

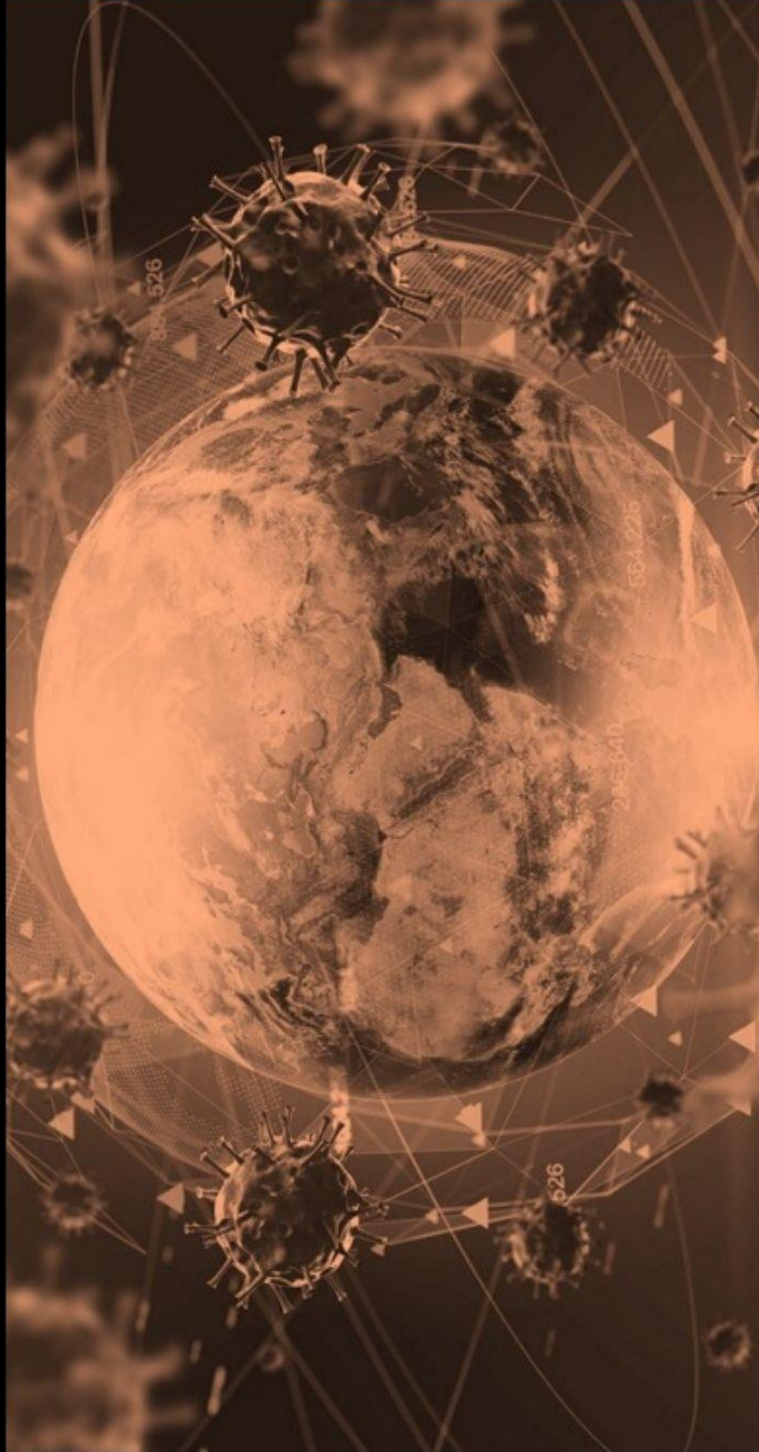
geTip

NÚMERO  
5/6

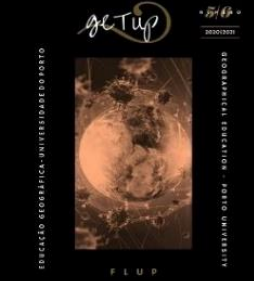
2020|2021

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA - UNIVERSIDADE DO PORTO

GEOGRAPHICAL EDUCATION - PORTO UNIVERSITY



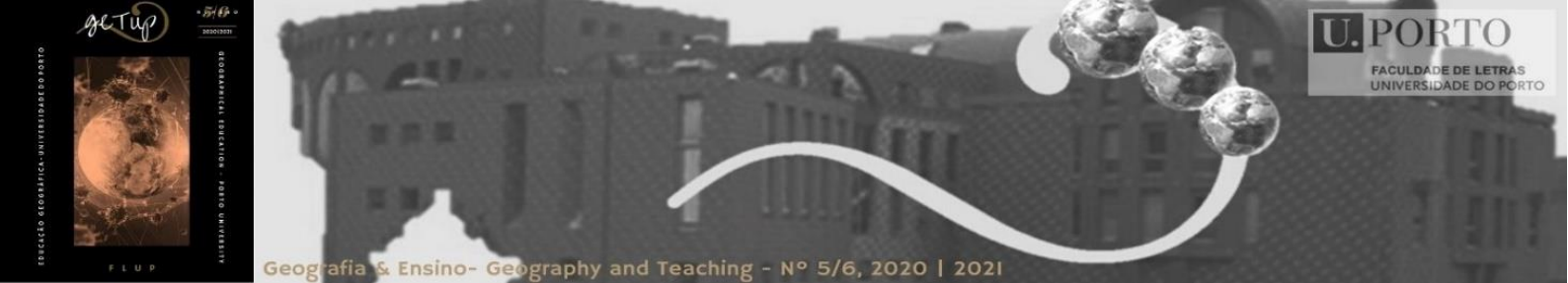
FLUP



# Revista de Educação Geográfica da UP

Universidade do Porto





## FICHA TÉCNICA

*geTup* - REVISTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UP - 5/6 - 2020 | 2021

ISSN -2184-0091

DOI da Revista: <https://doi.org/10.21747/GeTup>

DOI do Presente Número: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5>

**PERIODICIDADE:** Anual

**EDIÇÃO:** FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Via Panorâmica, s/n - 4150-564 Porto - Portugal

+351 226 077 100

### **CORPO EDITORIAL**

LAURA SOARES

ELSA PACHECO

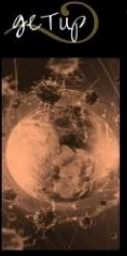
JOÃO CARLOS GARCIA

### **CONSELHO CIENTÍFICO**

Adélia Nobre Nunes - U. COIMBRA - FLUC | Alfonso García de la Vega - Facultad de Formación de Profesorado y Educación - Universidade Autónoma de Madrid | António Alberto Teixeira Gomes - U. PORTO – FLUP | Carmen do Céu Gonçalves Ferreira - U.PORTO – FLUP | Carlos Valdir Meneses Bateira - U.PORTO – FLUP | Cristiana Martinha Costa Abay - CEGOT | Fátima Loureiro Matos - U.PORTO – FLUP | Fernando Ribeiro Martins - U.N. LISBOA – FCSH | Francisco José Armas Quintá - Faculdade de Xeografía e Historia - Santiago de Compostela | Helena Ferreira Madureira - U.PORTO – FLUP | João Carlos Garcia - U.PORTO – FLUP | José Alves Teixeira - U.PORTO – FLUP | Mário Gonçalves Fernandes - U.PORTO – FLUP | Paulo Jorge Santos - U.PORTO – FLUP | Sérgio Claudino Nunes - IGOT- U.LISBOA | Xosé Carlos Macía Arce - Faculdade de Ciências da Educação - Santiago de Compostela.

### **PUBLICAÇÃO ELETRÓNICA DISPONÍVEL EM:**

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/>



## ÍNDICE

Elsa Pacheco Laura Soares	<i>Editorial</i>	3
------------------------------	------------------	---

### REFLETIR

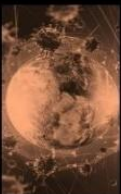
Cristiana Martinha	<i>Os Exames Nacionais de Geografia de 2019 e a sua capacidade de avaliar o Pensamento Espacial</i>	6
Eduardo Rafael Silva Kariny Lucas Silva	<i>Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia</i>	21
Clara Manrique-Velayos Xosé Carlos Macía Arce	<i>¡Fuera de clase! Enseñar y aprender el paisaje en Educación Primaria</i>	31
Rogata del Gaudio	<i>Brasil e Portugal: similitudes e diferenças entre sete livros didáticos de Geografia produzidos no contexto dos Estados Novos (1930-1945)</i>	45

### INTERVIR

Ana Vasconcelos Campos	<i>O Pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C</i>	61
Ana Carina Macedo	<i>O som das imagens no ensino e aprendizagem de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico</i>	73
Djeovani Roos	<i>Inventando geografias: pintar fugas criar pistas – videoclipes para fugir do comum</i>	87

### PERSPETIVAR

Pedro Cancela	<i>Dar aulas em tempo de pandemia</i>	101
Manuel Fernandes	<i>O mundo entre paredes - Notas sobre um tempo de confinamento geográfico</i>	105

**ACONTECER**

Francilene Sales da Conceição	<i>Didática da geografia: experiência docente na graduação em geografia da Ufopa, Amazônia oriental–Brasil</i>	115
Wesley da Silva Meira	<i>Propostas de materiais didáticos para o ensino do tema Amazônia: uma revisão bibliográfica</i>	126

**SAIR**

Filipa Fontinha	<i>Com os pés assentes na Terra: uma saída de campo a Quintandona</i>	137
Ana Ferreira	<i>Os roteiros literários como metodologia de ensino-aprendizagem.</i>	147



## EDITORIAL

O presente número da *geTap* - Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto - é publicado após dois anos de interregno, acompanhando a situação internacional de emergência de saúde pública declarada pela Organização Mundial De Saúde (OMS) em janeiro de 2020 e, dois meses depois, a classificação do SARS-CoV-2 (causador da COVID-19) como um vírus pandémico. A sua rápida propagação e elevada taxa de transmissão, numa sociedade cada vez mais global, implicou a tomada de medidas drásticas de isolamento e ditou o encerramento de várias atividades, designadamente das instituições de ensino. E esta resolução impôs um dos maiores desafios ao sistema educativo: transformar atividades letivas presenciais em sessões online recorrendo a tecnologias digitais, para milhares de estudantes do ensino básico, secundário e superior.

Muito se tem falado sobre estas transformações e as suas consequências, mas a verdade é que, pese o impacto que ainda estamos longe de conhecer, o esforço das escolas, dos professores, encarregados de educação e alunos deve ser reconhecido. E se todos respiramos de alívio quando voltamos à normalidade possível das atividades letivas presenciais, não temos dúvidas de que é durante os tempos mais difíceis que o engenho humano se manifesta e consegue superar ou minimizar os efeitos mais nefastos de eventos que, com cada vez maior frequência, nos desafia.

Neste contexto de superação, cientes de nem tudo foi perfeito, a *geTap* retoma um conjunto de artigos que estavam já reunidos para publicação em dezembro de 2020. Se faria sentido dedicar uma edição especial ao 'Ensino em tempos de Pandemia', não podíamos esquecer ou protelar os trabalhos submetidos e aprovados, embora a eles se associem outros estudos, pelo que este volume da *geTap* tem uma dimensão acrescida, definindo-se como um número duplo (5 e 6).

Mantendo as Secções habituais, começamos por **REFLETIR** sobre temas de ensino e educação geográfica propostos por quatro autores.

Cristiana Martinha discute *Os Exames Nacionais de Geografia de 2019 e a sua capacidade de avaliar o pensamento espacial*, procedendo a uma análise crítica de todas as questões dos 3 exames do ano em causa (1ª e 2ª fase e época especial), com base na taxonomia de Jo e Bednarz (2009). Da sua análise, conclui que estes exames "revelam uma baixa capacidade de avaliar o pensamento espacial dos alunos", para além de, frequentemente, englobarem questões que "exigem um nível de processamento cognitivo baixo". Neste sentido, defende não só a necessidade de serem repensados, mas sobretudo considera imperativa a "publicação de novos programas para Geografia para o ensino [básico e] secundário no sentido de corresponderem aos avanços científicos e didáticos dos últimos anos", bem como "às alterações curriculares" expressas entre 2017 e 2018.

Eduardo Silva e Kariny Silva abordam um tema que se torna particularmente impactante num momento que, em Portugal, se assiste a uma cada vez maior preocupação com o modelo de formação inicial de professores, despoletada pela progressiva falta de docentes, associada ao progressivo envelhecimento/aproximação da idade da reforma destes profissionais, mas também à falta de atratividade de uma profissão cada vez mais exigente. Assim, refletindo sobre *A importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia*, os autores discutem (usando as suas próprias palavras) este "momento único em que os estagiários se veem professores, onde começam a desenvolver suas ideias e opiniões sobre a profissão, ou seja, iniciam a formação da sua identificação profissional".

Clara Manrique-Velayos e Xosé Carlos Macía Arce, da Universidade de Santiago de Compostela, apresentam um trabalho de Didática da Geografia aplicado ao 1º Ciclo do Ensino Básico, com o título *¡Fuera de clase! Enseñar y aprender el paisaje en Educación Primaria*. Abordando de forma crítica o conceito de ‘paisagem’ e a forma como se expressa no currículo educativo e nos manuais escolares, sugerem “recursos y herramientas para la adecuada aproximación a este complejo concepto en las aulas”, defendendo a utilização de uma perspetiva interdisciplinar e inovadora que articule as artes (e.g. literatura, pintura, fotografia, cinema) e a tecnologia.

Finalizando esta secção, Rogata del Gaudio apresenta um resumo do pós-doutoramento que realizou na Universidade de São Paulo, intitulado *Brasil e Portugal: similitudes e diferenças entre sete livros didáticos de Geografia produzidos no contexto dos Estados Novos (1930-1945)*, pretendendo averiguar em que medida esses manuais “refletiram/refrataram” (...) os discursos dos regimes e seus vínculos com o fascismo”.

A secção **INTERVIR**, engloba três artigos que abordam os principais resultados da investigação académica feita por jovens professores em formação.

Ana Vasconcelos, aborda *O Pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C*. Pretendendo avaliar “como e com que estratégias” será possível desenvolver as “capacidades de pensamento crítico nos alunos” e recorrendo ao modelo COMA (Conteúdos, Objetivos de aprendizagem, Métodos/ Estratégias e Avaliação), a autora descreve os resultados da aplicação de doze atividades experimentais em sala de aula.

Ana Carina Macedo, questionando-se sobre o efeito da associação do som à imagem, fala-nos da sua experiência didática sobre *O som das imagens no ensino e aprendizagem de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico*, salientando que este recurso potencia “a atenção, motivação, imaginação, reflexão e o suscitar de diferentes sensações/emoções” nos alunos.

Concluindo esta secção, Djeovani Roos, propõe-se potenciar “a leitura geográfica de determinado fenómeno [a partir da] articulação de imagens artísticas criadas” em vídeo, no seu artigo intitulado *Inventando geografias: pintar fugas criar pistas – videoclipes para fugir do comum*. Para o efeito, baseia-se “na leitura e reflexão das multiplicidades que compõe a espacialidade” do videoclipe *Walking In My Shoes* (do grupo *Depeche Mode*), realizado por Anton Corbijn.

Pedro Cancela e Manuel Fernandes, propõem-se **PERSPETIVAR** as suas atividades profissionais em contexto pandémico.

*Dar aulas em tempo de pandemia* é um ensaio, na primeira pessoa, de Pedro Cancela. Relatando alguns dos momentos pré e pós a primeira interrupção das aulas em regime presencial, dá-nos conta, entre outros aspetos, da forma como foi “confrontado com constantes dúvidas por parte dos” seus alunos, apercebendo-se como os temas abordados em Geografia no ano letivo de 2019/2020 - ‘crescimento demográfico e as suas consequências’, a ‘distribuição da riqueza e da pobreza no mundo’, as ‘alterações globais e as principais repercussões geográficas’ ou ainda a ‘prevenção dos riscos industriais, tecnológicos e naturais’ – demonstraram, de “repente, [como] todos os capítulos de Geografia parecem convergir e dar o seu contributo para apreender o novo fenómeno que nos envolve a todos”. Concluindo a sua perspetiva com um conjunto de ‘boas práticas’ que considera essenciais “para assegurar o ensino à distância nas melhores condições”, o autor contagia-nos com a sua intenção de “não desperdiçar a oportunidade de aprender com esta nova realidade”.

