁴

⁴ Fonte: Entrevista à Organização das Olimpíadas da Geografia, realizada em junho de 2021.

As duas edições seguintes, não obstante, obedecerem às mesmas regras, realizaram-se em moldes diferentes devido à pandemia por COVID-19. Tudo decorreu online e dos eventos não fez parte a prova de trabalho de campo/*geocaching*.

Como já foi mencionado anteriormente, a final das Olimpíadas da Geografia permite apurar os dois melhores candidatos que poderão participar nas Olimpíadas Internacionais desde que reúnam determinados critérios, designadamente apresentação de comprovativo de proficiência A ou equivalente em língua inglesa.⁵ Portugal não participou na edição internacional de 2018/2019 por motivos financeiros (o evento realizou-se no Canadá) e por motivos organizacionais (primeira experiência interna). Na atual edição, Portugal marcará presença com 4 alunos, dois da edição de 2019/2020, que foi cancelada internacionalmente devido à pandemia, e dois da edição de 2020/2021. Esta representação será financiada pelas duas associações que constituem a comissão organizadora.⁶

Numa entrevista efetuada à Organização das Olimpíadas em que foi realizada uma primeira apreciação dos impactos e resultados do evento, naturalmente revestida de um carácter provisório e exploratório dado que ainda só se realizaram três edições, a Organização referiu que “as Olimpíadas, à semelhança de qualquer outro formato de quiz, desencadeia nos alunos uma motivação intrínseca para a participação neste tipo de atividades a que acresce o facto de ser um projeto nacional que medeia uma eventual participação a nível internacional. A sua realização incentiva a aprendizagem no contexto de uma competição, reforça o interesse por conceitos, metodologias e práticas, e, desta forma, valorizam-se competências e aprendizagens”. No entanto, no entender da Organização, o papel das Olimpíadas no reconhecimento social da Geografia em Portugal é, ainda, reduzido, acreditando-se que a longo prazo terá um maior impacto tendo em conta o feedback positivo de professores, alunos e respetivas famílias. Todavia, é inegável que, em geral, tem havido um maior reconhecimento da Geografia em Portugal. A Organização considera que tal se deve a “um trabalho diário, muitas vezes oculto, realizado pelos professores de Geografia de Norte a Sul do país. Consideram também que, para haver uma maior valorização da Geografia e do seu

⁵ Fonte: <https://apgolimpiadas.wixsite.com/geografia/apresentacao>, página consultada em 19/05/2021.

⁶ Fonte: Entrevista à Organização das Olimpíadas da Geografia, realizada em junho de 2021.

ensino, em primeiro lugar, é premente reconhecê-la como “uma área disciplinar fundamental no currículo, aumentando a carga horária, para dotar os jovens de competências e conhecimentos geográficos” que lhes permitam responder eficazmente aos desafios de um Mundo VICA (Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo), em particular no que ao mercado de trabalho diz respeito. Além disso, é necessário “reestruturar a formação inicial de professores, aumentando a componente curricular pedagógica e didática que prepare os professores para enfrentar os desafios inerentes à prática letiva, bem como um estágio profissional remunerado que permita ao professor uma experiência mais efetiva e completa com turmas a seu cargo durante um período de tempo alargado. Paralelamente, dever-se-á promover a formação contínua de professores, munindo-os de competências associadas a uma didática que consubstancie as Aprendizagens Essenciais e as diferentes áreas de competência do Perfil do Aluno”.

Questionada sobre a importância do trabalho de campo no ensino da Geografia e sobre o contributo que as Olimpíadas dão nesta matéria, a Organização afirma que a prova prática e o exercício de *geocaching* (efetuado na 1ª edição) exploram questões, temas e métodos diversificados associados ao trabalho de campo e que os “professores de Geografia são os profissionais melhor preparados e com maior vocação” para o mesmo, reconhecendo-o enquanto etapa essencial do método científico da Geografia. Contudo, “a legislação, a burocracia e o regulamento interno das instituições às quais os docentes estão afetos torna difícil a concretização de trabalho de campo”. Quanto aos alunos “neste momento, não há qualquer relação direta” entre as Olimpíadas e o seu interesse no trabalho de campo na aprendizagem da disciplina.

Solicitados três pontos fortes e fracos das Olimpíadas, a Organização referiu como aspetos positivos o contexto institucional favorável que envolve duas associações que têm um bom relacionamento; a dinâmica dos professores e dos grupos disciplinares nas escolas; e a mobilização de competências na análise multifatorial e multiescalar de fenómenos geográficos. Quanto aos aspetos desfavoráveis, foram referidos a falta de envolvimento efetivo do Ministério da Educação (ME); o contexto pandémico que

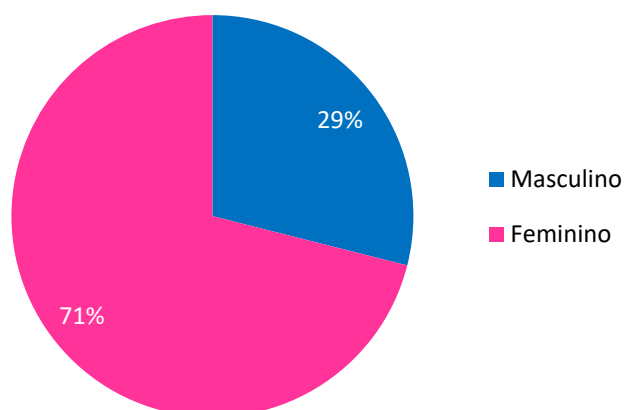
marcou as duas últimas edições; e as limitações técnicas e ao nível dos recursos humanos, acrescida do excesso de burocracia existente nas escolas.

Em termos de desenvolvimentos futuros, e com o intuito de dinamizar o evento, a Organização prevê a realização de miniolimpíadas em cada escola e de finais regionais, chamando a atenção para a “necessidade de se estabelecerem parcerias com o ME e outras instituições”.

A perspetiva dos professores sobre a realização das Olimpíadas da Geografia a nível nacional foi auscultada através da implementação de um inquérito a um total de 106 docentes, ao qual obtivemos 38 respostas de geógrafos que lecionam a disciplina no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A esta amostra obtida por métodos de conveniência (estabelecida através da rede de contactos das Olimpíadas da Geografia) responderam 27 mulheres e 11 homens com idades compreendidas entre os 39 e os 64 anos de idade (Gráficos 2 e 3) e, conseqüentemente, com anos de serviço diferenciados (Gráfico 4) o que permitiu cobrir eventuais perspetivas e experiências diversas relacionadas com os fatores sexo, idade e experiência profissional.

Gráfico 2 – Distribuição dos professores de Geografia inquiridos por sexo

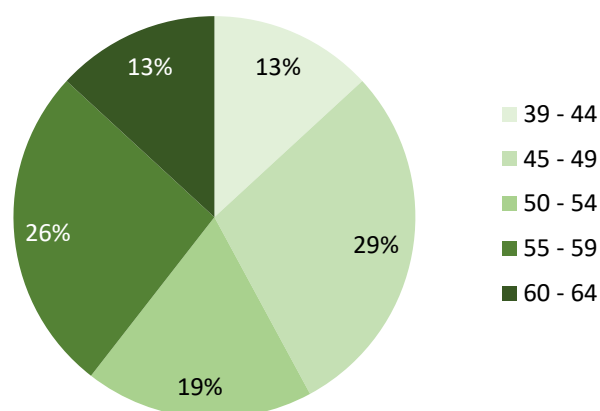
Distribuição dos professores inquiridos por sexo



Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores de Geografia inquiridos por faixa etária

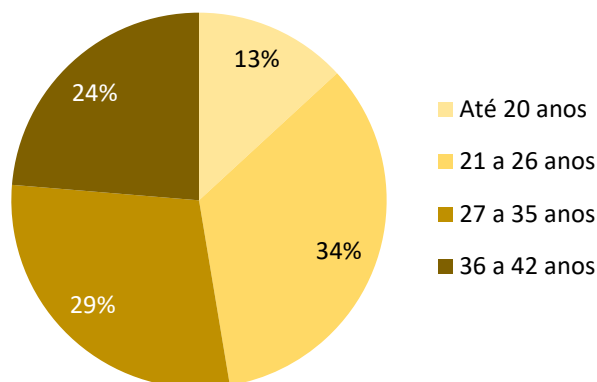
Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária



Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

Gráfico 4 – Distribuição dos professores de Geografia inquiridos por tempo de serviço

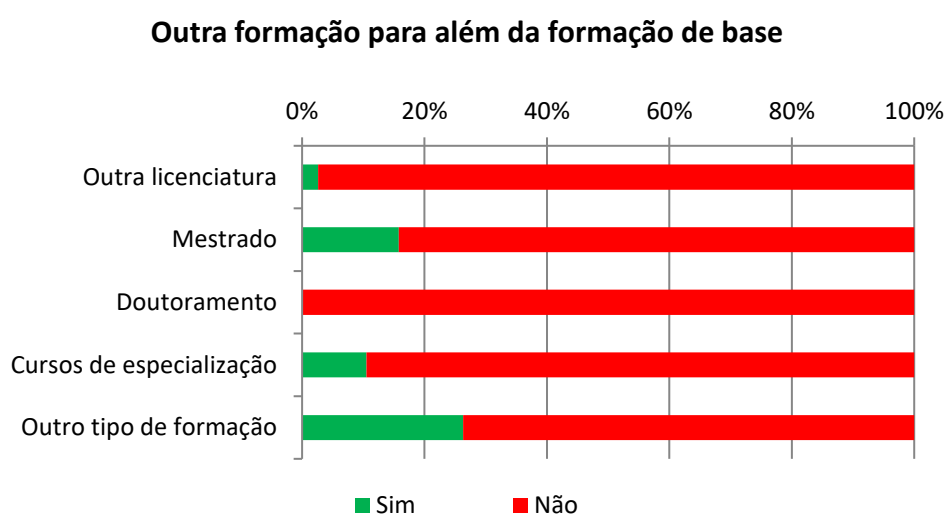
Distribuição dos professores inquiridos por tempo de serviço



Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

Mais de metade dos respondentes possuem outro tipo de formação para além da sua formação de base – a licenciatura em Geografia. Dez professores responderam ter outro tipo de formação não especificada, que não a formação contínua; seis possuem mestrados; quatro são detentores de cursos de especialização; e um professor afirmou ter uma outra licenciatura (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Resposta à questão “Assinale, por favor, se para além da sua formação de base possui outra formação”

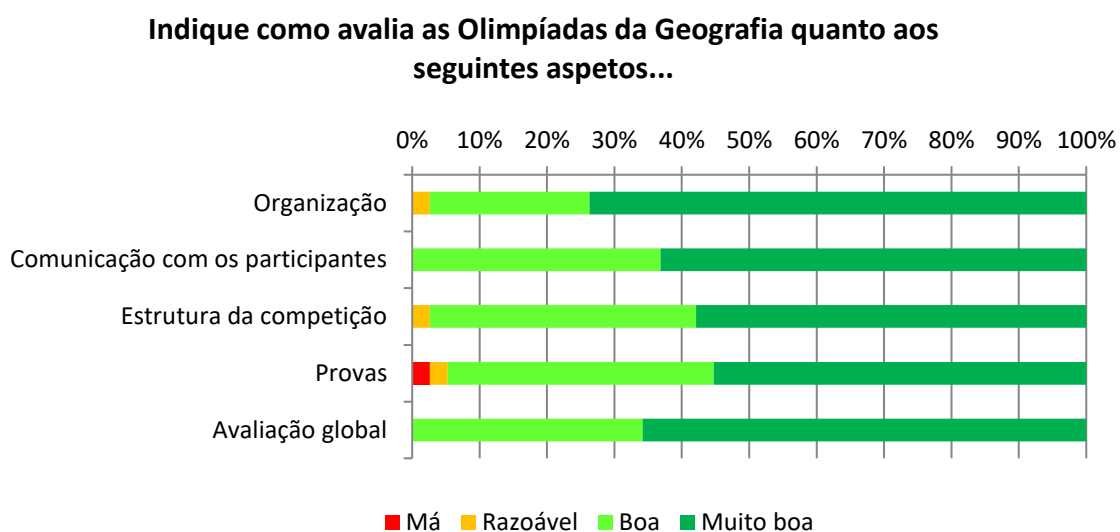


Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

Optamos por fazer um inquérito sucinto, fácil e rápido de responder de modo a obtermos o maior número de respostas possível. Assim, colocamos duas questões essenciais e de síntese sobre um conjunto de aspetos que consideramos fundamental auscultar.

Numa primeira questão, solicitamos aos professores que efetuassem uma avaliação, tendo em conta a sua opinião e experiência, quanto a um conjunto de aspetos. As respostas traduzem uma avaliação muito favorável das Olimpíadas da Geografia nacionais (Gráfico 6). De facto, a grande maioria dos respondentes classificou como “muito boa” a organização, a comunicação com os participantes, a estrutura da competição, as provas, bem como a avaliação global do evento. As provas constituem o aspeto com uma avaliação menos positiva, digamos assim, quando comparadas com os outros aspetos.

Gráfico 6 - Resposta à questão “Alguma vez participou em Olimpíadas de alguma disciplina a nível nacional?”



Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

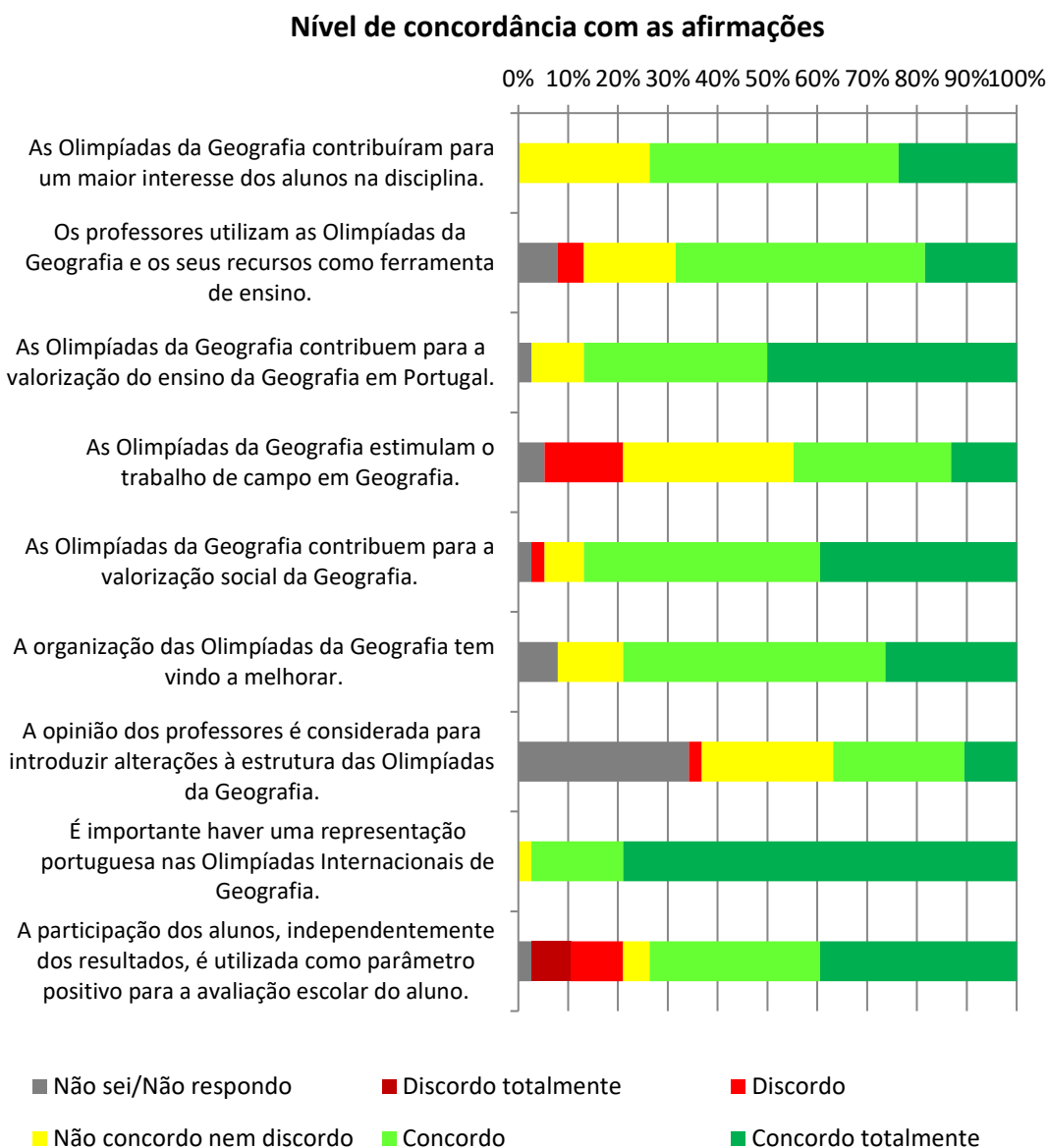
Na segunda questão, pedimos aos inquiridos que se posicionassem quanto à sua concordância ou discordância relativamente a um conjunto de afirmações (Gráfico 7). As respostas obtidas evidenciam igualmente uma avaliação favorável, em termos gerais.

A grande maioria dos inquiridos (87%) considera que as Olimpíadas contribuem para a valorização social da Geografia e para a valorização do ensino da disciplina no nosso país e 79% considera que a organização do evento tem vindo a melhorar. Quando questionados sobre se a opinião dos professores é ouvida para introduzir alterações à estrutura das Olimpíadas, as opiniões distribuem-se, de forma geral, pelo leque de opções de resposta, sendo que, embora 37% concordem, mais de metade não sabem e/ou não têm opinião formada. É consensual que é importante a representação nacional nas Olimpíadas Internacionais de Geografia – 33 respostas concordantes dos 38 inquiridos.

Quanto a implicações no processo de ensino-aprendizagem, 68% dos inquiridos consideram que os professores utilizam as Olimpíadas da Geografia e os seus recursos como ferramentas de ensino. Cerca de 45% dos respondentes concordam que o evento nacional estimula o trabalho de campo na docência – discência da disciplina;

16% discordam da afirmação. A maior parte dos inquiridos – 74% - considera que as Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior interesse dos alunos na disciplina. Quanto a uma última afirmação, onde se pedia aos inquiridos que posicionassem a sua concordância com o facto da participação dos alunos no evento nacional, por si só, ser utilizada como parâmetro positivo para a avaliação escolar do aluno, de referir que 74% dos professores referiram concordar com a mesma, enquanto 18% demonstraram discordância.

Gráfico 7 - Resposta à questão “Das seguintes afirmações, indique com as quais concorda e não concorda”



Fonte: Inquérito aos professores de Geografia à escala nacional, 2021.