Manuel Fernandes, partilha igualmente connosco algumas ‘notas livres’ sobre a sua experiência durante o surto pandémico de COVID-19, falando-nos sobre o impacto no seu trabalho de investigação e de que forma superou algumas dificuldades, relatando *O mundo entre paredes - Notas sobre um tempo de confinamento geográfico*. Contando, através de uma série de ‘etapas’ - em que, provavelmente, muitos de nós se revêm -, o seu “(des)ajustamento a uma situação inédita”, o autor questiona-se: “Será possível, perante uma adversidade comum, que os humanos se reconheçam, de forma espontânea, como iguais? Manifestando uma postura resiliente que se aproxima da visão do artigo anterior, Manuel Fernandes brinda-nos com um belíssimo texto sobre um “mundo que se encerrou entre paredes”, mas que nos

permitiu desenvolver “uma maior capacidade de adaptação a situações imprevistas”, enaltecendo “as portas que se abriram, num mundo aparentemente fechado”.

Na secção **ACONTECER**, dois autores apresentam atividades e recursos didáticos aplicados ao ensino-aprendizagem da Geografia.

Francilene Sales da Conceição, apresenta o artigo *Didática da geografia: experiência docente na graduação em geografia da Ufopa, Amazônia oriental–Brasil*, relatando a sua perspectiva, como docente da disciplina Didática da Geografia, no curso de graduação em Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará, entre 2017 e 2019. Defendendo que não “(...) existe uma didática única para todos os professores, porquanto cada docente faz escolhas de seus objetivos, métodos, metodologias e recursos didático-pedagógicos”, salienta a necessidade de definir estratégias de ensino-aprendizagem considerando “a realidade de cada turma” e que “considere e indissocie territorialidades e espacialidades dos povos, populações e comunidades tradicionais amazônicas”.

Visando a definição de *Propostas de materiais didáticos para o ensino do tema Amazônia: uma revisão bibliográfica*, Wesley da Silva Meira, sugere “sequências didáticas para se trabalhar com o tema Amazônia em sala de aula, partindo do livro escolar como elemento inicial”. Atendendo ao princípio de que o “professor é uma das pontes-chave do aluno para o conhecimento”, defende, em consonância com o artigo anterior, a importância de “observar a realidade escolar de forma ampla para desenvolver as atividades de estudo e as propostas de ensino (...) utilizar os recursos que estão ao redor da vida escolar dos alunos, do cotidiano para que as abstrações, análises e sínteses da realidade” sejam mais concretas e significativas.

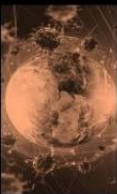
E chegamos à última secção: **SAIR**.

Filipa Fontinha, relata “as etapas do processo de desenvolvimento [de uma] Saída de Campo”, no artigo intitulado *Com os pés assentes na Terra: uma saída de campo a Quintandona*. De forma clara, descreve a “concepção e preparação das atividades (...) o trabalho dos alunos no campo e (...) a potencialização dos resultados”, concluindo que este recurso, envolvendo diretamente os alunos, permite “desmistificar, materializar e assimilar conteúdos e conceitos de forma significativa, contribuindo para superar a fragmentação do conhecimento”.

Ana Ferreira convida-nos a seguir as pistas de Camilo Castelo Branco na cidade do Porto do século XIX, apresentando *Os roteiros literários como metodologia de ensino-aprendizagem*. Promovendo “o confronto entre os lugares narrados e os que existem na realidade” a autora considera que esta metodologia “permite aos alunos dar mais significado ao texto e, assim, ampliar consideravelmente a sua motivação para a leitura”, ao mesmo tempo que desenvolve nos alunos “o gosto pela exploração e descoberta” do espaço [através] de dois roteiros literários com base nos quais os alunos se aventuram no território, traçando um novo percurso na cidade.

Acompanhando os votos de uma boa leitura, aproveitamos para desejar um excelente 2022!

**Laura Soares e Elsa Pacheco**



## OS EXAMES NACIONAIS DE GEOGRAFIA DE 2019 E A SUA CAPACIDADE DE AVALIAR O PENSAMENTO ESPACIAL

**Cristiana Martinha**

**Universidade do Minho – Instituto de Educação**

cristianamartinha@ie.uminho.pt

Como citar este artigo:

Martinha, C. (2020/21). Os Exames Nacionais de Geografia de 2019 e a sua capacidade de avaliar o pensamento espacial. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 6-20.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a1>

**RESUMO:** Sendo o desenvolvimento do pensamento espacial (*spatial thinking*) um dos objetivos primordiais da Educação Geográfica, importa analisar como os exames nacionais de Geografia em Portugal são capazes de avaliar este objetivo central da Educação Geográfica. Analisamos todas as questões dos três exames de Geografia do ano de 2019 e classificamos essas questões usando a taxonomia *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz (2009). Chegamos à conclusão que nos exames de Geografia de 2019 a maioria as questões avaliam o pensamento espacial num nível muito baixo. As questões que exigem um pensamento espacial de nível médio são praticamente nulas e existem poucas questões que avaliam o *spatial thinking* no nível mais elevado da taxonomia. Deste modo, os resultados da nossa pesquisa estão na mesma linha dos resultados de outros autores que defendem que os exames nacionais de Geografia de ensino secundário têm que ser repensados bem como o currículo deste nível de ensino no que diz respeito à disciplina de Geografia A.

**Palavras-chave:** Exame Nacional de Geografia; Pensamento Espacial; Taxonomia *Spatial Thinking*; Educação Geográfica; Avaliação em Geografia.

**ABSTRACT:** The development of spatial thinking is a key objective of Geographical Education. Because of that, it is important to analyse if the national exams of Geography of Portugal are able to evaluate this key objective of Geographical Education. We analysed all the questions of the three exams of Geography of the year 2019 and we classified these questions using the Taxonomy of Spatial Thinking developed by Jo and Bednarz, 2009. We concluded that in these Geography's exams of 2019 the majority of the questions evaluate the spatial thinking in a low level. The questions that ask a spatial thinking in a middle level are almost not existing and there are few questions evaluating the spatial thinking in the higher level of the taxonomy. Because of this, the results of our research are in the same line of the results of other authors that defend the national exams of Geography of secondary education in Portugal need to change and also the curriculum of this education level for the subject of Geography

**Keywords:** National Exam of Geography; Spatial Thinking; Taxonomy of Spatial Thinking; Geographical Education; Evaluation in Geography.

## INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver este estudo é antiga. Surgiu nos últimos anos durante os quais analisamos de que forma manuais escolares de Geografia de diferentes países desenvolviam o pensamento espacial (ou *spatial thinking*) nos alunos (Martinha, 2013), considerando as questões presentes nesses manuais.

Neste seguimento e sabendo que os exames nacionais de Geografia têm uma grande importância no contexto de desenvolvimento e avaliação da disciplina no âmbito do ensino secundário, pareceu-nos pertinente fazer esta análise: de que modo as questões presentes nos exames avaliam o pensamento espacial dos alunos no final do ensino secundário. Para isso, consideramos que a ‘taxonomia do pensamento espacial’ de Jo e Bednarz (2009) seria pertinente para fazermos essa análise.

Neste sentido, numa primeira etapa discutimos, de forma necessariamente breve, o conceito de *spatial thinking* e a taxonomia para o avaliar criada por Jo e Bednarz. Procede-se, também, à elaboração de uma síntese dos estudos que nos últimos anos têm sido feitos em Portugal sobre os exames nacionais de Geografia, procurando encontrar pontos de sustentação para a nossa pesquisa.

Seguidamente, descreve-se a realização da nossa pesquisa apresentando alguns apontamentos metodológicos, a que se sucede a apresentação e discussão dos resultados a que chegamos explorando criticamente exemplos de questões dos exames analisados. No final, dedicaremos um espaço à discussão desta problemática da avaliação do pensamento espacial nos exames de Geografia, sugerindo ações a serem tomadas no futuro pela tutela relativamente a esta questão.

### 1. O SPATIAL THINKING E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Uma das mais recentes e completas publicações sobre o *spatial thinking* é da autoria de Zwartjes *et al.* (2017) e insere-se no âmbito de trabalho do projeto europeu *GI Learner*. Nesta publicação, os autores fazem uma síntese completa dos conceitos de *spatial thinking* na ótica de diferentes autores e apresentam várias taxonomias e modelos criados para o compreender e analisar. No entanto, de todas estas taxonomias e modelos aquela que nos parece mais interessante para analisarmos questões é claramente a que foi desenvolvida por Jo e Bednarz (figura 1) e que está explicada ao detalhe em Jo e Bednarz (2014), Lee e Bednarz (2012) e Jo, Bednarz e Metoyer (2010).

De acordo com esta taxonomia o pensamento espacial de uma determinada atividade ou questão pode ser determinado através de um modelo tridimensional, ou seja, analisando-se questões relativamente a três aspetos distintos: tipo de conceitos, formas de representação e processo cognitivo.

No que diz respeito à dimensão dos conceitos mobilizados numa dada atividade ou questão, as autoras propõem que se classifique em quatro níveis: “non-spatial” quando os conceitos mobilizados não são de âmbito espacial; “spatial primitives” quando a questão pressupõe o domínio de conceitos espaciais muito básicos e simples como “localização” ou “magnitude”; “simple-spatial” quando os conceitos mobilizamos embora simples já apresentam um grau maior de capacidade de espacialização tais como “distância” ou “conexão/ligação” e finalmente os conceitos “complex-spatial” que incluem conceitos espaciais mais complexos tais como “distribuição” ou “projeção cartográfica” (cf. figura 1).

Relativamente às formas de representação utilizadas nas questões, as autoras desta taxonomia apenas fazem a distinção entre “use” e “no-use”. Dentro das formas de representação que podem ser utilizadas temos, por exemplo, o “mapa” e o “diagrama” (cf. figura 1).

Quanto ao processo cognitivo, as autoras definem três níveis (claramente com influência da taxonomia de Bloom) nos quais as questões se podem classificar: “input” para processos cognitivos mais simples como “definir” e “selecionar”; “processing” para processos cognitivos medianamente complexos como “explicar” e “exemplificar” e “output” para processos cognitivos mais complexos como “avaliar” e “criar” (cf. figura 1). Esta taxonomia de Jo e Bednarz tem sido utilizada por diversos autores fora de Portugal (por

exemplo, Tomaszewski *et al.*, 2015) e em Portugal (Martinha, 2013; Freitas e Almeida, 2014; Soares, 2017).

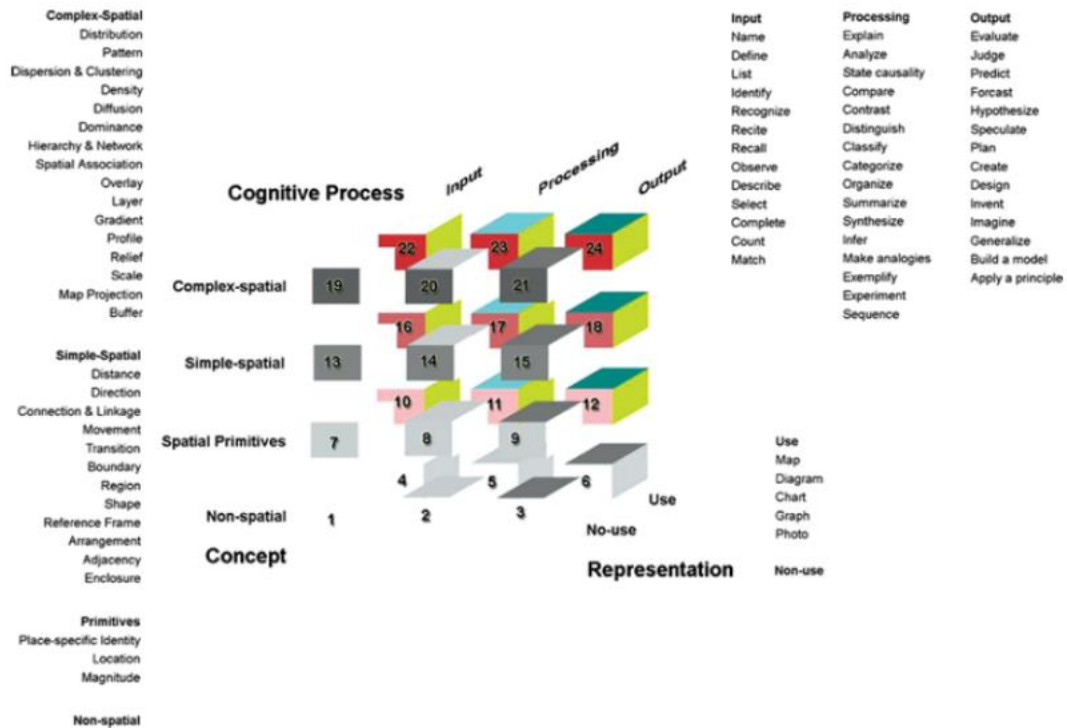


Figura 1 - Taxonomia de Jo e Bednarz (2009). Extraído de Jo, Bednarz e Metoyer, 2010, p.52.

## 2. OS EXAMES NACIONAIS DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL – UMA BREVE SÍNTESE DOS ESTUDOS REALIZADOS

Nos últimos anos têm sido vários os estudos sobre os exames nacionais de Geografia em Portugal. Não é nosso objetivo aqui fazer a descrição histórica de como foram evoluindo os exames nacionais de Geografia dado que esta já foi feita por vários dos autores a que nos referiremos de seguida. Procuramos sim, aqui, referir os autores que nos últimos anos têm escrito sobre esta questão no sentido de sublinhar nas suas pesquisas e análises críticas pontos que nos ajudem a melhor entender e problematizar os resultados a que chegamos analisando o pensamento espacial nos exames de 2019.

Rocha (2018, p.41-42) sublinha que nos exames nacionais de Geografia há o "predomínio de itens de resposta múltipla, que levam o aluno a um 'treino exacerbado' de exames de anos anteriores, promovendo em grande parte uma aprendizagem memorística" e defende que "as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento" (Rocha, ob.cit., p. 48).

Por seu lado, Cunha (2017, p.9) realizou um estudo onde "a análise [teve] como amostra as provas de Geografia A, aplicadas entre 2006 e 2017, [onde foi caracterizada] a estrutura interna, (...) a amplitude dos conteúdos curriculares e competências geográficas mobilizadas, e (...) o rigor nos critérios de correção". Concluiu que entre "2006 e 2017, (...) a mobilização da memorização [foi] mais significativa nos itens de seleção de que nos de construção (...). Todavia, a partir de 2013, houve um aumento expressivo do número de itens que exigem o reconhecimento ou reprodução de informação" (Cunha, ob.cit., p. 102). Explica, ainda, que "a partir de 2014, além dos itens de seleção apresentarem uma cotação mais elevada (...) também consideram um número superior de definições por item (...) identificando-se, assim, um reforço da memorização" (Cunha, ob. cit., p. 103). Assim sendo, a conclui que "atendendo ao

número de definições que são exigidas durante [a] realização das provas, identificamos um aumento do número de aprendizagens avaliadas que pressupõem conhecimentos objetivos: terminologias, factos e conhecimentos específicos que (...) mobilizam (...) processos cognitivos de ordem inferior, como a memorização e a reprodução, em desfavorecimento dos superiores, nomeadamente a capacidade de avaliação e criatividade” (Cunha, 2017, p. 105). Esta autora também analisou no seu estudo o tipo de documentos geográficos utilizados nos exames que analisou.

Por seu turno, Lemos, Ribeiro e Rocha (2017) analisaram as opiniões dos alunos de uma escola sobre os exames de Geografia e Lemos (2016) fez uma análise detalhada dos temas e tipos de itens dos exames.

Moreira (2016a) e Moreira (2016b) realizaram também estudos sobre os exames nacionais de Geografia usando a taxonomia de Bloom. Moreira (2016a, p. 8) realizou um estudo que incidiu “sobre o estudo integrado da Avaliação Sumativa Externa das provas de exame nacional de História A e Geografia A da 1.ª fase de 2014” e abordou nesse âmbito a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom e a taxonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) de Biggs, concluindo que “em relação à prova do exame nacional de Geografia A, há necessidade de repensar a estruturação das provas (...) procurando incluir (...) questões de complexidade cognitiva elevada” (Moreira, ob.cit., p. 78).

Souto e Claudino (2009) fizeram também uma importante análise crítica aos exames de Geografia A de 2006, onde se destaca a baixa complexidade das questões apresentadas.