A entrevista a três professoras de Geografia da Escola João Gonçalves Zarco permite-nos constatar que é consensual que, em termos gerais, os jogos e eventos competitivos motivam os alunos para a aprendizagem, pelo facto de despertarem a curiosidade, a distração, a vontade de superar desafios e de obter boas qualificações. No caso específico da participação nas Olimpíadas da Geografia a nível nacional, as três entrevistadas consideram ser indiscutível que esta participação promove um maior interesse por parte dos alunos no estudo da disciplina, constituindo um estímulo e um incentivo para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens que lhes permitam obter um bom posicionamento na qualificação das provas do evento. Por outras palavras, a existência de um desafio (o jogo, a competição) e de uma gratificação (a de ficarem bem posicionados no ranking de resultados) incentiva e desperta a vontade de estudar, de querer saber e de saber fazer. Por outro lado, a participação numa prova nacional responde a características juvenis, como a necessidade e vontade de “atrever-se, de ser ousado”, para além de permitir dinâmicas de grupo, designadamente ao nível da cooperação com colegas e da interação com outros jovens. A ambiência lúdica, que reveste as Olimpíadas nacionais, gera nos participantes um sentimento de demonstrar conhecimentos livre da pressão avaliativa da rotina curricular, mas igualmente eficaz no objetivo de “obrigar os discentes” ao estudo. As docentes consideram ainda que o evento geográfico nacional contribui para que a disciplina seja mais conhecida, e reconhecida, por outras pessoas para além de professores e alunos. Quando questionadas sobre a divulgação das Olimpíadas, as opiniões dividem-se. Uma docente considera que as Olimpíadas são bem divulgadas e promovidas, outra docente considera precisamente o contrário e a terceira professora não tem opinião formada sobre o assunto. No que concerne a conhecimentos e/ou competências adquiridas pela participação dos seus alunos nas Olimpíadas, referem o processo de inscrição, a utilização da plataforma de realização das provas, bem como o espírito de cooperação (para além da competição) que este tipo de eventos suscita.

3. Ensaio avaliativos em torno de micro Olimpíadas da Geografia

Para a elaboração deste capítulo, recorreu-se igualmente a uma abordagem metodológica pautada pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos.

Para o efeito, foi explorado o site oficial da escola que constitui estudo de caso do presente trabalho a fim de obter informação sobre a mesma. A caracterização dos alunos que participaram nas micro Olimpíadas foi obtida com dados recolhidos no âmbito da atividade desenvolvida como docente.

De modo a responder aos objetivos propostos para este capítulo, foi efetuada uma entrevista à docente titular da disciplina de Geografia das duas turmas da Escola João Gonçalves Zarco que participaram nas micro Olimpíadas e implementado um inquérito aos alunos participantes, para o qual obtivemos 47 respostas válidas.

3.1. O estudo de caso – a Escola e os Alunos

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco (Figura 2) situa-se na área sudoeste do concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. Integra um conjunto de escolas públicas de tipologia liceal e/ou do técnico (Parque Escolar, 2021), tendo iniciado o seu funcionamento em 1955. Durante 24 anos – até 1979 – foi designada como Escola Industrial e Comercial de Matosinhos; de 1979 a 1995, a designação oficial era Escola Secundária n.º 1 de Matosinhos. A partir de 1995 passou a ter a designação atual (ESJGZ, 2021), devendo o seu nome ao navegador português que, no século XV, foi incumbido pelo Infante D. Henrique de administrar e organizar o povoamento da Ilha da Madeira. Leciona o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, disponibilizando ainda cursos profissionais e de Formação de Adultos.

Esta instituição de ensino tem uma elevada atratividade derivada da sua localização e oferta formativa, atraindo alunos oriundos da cidade, mas também das periferias. No ranking nacional de escolas, baseado nos resultados obtidos em exames nacionais, esta instituição tem ocupado uma posição bastante favorável. Em 2020, ocupou o 126.º lugar num total de 629 escolas (Público, 2021).

A requalificação efetuada no âmbito do projeto Parque Escolar, em 2009, contribuiu para o seu bom estado de conservação. As salas de aula encontram-se bem equipadas, dispondo de equipamento informático e acesso à Internet, o que facilitou a realização do exercício das micro Olimpíadas que descreveremos mais à frente neste capítulo.

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e de um campo de futebol coberto, pelo que os alunos podem praticar desporto mesmo com condições atmosféricas adversas.

Figura 2 – Escola Secundária João Gonçalves Zarco



A escola encontra-se ligada a diferentes projetos. O *Pós...Zarco* é uma das iniciativas com maior destaque e tem como objetivo aumentar as probabilidades de sucesso dos alunos no acesso ao ensino superior, através do trabalho e esforço conjunto de discentes, docentes e famílias (ESJGZ, 2021).

Centrando a atenção no estudo de caso deste relatório, de referir que, na Escola João Gonçalves Zarco, foi lecionada a disciplina de Geografia a duas turmas do 10º ano - o 10º 05 - área de Economia – e o 10º 06 - área de Humanidades. Embora dissemelhantes e heterogêneas no seu seio, o que originou a terem sido utilizados recursos, métodos e estratégias diferentes na docência, ambas as turmas apresentaram um comportamento “Muito Bom” e um aproveitamento “Bom”. Ambas

manifestaram, também, interesse, motivação e participação e valorizaram os exercícios, os jogos didáticos, os enigmas e os "quizzes" individuais e em grupo.

Os temas lecionados durante as 14 aulas englobaram a Geografia Física e a Geografia Humana. Pese embora as duas áreas da Geografia sejam indissociáveis, a docência das mesmas pressupõe, em nosso entender, estratégias diferentes junto dos alunos. Em termos de matéria lecionada, foram abordadas inicialmente as questões da evolução e distribuição da população e dos movimentos migratórios. Numa fase seguinte, as aulas centraram-se nas temáticas dos recursos do subsolo e do clima - da circulação geral da atmosfera até à precipitação.

Relativamente à caracterização dos alunos participantes nas micro Olimpíadas (Tabela 7), e pertencentes às duas turmas supramencionadas, de referir que foram abrangidos no total 55 discentes – 27 da turma 10º 05 e 28 da turma 10º 06. As raparigas predominam em ambas as turmas, numa proporção de cerca de três para dois. As idades variam entre os 14 e os 16 anos, com predominância dos alunos que tinham 15 anos aquando do início do ano letivo de 2020/2021. Na turma 10º 05 registava-se um aluno a repetir o 10º ano, enquanto na turma 10º 06 esta situação era vivenciada por quatro alunos. Cerca de ¾ dos alunos de ambas as turmas referiram ter computador em casa, enquanto 85% ou 86%, consoante falemos do 10º 05 ou do 10º 06, respetivamente, afirmaram ter acesso à Internet no seu lar.

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, assim como os seus pais, excetuando-se apenas duas mães da turma 10º 06 que são de nacionalidade francesa e brasileira.

A formação académica dos pais e mães vai, em ambas as turmas, desde o 2º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior. Já quanto à situação no emprego, e tendo em conta apenas os progenitores que deram esta informação, verifica-se que a maioria são trabalhadores por conta de outrem, seguindo-se os trabalhadores por conta própria. Na turma 10º 05 havia uma mãe desempregada, enquanto na turma 10º 06 havia um pai no desemprego e quatro mães nesta situação.

A idade dos progenitores situa-se entre os 41 e os 64 anos; a das progenitoras entre os 35 e os 58 anos de idade.

Tabela 7 – Caracterização geral das turmas 10º 05 e 10º 06

Indicador	Turma	
	10º 05	10º 06
N.º de alunos	27	28
Distribuição por sexo	Raparigas – 63% Rapazes – 37%	Raparigas -64% Rapazes – 36%
N.º de retenções no 10º ano	1	4
Distribuição por idade	14 anos – 7% 15 anos – 78% 16 anos – 15%	14 anos – 14% 15 anos – 64% 16 anos – 21%
Idade média dos alunos	14,9 anos	15,1
Alunos com computador em casa	74%	75%
Alunos com acesso à Internet em casa	85%	86%

Fonte: Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 2021.

3.2. Desenho e aplicação das micro Olimpíadas

Tendo em vista o recurso a ferramentas digitais, importantes, como vimos, no processo de ensino-aprendizagem da atual geração de alunos dos EBS, optamos por realizar a prova de conhecimentos teóricos numa plataforma web, concretamente no *Google Forms*.

A prova foi concebida em linha com os seguintes objetivos:

- Consolidar os conhecimentos adquiridos;
- Avaliar os conhecimentos adquiridos;
- Aferir a capacidade de aprendizagem individual e da turma;
- Estimular a motivação dos alunos por via da utilização de um jogo/de uma competição;
- Fomentar a concentração por via do estímulo à motivação.

Para o efeito, criamos um questionário composto por oito questões distribuídas por quatro grupos temáticos relacionados com matéria lecionada e revista durante a aula (Figura 3). As questões eram acompanhadas de imagens que os alunos deveriam saber interpretar para poderem responder de forma correta.