### 3. QUE SPATIAL THINKING NOS EXAMES NACIONAIS DE GEOGRAFIA 2019? NOTAS PARA UMA REFLEXÃO

Para realizar a nossa análise procedemos à leitura de todas as questões dos exames nacionais de Geografia de 2019<sup>1</sup> e classificamos cada uma delas relativamente à sua capacidade de avaliar o pensamento espacial usando a taxonomia de Jo e Bednarz, ou seja, classificando cada questão de 1 a 24, sendo que 1 representa o nível mais baixo de pensamento espacial e 24 o mais elevado<sup>2</sup>.

Iremos, de seguida, analisar separadamente cada um dos exames e depois apresentaremos uma comparação dos resultados dos três.

No que diz respeito ao E19-1 (Exame de Geografia de 2019 da 1.ª fase), podemos verificar que o mesmo é composto por 30 questões<sup>3</sup>. A distribuição do número que questões por cada nível de pensamento espacial, usando o diagrama da taxonomia do pensamento espacial de Jo e Bednarz, onde o 1 representa o nível mais baixo de pensamento espacial e 24 o mais elevado, é o seguinte (figura 2):

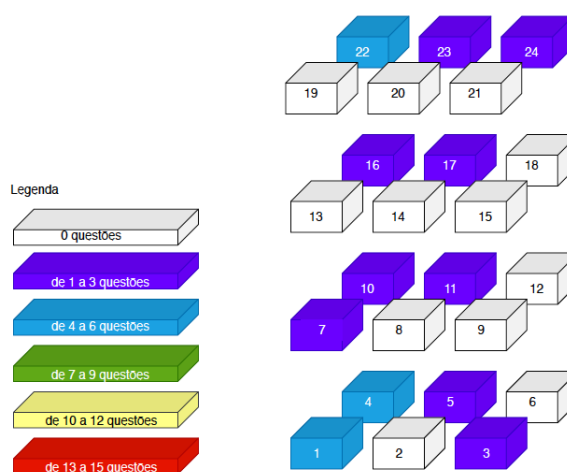


Figura 2 - Número de questões do exame E19-1 nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

<sup>1</sup>. Analisamos três exames de 2019. O da 1.ª fase, versão 1 (E19-1), o da 2.ª fase, versão 1 (E19-2) e o da época especial (E19-E). De sublinhar que não analisamos a versões 2 dos exames da 1.ª e da 2.ª fase porque no essencial são iguais à versão 1 e não estavam disponibilizados no site do IAVE na data que realizamos a sua consulta (29.12.2019).

<sup>2</sup>. De clarificar que na nossa análise classificamos como “use” de formas de representação na taxonomia como qualquer atividade que apele à leitura e interpretação da forma de representação proposta.

<sup>3</sup>. Consideramos uma questão cada item apresentado aos alunos para resposta.

A classificação detalhada de casa questão é a seguinte (figura 3):

Questões	Níveis da Taxonomia do Pensamento Espacial de Jo e Bednarz 2009																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1.1										X															
1.2										X															
1.3																						X			
1.4	X																								
2							X																		
3.1																						X			
3.2																						X			
3.3										X															
3.4																							X		
4	X																								
5	X																								
6.1				X																					
6.2				X																					
6.3				X																					
6.4				X																					
7	X																								
8.1																							X		
8.2																						X			
8.3																						X			
8.4																							X		
8.5																						X			
9	X																								
10.1																X									
10.2				X																					
10.3				X																					
10.4																						X			
10.5																	X								
11			X																						
12	X																								
13							X																		
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Figura 3 – Classificação das questões do exame E19-1 nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

Observando estas figuras concluímos que este exame apresenta a suas questões razoavelmente bem distribuídas pelos diferentes níveis de pensamento espacial. Contudo, se ter um número significativo de questões nos níveis mais elevados de pensamento espacial é um facto positivo não podemos também deixar de sublinhar que existe também um grande número de nos níveis mais inferiores da taxonomia (níveis 1, 3, 4 e 5). Faltam claramente questões nos níveis intermédios da taxonomia. Alguns exemplos de questões de nível inferior de pensamento espacial neste exame são as seguintes (figuras 4 e 5):

9. A dinamização das cidades fronteiriças ibéricas pode constituir uma estratégia de desenvolvimento se forem tomadas medidas que visem aumentar
- (A) a coesão territorial, na realização de parcerias no âmbito dos serviços aduaneiros.
  - (B) a cooperação ibérica, na organização de iniciativas de natureza social e cultural.
  - (C) a complementaridade internacional, na gestão da rede do ensino secundário profissional.
  - (D) a competitividade das cidades, na partilha da prestação de serviços com perfis pouco especializados.

Figura 4 – Questão nº 9 do exame E19-1 (p. 11), que corresponde a uma questão de nível 1 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

- 6.4. Uma das vantagens do sistema de comercialização de proximidade adotado pelo produtor agrícola, referido no Documento A, é
- (A) consolidar a partilha e a confiança entre o produtor e os consumidores.
  - (B) valorizar as tradições culturais através da oferta de produtos exógenos.
  - (C) fornecer os mercados abastecedores regionais ao longo do ano.
  - (D) assegurar o autoaproveitamento dos mercados locais e regionais.

Figura 5 – Questão nº 6.4 do exame E19-1 (p. 9), que corresponde a uma questão de nível 4 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

Com um nível de pensamento espacial mais elevado, temos por exemplo as questões das figuras 6, 7, 8 e 9. Em especial chamamos a atenção para a figura 9 dado que foi a única questão nos três exames analisados que conseguimos classificar com o nível 24 de pensamento espacial (o mais elevado).

3. As cartas sinóticas são importantes na interpretação e na previsão dos estados de tempo.  
A Figura 2 representa as situações sinóticas à superfície relativas ao dia 6 de janeiro de 2019.

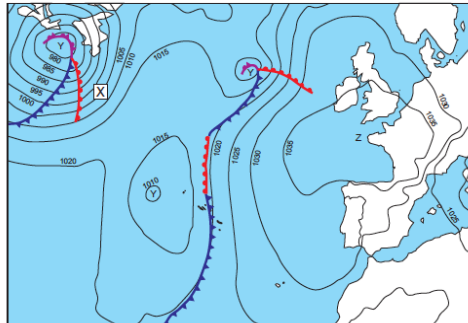


Figura 2 – Carta sinótica de superfície.

Fonte: www.ipma.pt  
(consultado em janeiro de 2019). (Adaptado)

- 3.3. Na Figura 2, estão assinalados diferentes tipos de centros barométricos.

Caracterize a circulação do ar, à superfície e em altitude, nos centros barométricos identificados pela letra Y.

Figura 6 – Questão nº 3.3 do exame E19-1 (p. 6-7), que corresponde a uma questão de nível 11 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

1. Na expedição científica para a conservação marinha Oceano Azul, realizada em 2018, foi descoberto, a 60 milhas náuticas da ilha do Faial, nos Açores, um novo campo hidrotermal, a 570 metros de profundidade. A expedição insere-se no Programa Bioeconomia Azul, que visa envolver instituições, empresas, *startups*, entre outros parceiros, na promoção da investigação e no desenvolvimento de uma economia sustentável ligada aos oceanos, nomeadamente, na área dos biomateriais.

Fonte: www.gulbenkian.pt (consultado em outubro de 2018). (Texto adaptado)

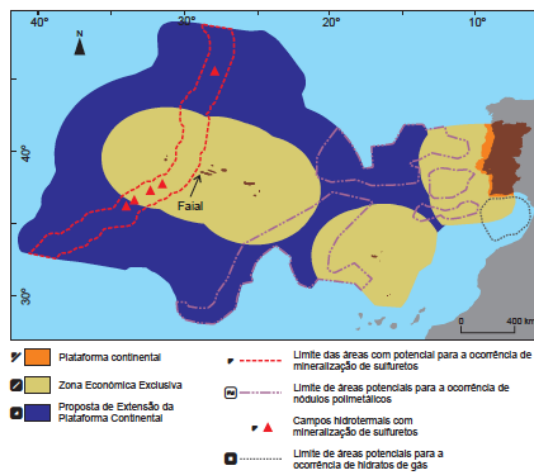


Figura 1 – Plataforma continental e potencialidades de mineração oceânica na ZEE e na área relativa à Proposta de Extensão da Plataforma Continental.

Fonte: *Exposição Mar Mineral, Ciência e Recursos Naturais no Fundo do Mar*, Museu Nacional de História Natural e da Ciência, 2017, Lisboa, in [museus.ulisboa.pt](http://museus.ulisboa.pt) (consultado em outubro de 2018). (Adaptado)

- 1.3. A Proposta de Extensão da Plataforma Continental, apresentada pelo governo português à ONU em 2009, observada na Figura 1, aumenta a possibilidade de Portugal aceder a recursos
- (A) hidrotermais no fundo do oceano, na ZEE contígua à costa de Portugal continental.  
(B) piscatórios além das 200 milhas náuticas da ZEE portuguesa.  
(C) polimetálicos no fundo do oceano, além da ZEE portuguesa.  
(D) energéticos na ZEE circundante às Regiões Autónomas de Portugal.

Figura 7 – Questão nº 1.3 do exame E19-1 (p. 4-5), que corresponde a uma questão de nível 22 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

8. As alterações demográficas ocorridas em Portugal, nas últimas décadas, têm tido repercussões nos âmbitos social, económico e territorial, que devem estar no centro da reflexão sobre as políticas públicas.  
Fonte: TERRITÓRIO PORTUGAL. Onde o país encontra o futuro, PNPT I Alteração, ESTRATÉGIA, 20 Julho 2018, Lisboa, Direção-Geral do Território, 2018, p. 21, in pnpot.dgterritorio.pt (consultado em outubro de 2018). (Texto adaptado)

Na Figura 3A, está representado o perfil de vulnerabilidade social por aglomerado populacional, em 2017, e a projeção da perda demográfica (%), em Portugal continental, em 2030. Na Figura 3B, está representada a rede urbana de Portugal continental, em 2011.

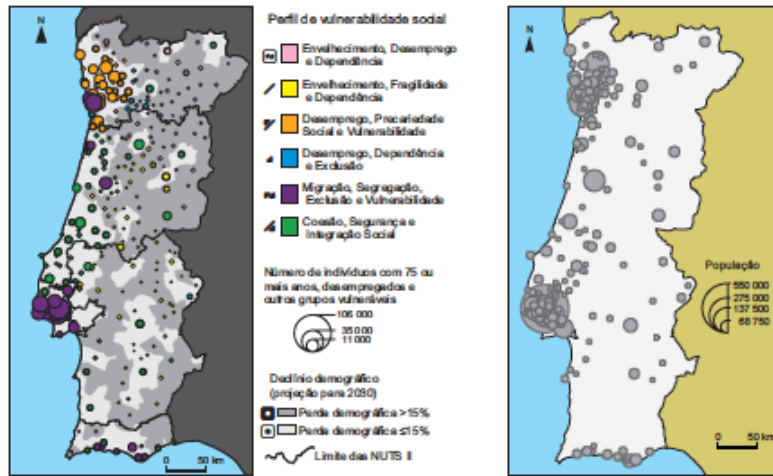


Figura 3A – Perfil de vulnerabilidade social, em 2017, e projeção da perda demográfica (%), em Portugal continental.

Figura 3B – Rede urbana de Portugal continental, em 2011.

Fonte das Figuras: 3A – TERRITÓRIO PORTUGAL. Onde o país encontra o futuro, PNPT I Alteração, ESTRATÉGIA, 20 Julho 2018, Lisboa, Direção-Geral do Território, 2018, p. 68, in pnpot.dgterritorio.pt (consultado em outubro de 2018). (Adaptado); 3B – INE, I.P., Retrato Territorial de Portugal 2017, 2013, Lisboa – Portugal. (Adaptado)

8.1. Selecione, analisando a informação da Figura 3A, a opção na qual se associa corretamente cada uma das áreas geográficas da coluna A (W, K e L) ao respetivo perfil de vulnerabilidade social da coluna B (1, 2, 3, 4 ou 5).

COLUNA A ÁREA GEOGRÁFICA	COLUNA B PERFIL DE VULNERABILIDADE SOCIAL
W. Área Metropolitana de Lisboa.	1. Envelhecimento, Desemprego e Dependência.
K. Cidades médias afastadas das áreas metropolitanas.	2. Envelhecimento, Fragilidade e Dependência.
L. Aglomerados populacionais de pequena dimensão do Alentejo interior.	3. Desemprego, Precariedade Social e Vulnerabilidade.
	4. Migração, Segregação, Exclusão e Vulnerabilidade.
	5. Coesão, Segurança e Integração Social.

- (A) W – 3; K – 4; L – 1.      (B) W – 3; K – 1; L – 2.  
(C) W – 4; K – 5; L – 2.      (D) W – 4; K – 3; L – 1.

Figura 8 – Questão nº 8.1 do exame E19-1 (p. 10), que corresponde a uma questão de nível 23 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2019.

8.4. Um grupo de trabalho da área do planeamento e ordenamento do território, que tem como objetivo aumentar a coesão social e a competitividade no Nordeste Transmontano, confrontou-se com a existência de dois problemas sociodemográficos, evidenciados na Figura 3A:

- A – o envelhecimento demográfico;  
B – o desemprego.

Selecione um dos problemas sociodemográficos, A ou B.

De acordo com o problema sociodemográfico selecionado, apresente duas medidas, explicando de que modo contribuem para atenuar esse problema.

Figura 9 – Questão nº 8.4 do exame E19-1 (p. 11), que corresponde a uma questão de nível 24 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2019.

No que diz respeito ao E19-2 (Exame de Geografia de 2019 da 2.ª fase), podemos verificar que o mesmo é composto também por 30 questões. A distribuição do número que questões por cada nível de pensamento espacial, usando o diagrama da taxonomia do pensamento espacial de Jo e Bednarz, é o seguinte (figura 10):

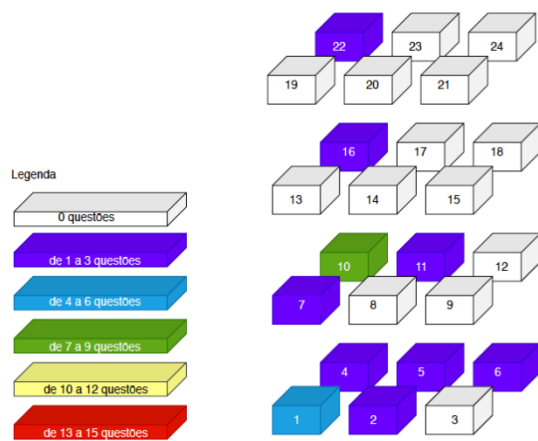


Figura 10 – Número de questões do exame E19-2 nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do Spatial Thinking de Jo e Bednarz, 2009).

A classificação detalhada de cada questão é a seguinte (figura 11):

Questões	Níveis da Taxonomia do Pensamento Espacial de Jo e Bednarz 2009																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1.1				X																					
1.2					X																				
1.3						X																			
1.4							X																		
2									X																
3.1										X															
3.2											X														
3.3	X																								
3.4										X															
3.5	X																								
4	X																								
5.1																X									
5.2										X															
5.3										X															
5.4										X															
6							X																		
7		X																							
8	X																								
9.1																								X	
9.2										X															
9.3																								X	
10										X															
11										X															
12	X																								
13.1																X									
13.2										X															
13.3											X														
13.4										X															
13.5																								X	
14							X																		
TOTAL	4	2	0	1	2	2	3	0	0	9	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0

Figura 11 – Classificação das questões do exame E19-2 nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

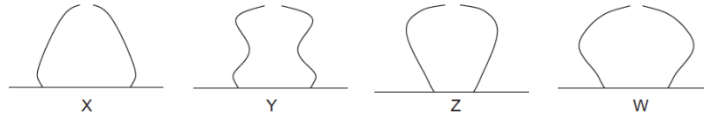
Já neste exame da segunda fase há claramente um predomínio de questões nos níveis mais baixos de pensamento espacial e muito poucas nos níveis mais elevados. De sublinhar que as questões de tipo 1 de pensamento espacial (o mais baixo e que não apela a nenhum conceito espacial nem ao uso de formas de representação e apenas exige um processo cognitivo de nível muito básico) apresenta um número significativo de questões neste exame. De seguida (figura 12), observamos um exemplo deste tipo de questões.