Figura 3 – Questionário das micro Olimpíadas

Grupo temático	Formulação da questão	Opções de resposta
Circulação Geral da Atmosfera	Seleciona as três opções corretas.	Os ventos de este resultam da deslocação do ar das altas pressões subtropicais para as baixas pressões subpolares.
		O ar desloca-se das baixas pressões para as altas pressões.
		Os centros barométricos podem ser de origem dinâmica, térmica e termodinâmica.
		Portugal localiza-se entre as baixas pressões subpolares do hemisfério norte e as altas pressões subtropicais do hemisfério norte.
		A célula de Hadley forma-se na circulação do ar nas zonas polares (entre o Polo Norte e o Círculo Polar Ártico).
		No Equador predominam os centros barométricos de alta pressão, enquanto no Polo Norte predominam os centros de baixa pressão.
		Os centros barométricos de origem dinâmica deslocam-se para sul no solstício de dezembro e no solstício de junho para norte.
		O efeito de coriolis promove o desvio dos ventos para a esquerda no hemisfério norte e para a direita no hemisfério sul.
Carta Sinótica	Das seguintes afirmações assinala as duas verdadeiras. A análise do excerto da carta sinótica permite afirmar que...	O ar entra na circulação do aparelho, do lugar X, segundo um movimento divergente e com desvio para a esquerda.
		O lugar X vai ser atingido por ventos de sudeste.
		O anemómetro vai girar com maior velocidade no lugar X devido ao menor gradiente barométrico.
		A intensidade do vento será menor no lugar Y devido à maior distância entre as isóbaras.
		O lugar X está sob a influência de um centro de alta pressão atmosférica.
		O ar desloca-se do lugar X para o lugar Y.
	Seleciona a opção correta.	A letra y corresponde a uma baixa pressão, verificando-se movimento à superfície convergente, na vertical ascendente e em altitude divergente.
	A letra y corresponde a uma alta pressão, verificando-se movimento à superfície convergente, na vertical ascendente e em altitude divergente.	

Grupo temático	Formulação da questão	Opções de resposta
		A letra y corresponde a uma baixa pressão, verificando-se movimento à superfície divergente, na vertical ascendente e em altitude convergente.
		A letra y corresponde a uma alta pressão, verificando-se movimento à superfície divergente, na vertical ascendente e em altitude convergente.
Estado do Tempo e Carta Meteorológica	O estado do tempo em Portugal Continental caracterizou-se, nesse dia por...	Períodos de céu muito nublado, com ocorrência de aguaceiros fracos e pouco frequentes, em especial no litoral oeste. A partir do início da manhã: aumento de nebulosidade e períodos de chuva no litoral Norte e Centro, estendendo-se gradualmente às restantes regiões, passando a regime de aguaceiros.
		Céu pouco nublado ou limpo, com vento fraco em todo o território continental.
		Períodos de céu pouco nublado, tornando-se pouco nublado ao fim da tarde.
		Céu limpo ou pouco nublado, tornando-se muito nublado no norte interior, onde ao fim da manhã haverá ocorrência de aguaceiros fracos.
	Tendo em conta a Carta Meteorológica, o estado do tempo registado em Portugal Continental resultou da influência de...	Uma alta pressão.
		Uma baixa pressão.
		Uma perturbação frontal da frente polar.
		Uma frente fria.
	O centro barométrico centrado sobre o arquipélago dos Açores...	É de origem dinâmica, o ar é subsidente e divergente. O ar desce em altitude, comprime-se e diverge à superfície.
		É de origem dinâmica, o ar é subsidente e convergente. O ar desce em altitude, comprime-se e converge à superfície.
		É de origem dinâmica, o ar é ascendente e convergente. O ar converge, ascende e expande-se.
		É de origem térmica, resulta do intenso arrefecimento do ar, em contacto com uma superfície mais fria.
Tipo de Precipitação	Faz a ligação correta em função do tipo de precipitação: (A) Convergente; (B) Orográfica; (C) Convectiva; (D) Frontal.	O tipo de precipitação que resulta da convergência de duas massas de ar, de natureza física diferente, é...
		O tipo de precipitação frequente nas regiões tropicais e na estação quente das regiões temperadas, ocorrendo, com frequência, no sul de Portugal Continental, no verão, é a...
		De acordo com os processos que obrigam o ar a ascender, o tipo de precipitação que poderá ocorrer na serra do Gerês é...

Grupo temático	Formulação da questão	Opções de resposta
	Seleciona a única opção correta.	O interior norte de Portugal apresenta valores reduzidos de precipitação em comparação com o litoral norte. Dois fatores que contribuem para esta realidade são: maior afastamento do oceano Atlântico e a existência de uma barreira de condensação formadas, por exemplo, pelas serras da Peneda, do Gerês, Larouco e Cabreira.
		A amplitude da precipitação entre o litoral alentejano e o interior alentejano é elevada.
		O relevo no noroeste de Portugal é discordante, o que impede a penetração dos ventos húmidos do Oeste.
		O litoral de Portugal é influenciado por uma corrente marítima fria proveniente da corrente do Golfo do México.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova foi implementada no último momento da aula e teve uma duração de 20 minutos. Este exercício foi contabilizado como elemento avaliativo.

O tema e algumas questões constaram, posteriormente, no teste de avaliação sumativa.

Estava prevista a entrega de prémios para os cinco melhores classificados – um *voucher* a ser utilizado numa livraria. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia por COVID-19, e porque a entrega de prémios implicava transmissão de objetos, entendeu-se que o mais correto seria esta entrega não ocorrer. Na eventualidade de haver nova edição das micro Olimpíadas, haveria prémio para o aluno que mais progredisse nos resultados entre as duas provas. Os alunos que, na segunda prova, mais progredissem teriam também uma recompensa.

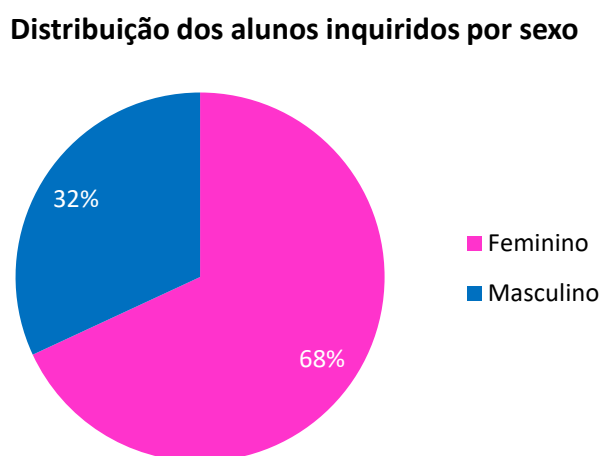
3.3. Discussão dos resultados

A prova decorreu num ambiente tranquilo. Os alunos mostraram-se entusiasmados e com total respeito pelas regras aplicadas. Alguns jovens estavam um pouco mais nervosos, enquanto outros se encontravam descontraídos. Uns mostravam um espírito mais competitivo, ao passo que outros se encontravam mais serenos. Apesar de haver atitudes diversificadas, imperou sempre o bom comportamento. As micro Olimpíadas decorreram sem qualquer tipo de imprevisto e sobressalto.

A entrevista à professora titular da disciplina de Geografia das duas turmas envolvidas no evento permite-nos validar que os discentes demonstraram uma forte motivação para participar no mesmo, o que leva a docente a considerar que a realização das micro Olimpíadas foi positiva, contribuindo para reforçar o interesse na aprendizagem da disciplina. A professora titular referiu que, em virtude do formato utilizado, não preparou de forma específica a participação dos seus alunos nas micro Olimpíadas, tendo-se limitado a dar as aulas como habitualmente. Considerou, no entanto, tal como Joop Van der Schee, que este tipo de evento atrai mais os melhores alunos, em termos gerais, sendo também estes que apresentam um melhor desempenho em competições escolares.

No que se refere aos alunos, e como referido anteriormente, foram efetuados inquéritos destinados a auscultar a perceção dos discentes sobre as micro Olimpíadas. Os inquéritos foram implementados no dia seguinte à prova, tendo-se obtido 47 respostas - 32 de raparigas e 15 de rapazes (Gráfico 8). A maior parte dos respondentes tinha 15 anos à data do inquérito (Gráfico 9). Todos os 47 alunos se encontravam integrados no Ensino Secundário.

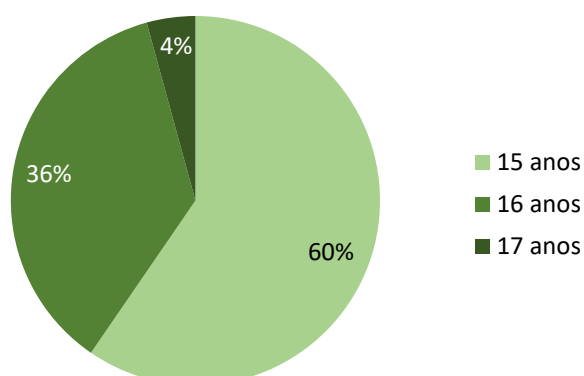
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos inquiridos por sexo



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

Gráfico 9 – Distribuição dos alunos inquiridos por faixa etária

Distribuição dos alunos inquiridos por faixa etária

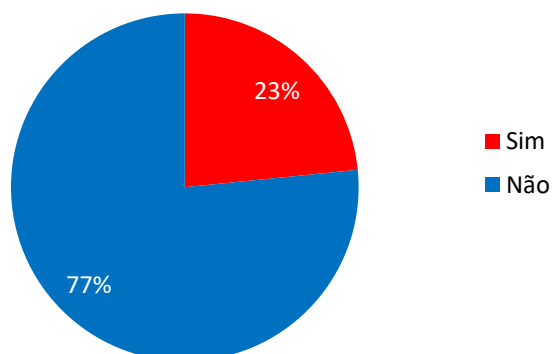


Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

Menos de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos referiu ter participado em Olimpíadas do Conhecimento a nível nacional (Gráfico 10). Dos 11 alunos que responderam afirmativamente, oito participaram nas Olimpíadas da Matemática, cinco referiram ter participado nas Olimpíadas da Geografia e quatro mencionaram a sua participação nas Olimpíadas de História (Gráfico 11).