8. A ocorrência de precipitação na primavera, após um período longo de seca, tem impactes na agricultura
- (A) positivos, porque contribui para a reposição dos níveis freáticos.
  - (B) positivos, porque contribui para assegurar as culturas de inverno.
  - (C) negativos, porque favorece a ocorrência de cheias.
  - (D) negativos, porque compromete as culturas de regadio.

Figura 12 – Questão nº 8 do exame E19-2 (p. 9), que corresponde a uma questão de nível 1 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

Contudo, o tipo de questões que predomina neste exame são as de tipo 10 (que embora exijam um processo cognitivo de nível baixo, apelam já a conceitos espaciais básicos e ao uso de formas de representação). A figura 13 mostra um exemplo deste tipo de questões.

2. Os esquemas X, Y, Z e W representam a estrutura etária de diferentes regiões portuguesas, na atualidade.



Os esquemas que representam a estrutura etária do litoral e do interior da região Centro são, respetivamente,

- (A) W e Z.
- (B) Z e X.
- (C) W e Y.
- (D) X e Y.

Figura 13 – Questão nº 2 do exame E19-2 (p. 5), que corresponde a uma questão de nível 10 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

Embora este exame apresente um valor reduzido de questões que apelam a um pensamento espacial de nível superior, destacamos, contudo, a seguinte questão (figura 14) por apelar a um pensamento espacial de nível 22, ou seja, embora apelando a um processo cognitivo simples, exige a mobilização de conceitos espaciais complexos e requer o uso de formas de representação.

9. Os gráficos termopluriométricos representados na Figura 4 foram construídos a partir das normais climatológicas 1981-2010 de Braga, de Bragança e de Beja, estações meteorológicas assinaladas no mapa hipsométrico de Portugal continental.

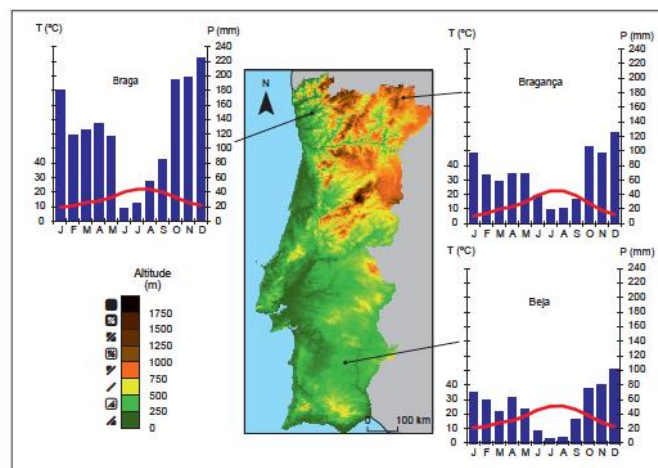


Figura 4 – Hipsometria de Portugal continental e gráficos termopluriométricos das estações meteorológicas de Braga, de Bragança e de Beja, relativos às normais climatológicas (1981-2010).

Fonte: [www.pt.climate-data.org](http://www.pt.climate-data.org) (consultado em outubro de 2018). (Adaptado)

9.1. A precipitação ocorrida na estação meteorológica de Beja pode ser de diferentes tipos, consoante o período do ano.

Identifique o principal tipo de precipitação que ocorre no inverno e o principal tipo de precipitação que ocorre no verão.

Figura 14 – Questão nº 9.1 do exame E19-2 (p. 10), que corresponde a uma questão de nível 22 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2019.

No que diz respeito ao E19-E (Exame de Geografia de 2019 da época especial), podemos verificar que o mesmo é composto também por 30 questões. A distribuição do número que questões por cada nível de pensamento espacial, usando o diagrama da taxonomia do pensamento espacial de Jo e Bednarz, é o seguinte (figura 15):

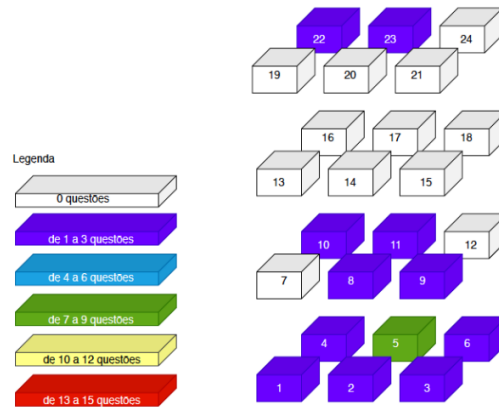


Figura 15 – Número de questões do exame E19-E nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

A classificação detalhada de cada questão é a seguinte (figura 16):

Questões	Níveis da Taxonomia do Pensamento Espacial de Jo e Bednarz 2009																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1.1	X																								
1.2				X																					
1.3				X																					
1.4				X																					
2							X																		
3.1				X																					
3.2				X																					
3.3				X																					
3.4				X																					
3.5				X																					
4.1								X																	
4.2									X																
4.3		X																							
5			X																						
6.1																							X		
6.2								X																	
6.3																								X	
6.4				X																					
6.5										X															
7							X																		
8.1									X																
8.2	X																								
8.3			X																						
9								X																	
10.1				X																					
10.2					X																				
11		X																							
12.1			X																						
12.2	X																								
13	X																								
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Figura 16 – Classificação das questões do exame E19-E nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

À semelhança do exame da segunda fase, neste exame há também claramente um predomínio de questões nos níveis mais baixos de pensamento espacial e muito poucas nos níveis mais elevados. Destacam-se em particular as questões de nível 5 com maior número de questões neste exame (que embora exijam o recurso a formas de representação e um nível mediano de processo cognitivo não exigem a mobilização de nenhum conceito propriamente espacial). De seguida (figura 17), observamos um exemplo deste tipo de questões.

3. Segundo um estudo do Fórum para a Competitividade, a produção agrícola em Portugal tem vindo a aumentar, o que contribui para a redução do défice da balança alimentar.

Na Figura 2, o Gráfico R representa a evolução do valor da exportação de produtos agrícolas, no período de 2012 a 2016, e o Gráfico S representa a evolução do Valor Acrescentado Bruto (VAB) da agricultura e do valor da produção do ramo agrícola, no período de 1980 a 2018, em Portugal.

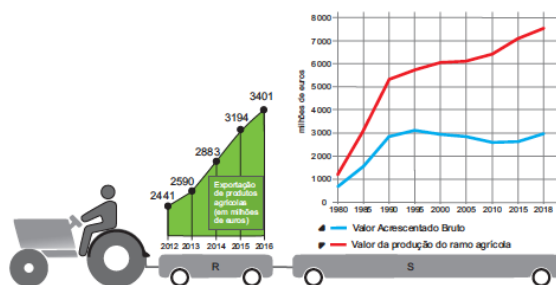


Figura 2 – Evolução do valor da exportação de produtos agrícolas, em Portugal, entre 2012 e 2016 (Gráfico R); evolução do VAB da agricultura e do valor da produção do ramo agrícola, em Portugal (Gráfico S).

Fonte: Gráfico R – Paulo M. Santos, «Os novos agricultores que estão a mudar Portugal», *Visão*, 14.05.2017, in [visao.sapo.pt](http://visao.sapo.pt) (consultado em maio de 2018). (Adaptado)  
Fonte dos dados: Gráfico S – [www.portata.pt](http://www.portata.pt) (consultado em janeiro de 2019).

3.1. O valor da taxa de variação da exportação de produtos agrícolas, no Gráfico R da Figura 2, é dado por

- (A)  $\frac{(3401 - 2441)}{2441} \times 100$
- (B)  $\frac{(3401 + 2441)}{2441} \times 100$
- (C)  $\frac{(3401 - 2441)}{3401} \times 100$
- (D)  $\frac{(3401 + 2441)}{3401} \times 100$

Figura 17 – Questão nº 3.1 do exame E19-E (p. 6), que corresponde a uma questão de nível 5 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

Exemplos das questões de nível superior de pensamento espacial (níveis 22 e 23) deste exame são as seguintes (figura 18 e 19).

6. Em Portugal, de acordo com os Censos de 2011, 4,5 milhões de habitantes residiam em 159 cidades, o que correspondia a 42% da população residente.

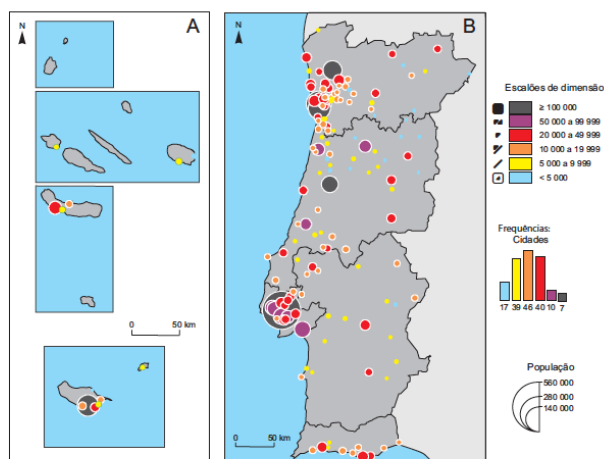


Figura 4 – População residente em cidades portuguesas, em 2011.

Fonte: INE, I.P., *Retrato Territorial de Portugal 2013*, Lisboa – Portugal, INE, I.P., 2015, pp. 43, 47, in [www.ine.pt](http://www.ine.pt) (consultado em junho de 2018). (Adaptado)

6.1. Identifique a Figura (4A ou 4B) que tem a maior escala.

Figura 18 – Questão nº 6.1 do exame E19-E (p. 10), que corresponde a uma questão de nível 22 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

6.3. As afirmações seguintes são todas verdadeiras.

- I. Nas NUTS II Centro, Alentejo e Região Autónoma dos Açores, cerca de um terço da população de cada NUTS reside em cidades.
- II. No sistema urbano português, destacam-se duas áreas metropolitanas.
- III. 56 cidades portuguesas têm uma população inferior a 10 mil habitantes.
- IV. Portalegre é uma capital de distrito que apresenta, aproximadamente, 15 mil habitantes.
- V. Algumas cidades portuguesas, por terem vários centros no seu perímetro urbano, são policêntricas.

As duas afirmações cujo conteúdo pode ser comprovado através da análise da Figura 4 são

- (A) III e V.
- (B) I e II.
- (C) I e IV.
- (D) II e III.

Figura 19 – Questão nº 6.3 do exame E19-E (p. 11), que corresponde a uma questão de nível 23 na Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009.

No que diz respeito ao conjunto dos três exames de 2019 (E19-1, E19-2 e E19-E), podemos verificar que no seu conjunto totalizam 90 questões. A distribuição do número que questões por cada nível de pensamento espacial, usando o diagrama da taxonomia do pensamento espacial de Jo e Bednarz, é o seguinte (figura 20):

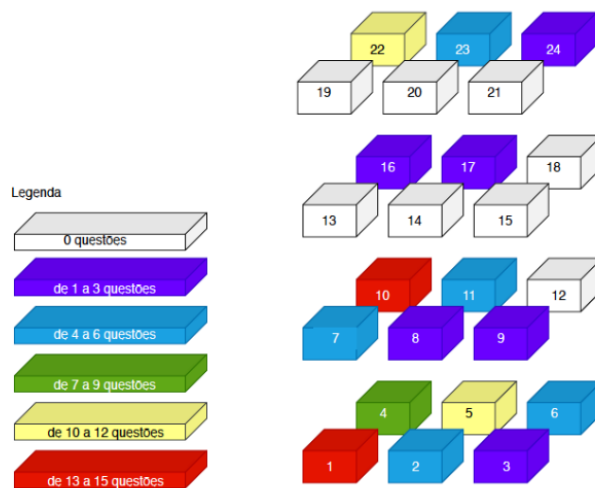


Figura 20 – Número de questões dos exames E19-1, E19-2 e E19-E nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

Os valores totais desagregados por exame são os seguintes (figura 21):

	Níveis da Taxonomia do Pensamento Espacial de Jo e Bednarz 2009																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
E19-1	6	0	1	5	1	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	6	3	1
E19-2	4	2	0	1	2	2	3	0	0	9	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0
E19-E	3	3	1	3	8	2	0	1	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	

Figura 21 – Número de questões dos exames E19-1, E19-2 e E19-E e total nos diferentes níveis de *spatial thinking* (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009), em valores desagregados por exame.

Analisando-se os três exames de 2019 em conjunto (figura 22) verificamos que há um predomínio de questões nos níveis mais baixos de pensamento espacial e poucas nos níveis intermédio e elevado. Destacam-se aqui em particular as questões de tipo 1 e de tipo 10 com maior número de questões e que correspondem a níveis de pensamento espacial baixo. Contudo, não podemos deixar de destacar pela positiva as questões de tipo 22 que registam um valor elevado de ocorrências, correspondendo a um nível elevado de pensamento espacial porque apelam a conceitos espaciais complexos e ao uso de formas de representação (embora com um nível de processamento cognitivo baixo).

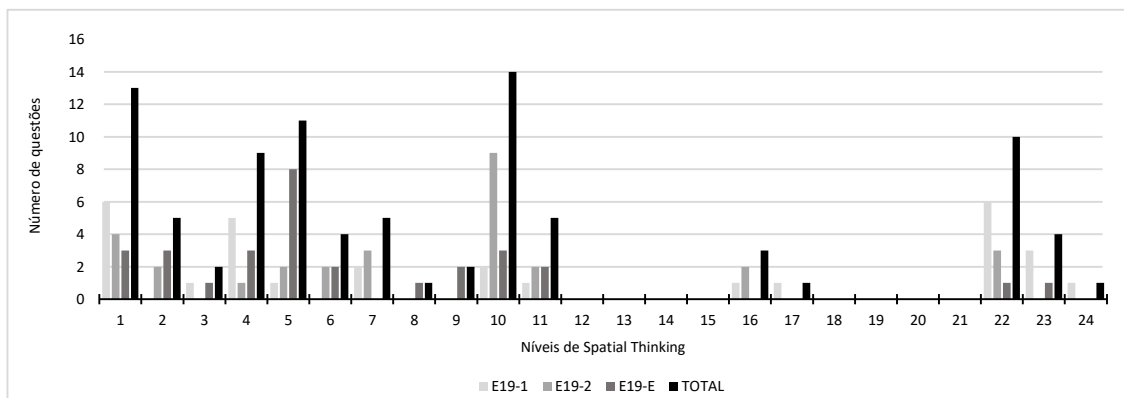


Figura 22 – Distribuição das questões do Exame Nacional de Geografia de 2019 (segundo a Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz, 2009).

No âmbito desta análise dos exames nacionais importa salientar que analisamos também os respetivos critérios de correção de cada prova. Para a maioria das questões, os critérios de correção não acrescentam qualquer informação suplementar que nos permita melhor aferir o seu nível de pensamento espacial dado que apenas indicam a resposta considerada correta. Há um conjunto de questões onde com informação das cotações a atribuir consoante o aluno dê um ou mais elementos de resposta (E19-1-1, questões 4; E19-2-1, questões 1.4, 3.3, 12, 13.3 e 13.4; E19-E, questões 1.4, 3.2, 5, 6.5 e 12.2) mas não consoante o nível de complexidade da análise espacial envolvida. Há um conjunto de questões que apelam a que o professor classifique de forma diferenciada consoante a complexidade do trabalho cognitivo do aluno e capacidade de integrar informação (E19-1-1, questões 6.1, 8.4 e 11; E19-2-1, questões 7 e 14; E19-E, questões 2 e 10.2).

Partindo desta análise, verificamos que várias destas questões que envolvem processos cognitivos mais elaborados são classificadas com um nível de pensamento espacial baixo segundo a taxonomia de Jo e Bednarz dado que esta contempla também o domínio dos conceitos e das formas de representação. Isto poderá ser interpretado como uma fragilidade desta taxonomia. Ao classificar uma determinada questão em três aspetos distintos poderá levar a que questões cognitivamente complexas e adequadas ao desenvolvimento de um pensamento espacial de nível superior sejam remetidas para classificações de níveis inferiores da taxonomia.

Também nas formas de representação, o facto da taxonomia apenas classificar as questões em “use” e “no-use” é também uma limitação da taxonomia a assinalar.

Estamos conscientes destas limitações da taxonomia. Contudo, acreditamos que ela é uma ferramenta interessante para a análise e criação de questões com vista ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos que deverá focar-se em níveis inferiores no início da escolaridade e ir avançando para níveis superiores ao longo da escolaridade do aluno.

Além disto, importa sublinhar que a aplicação de uma taxonomia a um teste específico de uma turma é diferente de um exame nacional. Quando um professor de uma turma adequa a prova à metodologia e recursos que utilizou nas suas aulas, uma análise destas provas leva a uma análise mais credível.

## CONCLUSÃO

Realizada esta pesquisa, apresentamos de seguida três pontos para reflexão:

- 1) Os exames nacionais de Geografia A que analisamos revelam uma baixa capacidade de avaliar o pensamento espacial dos alunos e os exames de Geografia A que outros autores analisaram (CUNHA, 2017, LEMOS, 2016, LEMOS, RIBEIRO e ROCHA, 2017, MOREIRA, 2016a, MOREIRA, 2016b, ROCHA, 2018 e SOUTO e CLAUDINO, 2009) caracterizam-se por terem questões que frequentemente exigem um nível de processamento cognitivo baixo. Por isso, urge que os exames nacionais de Geografia sejam repensados no sentido de avaliarem todos os níveis de pensamento espacial (que inclui não apenas o processamento cognitivo como também o domínio de conceitos espaciais e o uso de formas de representação).
- 2) Conectado com a alteração de tipo de exames a aplicar em Geografia no ensino secundário é imperativo o Ministério da Educação proceder à publicação de novos programas para Geografia para o ensino secundário (e também, na nossa opinião, para o ensino básico) no sentido de corresponderem aos avanços científicos e didáticos dos últimos anos (os programas em vigor datam de 2001). Além disso, nos últimos anos foram várias as alterações curriculares (ensino secundário obrigatório, metas de aprendizagem, aprendizagens essenciais) que fazendo coexistir documentos curriculares que não estão devidamente articulados, tal como refere Ramalho (2019), tornam a gestão curricular em Geografia neste momento uma tarefa complexa e mesmo confusa.
- 3) A ocorrer, no futuro próximo, esta revisão dos exames nacionais de Geografia e do próprio programa de Geografia será muito relevante, didaticamente falando, abordar a questão do desenvolvimento do pensamento espacial como conceito central e estruturante dos programas de Geografia, colocando-os, assim, na vanguarda das boas práticas em Educação Geográfica a nível mundial.

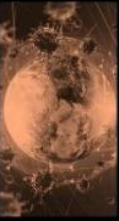
## BIBLIOGRAFIA

- Cunha, C. (2017). *A avaliação externa no ensino secundário: análise crítica dos Exames Nacionais de Geografia A*. (Relatório de Estágio. Mestrado em Ensino da Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Freitas, R., Almeida, M. (2014). O pensamento geográfico dos alunos do ensino básico, com base na taxonomia do pensamento espacial. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 6, 135-152.
- Jo, I., Bednarz, S. (2014). Dispositions Toward Teaching Spatial Thinking Through Geography: Conceptualization and an Exemplar Assessment. *Journal of Geography*, 113(5), 198-207.
- Jo, I., Bednarz, S., Metoyer, S. (2010). Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking. *The Geography Teacher*, 7(2), 49-55.
- Lee, J., Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26.
- Lemos, E. (2016). Análise das provas de exame de Geografia A 10.º e 11.º anos – 2008 a 2014. In R. Sebastião Alcaraz, E. Tonda Monllor, E. (Eds.), *La Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Geografía*, (pp. 783-806). Alicante: Universidad de Alicante.
- Lemos, P., Ribeiro, S., Rocha, J. (2017). Mas, esta prova não avalia conhecimentos! – O (des)interesse pelos Exames Nacionais. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 1, 35-47.
- Martinha, C. (2013). GIS presence in Geography textbooks – a highway to spatial thinking development? *Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2, 57-66.

- Moreira, H. (2016a). *Do enunciado à resposta do estudante: itinerário metodológico para uma análise integrada dos exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário*. (Relatório de Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Moreira, T. (2016b). *Os exames nacionais de História A e de Geografia A no ensino secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização*. (Relatório de Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Ramalho, M. (2019). O que (não) mudou no ensino da Geografia. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 4, 48-51.
- Rocha, J. (2018). Avaliação Externa e o Exame Nacional de Geografia A – breve contextualização sobre a sua pertinência. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 3, 39-50.
- Soares, P. (2017). *O Pensamento Espacial: um desafio no Ensino da Geografia Escolar*. (Relatório de Mestrado em Ensino da Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Souto, X., Claudino, S. (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didática. In *A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI*, (pp.21-30). Lisboa: APROFGEO, IGOT-UL, AGE.
- Tomaszewski, B., Vodacek, A., Parody, R., Holt, N. (2015). Spatial Thinking Ability Assessment in Rwandan Secondary Schools: baseline results. *Journal of Geography*, 114(2), 39-48.
- Zwartjes, L., de Lazaro y Torres, M. L., Donert, K., Buzo Sanchez, I., de Miguel Gonzalez, R., Woloszynska-Wisniewska, E. (2017). *Literature Review on Spatial Thinking*. <http://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/2016/05/GI-Learner-SpatialThinkingReview.pdf>.

#### EXAMES NACIONAIS DE GEOGRAFIA A ANALISADOS

- IAVE (2019) – Exame Final Nacional de Geografia A. 1.ª fase, versão 1. [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/EX-GeoA719-F1-2019-V1\\_net.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/EX-GeoA719-F1-2019-V1_net.pdf) e [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/EX-GeoA719-F1-2019-CC-VD\\_net.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/EX-GeoA719-F1-2019-CC-VD_net.pdf).
- IAVE (2019) – Exame Final Nacional de Geografia A. 2.ª fase, versão 1. [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/2F/EX-GeoA719-F2-2019-V1\\_net.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/2F/EX-GeoA719-F2-2019-V1_net.pdf) e [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/2F/EX-GeoA719-F2-2019-CC-VD\\_net.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/2F/EX-GeoA719-F2-2019-CC-VD_net.pdf).
- IAVE (2019) – Exame Final Nacional de Geografia A. época especial. [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/EE/EX-GeoA719-EE-2019.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/EE/EX-GeoA719-EE-2019.pdf) e [http://iave.pt/images/arquivo\\_de\\_provas/2019/EFN\\_719\\_GeoA/EE/EX-GeoA719-EE-2019-CC.pdf](http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/2019/EFN_719_GeoA/EE/EX-GeoA719-EE-2019-CC.pdf).



## IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

**Eduardo Rafael Franco da Silva**  
Universidade Federal do Piauí- UFPI  
eduardo.rafael123@yahoo.com.br

**Kariny Lucas Silva**  
Universidade Federal do Piauí- UFPI  
karinylucassilva@hotmail.com

Como citar este artigo:

Silva, E.R., Silva, K.L. (2020/21). Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 21-30.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a2>

**RESUMO:** O presente artigo discute a importância do estágio supervisionado, atividade exigida nos cursos de licenciatura e aqui com uma atenção maior para a área de Geografia. A finalidade da prática de estágio supervisionado é a de desenvolver em cada estudante dos cursos de licenciatura não apenas a compreensão das teorias estudadas durante a graduação, mas também sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática que se inicia nesse momento, instrumentalizando o professor em formação para a transformação da sociedade. O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores. Trata-se de um amplo desafio, pois durante o estágio o aluno necessita acostumar-se com diferenças entre os alunos e seus contextos, compreender que a sala de aula não pode ser espaço de estresse, que é necessário ter tranquilidade no trato com os alunos e que por meio de um processo interativo, professor e aluno necessitam transformar a sala de aula em um ambiente de prazer, de crescimento de ambas as partes e de realizações. Em suma, o estágio supervisionado dá a noção do que o futuro professor irá encarar no seu cotidiano, aprendendo a lidar com as contingências diárias e conseguir atingir seu objetivo maior, que é o da promoção da aprendizagem. Esta prática amplia, ainda, o entendimento sobre o meio em que está inserido, além de ir se deparando com as responsabilidades do seu trabalho.

**Palavras-chave:** Práticas de ensino; Estágio supervisionado; Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article discusses the importance of supervised internship, activity required in undergraduate courses and here with a greater attention to the area of geography. The purpose of supervised internship practice is to develop in each undergraduate student not only the understanding of the theories studied during the undergraduate course, but also their applicability and reflection on the

practice that begins at this moment, equipping the teacher in formation. for the transformation of society. The supervised internship provides the graduate with mastery of theoretical and practical instruments essential to the performance of their duties and aims to benefit from the experience and promote the development, in the professional field, of the theoretical and practical knowledge acquired during the course in higher education institutions. favor, through various educational spaces, the expansion of the cultural universe of future teachers. This is a broad challenge, because during the internship the student needs to get used to differences between students and their contexts, to understand that the classroom cannot be a space of stress, that it is necessary to have tranquillity in dealing with students. and that through an interactive process, teacher and student need to transform the classroom into an environment of pleasure, growth on both sides and achievements. In short, the supervised internship gives the notion of what the future teacher will face in his daily life, learning how to deal with daily contingencies and achieving his greater goal, which is the promotion of learning. This practice also broadens the understanding of the environment in which it operates, as well as the responsibilities of its work.

**Keywords:** Teaching Practices; Supervised internship; Teacher training.

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui-se em importante ferramenta de conhecimento e de integração do aluno-estagiário na realidade social e proporciona o contato direto com a realidade da sala de aula.

Para Feldkercher (2009), estagiar é muito mais que dar aulas, é realmente se inserir no espaço escolar, conhecer sua realidade, diagnosticar seus problemas é “batalhar” pela aprendizagem de todos os alunos. Saímos da Universidade à escola campo do estágio, com os seguintes objetivos: conhecer a estrutura física da escola; coletar informações do sistema formal; analisar a relação professor-aluno e reconhecer as propostas metodológicas aplicadas.

O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96) e tem a finalidade de adequar o profissional às expectativas do mercado de trabalho onde o licenciado irá atuar. Andrade (2005) afirma que o estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o discente vai assumir pela primeira vez (a maioria dos mesmos), iniciando a construção da sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno.

O estágio visa fortalecer o contato direto com a escola, com os alunos, os professores e com a realidade escolar. Oferecendo a oportunidade ao discente de aliar teoria à prática e uma expectativa de como ser um bom educador.

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história. (Andrade, 2005, p. 1).

Percebe-se que a teoria não é a única ferramenta que o tornará um bom professor. Libâneo (1994, s/p) afirma que: “(...) o planejamento das aulas está intrinsecamente ligado ao plano da escola e o plano de ensino, pois é nele que se realiza a conexão entre a atividade escolar e o contexto social dos alunos.” Desta forma o objetivo deste trabalho é discutir a importância do estágio supervisionado, para o fortalecimento do contato direto do aluno estagiário com a realidade da sala de aula, aliando teoria e prática.

## 1. O ESTÁGIO

O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão, que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos. Há várias modalidades de estágio, como o estágio curricular obrigatório, que é uma atividade assegurada na

matriz curricular do curso, cuja prática varia de acordo com o curso e pode ser realizada em organizações públicas, privadas, organizações não governamentais ou através de programas permanentes de extensão da universidade.

De acordo com Tardif (2002, apud Carneiro e Ferraro, 2016, p.2),

(...) o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”, a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Assim, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

De acordo com Carvalho *et al.* (2003), no projeto pedagógico de um curso de licenciatura, a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício de um futuro professor. O estágio ainda com mais ênfase, pois é no estágio que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino, tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

Assim sendo, o estágio é primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, é a primeira experiência docente e deve, portanto, possibilitar ao aluno em formação e ao acadêmico uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia, além de ter o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, com as alegrias e os problemas que a docência comporta numa sociedade tão desigual.

## 2. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática, toda a teoria adquirida nos bancos escolares.

Assim, os estágios são importantes porque objetivam a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, sendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar. E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado, durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor. Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (Fávero, 1992).

Ao iniciar o estágio, muitos acadêmicos acabam não se identificando com a profissão docente, no entanto, prosseguem até o final, por ser um pré-requisito para a formação. Isso acontece porque esse processo vem já dos anos finais do curso, no entanto, o ideal seria que ocorresse nos anos iniciais da licenciatura, para que assim, realize contato com a sala de aula, e certifique se realmente deseja atuar como docente. O estágio supervisionado deve se configurar como o momento em que é possível

relacionar a teoria à prática, mas antes disso, é o momento em que o aluno sente atuar enquanto docente. Nessa perspectiva, Barreiro e Gebran afirmam que:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (Barreiro & Gebran, 2006, p. 22).

No processo de formação docente, o Estágio Curricular Supervisionado é uma prova indispensável na preparação de discentes dos cursos de licenciatura, no que tange ao seu processo de conhecer a realidade da sala de aula, enfrentando alguns dos desafios com que devem lidar ao longo de sua carreira. Pimenta e Lima (2009, p. 100) afirmam que o estágio "(...) pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce (...)". Esse é o momento em que os discentes passam a conhecer os espaços educacionais, entrando em contato com diferentes realidades, desenvolvendo habilidades, saberes experienciais necessários ao exercício da docência, e gerando maior segurança para atuação profissional. Gauthier (1998, p. 33) explica que:

Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em um repertório de saberes. Essa experiência torna-se "a regra" e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina.

Os saberes experienciais são de grande relevância para o ensino, no entanto, a formação docente não é o único. Ele deve se apresentar como um saber complementar, orientado por um saber mais formal. Segundo Tardif (2012, p. 48), eles são definidos como um "(...) conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem de currículos".

Os discentes dos cursos de licenciatura precisam olhar o estágio como momento singular para aprendizado da futura profissão, pois é muito mais fácil aprender os conteúdos quando colocados em prática, do que simplesmente quando somente aprendidos em sala de aula. Quando o estágio é apenas realizado no olhar como uma prática obrigatória para a formação, certamente causará desgaste para os discentes, e não cumprirá seus devidos objetivos, que seria a preparação para a futura profissão.

De acordo com esse pensamento, Barreiro e Gebran (2006, p. 20) afirmam que o estágio se constrói "(...) no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade." Os autores ainda acrescentam que devemos

Atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não como um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade." (Barreiro e Gebran, 2006, p. 90).

A prática de estágio favorece não somente os acadêmicos, mas também os alunos, professores e escolas que os recebem, pois como afirma Passini (2007, p. 14): "(...) o olhar sobre a prática da sala de aula, e mesmo – de forma mais ampla – sobre o espaço escolar, leva-nos a pensar em inúmeras possibilidades desafiadoras para provocar mudanças", buscando justamente soluções para a escola enquanto conjunto. Os professores das escolas ajudam com seus saberes experienciais, ao passo que, os discentes compartilham seus novos aprendizados.

Docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante. (Tardif, 2002, p. 49-50).

Os momentos a serem seguidos devem ser a observação, planejamentos junto ao professor da escola, e regência, que também deve ser acompanhada de perto pelo professor da escola. Neste sentido,

O papel formador do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância. Estes profissionais, em seu trabalho solitário, muitas vezes se apoiam nos estagiários e assim estabelecem com eles uma relação de troca, que favorece ao diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que assumem seu papel formador de novos professores. (Lima, 2012, p. 74).

O ideal seria essa relação ser de reciprocidade, porém, existem casos que ela não ocorre, pois, os professores das escolas entendem o estágio como um momento de alívio, em que terão um descanso, e deixam os estagiários sozinhos em sala de aula, com 100% de regência, impedindo o momento de observação, planejamento, entre outras variáveis. Nesses casos, o que devemos fazer é expor a situação para o professor de estágio da universidade, para que assim, possa tomar as devidas providências junto à escola na qual o acadêmico esteja desenvolvendo o estágio.

Com relação a carga horária, temos que os estágios devem somar 400 horas, então lidamos com outra problemática. As aulas da disciplina de Geografia possuem carga horária reduzida, principalmente nas escolas públicas, onde os estágios são realizados, e o que ocorre na prática, é que algumas etapas são saltadas, principalmente a etapa da observação, momento primordial para planejamento e adaptação dos discentes de licenciatura, em sala de aula.

No decorrer do estágio as dificuldades começam a aparecer: o domínio da turma, planos de aula que não acontecem conforme o planejado, alunos que se apresentam resistentes ao estagiário, entre outras situações, que tanto o professor da escola como o professor da universidade, devem ajudar a superar. Tardif (2012) aponta "(...) a existência dos saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais", onde o último se configura como o saber que adquirimos nos Estágios Curriculares Supervisionados.