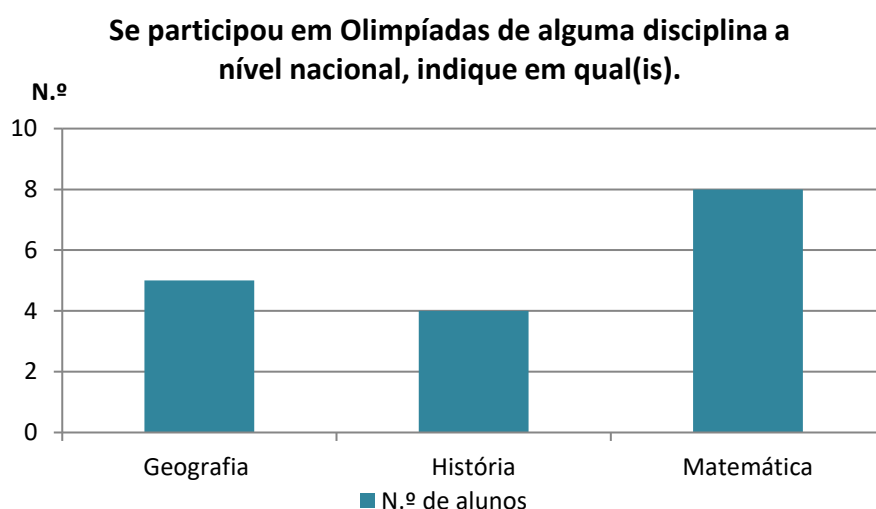
Gráfico 10 – Resposta à questão “Alguma vez participou em Olimpíadas de alguma disciplina a nível nacional?”

Alguma vez participou em Olimpíadas de alguma disciplina (ex. Matemática, Geografia, História, etc.) a nível nacional?



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

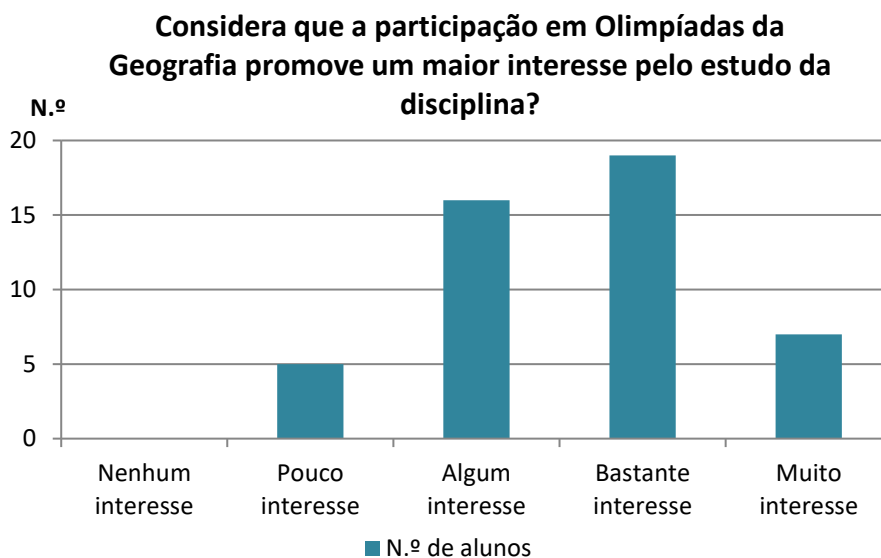
Gráfico 11 – Resposta à questão “Se participou em Olimpíadas de alguma disciplina a nível nacional, indique em qual(is).”



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

No que concerne à perceção dos alunos inquiridos quanto ao efeito motivador das Olimpíadas na aprendizagem da Geografia, sobressai desde logo o facto de 89% dos respondentes considerarem que a participação no evento contribui para um maior interesse pelo estudo da disciplina, sendo que 55% dos 47 inquiridos referiram mesmo considerar que essa participação gera bastante ou muito interesse (Gráfico 12). Ou seja, a perceção é que há um efeito positivo destes eventos no processo de aprendizagem da Geografia. O mesmo se verifica quanto à participação nas micro Olimpíadas: do total de alunos inquiridos, 70% revelaram ter sentido maior interesse no estudo da disciplina devido à sua participação no evento organizado na Escola João Gonçalves Zarco (Gráfico 13) e 60% reconheceram ter sentido alguma ou forte motivação para o estudo da disciplina (Gráfico 14).

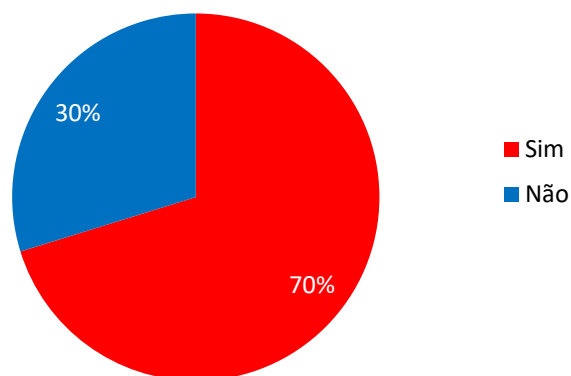
Gráfico 12 – Resposta à questão “Considera que a participação em Olimpíadas da Geografia promove um maior interesse pelo estudo da disciplina?”



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

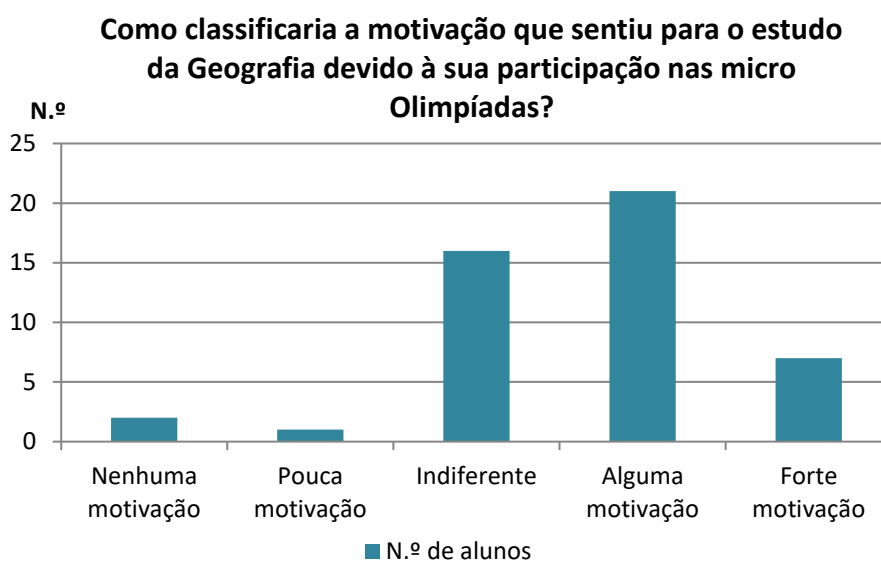
Gráfico 13 – Resposta à questão “Considera que a participação nas micro Olimpíadas da Geografia o levaram a ter um maior interesse pelo estudo da disciplina?”

Considera que a participação nas micro Olimpíadas da Geografia o levaram a ter um maior interesse pelo estudo da disciplina?



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

Gráfico 14 – Resposta à questão “Como classificaria a motivação que sentiu para o estudo da Geografia devido à sua participação nas micro Olimpíadas?”



Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

Quando solicitados a posicionarem-se em termos de concordância com algumas afirmações, evidencia-se a tendência para uma percepção favorável dos alunos (Tabela 8). Consta-se, assim, que a grande maioria considera que as Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior reconhecimento social da disciplina. Todavia, apenas 34% dos discentes considera que o evento nacional é bem divulgado, sendo que cerca de metade dos inquiridos não tem opinião formada sobre o assunto. Quanto ao reforço do trabalho de campo no ensino-aprendizagem da Geografia, um dos objetivos das Olimpíadas nacionais, apesar de não terem passado pela experiência, a informação sobre a existência das Olimpíadas permite-lhes “opinar” que pode ser uma oportunidade para a aposta no trabalho de campo.

Cerca de 62% dos inquiridos considera que a realização das micro Olimpíadas na Escola João Gonçalves Zarco contribuiu para que os alunos dessem uma maior importância ao estudo da Geografia.

Tabela 8 – Frequências de resposta à questão “Das seguintes afirmações, indique com as quais concorda e não concorda”

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei / Não respondo
As Olimpíadas da Geografia realizadas a nível nacional fazem com que a disciplina seja mais conhecida por outras pessoas para além dos alunos e professores.	12	26	5	4		
As Olimpíadas da Geografia realizadas a nível nacional são bem divulgadas.	3	13	24	6	1	
A realização das micro Olimpíadas contribuiu para dar uma maior importância à disciplina por parte dos alunos.	7	22	15	3		
A realização das Olimpíadas da Geografia contribuem para uma maior aposta no trabalho de campo por parte dos professores.	9	18	17	2		
A realização das Olimpíadas da Geografia contribuem para que eu tenha um maior interesse no trabalho de campo nas aulas de Geografia.	10	15	19	3		

* O total não perfaz 47 alunos na medida em que se verificou 1 resposta inválida a esta questão.