Os saberes necessários à prática docente não são adquiridos somente na formação inicial ou na formação continuada, pois como Tardif (2012, p. 49) afirma, "(...) o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor". Isso implica dizer que o profissional docente adquiriu saberes múltiplos ao longo da vida, em diversos lugares.

Em nossa formação docente, devemos romper com o fosso existente entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, e no estágio encontramos a oportunidade para romper essa dicotomia. Lima (2001, p. 35) propõe que "(...) todos os conhecimentos sistematizados que adquirimos em nossa formação devem ser canalizados para o nosso fazer pedagógico, como forma diferente de lançar luzes sobre nossa prática e melhor compreendê-la e desenvolvê-la."

Os professores supervisores das escolas em que realizamos os estágios precisam entender que seu desempenho impacta diretamente em nossa formação docente, pois temos grande angústia quando chegamos nas escolas e somos desestimulados pelos próprios docentes experientes, que nos fazem questionamentos que não conseguimos compreender. Como afirmam Pimenta e Lima:

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: "Desista enquanto é tempo!" e "O que você, tão jovem, está fazendo aqui?" (Pimenta e Lima, 2010, p. 104).

### 3. DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

No transcorrer do estágio, algumas dificuldades acabam acontecendo e para que haja superação os acadêmicos devem ser orientados pelos seus professores, para poder superá-los. Normalmente, a escola escolhida para a realização do estágio é aquela mais próxima da sua casa, onde além de facilitar a realização da ação pedagógica, provavelmente, é onde o aluno fez seus estudos iniciais e, depois de formado, retorna como estagiário e mais adiante, provavelmente, como professor.

A maioria dos estágios são realizados em escolas públicas, onde o espaço físico das salas é precário, necessitando ser melhorado, muitas vezes, com salas de aula improvisadas, que atrapalham a realização de determinadas atividades que são planejadas por estagiários.

Uma dificuldade sentida normalmente pelos acadêmicos é de não se sentirem preparados para atuarem como professores, e nem sempre sabem como agir diante dos problemas comuns das escolas. É claro que isso diminui com a prática de estágio, mas, mesmo assim, é ainda uma insegurança ou dificuldade que permanece no aluno, futuro professor. Cabe ainda destacar como dificuldade, o encontro do acadêmico com a realidade da profissão, o que acaba muitas vezes provocando um choque no estagiário, pois este não encontra a escola que imaginou. O que encontra é uma sala de aula com muitas crianças, que falam o tempo todo, que correm pela sala, que brigam e que brincam, que faltam porque ficam doentes, que têm fome, que têm dificuldades para aprender, enfim, uma realidade bem diferente da que imaginava encontrar e isso acaba causando um 'choque'.

Para que esta situação seja amenizada é importante que, desde o início, os alunos já estejam envolvidos em atividades com as escolas onde irão realizar seu estágio, para que participando do cotidiano escolar, avancem em seus estudos, seguros do que desejam para o seu futuro. Por isso, é importante permitir que os alunos tenham noção do contexto escolar desde o início de sua formação, fazendo observação de alguns dias, pois inseridos no cotidiano da escola passam a ter a real noção do que irão enfrentar na sua profissão.

E conhecendo o espaço físico, já podem estar elaborando atividades adequadas à realidade concreta, sem falar da consciência que passam a ter dos alunos e de quantas aulas são necessárias para se trabalhar um conteúdo específico levando em consideração os problemas de cada grupo. Mas, podem ainda prever as dificuldades, por exemplo, na aquisição do material. Há escolas que nem sempre possuem tinta, folhas, cartolinas, enfim, materiais para uma atividade complementar com os alunos.

Assim, a experiência do estágio representa um importante aspecto na formação do futuro docente, mesmo com todas as dificuldades que possam encontrar durante o estágio, são dificuldades normais no seu futuro profissional, onde apenas com mais experiência consegue administrar melhor as situações. O estágio é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício docente.

Referente ao conteúdo curricular, as dificuldades residem no fato de que nas instituições os alunos são orientados a realizarem atividades que dão prioridade ao pleno desenvolvimento do discente, a partir do meio em que vivem, partindo da sua realidade, enfim, que sejam conteúdos do interesse deles, assim o empenho e o interesse pela aprendizagem é maior. Entretanto, a realidade não é bem essa e nas escolas de ensino básico observa-se um grande destaque no trabalho mecanizado, enfatizando as datas comemorativas e as atividades xerocadas para pintar, colar, ligar.

Outra dificuldade presente refere-se à questão da relação entre o professor regente e aluno estagiário, que deve ser caracterizada por uma relação de troca de experiência e de respeito. Os professores regentes precisam cooperar com seus conhecimentos, participando ativamente do processo na formação dos futuros professores, e nem sempre isso acontece. Alguns ainda veem o estagiário como alguém que 'atrapalha' o desenvolvimento das atividades.

Pimenta e Lima (2009) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação e reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom. É um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto no qual se encontra e é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Ainda de acordo com Tardif (2002), "(...) devem ser destacados também os problemas ou dificuldades encontradas na prática do estágio supervisionado em virtude de ser uma situação nova, e mesmo pelo fato de que as instituições de ensino não eram habituadas a receberem estudantes." Verifica-se que as escolas não estão satisfatoriamente organizadas ou não têm muito empenho para coordenar estudantes,

dificultando a permanência em salas, juntamente com os professores regentes da turma. Embora isso tenha mudado um pouco, ainda percebemos este fato nos dias atuais.

De maneira geral, pode-se garantir que o estágio supervisionado vem completar a formação docente do estudante, promovendo novos debates referentes ao processo de ensino e o aperfeiçoamento do campo de análise do aluno em formação, o futuro professor. Os saberes adquiridos durante a formação acadêmica são somente os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se de forma contínua, pois, no exercício da docência, a cada dia, existem momentos de contínua aprendizagem, de trocas de saberes entre seus companheiros de profissão e entre seus educandos, isso porque somos, pessoas em contínua formação, construindo conhecimento continuamente.

#### 4. ESTÁGIO E INÍCIO DE CARREIRA

Em algumas escolas, onde os estudantes irão realizar seu estágio supervisionado como atividade pedagógica importante para a conclusão do curso de licenciatura, eles não são vistos com 'bons olhos' por alguns pais e por professores que esquecem que também necessitaram de estágio no início de suas carreiras profissionais.

Mas tudo passa e os pais percebem que os profissionais da educação precisam de apoio da comunidade escolar, como um todo, para que se tornem profissionais competentes e que poderão ser os futuros professores, se não de seus filhos, de seus netos, e que todos merecem um voto de confiança, um apoio. Os professores também acabam por investir e apoiar e no final tudo termina bem. Muitos, tanto os alunos estagiários como os professores regentes e a equipe gestora das escolas, destacam a importância de o estagiário permanecer mais tempo em sala de aula, uma vez que, quando ele está conseguindo desenvolver um bom trabalho, o estágio está concluído.

Apesar de algumas dificuldades enfrentadas no início da carreira, estágio incluído, estudos revelam que uma grande maioria de professores iniciantes acredita na educação e não pensam ou nunca pensaram em abandonar a profissão. Desejam seguir na carreira, embora muitas vezes, se sintam inseguros pela falta de experiência. O professor iniciante, ao observar a realidade de seu trabalho, pode ter preocupações educacionais, especialmente, em contextos que afrontem situações que o professor não esperava encontrar.

O fato é que na maioria das vezes, e mesmo que inconscientemente, o professor iniciante tende a ver o educador mais experiente como um modelo a ser adotado. Após o estágio, no seu início de carreira, o professor iniciante sente solidão e isolamento. São dores que tomam conta do educador nesta fase. Isso se justifica pela falta de trabalho coletivo nas escolas e a falta de experiência somada à insegurança do professor que está iniciando sua profissão.

Existem ainda alguns outros conflitos encarados pelo educador em início de carreira, como: a dificuldade em harmonizar o ser bom e o ser severo e a repetição inconsciente do jeito do professor mais experiente. Infelizmente, isso faz com que alguns bons professores abandonem a profissão. Sabemos que, quando admitimos que o professor seja um intelectual em contínua construção de sua identidade profissional, as atuações formativas adquirem uma importância e uma função imprescindíveis no desenvolvimento docente.

Assim, para determinar as características da formação contínua, iniciamos com as relações que abrangem a prática dos professores, que são: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico que estamos vivendo.

Desta forma, segundo Lima (2001), "(...) a formação continuada é o método de articulação entre o trabalho docente", o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto probabilidade de atitude reflexiva dinamizada pela sua prática diária, desde o início de carreira, pois o

trabalho docente é princípio educativo e está embasado na sua atividade de cada dia, independente do tempo que está atuando em sala, seja o início ou não de sua carreira.

O Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente.

Tardif, no seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), ressalta que há melhorias implantadas a partir da década de 90 até a virada do século, com destaque à formação profissional dos professores e à visão dos saberes trazendo ao campo dos debates os conhecimentos existentes na prática pedagógica em várias partes do Mundo. Até a década de 80, as pesquisas não levavam em conta a experiência da sala de aula e havia uma divergência entre os conhecimentos provenientes da universidade e a realidade do cotidiano escolar.

Tardif em seus estudos não desconsidera, em hipótese qualquer, a afinidade que existe entre os conhecimentos adquiridos no ensino superior e os saberes tirados e gerados da prática docente, defendendo como pesquisador, a interação entre saber profissional e os saberes das ciências da educação. Para ele, o saber dos professores é o saber deles e relaciona-se com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros profissionais da educação existentes no ambiente escolar, ou seja, o saber dos educadores em seu trabalho e o saber dos educadores em sua formação, constituindo um todo que o profissional é em seu cotidiano.

Essa realidade abordada deve ser levada em consideração numa análise ainda na universidade para que o professor, no seu início de carreira, seja mais seguro de si, que acredite no seu trabalho, no seu empenho e que saiba que professor é aquele que sabe alguma coisa e o ensina a alguém. Desta forma podemos acrescentar, recordando Tardif (2002), que a profissão de um professor se constrói tendo quatro pilares como base: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, que são construídos no decorrer do seu cotidiano.

Dá-se muita importância a prática do professor, porém, para isso, o coletivo da escola muito contribui, pois se há parceria entre os profissionais o sucesso é garantido, já que a interação entre as pessoas proporciona um fazer pedagógico melhor, já que, normalmente, parte sempre de discussões em grupo e, neste caso, possíveis erros são corrigidos antecipadamente. Durante o curso, as universidades devem apresentar discussões relativas aos saberes dos professores para que estes sejam mais seguros de si e tenham certeza de que o professor é o principal agente do sistema escolar, que é nos ombros do professor que se situa toda a estrutura responsável pela missão educativa.

Assim sendo, é indispensável que as pesquisas desenvolvidas nas universidades relacionadas à educação ponderem o saber fazer dos professores. É preciso ter a preocupação com o resgate do valor profissional dos agentes educativos, mas designadamente da figura do professor, que tem sido alvo de discussões para fundamentar novos conhecimentos relacionados com a sua função. Diante desse fato, o saber fazer identificado na prática diária do professor é representado através do trabalho docente com seus alunos e, deve ser incorporado nas discussões existentes na universidade para a formação de futuros professores, que no início de carreira se sentem normalmente inseguros.

Desta forma, precisamos investir na formação do professor, não apenas na formação acadêmica, mas também na formação continuada importante para a educação, pois tudo o que o professor aprende no seu início de carreira, ou inova durante a sua profissão, quem realmente 'sai ganhando' são os alunos.

Enfim, levando em consideração as análises até aqui apresentadas, o que se torna necessário é que, já nas universidades, se inicie o debate sobre as dificuldades encaradas pelo professor em início de carreira, encorajando-o. Para que este se possa ver, verdadeiramente, como professor, além dos cursos de formação inicial, devem também ser incorporados os de formação continuada, de modo a que as

dificuldades que ocorram no cotidiano escolar sejam atravessadas com certa segurança e que situações conflituosas não sejam barreiras ao processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos dizer que perante o cotidiano das instituições de ensino, das dificuldades de estrutura das escolas, rotina, disponibilidade de ambiente, recursos materiais, afinidades pessoais, ausência de apoio familiar, indisciplina dos alunos, entre outros faz com que os estudantes em formação discutam a formação que tiveram, não se sentindo prontos para encarar os problemas existentes no exercício docente.

Por isso, o estágio tem uma enorme importância na formação profissional. É a base para atuarem como professores. Após esta prática, os estagiários sentem-se mais preparados para atuar profissionalmente na sala de aula. Da mesma forma, podemos acrescentar nessas considerações, que há grande urgência de uma reflexão sobre a prática na formação do professor, que durante seus estágios pensa e repensa sobre suas práticas, no que fazer com seus alunos, que conteúdos escolher, e o que fazer em cada momento.

Assim sendo, o estágio curricular supervisionado, como já mencionado, deve ser visto como um importante meio na formação do professor, pois traz elementos importantes para o exercício diário do futuro profissional. É no período do estágio supervisionado que o acadêmico, futuro professor, percebe a possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos na prática, sempre procurando fazer uma reflexão depois de cada aula, em busca de melhorias e transformações.

Deste modo, o estágio é um momento único em que os estagiários se veem professores, onde começam a desenvolver suas ideias e opiniões sobre a profissão, ou seja, iniciam a formação da sua identificação profissional. Para finalizar, fica o desafio para superar a forte disputa e separação na profissão docente e que fere a si mesma. É preciso que haja união, superação, cooperação e assim o sucesso será garantido.

Consequentemente, podemos considerar que o estágio supervisionado proporciona uma experiência única e também apresenta uma grande importância e significado na formação docente. É nesse momento que o acadêmico se vê professor e avança ou recua, se identifica ou não com a sala de aula e todas as situações nela encontradas. Os alunos merecem professores que 'são' professores e não professores que 'estão' professores.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, A. M. (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis*. [www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf](http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf), p.2.
- Barreiro, I., Gebran, R. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Carvalho, L. M., Dias da Silva, M.H., Penteado, M., Tanuri, L. M., Leite, Y.F., Nardi, R. (2003). Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances: estudos sobre educação*, 9 (9/10), 211-232.
- Fávero, L. L. (1992). *A Dissertação*. São Paulo: USP/VITAE.
- Feldkercher, N. (2009). O estágio curricular supervisionado na formação de professores e nas políticas educacionais. *Revista Virtual P@rtes*. <http://www.partes.com.br/educação/estagiocurricular.asp> &
- Gauthier, C. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. S.l.: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, 20 de dezembro 1996. <http://portal.mec.gov.br>. Publicações Governamentais.

- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lima, M. (2012). *Estágio e Aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro.
- Passini, E. (2007). *prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. são paulo: contexto.
- Pimenta, S., Lima, M. (2009). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez (6ª ed., 2010).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes (13ª ed., 2012).



REFLETIR

## ¡FUERA DE CLASE! ENSEÑAR Y APRENDER EL PAISAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Clara Manrique-Velayos**  
*Universidade de Santiago de Compostela*  
clara.manrique@rai.usc.es

**Xosé Carlos Macía Arce**  
*Universidade de Santiago de Compostela*  
carlos.macia@usc.es

Como citar este artigo:  
Manrique-Velayos, C., Macía Arce, X.C. (2020/21). ¡Fuera de clase! Enseñar y aprender el paisaje en Educación Primaria. *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 31-44.  
ISSN: 2184-0091  
DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a3>

**RESUMO:** La enseñanza y el aprendizaje del paisaje constituyen una parte fundamental de la Didáctica de la Geografía en la Educación Primaria. Sin embargo, el paisaje ha sido enseñado, de manera sistemática, desde enfoques incompletos que dificultan su comprensión por parte del alumnado y dan como resultado una concepción del paisaje limitada e incorrecta. El presente artículo pretende servir como referencia para el abordaje didáctico del paisaje. Se incluye, en primer lugar, una revisión bibliográfica que busca la delimitación del concepto de paisaje en su máxima amplitud. A continuación, se analiza críticamente el enfoque del paisaje recogido en el currículo educativo y los manuales. Por último, se presentan sugerencias, recursos y herramientas para la adecuada aproximación a este complejo concepto en las aulas.