Nota: A cada opção de resposta (em coluna na tabela) foi atribuída uma cor, sendo que para cada afirmação (em linha na tabela) foi aplicada a cor respetiva às duas opções de resposta com maior frequência absoluta.

Fonte: Inquérito aos alunos participantes nas micro Olimpíadas, 2021.

É provável que a dificuldade em concretizar mais experiências justifique boa parte das respostas quando manifestam alguma falta de opinião. No entanto, destaca-se a concordância expressiva com a maioria das afirmações, bem como a reduzida prática destas atividades educativas em Geografia confirmadas pela sua importância para o reconhecimento fora do ambiente escolar (primeira afirmação).

4. Considerações finais

Partindo do pressuposto que é verdade que as Olimpíadas da Geografia são uma prática que mobiliza professores, alunos e escolas, o objetivo central deste trabalho consistiu na reflexão sobre o contributo deste tipo de iniciativas para a aprendizagem e motivação dos alunos dos ensinos básico e secundário (EBS), com recurso a uma abordagem metodológica que combinou métodos qualitativos e quantitativos e que se traduziu, concretamente, na realização de entrevistas, na implementação de inquéritos, na recolha de informação de carácter documental e estatístico e no tratamento e análise dos dados obtidos através dos vários instrumentos e fontes.

Os alunos que frequentam atualmente os EBS, e que têm Geografia no programa curricular, variam, em média, entre os 10 e os 18 anos de idade e, por isso, integram, na sua maioria, o grupo de indivíduos que se denomina atualmente de geração Alpha. A educação escolar destes jovens constitui um desafio para os professores. Os Alpha estão rodeados de tecnologia, vivem num mundo digital, são curiosos e criativos e precisam de estimulação a estes níveis para conseguirem manter a concentração e o interesse. Exigem um maior foco nas necessidades individuais e a consequente premência da diferenciação pedagógica (A. Silva & Pereira, Sem data; Tomlinson, 2008). Exigem o investimento em práticas que fomentem a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e em técnicas que potenciem a criatividade individual e do grupo (Freire, 2005). Assim, obrigam a repensar o sistema de ensino, remetendo para a necessidade de alteração dos paradigmas educacionais, através, designadamente, do recurso a processos de ludificação, dos quais as Olimpíadas do Conhecimento são um exemplo.

Também designadas como Olimpíadas Científicas, estas baseiam-se nos princípios das originais olimpíadas desportivas, constituindo competições intelectuais entre alunos. Em 2019 realizaram-se pela primeira vez as Olimpíadas da Geografia nacionais, como resultado de uma organização conjunta da Associação Portuguesa de Geógrafos (APG) e da Associação Portuguesa de Professores de Geografia (APROFGEO). Não obstante a juventude do evento e a, natural, pouca experiência relativamente ao mesmo, a Organização considera que este tipo de quiz desencadeia nos alunos uma motivação intrínseca para a participação, incentivando a aprendizagem e a valorização de

competências. Na perspectiva da APG/APROFGEO, o papel das Olimpíadas no reconhecimento social da Geografia em Portugal é, no entanto, reduzido, apesar do inegável progresso nos últimos anos. A Organização considera também que, para haver uma maior valorização da Geografia e do seu ensino, é necessário, entre outros aspetos, reestruturar a formação inicial de professores, munindo-os de competências para enfrentar os desafios inerentes à prática letiva. Questionada sobre a importância do trabalho de campo no ensino da Geografia e sobre o contributo que as Olimpíadas dão nesta matéria, a Organização considera que “a legislação, a burocracia e o regulamento interno das instituições às quais os docentes estão afetos torna difícil a concretização de trabalho de campo”, não havendo, ao momento, qualquer relação direta entre as Olimpíadas e o interesse dos discentes no trabalho de campo na aprendizagem da disciplina. Com o intuito de dinamizar o evento, a organização prevê a futura realização de miniolimpíadas em cada escola.

A perspectiva dos professores, auscultada via inquérito, sobre a realização das Olimpíadas da Geografia a nível nacional é muito favorável em termos de avaliação global. A grande maioria dos respondentes classificou como “muito boa” a organização, a comunicação com os participantes, a estrutura da competição e as provas. Quase 90% dos inquiridos considera que as Olimpíadas contribuem para a valorização social da Geografia e para a valorização do seu ensino à escala nacional. Quanto a implicações no processo de ensino-aprendizagem, os inquiridos consideram que os professores utilizam as Olimpíadas da Geografia e os seus recursos como ferramentas de ensino e a maior parte dos inquiridos considera que as Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior interesse dos alunos na disciplina. A entrevista a três professoras de Geografia da Escola João Gonçalves Zarco permitiu-nos aprofundar algumas questões, corroborando as conclusões obtidas através do inquérito. Assim, percebemos que é indiscutível que a participação nas Olimpíadas da Geografia a nível nacional promove um maior interesse por parte dos alunos no estudo da disciplina e que, em termos gerais, os jogos e eventos competitivos motivam os alunos para a aprendizagem, ao despertarem a curiosidade, a distração e a vontade de obter boas qualificações na competição. As docentes entrevistadas consideram ainda que o

evento contribui para que a disciplina seja mais conhecida, e reconhecida, por alunos e famílias e pela demais sociedade.

Relativamente ao estudo de caso que aprofundamos e que se consubstanciou na realização das micro Olimpíadas na Escola João Gonçalves Zarco, de referir, desde logo, que criamos, para o efeito, um questionário composto por quatro grupos temáticos e oito questões relacionadas com matéria lecionada e revista durante a aula.

Participaram nas micro Olimpíadas 55 alunos do 10º ano. A entrevista à professora titular da disciplina de Geografia das duas turmas sobre as quais incidiu este exercício permite-nos constatar que os discentes demonstraram uma forte motivação para participar no evento realizado na escola, o que leva a docente a considerar que a realização do mesmo foi positiva, contribuindo para reforçar o interesse na aprendizagem da disciplina.

Inquirimos os alunos participantes nas micro Olimpíadas, aproveitando para colocar questões sobre as Olimpíadas nacionais e sobre as micro Olimpíadas. A opinião quanto ao evento nacional é muito favorável. A grande maioria dos inquiridos considera que contribui para um maior reconhecimento social da disciplina. A opinião quanto à realização das micro Olimpíadas segue a mesma tendência. Verificamos que a perceção predominante é de que a participação no evento teve um impacto positivo ao nível do interesse despertado pela Geografia e ao nível do processo de aprendizagem da mesma. É consensual o efeito estimulante e motivador do quiz para o estudo da disciplina.

Posto isto, retomamos a nossa questão de partida, apresentada na Introdução deste relatório, e que é a seguinte: as Olimpíadas da Geografia constituem uma prática que promove a aprendizagem da Geografia junto dos jovens alunos dos EBS ou são, apenas, um evento de divulgação/afirmação destes saberes disciplinares junto deste grupo de indivíduos e da sociedade em geral? Respondendo à questão, concluímos que encontramos evidências de que as Olimpíadas da Geografia contribuem para estimular e promover o estudo e aprendizagem dos alunos dos ensinos básico e secundário, quer à escala nacional quer à microescala (da escola).

No que concerne aos objetivos específicos que identificamos para este trabalho, podemos observar as ilações que a seguir se apresentam, bem como identificar alguns desenvolvimentos futuros quanto a pesquisas nesta temática.

Assim, quanto ao objetivo “Compreender se as micro Olimpíadas da Geografia contribuem efetivamente para motivar os alunos para o estudo da disciplina e se esse contributo é significativo ou não”, consideramos que a resposta é afirmativa pelo que pudemos auscultar de professores e alunos, sendo o contributo significativo mediante a expectativa de obtenção de uma boa qualificação e do desafio de participar numa competição.

Quanto ao objetivo “Perceber se a realização de micro Olimpíadas da Geografia contribuem para um maior reconhecimento da Geografia”, consideramos que a resposta é também afirmativa, pese embora haja necessidade de estudos mais aprofundados sobre este aspeto a fim de indagar o alcance desse reconhecimento e em que é que se traduz exatamente.

Por fim, quanto ao objetivo “Perceber se a realização de micro Olimpíadas da Geografia têm um impacto positivo na valorização do trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem”, consideramos que a resposta não é imediata e pode traduzir-se num sim e num não. Sim, porque professores e alunos percecionam o trabalho de campo realizado nas Olimpíadas da Geografia nacionais como interessante e impactante em termos de competências e aprendizagens. Não, porque o trabalho de campo é praticamente inexistente no decurso das aulas, não tendo sido possível perceber se este interesse se circunscreve apenas ao evento ou se seria efetivamente reproduzido no decurso do ano letivo. O mesmo se passa com o trabalho de campo nas micro Olimpíadas, sendo que o contexto pandémico e as restrições impostas para proteção da saúde pública não permitiram explorar mais esta questão. Estes são, também, alguns aspetos relevantes para futuras investigações.