**Palavras-chave:** Paisaje; Educación Primaria; Didáctica de la Geografía; Recursos didácticos.

**ABSTRACT:** The teaching and learning of landscape concept is an essential part of Geography education in primary school. However, landscape has been repeatedly approached from incomplete perspectives that make it difficult for students to understand, resulting in an inaccurate idea of what landscape means. This article aims to provide a guide for teaching this concept in elementary schools. Firstly, a literature review is used to narrow down the concept of landscape. Following, a critical analysis of the educational curriculum and the textbooks is developed. Finally, several suggestions of resources and tools are presented to properly address the landscape in Primary schools

**Keywords:** Landscape; Primary Education; Geography; Educational Resources.

## 1. QUÉ ENTENDEMOS POR PAISAJE

Todas las personas nos encontramos forzosamente inmersas en un paisaje y nuestra vida se desarrolla en continua relación con él. El paisaje constituye un objeto de conocimiento geográfico de relevancia indiscutible en el que se entremezclan elementos y relaciones diferentes que involucran disciplinas de muy diversa índole, desde la literatura y el arte pictórico hasta la geología o la economía (Liceras Ruiz, 2003; Antrop, 2017).

La existencia de diferentes ópticas desde las que estudiar y gestionar el paisaje hace que su enseñanza y aprendizaje se complique, pero, al tiempo, es en esa diversidad donde reside su potencial formativo para los diferentes niveles educativos. De hecho, el valor didáctico del paisaje hace que este sea un contenido incluido en los currículos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde la Educación Infantil hasta la etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, su incorporación al currículo educativo podría no ser todo lo completa que cabría esperar y, habitualmente, no se acompaña de un abordaje total en las aulas (García de la Vega, 2018).

Conviene, pues, partir de una concreción terminológica que nos permita afrontar el estudio del paisaje desde una perspectiva plural, alejada del reduccionismo que, tradicional y coloquialmente, ha traducido “paisaje” por “espacio natural de singular belleza”. Para ello, parece apropiado citar el Convenio Europeo del Paisaje, celebrado en el año 2000 en la ciudad de Florencia, que nació con el objetivo de crear un marco común de cooperación en pro de la protección de la diversidad de paisajes existentes en Europa. Dicho Convenio tomó por paisaje “(...) cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Consejo de Europa, 2000, p. 2).

El Consejo de Europa señaló entonces su consideración del paisaje como un bien de interés general para la cultura, la economía, la sociedad y el medio ambiente, con un rol importante para la formación de las culturas locales y de la identidad europea. Además, reconoció que todos los paisajes, incluidos tanto los espacios de reconocida hermosura como los lugares cotidianos urbanos y rurales, juegan un papel importante en la calidad de vida de las poblaciones de todos los países (Consejo de Europa, 2000).

El paisaje es, por tanto, un concepto y un objeto complejo y plural, parte inseparable del patrimonio de los individuos y las sociedades (Bajo, 2001). Constituye un núcleo temático esencialmente transversal y aglutinador, cuya correcta asimilación por parte del alumnado debiera acometer la titánica tarea, ineludible en la sociedad actual, de crear actitudes y valores sociales responsables hacia el paisaje (Gómez Ortiz, 2018).

Una definición más simple del concepto que nos ocupa, pertinente para su trabajo en la escuela, pasaría por extender lo que entendemos por paisaje a “(...) mirar lo que tenemos ante nuestros ojos” (Trinca, 2006, p. 114). Si el paisaje es todo aquello que abarca el ojo humano, cabría atender siempre al componente subjetivo que acompaña a la observación y el estudio del paisaje. Esta puntualización es fundamental para su correcta implementación en las aulas, puesto que diferentes personas verán de manera distinta una misma configuración. Las características personales del observador (sistema de valores, cultura, edad, emociones, sentimientos...) actúan como un filtro en la observación inicial del paisaje (Busquets, 2010). Por lo tanto, un paisaje puede ser percibido, al menos en su primera contemplación, de tantas maneras como alumnas y alumnos existan (Trinca, 2006; Martín, Hernández & González, 2014).

Sin embargo, cabría resaltar que el paisaje no solo es percibido a través de la vista: todos los sentidos entran en juego. El paisaje es visible, pero también, invisible, objetivo y subjetivo, presente, pasado y futuro. Huir de explicaciones dogmáticas y presentar la máxima pluralidad paisajística posible ayudará a las y los escolares a conformar una idea de paisaje más acertada, fundamentada y útil. Desde las aulas debemos apostar por visibilizar la realidad y diversidad del paisaje como ente activo, dinámico y vivo, que evoluciona espacial y temporalmente por la acción e interacción de factores diversos (Liceras Ruiz, 2003).

Para enseñar y aprender el paisaje debemos conocer, en primer lugar, los diferentes elementos que lo conforman. Sin embargo, en su abordaje didáctico, debemos evitar limitarnos a esta explicación teórica y compartimentada.

Un primer aspecto a tener en cuenta sería la división entre elementos del paisaje naturales (abióticos y bióticos) y antrópicos. Todos los elementos, desde el relieve y el suelo hasta la vegetación o la fauna, intervienen para configurar aquello que finalmente percibimos y que incluye funciones, formas, tamaños, colores... (Licerias Ruiz, 2003; Folch & Bru, 2017). Es preciso educar la capacidad de observación para detectar aquellos aspectos que son fácilmente visibles y deducir los elementos restantes que no resultan apreciables a simple vista (López, 2017). Y, al tiempo, es necesario promover una reflexión profunda que permita encontrar y señalar las interconexiones entre los diferentes elementos que otorgan a cada paisaje su unicidad y, al tiempo, lo relacionan con otros paisajes.

Una segunda clasificación de interés, a partir de los elementos observados y analizados, daría lugar a dos tipos básicos de paisajes: los paisajes naturales y los paisajes humanizados. Debemos tener presente que el ser humano es un elemento más de los ecosistemas y posee un papel muy activo como agente modelador del paisaje. Por ello, en base a la forma en que ocupa los paisajes humanizados, podemos distinguir entre paisajes rurales y paisajes urbanos (Licerias Ruiz, 2003). Esta clasificación es, sin embargo, muy elemental, puesto que, en la actualidad, el paisaje es tremendamente difuso y existen multitud de paisajes intermedios entre lo natural y lo humanizado o entre lo rural y lo urbano.

No obstante, es importante recordar que la actividad humana abarca ya la práctica totalidad del planeta. Aquellos lugares que a simple vista aún parecen “no intervenidos” son también objeto de interés y de intenciones económicas y políticas para las personas, por lo que la diferenciación entre lo natural y lo artificial (aquello tocado por la mano de las mujeres y de los hombres) tal vez carezca ya de sentido (Trinca, 2006).

Con esto no se pretende decir que no debemos compartir estas clasificaciones con el alumnado, pero sí que debemos dejar que entren en las aulas las contradicciones, las dudas y los matices. La escuela debería evitar que se continúe produciendo la identificación exclusiva del “paisaje” con el “paisaje natural”. Para conocer las posibilidades que el profesorado tiene desde la educación formal, es necesario estudiar cómo el currículo y los manuales escolares abordan este concepto.

## 2. QUÉ SE ENSEÑA ACERCA DEL PAISAJE EN LA ESCUELA

### 2.1. El paisaje en el currículo

La perspectiva transversal e interdisciplinar del paisaje posibilita gran cantidad de propuestas didácticas innovadoras. La geografía posee ya un recorrido consolidado en el discurso académico y en la investigación del paisaje, pero está mucho menos presente el planteamiento didáctico de este contenido desde un plano completo e integrador (García de la Vega, 2018).

El paisaje debiera formar parte del currículo de ciertas disciplinas y cada una tendría la responsabilidad de afrontar este concepto con las herramientas que le son propias. Así, desde las ciencias experimentales, por ejemplo, el foco se pondría en el ecosistema, los seres vivos y las fuerzas de la naturaleza. En la perspectiva geográfica, la atención giraría en torno a cómo la intervención humana y el medio natural se relacionan para definir el paisaje (García de la Vega, 2018). Además, desde todas las visiones cabría insistir en el paisaje como construcción cultural múltiple, a través de las miradas que, de manera contemporánea y simultánea, así como a lo largo de la historia, lo han vivido y configurado. El paisaje hay que enseñar (y aprender) a verlo; hay que saber ver el paisaje (Martínez de Pisón, 2010).

Se toma como primer ejemplo para este análisis, el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 105/2014), el cual recoge 45 veces la palabra “paisaje”, todas ellas dentro del anexo dedicado al área de Ciencias Sociales. Comenzamos entonces señalando un aspecto ya de

elevada importancia: la legislación no concibe la interdisciplinariedad que atañe al estudio y conocimiento del paisaje.

El Bloque 2 de esta asignatura curricular, “El mundo en el que vivimos”, recoge contenidos relacionados con el paisaje y sus principales elementos: relieve, clima, hidrografía... (Decreto 105, 2014). A lo largo de los seis cursos de la etapa están presentes contenidos relacionados con el paisaje. A continuación, analizaremos su pertinencia y adecuación a la idea de paisaje previamente perfilada.

En el primer curso, el currículo recoge como contenido la “observación, a través de los sentidos, del paisaje que nos rodea” (Decreto 105, 2014), la identificación de los elementos naturales y humanos del entorno y la importancia del cuidado de la naturaleza. Atendiendo a la formulación de este contenido, cabría decir que el alumnado se aproxima al paisaje mediante una observación en la que solo entran los elementos visibles y claramente observables, sin atender a que el paisaje no es solo “observación”, sino también “percepción”. Además, el alumnado abordaría el concepto de paisaje mediante la observación sin conocer de antemano una definición que permita apreciar su verdadero alcance que, como sabemos, es mucho más amplio que el existente en la consideración social general. En este contexto, sería importante trabajar con la definición previamente referenciada del Consejo de Europa (2000).

El segundo curso remarca la importancia del paisaje natural y su contaminación, el cuidado y conservación del mismo, así como las diferencias entre este y el paisaje urbano. Continúa en la línea de la observación, en este caso de diferentes tipos de paisajes, a través de fotos, de imágenes de la web y libros, e incorpora la comparación entre los distintos paisajes y la identificación del tipo de paisaje que corresponde al contexto en el que el alumnado vive. La evaluación de la intervención humana se hace solo en base a la conservación del paisaje natural. Además, se incluye la realización de un mapa mental con los elementos más significativos del paisaje local, pero entre ellos solo se señalan elementos naturales: relieve, ríos, islas, embalses, lagunas...

En tercero se da el salto del paisaje local al paisaje de Galicia y se incluye la identificación de los elementos básicos que caracterizan los diferentes paisajes gallegos. El contenido relativo a la intervención humana en este curso ya no hace referencia al “paisaje” sino al “medio”, un cambio terminológico que va de la mano de esa identificación del paisaje solo con el paisaje natural y virgen que ya hemos señalado. Esta visión limitada se mantiene en el resto de cursos de la etapa: de cuarto a sexto se estudian paisajes de España y Europa, pero solo se hace referencia a elementos naturales de los mismos (relieve, hidrografía y climas).

Advertimos que la definición de paisaje que se extrae del currículo es reduccionista y poco fiel a la consideración que del paisaje se hace desde la ciencia geográfica. Tan solo en los dos primeros cursos se identifican los elementos antrópicos en los paisajes y siempre en referencia únicamente al “paisaje natural”. De esta manera, vemos que los paisajes urbanos, así como la acción de las personas sobre el espacio, apenas aparecen en la concepción curricular de paisaje. No es menos relevante la ausencia de referencias curriculares a herramientas TIC, fundamentales para conocer el paisaje. En segundo se destaca el uso de fotos, imágenes de la web y libros, recursos insuficientes en la escuela del siglo XXI. Desde cuarto se menciona el uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), una referencia que podría estar fuera de lugar, puesto que su utilización es compleja y su eficacia en las aulas de Primaria, dudosa (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Consideramos significativa la aproximación a otros currículos educativos estatales para probar si se repiten las conclusiones obtenidas de este análisis de la legislación educativa gallega. Se han seleccionado los currículos educativos de dos comunidades autónomas cuyos paisajes presentan características diversas y relevantes respecto de los paisajes gallegos: Castilla y León y Andalucía.

En primer lugar, se analiza el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Esta comunidad autónoma de interior es la más extensa del Estado y presenta ciertas problemáticas específicas de despoblación rural. El currículo castellanoleonés incluye 40 veces la palabra “paisaje”. La inmensa mayoría de ellas se suscriben nuevamente al área de Ciencias Sociales y al Bloque 2 (“El mundo en el que vivimos”), pero también está presente una mención al paisaje en el área de Educación Plástica

y al “paisaje sonoro” (identificación de sonidos del entorno natural y social del alumnado) en Educación Musical. Los contenidos geográficos incluyen: elementos que conforman el paisaje, tipos de paisajes y características de los principales paisajes de Castilla y León, España y Europa. El estudio de la acción humana se limita nuevamente al “medio natural”.

En el primer curso aparece la identificación y diferenciación en el paisaje del entorno de los elementos naturales y los construidos por el ser humano, así como las semejanzas y diferencias entre el paisaje natural y el humanizado. A partir de segundo, la atención se centra, al igual que sucede en el Decreto gallego, en el paisaje natural y los elementos que lo caracterizan (interior/costero, relieve, accidentes geográficos...). Las apreciaciones sobre la insuficiente e incorrecta aproximación al paisaje se confirman en este segundo decreto curricular.

Como segundo ejemplo tomamos el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La ocupación del territorio andaluz y la diferenciación entre lo rural y lo urbano difieren sustancialmente del modelo gallego. En este caso, el paisaje no es solo un contenido del Bloque 2 de Ciencias Sociales, sino también del Bloque 3 (“Los seres vivos”) de la materia de Ciencias de la Naturaleza, que incluye la “Observación y descripción de distintos paisajes y la interacción del ser humano con la naturaleza”. Así mismo, el Bloque 2 de Educación Artística incluye la “reproducción de paisajes reales o imaginarios”. No obstante, los contenidos del área de Ciencias Sociales relativos al paisaje poseen un enfoque similar al de los currículos gallego y castellanoleonés.

Concluimos, pues, que la aproximación al paisaje que se extrae del currículo andaluz es la más completa de los tres estudiados, pero continúa resultando insuficiente si atendemos a los criterios que nacerían de la concepción del paisaje presentada en el epígrafe anterior.

## 2.2. El paisaje en los manuales escolares

El libro de texto o manual escolar es una obra concebida con la intención de ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contempla la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar. Como factor socializador de primera importancia, es el texto escrito que, con más frecuencia y de forma más continuada, ha sido sometido a controles estatales y censuras. Se perfila en muchos sentidos como el verdadero currículo educativo manifiesto, aquello que las escuelas realmente enseñan en el día a día de las aulas (Varela, 2010). Por este motivo, conviene analizar cuál es el enfoque que los manuales escolares presentan del paisaje.

Previamente se ha analizado con esta misma intención el manual de Ciencias Sociales de la editorial Anaya para la Comunidad Autónoma de Galicia (Macía, Rodríguez & Armas, 2019). Los autores concluyeron que los contenidos relativos al paisaje en los libros de 1º a 6º son consistentes con los presentes en el currículo, por lo que los paisajes urbanos y la acción antrópica sobre el paisaje no tienen apenas cabida. Además, las actividades presentadas se limitan a indicar y describir, dejando de lado la reflexión acerca de la interacción entre los diferentes elementos. Proponemos aproximarnos al manual escolar de Ciencias Sociales de otra editorial de prestigio en Galicia, SM.

En el primer curso de la etapa se presenta una unidad completa dedicada al estudio del paisaje (“Así es mi mundo”). En ella no vemos ninguna fotografía o imagen real, todas las explicaciones, ejemplos y actividades se acompañan de dibujos que presentan en su mayoría espacios naturales. Los paisajes humanizados que aparecen son siempre rurales, estéticamente bellos y cuidados. No se define el “paisaje”, pero sí aparece de manera recurrente la diferencia entre los elementos naturales (ver Figura 1) y los elementos humanizados (ver Figura 2). Las actividades son casi exclusivamente de localización e identificación de elementos, aunque aparecen algunas que animan a la reflexión, como las propuestas para ordenar la evolución de un paisaje determinado a lo largo del tiempo o el epígrafe dedicado al cuidado del paisaje.

1 Que elementos non son naturais? Riscas o intruso.

val    árbore    antena    lago    bosque

río    ribeira    roca    porto    sol

Nos paisaxes hai **elementos naturais**, é dicir, que non foron construídos polo ser humano, como montañas, ríos, bosques, praias e illas.