Em suma, constatamos que as Olimpíadas da Geografia constituem uma ferramenta e um processo relativamente recentes, mas de grande interesse na afirmação da Geografia, valorizando e robustecendo o seu ensino por parte de professores e a sua aprendizagem por parte de alunos. Apresentam um enorme potencial, esperando-se que possam ser consolidadas nos próximos anos (quer na competição nacional, como

na participação internacional). Pelo que neste trabalho se evidenciou, a realização de micro Olimpíadas, à escala do estabelecimento de ensino, é favorável quer ao processo de ensino quer ao processo de aprendizagem. No primeiro caso, a sua relevância centra-se na reflexão em torno da aplicação e desenvolvimento de estratégias e ferramentas educativas que tornem as aulas mais estimulantes, apoiando os docentes na árdua tarefa de responder às necessidades e expectativas da atual geração de jovens; no caso do processo de aprendizagem, a sua importância revela-se no contexto da aprendizagem através de jogos, utilizando-se, sempre que possível, as tecnologias digitais e, conseqüentemente, atraindo o interesse, gerando motivação e estimulando o raciocínio e a criatividade dos alunos do ensino básico e secundário com recurso a ferramentas e instrumentos que lhes são tão caros e com os quais se sentem completamente identificados.

Referências Bibliográficas

- Aggrawal, S. (2019). *The Less Known Alpha Generation*. Paper presented at the Purdue Undergraduate Research Conference.
https://docs.lib.purdue.edu/purc/2018/Oral_Presentations/1
- Almeida, T. (2020). *Perspetivas sobre a Profissão Docente: A Voz de Professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.
Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. , Porto.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 9(Sayı, 33)*, 387 - 408.
- Artvinli, E. (2017). What is Innovative Geography Teaching? A Perspective from Geography Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5((6)), 9 - 23.
- Bagio, V. (2020). *Ser "bom professor": as contribuições da didática na formação inicial docente*. Tese de Doutoramento em Educação.
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Barata, J. (1979). *Didáctica do Teatro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Béneker, T., & Van der Schee, J. (2015). Future geographies and geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 287 - 293.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Retrieved from Washington DC:
- Brás, P. (2018). *Strategies for teachers' professional development: Fostering ICT proficient use*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Butt, G. E. (2011). *Geography, Education and the Future*: Continuum.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo. Edições Colibri*, 15, 69 - 90.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica | UP. Universidade do Porto*(1), 9 - 19.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia. Faculdade de Letras do Porto.
- Carvalho, M. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Claudino, S. (2000). O Ensino da Geografia em Portugal: Uma Perspectiva. *Inforgeo*. Lisboa: Edições Colibri, 15, 169 - 190.
- Cook, & Reichardt. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Costa, A. F. (1999). *Sociedade de bairro. Dinâmicas sociais da identidade cultural*. Oeiras: Celta Editora.
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança. Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada*. Retrieved from
- Cruz, J. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia. Faculdade de Letras do Porto.
- de Moraes, J., & Castellar, S. (2018). Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 422 - 436.
- DGE. (2021). Direção-Geral da Educação. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/projetos-curriculares>
- Eduardo, J. (2019). *Trabalho Colaborativo entre Docentes do Instituto Politécnico de Benguela – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação. Porto: Universidade Portucalense.
- ESJGZ. (2021). Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Retrieved from <https://www.zarco.pt/site/>
- FCUP. (2021). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Retrieved from https://sigarra.up.pt/fcup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=*olimp%c3%adas%20escolares
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fialho, N. (Sem data). *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*.
- Francisco, P., & Nacarato, A. (2009). Tensões e desafios enfrentados por quatro professores de matemática no exercício da profissão docente. *Educ. Matem. Pesq.*, 11(2), 463 - 496.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Friedmann, A. (2001). *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Fulas, G. C. (2019). O Brincar e o contexto histórico. Retrieved from <https://www.ipabrasil.org/post/o-brincar-e-o-contexto-hist%C3%B3rico>
- Garcia, A. B., & Monteiro, R. A. C. (2012). Jogos Olímpicos: comparativo entre Grécia clássica e helenística. *Revista Legado*.

- Gömleksiz, N., Ülkü, A. K., Biçer, S. v., & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara
- Governo de Portugal. (2021). Retrieved from <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=podemos-encontrar-formas-de-inovacao-para-mitigar-o-insucesso-escolar>
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21 - 24.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- iGeo. (2021). International Geography Olympiad Retrieved from <http://www.geolympiad.org/>
- IMO. (2021). International Mathematical Olympiad. Retrieved from <http://www.imo-official.org/>
- Instituto Play. (2016). Prazer somos a Geração alpha! Retrieved from <https://gente.globo.com/wp-content/uploads/2018/06/Globosat-Gente-Geracao-Alpha.pdf>
- Kishimoto, T. M. (2002). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11 – 18: A Conceptual Approach*. England, Berkshire: Open University Press.
- Leat, D., Van der Schee, J., & Vankan, L. (2005). New strategies for learning geography: a tool for teachers' professional development in England and The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 327 – 342.
- Leontiev, A. (2001). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In A. Leontiev, L. Vygotsky, & A. Luria (Eds.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- Linhales, M. A. (2009). *A escola e o esporte*. Belo Horizonte: Cortez.
- Machado, J. d. A. R. (2000). *A emergência dos sistemas de informação geográfica na análise e organização do espaço*: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Martinha, C. (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente – aspecto da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia*. Tese de Doutoramento em Geografia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MEM. (2021). Movimento da Escola Moderna. Retrieved from <http://www.movimentoescolamoderna.pt>
- Miller, C. (2008). *Games: purpose and potential in education*. U.S.A.: Springer.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do Jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Nóvoa, A. (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Retrieved from https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106 - 1133.
- OE. (2021). Olimpíadas da Economia. Retrieved from <https://olimpiadasdaeconomia.pt/>
- OF. (2021). Olimpíadas de Física. Retrieved from <https://olimpiadas.spf.pt/index.html>
- OG. (2021). Olimpíadas da Geografia. Retrieved from <https://apgolimpiadas.wixsite.com/geografia/>
- Oliveira-Formosinho, J. O. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- ONI. (2021). Olimpíadas Nacionais de Informática. Retrieved from <http://oni.dcc.fc.up.pt/2021/informacao>
- OPM. (2021). Olimpíadas Portuguesas de Matemática. Retrieved from <https://olimpiadas.spm.pt/>
- OQ. (2021). Olimpíadas de Química. Retrieved from <https://olimpiadas.spg.pt>
- Pacheco, E., Martinha, C., & Costa, A. (2005). Research on Geography, Teaching and Teacher Education in Portugal. *Romanian Review of Geographical Education*, IV(2), 5 – 19.
- Pacheco, E., Soares, L., Costa, A., & Martinha, C. (2015). Didactic Applications of Social Networks – Essay in the First cycle in Geography at the University of Porto (UP). *Journal of Research and Didactics in Geography*, 2(4), 9 – 24.
- Parque Escolar. (2021). Escola Secundária João Gonçalves Zarco Retrieved from <https://parque-escolar.pt/pt/escola/012>
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspetiva.
- Pellegrino, J. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, 20, 65 - 77.
- Pereira, A. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia (4ª. Ed)*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária.
- Pinto, G. (2004). *O Brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas.
- PROSOFOS. (2021). Associação Nacional para a Promoção da Filosofia. Retrieved from <https://prosofos.weebly.com/>

- Público. (2021). Em que lugar ficou a sua escola? Retrieved from <https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola>
- Ramadlani, A. K., & Wibisono, M. (2017). *Visual literacy and Character Education for Alpha Generation*. Paper presented at the Proceedings of International Seminar on Language, Education, and Culture.
- Reis, T. A., Carneiro, C. G., Bezerra, F. d. M., Oste, G., & Cremonesi, G. (2018). Study on the Alpha Generation and the Reflections of Its Behavior in the Organizational Environment. *Quest Journals, Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 6(1), 09 - 19.
- Ribeiro, O. (1969). O ensino elementar da geografia. In *Diário de Lisboa*, Lisboa, 23 de maio de 1969, p. 9. Retrieved from <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06600.138.23590#19>
- Rosário, F., Araújo, L., & Fialho, I. (2012). *Avaliação formativa e formação de professores*. Paper presented at the Comunicação oral apresentada no VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo.
- Şahin, C. (2001). Orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin mesleki sorunları hakkında bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 59 - 70.
- SGP. (2021). Sociedade Geológica de Portugal. Retrieved from https://www.socgeol.pt/olimpiadas/by_year/2019
- Silva, A., & Pereira, C. (Sem data). From conceptions to practices of pedagogical differentiation in basic education. Retrieved from <http://lib.uib.kz/edulearn19/files/papers/1142.pdf>
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62 - 81.
- Silva, N. (2014). *A Dramatização e o Jogo Dramático nas Aulas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira: Estratégias auxiliares para uma melhor codificação e decodificação dos textos*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, V. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tavares, O. (1999). *Referências teóricas para o conceito de Olimpismo*. Estudos Olímpicos. Rio de Janeiro: Editora UGF.
- Teixeira, E. (2009). *O brincar como berço do intelecto infantil*. Paper presented at the IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1925_978.pdf
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. In R. H. E. Sprague Jr (Ed.), *47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (pp. 82 - 90). United States: The Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.

- UN. (2000). *Handbook on geographic information systems and digital mapping* Studies in Methods, U. Nations (Ed.) (pp. 197). Retrieved from http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_79E.pdf
- Valentim, M. (Sem data). Brincadeiras Infantis: Importância Para o Desenvolvimento Neuropsicológico. Retrieved from <http://www.profala.com/arteducesp60.htm>
- Varga, M. (2017). *The Effect of Teacher-Student Relationships on the Academic Engagement of Students*. Thesis for the Degree of Master of Education. Graduate Programs in Education Goucher College.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, Ltda.

Anexos

Anexo I - Guião da entrevista aos Professores de Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Escola João Gonçalves Zarco

Questões relativas ao impacto das Olimpíadas da Geografia no ensino / estudo da disciplina:

1. Os seus alunos participaram alguma vez nas Olimpíadas da Geografia a nível nacional?
2. Considera que a participação em Olimpíadas da Geografia promove um maior interesse pelo estudo da disciplina? Porquê?
3. Refira 3 conhecimentos e/ou competências aperfeiçoadas ou adquiridas na participação em Olimpíadas da Geografia a nível nacional.
4. Na sua opinião, os jogos e eventos competitivos são boas ferramentas de ensino? Porquê?

Anexo II - Guião da entrevista à Organização Nacional das Olimpíadas da Geografia

Questões relativas aos Objetivos das Olimpíadas da Geografia:

1. Da vossa experiência, as Olimpíadas da Geografia contribuem de facto para um maior interesse pela disciplina por parte dos alunos? Se sim, de que forma?

2. Consideram que os professores valorizam o evento a ponto de o utilizar como ferramenta de ensino?

3. Consideram haver um maior reconhecimento social da Geografia em Portugal? Qual é o contributo das Olimpíadas neste âmbito?

4. Na vossa opinião, o que se poderia fazer para uma maior valorização da Geografia e do ensino da Geografia?

5. E quanto ao trabalho de campo no ensino da Geografia? De que forma as Olimpíadas contribuem para a promoção do trabalho de campo?

6. Consideram que os professores dão importância ao trabalho de campo no ensino da Geografia? E os alunos valorizam mais o trabalho de campo devido às Olimpíadas?

Questões relativas a representações e dinâmicas das Olimpíadas:

7. Indique três aspetos favoráveis da realização das Olimpíadas da Geografia.

8. Indique três aspetos desfavoráveis da realização do evento.

9. Quais as mudanças / alterações que deveriam ocorrer para as Olimpíadas da Geografia terem um maior impacto na aprendizagem da disciplina?

10. Quais as mudanças / alterações que deveriam ocorrer para as Olimpíadas da Geografia terem um maior impacto na valorização social da disciplina?

Questão relativa às Olimpíadas Internacionais de Geografia:

11. Porque é que Portugal não tem participado nas Olimpíadas Internacionais de Geografia?

Anexo III - Interview to Professor Joop van der Schee - Member of International Geographical Union (IGU) and of Task Force for International Geography Olympiad

Questions related to International Geography Olympiad's Objectives:

1. How long have you been involved in the Task Force for International Geography Olympiad?
2. In your opinion, what is the importance and contribution that International Geography Olympiad has to the process of teaching / learning the discipline?
3. Do you consider that there is in fact a greater interest by students in geographic studies due to their participation in the Olympiad?
4. With regard to social networks, do you consider that social ties created between students/teachers last or are lost after the end of the event?

Questions related to student performance:

5. Is it possible to define a profile (characteristics) of the student that participates in the Olympiad?
6. According to your experience, how would you describe the evolution of students participation in the Olympiad in terms of geographic knowledge and skills?
7. What is better: performance on the written test or on fieldwork exercise? In your opinion, what could improve the participants' performance?
8. Do you consider that national geography curricula affect student performance? What should be changed / improved?

Anexo IV - Inquérito aos Professores de Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Este questionário insere-se no âmbito da elaboração do relatório de estágio para conclusão do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Porto. É dirigido aos professores de Geografia das escolas que participaram mais do que uma vez nas Olimpíadas da Geografia. O tema deste trabalho académico consiste na análise do papel deste evento na aprendizagem da Geografia em contexto escolar. A sua opinião é fundamental para percebermos a importância e o contributo das Olimpíadas.

Agradecemos a disponibilidade e pedimos-lhe para ler atentamente as questões e responder de acordo com a sua situação. Garantimos a confidencialidade e anonimato nas respostas.

I – Avaliação das Olimpíadas da Geografia

1. Indique como avalia as Olimpíadas da Geografia quanto aos seguintes aspetos:

	Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa	Não sei / Não respondo
Organização						
Comunicação com os participantes						
Estrutura da competição						
Provas						
Avaliação global						

II – Reconhecimento social da Geografia e valorização do trabalho de campo

2. Das seguintes afirmações, indique com as quais concorda e não concorda:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei / Não respondo
As Olimpíadas da Geografia contribuíram para um maior interesse dos alunos na disciplina.						
Os professores utilizam as Olimpíadas da Geografia e os seus recursos como ferramenta de ensino.						
As Olimpíadas da Geografia contribuem para a valorização do ensino da Geografia em Portugal.						
As Olimpíadas da Geografia estimulam o trabalho de campo em Geografia.						
As Olimpíadas da Geografia contribuem para a valorização social da Geografia.						
A organização das Olimpíadas da Geografia tem vindo a melhorar.						
A opinião dos professores é considerada para introduzir alterações à estrutura das Olimpíadas da Geografia.						
É importante haver uma representação portuguesa nas Olimpíadas Internacionais de Geografia.						
A participação dos alunos, independentemente dos resultados, é utilizada como parâmetro positivo para a avaliação escolar do aluno.						

III - Caracterização sociodemográfica

3. Sexo:

Masculino Feminino

4. Idade:

5. Tempo de serviço (em anos):

6. A que ciclo(s) de estudos leciona?

3º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário

7. A sua formação de base é em Geografia?

Sim Não

8. Assinale, por favor, se para além da sua formação de base possui outra formação (*Não considere cursos de formação contínua ou de aprendizagem ao longo da vida*).

	Sim	Não
Outra licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Cursos de especialização		
Outro tipo de formação		

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo V - Guião da entrevista à Professora titular da disciplina de Geografia da Escola João Gonçalves Zarco sobre as micro Olimpíadas

Questões relativas à participação nas micro Olimpíadas da Geografia organizadas na Escola João Gonçalves Zarco:

1. Como classificaria a motivação dos alunos para o estudo da Geografia devido à sua participação nas micro Olimpíadas?
2. Considera que as micro Olimpíadas tiveram uma influência positiva na motivação dos alunos para o estudo?
3. Como é que preparou a participação dos alunos nas micro Olimpíadas?
4. Que balanço faz da realização das micro Olimpíadas e da participação dos alunos no evento?

Anexo VI - Inquérito aos Alunos de Geografia da Escola João Gonçalves Zarco que participaram nas micro Olimpíadas

Este questionário insere-se no âmbito da elaboração do relatório de estágio para conclusão do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Porto. O tema deste trabalho académico consiste na análise do papel das Olimpíadas da Geografia na aprendizagem da Geografia em contexto escolar. A sua opinião é fundamental para percebermos a importância deste evento no processo de ensino – aprendizagem.

Agradecemos a disponibilidade e pedimos-lhe para ler atentamente as questões e responder de acordo com a sua situação. Garantimos a confidencialidade e anonimato nas respostas.

I – Impacto das Olimpíadas da Geografia no estudo da disciplina

1. Alguma vez participou em Olimpíadas de alguma disciplina (ex. Matemática, Geografia, História, etc.) a nível nacional?

Sim Não

Se sim, qual (ais)? _____

2. Participou nas micro Olimpíadas da Geografia organizadas na sua escola?

Sim Não

3. Considera que a participação em Olimpíadas da Geografia promove um maior interesse pelo estudo da disciplina?

Posicione esse interesse numa escala de 1 a 5, em que 1 é nenhum interesse e 5 é muito interesse:

Nenhum interesse (1) Pouco (2) Algum (3) Bastante (4) Muito interesse (5)

4. Considera que a participação nas micro Olimpíadas da Geografia o levaram a ter um maior interesse pelo estudo da disciplina?

Sim Não

4.1) Como classificaria a motivação que sentiu para o estudo da Geografia devido à sua participação nas micro Olimpíadas?

Posicione a sua motivação numa escala de 1 a 5, em que 1 é nenhuma motivação e 5 é forte motivação:

Nenhuma motivação (1) Pouca (2) Indiferente (3) Alguma (4) Forte motivação (5)

II – Reconhecimento social da Geografia e valorização do trabalho de campo

5. Das seguintes afirmações, indique com as quais concorda e não concorda:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei / Não respondo
As Olimpíadas da Geografia realizadas a nível nacional fazem com que a disciplina seja mais conhecida por outras pessoas para além dos alunos e professores.						
As Olimpíadas da Geografia realizadas a nível nacional são bem divulgadas.						
A realização das micro Olimpíadas contribuiu para dar uma maior importância à disciplina por parte dos alunos.						
A realização das Olimpíadas da Geografia contribuem para uma maior aposta no trabalho de campo por parte dos professores.						
A realização das Olimpíadas da Geografia contribuem para que eu tenha um maior interesse no trabalho de campo nas aulas de Geografia.						

III - Caracterização sociodemográfica

6. Sexo:

Masculino Feminino

7. Idade:

8. Qual é o ciclo de estudos que frequenta?

3º Ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário

9. Qual o nível de escolaridade mais elevado que os seus pais concluíram? (assinale apenas uma opção em cada caso)

	Pai	Mãe
Nenhum		
4 anos de escolaridade / 1º ciclo do Ensino Básico		
6 anos de escolaridade / 2º ciclo do Ensino Básico		
9 anos de escolaridade / 3º ciclo do Ensino Básico		
Ensino Secundário ou Profissional		
Licenciatura		
Pós-graduação		
Mestrado		
Doutoramento		

Muito obrigado pela sua colaboração.