Figura 1 - Actividad sobre elementos naturales y humanizados del paisaje.  
Fuente: Manual de Ciencias Sociais para 1º de Educación Primaria, SM (2020).

2 Localiza os elementos humanizados e escribe os números.

1 estrada    2 invernadoiro    3 porto    4 túnel  
5 vila    6 paseos marítimos    7 faro    8 cultivo

O ser humano constrúe elementos que fan a vida máis fácil, como pontes, estradas ou faros. Estes **elementos humanizados** modifican o paisaxe.

Figura 2 - Actividad sobre elementos humanizados observables en el paisaje.  
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 1º de Educación Primaria, SM (2020).

En el segundo curso también existe una unidad didáctica específicamente dedicada al paisaje (“Un mundo de paisajes”). En ella se proporciona una definición de paisaje considerablemente amplia (“el terreno que vemos al mirar a nuestro alrededor”) y se presenta la diferencia entre paisajes naturales y paisajes humanizados rurales o urbanos. Se trabajan elementos tanto naturales como humanizados (Figura 3), aunque se insiste de forma considerablemente superior en los paisajes y elementos naturales, a los que se dedican la mayor parte de actividades, dibujos y explicaciones. Nuevamente no tenemos ninguna fotografía o imagen de paisajes reales sobre la que apoyar los conceptos presentados. Las escasas fotografías presentan paisajes naturales idílicos.

2 Colorea segundo o código.

● relevo    ● zonas de auga    ● seres vivos    ● construcións humanas

camiño	túnel	ponte
invernadoiro	lago	illa
árbore	mar	praia
montaña	persoas	estrada
rabaño	río	vila

3 Que elementos forman a paisaxe humanizada?

4 Debuxa unha paisaxe rural e unha urbana.

Figura 3 - Actividades para comprender la diferencia entre paisajes humanizados y urbanos  
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 2º curso de Educación Primaria, SM (2020).

Las actividades y tareas se limitan, nuevamente, a la identificación de elementos. Sin embargo, en el proyecto de cierre de unidad se propone una actividad considerablemente completa y ajustada al marco teórico que hemos presentado (Figura 4). En ella se hace referencia al paisaje de proximidad y se da al mismo un enfoque interdisciplinar. Además, se insiste en la intervención humana a la hora de modelar el territorio solicitando al alumnado que describa el paisaje atendiendo tanto a los elementos naturales como a los humanizados.

Figura 4 - Tarea final del tema del paisaje.  
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 2º de Educación Primaria, SM (2020).

**Tarefa final**  
**Homenaxe á nosa paisaxe**

Os veciños de Ismael viaxan polo mundo dando cursos sobre o coidado do medio ambiente. Pero non fai falta ir tan lonxe para protexer as nosas paisaxes.

**PASO 1**  
En equipos de cinco ou seis, elixide unha paisaxe do voso arredor e debuxádeaa nunha cartolina.

**PASO 2**  
Describe como é a vosa paisaxe e que elementos naturais e humanizados ten.

**PASO 3**  
Cos teus compañeiros, pensa catro normas para protexer a paisaxe e debuxa os sinais que poñerías.

**PASO 4**  
En equipos, organizade unha charla coas seguintes partes:

- ✓ Saudamos e presentámonos.
- ✓ Dicimos cal é e como é a nosa paisaxe.
- ✓ Explicamos como protexela.
- ✓ Despedímonos.

En el tercer y cuarto cursos se parte de la necesidad de cuidar los paisajes y tener presente la fragilidad de los mismos. Las explicaciones teóricas no incorporan demasiados conceptos nuevos (tipos de paisajes y elementos de los mismos), pero sí aparece la idea de que la acción antrópica modifica los paisajes naturales a lo largo del tiempo y que, a menudo, estos cambios son dañinos para los paisajes. Siguiendo la línea de los dos primeros cursos, predominan los dibujos, mientras que las fotografías de paisajes reales continúan siendo alarmantemente escasas. Las pocas presentes son principalmente de paisajes hermosos y libres de acción antrópica identificable (por ejemplo, de los Parques Nacionales españoles), lo que podría contribuir a esa asociación de “paisaje” con “espacio natural de gran belleza”. No hay diferencias notables respecto a la propuesta de la editorial Anaya (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Las actividades se diversifican respecto a las presentes en los primeros cursos y aparece la descripción y comparación de diferentes paisajes (Figura 5). También se incluye alguna actividad con componente interdisciplinar. Por ejemplo, se introduce el movimiento impresionista y se propone analizar el paisaje del cuadro *Amapolas*, de Monet.

**1.6** Observa estas paisaxes e responde as cuestións no teu caderno.

a) Que tipos de paisaxes son? Describe que elementos naturais e artificiais ves.

b) Que elementos do relevo destacan en cada un?

c) Que paisaxe se parece máis á do lugar no que vives? Que elementos non se parecen?

Figura 5 - Actividad sobre observación de fotografías de paisajes e identificación de elementos.  
Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 3º de Educación Primaria, SM (2020).

La distribución de unidades didácticas para el quinto curso no incluye una unidad didáctica específica para el paisaje. Se dedica un tema al clima en el que se explican fundamentalmente los diferentes climas de España y en él se incluye alguna referencia tímida y claramente insuficiente al paisaje (Figura 6).

El sexto y último curso incluye, en contraposición a la ausencia de contenidos relativos al paisaje de quinto, dos unidades didácticas completas: “Los paisajes de España” y “Los paisajes de Europa”. Aumenta enormemente el vocabulario y la complejidad de los conceptos presentados, pero se trabajan principalmente elementos naturales del paisaje (partes de un río, cordilleras españolas, costas...). Aparece un número mayor de fotografías, fundamentalmente paisajes naturales ‘ideales’ (Figura 7). Se incluye una actividad relativa a los riesgos de la acción humana sobre el paisaje (aunque se especifica “riesgos que amenacen nuestros paisajes naturales”) (Figura 8).



Figura 6 - Actividad sobre diferentes climas en España. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 5º de Educación Primaria, SM (2020).



Figura 7 - Ejemplos de la vegetación propia de diferentes paisajes. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 6º de Educación Primaria, SM (2020).



**1** Escribe outros riscos que ameacen as nosas paisaxes naturais.

Figura 8 - Actividad para identificar posibles amenazas a los paisajes naturales. Fuente: Manual de Ciencias Sociales para 6º de Educación Primaria, SM (2020).

Si bien detectamos contenidos relevantes (evolución del paisaje en el tiempo, riesgos de la acción antrópica en los paisajes, etc.), lo cual es alentador y presupone una visión más completa y adecuada del paisaje que la extraída de la propuesta de la editorial Anaya (Macía, Rodríguez & Armas, 2019), las explicaciones, las actividades y, sobre todo, los dibujos y las (escasas) fotografías parecen insuficientes para lograr que el alumnado aprenda significativamente el paisaje.

A pesar de sus evidentes carencias, sabemos que el manual escolar continúa siendo el recurso didáctico más utilizado en los niveles no universitarios en la práctica totalidad de los sistemas educativos (Fernández Palop y Caballero, 2017). Existen numerosas investigaciones que desaconsejan su uso en las aulas, al menos su concepción como único recurso didáctico. Sabemos que el uso exclusivo del manual escolar contribuye a la desprofesionalización del profesorado (Sosa, 2011), por la rigidez y excesiva dependencia que las maestras y los maestros tienen del mismo. Además, supone una barrera importante para el desarrollo de la escuela y la educación inclusivas (Asensio, 2016).

Desde hace décadas sabemos que el manual, por bueno o completo que sea, no es un instrumento de validez universal. Siempre hay que presentar actividades adicionales diversas (Cockcroft, 1985). Por ello, nos parece relevante acercar al profesorado una serie de propuestas metodológicas para el estudio del paisaje alternativas (o complementarias) al manual escolar.

### 3. CÓMO SE DEBERÍA ENSEÑAR EL PAISAJE EN LA ESCUELA

El geógrafo Roger Brunet (2002) señala en el texto *La geografía contada a los niños* que todo el mundo puede ser un buen geógrafo. Para lograrlo, es suficiente con abrirse a aquello que podemos ver, incluso desde lugares alejados, y tener el deseo de acercarnos, de conocer, de comprender ese paisaje que es único, pero, en algunos aspectos, se asemeja a otros.

Enseñar y aprender el amplio, complejo y transversal concepto de paisaje es un aspecto fundamental para lograr que nuestro alumnado se convierta en un buen profesional de la geografía. Habida cuenta de la insuficiencia del manual escolar para cumplir con esta demanda, conviene conocer opciones interdisciplinarias, variadas y completas para introducir a nuestro alumnado en el estudio del paisaje.

#### 3.1. Salidas de campo

Hace décadas que, desde la geografía, la pedagogía o la didáctica alejadas de la educación formal tradicional, se viene señalando un aspecto clave: el paisaje hay que verlo directamente para comprenderlo (López, 2017). Es por este motivo que la principal actividad a implementar en las aulas, a pesar de las dificultades que conlleva su organización y ejecución, es la salida de campo para la observación directa del paisaje. La enseñanza y el aprendizaje de puertas para dentro, no puede cultivar la enorme cantidad de fenómenos y procesos observables y analizables en las experiencias llevadas a cabo directamente al aire libre (Orion, 2007).

Una salida de campo es un recurso educativo que consiste en realizar determinadas actividades fuera del aula habitual, para desarrollar en el alumnado interés por el entorno inmediato y que conozca, directamente, cuestiones teóricas y prácticas presentadas en la clase (Cortes et al., 2013). La relevancia de las salidas de campo y la observación directa reside en su consideración como la mejor herramienta para interpretar, conocer y valorar un paisaje determinado. La visita al territorio ofrece al alumnado unas posibilidades de comprensión y relación de los hechos geográficos, que son prácticamente imposibles de lograr mediante otros recursos (Crespo, 2012; Hernández Carretero, Guillén y Gurría, 2019).

Una salida de campo para el estudio del paisaje, completa y formativa, debe estar dotada de un sentido realmente didáctico. Conlleva un alto grado de compromiso, esfuerzo y dedicación por parte del profesorado, que previamente deberá realizar un intenso trabajo de campo en el que se informe de manera profunda sobre el paisaje que el alumnado va a visitar y estudiar. Es importante que nuestras

observaciones de campo contribuyan a romper la noción habitual de paisaje, por lo que no debemos limitarnos al medio rural. Cualquier ciudad posee numerosas perspectivas y recorridos para realizar una salida urbana formativa. Será fundamental la elección correcta del punto de observación del paisaje (altura, orientación, ángulo, encuadre...), que debe ofrecernos una buena panorámica (Liceras Ruiz, 2003).

A continuación, el profesorado deberá preparar y secuenciar tres tipos de actividades. Las previas o de preparación tendrán como objetivo la familiarización con el paisaje a visitar y la creación de interés. Las realizadas durante la salida de campo serán de observación, de registro a través de fichas de datos más o menos específicos según el curso y de realización de dibujos y croquis. Finalmente, deberán realizarse actividades de interpretación y análisis geográfico que complementen a las previas de observación y contribuyan a la comprensión del paisaje (Liceras Ruiz, 2003; Hernández Carretero et al., 2019).

Así mismo, conviene resaltar la importancia del componente de educación ambiental. Los momentos de trabajo de campo son oportunidades óptimas para incluir la participación y la responsabilidad social en cuanto al respeto y cuidado del medio (Medir, 2003).

A pesar de la constatada relevancia de la observación directa del paisaje para su comprensión por parte del alumnado, el protagonismo concedido a las salidas de campo por parte de las corrientes renovadoras (por ejemplo, la tradición excursionista de la Institución Libre de Enseñanza) se mantuvo siempre limitada a las élites intelectuales y nunca se vio traducida a la educación pública general (Aguilera, 2018). Apostamos decididamente por esta estrategia didáctica, pero comprendemos que las dificultades que le son propias pueden limitar su implementación. Además, es ingenuo e inviable pretender llegar con nuestro alumnado a todos los paisajes que debemos enseñar y aprender en las aulas a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Por ello, debemos conocer otros recursos, herramientas y fuentes que nos permitan abordar el paisaje sin salir de las aulas.

### 3.2. Imágenes y fotografías

La observación indirecta del paisaje es aquella que se lleva a cabo a través del estudio de representaciones del mismo. Permite extender la observación más allá del entorno inmediato y nos acerca paisajes lejanos y/o inaccesibles (Liceras Ruiz, 2003). La principal carencia detectada en los manuales escolares es la ausencia de fotografías reales y diversas de paisajes, por lo que el uso del manual deberá, al menos, complementarse con fotografías e imágenes usando otras fuentes.

La fotografía es el medio más fiel de representación de la realidad y facilita el estudio del paisaje. Siempre que sea posible, apostaremos por las imágenes propias, recogidas por el profesorado en viajes o salidas de campo. Es aconsejable la elaboración progresiva de un banco propio de fotografías digitales organizadas por carpetas. Las fotografías de elaboración propia suelen ser las únicas opciones para acercar a nuestro alumnado a paisajes cotidianos o, incluso, degradados, que habitualmente no están disponibles ni en los manuales escolares ni en Internet. Cuando no dispongamos de fotografías propias, podemos recurrir a las disponibles en bancos de imágenes bajo licencia, como el Creative Commons, que permite su uso gratuito. Otros sitios web de interés, son Pixabay, Flickr, el Banco de imágenes y sonidos del MEC o Pexels (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Por otra parte, destacamos la fotografía aérea (o ortoimagen) como un recurso de probada utilidad, ya desde hace décadas, para el estudio del paisaje. Las ortoimágenes presentan una visión general de conjunto que facilita la comprensión de aspectos complejos, tales como la ocupación del suelo y la ordenación y distribución del territorio (Frutos, 1976).

Aunque existen estudiosos que no consideran las imágenes aéreas como paisajes, es innegable que las ortoimágenes y las imágenes por satélite poseen cualidades interesantes para el estudio del paisaje, pues superan ciertas restricciones de la visión humana que pueden dificultar la comprensión (Liceras Ruiz, 2003). La ortoimagen resulta especialmente útil para el estudio dinámico del paisaje. El uso de series de fotografías aéreas de un mismo paisaje en fechas distintas, aunque estén hechas con escasos años de diferencia, permite apreciar cambios y continuidades que facilitan la comprensión de los cambios en el

paisaje a lo largo del tiempo (Frutos, 1976; Liceras Ruiz, 2003). En España resultan especialmente relevantes las imágenes del vuelo nacional de 1956 y 1957. Con ellas podemos introducir el protagonismo de la acción antrópica en los cambios que se dan en el paisaje (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Las colecciones de fotografía histórica que podemos encontrar, por ejemplo, en la Biblioteca Nacional de España o en las hemerotecas de los periódicos, son también relevantes para la comprensión de la evolución y el dinamismo del paisaje (Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

### 3.3. Artes

Defendemos la importancia de hacer visible la idea de que el paisaje es, en buena parte, sentimiento. El componente subjetivo del paisaje, que nace de la percepción individual, puede ser fácilmente presentado en la escuela a través de las representaciones artísticas del mismo.

La literatura y la geografía están profundamente relacionadas. Utilizar literatura (por ejemplo, los libros de viajes) para el estudio del espacio físico y humano es aún poco común y no está exento de críticas, pero existen ya voces que abogan por ello en la Educación Primaria, sobre todo para evitar una visión de la geografía fragmentaria, descontextualizada o excesivamente apegada al estudio memorístico. El uso de textos literarios posibilita un aprendizaje más activo, crítico y creativo. Las referencias literarias aproximan al alumnado a la realidad de los paisajes actuales, pasados e, incluso, con una perspectiva de futuro (García de la Vega, 2018; Caamaño, 2017).

La poesía podría ser también una gran aliada a la hora de trabajar la perspectiva subjetiva y emocional del paisaje, ya que las y los poetas no se centran tanto en el paisaje y sus elementos, sino que su atención gira más en torno a las impresiones y emociones que los paisajes despiertan (Caamaño y Pena, 2019).

Si uno de los conceptos fundamentales a enseñar y aprender es el dinamismo del paisaje y sus cambios a lo largo del tiempo, podemos ayudarnos también de determinados textos literarios (sobre todo de la literatura tradicional de transmisión oral como las leyendas, los cuentos, los recuerdos o las historias de vida), que recogen descripciones o valoraciones de paisajes del entorno próximo a lo largo de la historia. El estudio de estos cambios y continuidades en el paisaje a través de la literatura, puede volver más amenos y motivadores ciertos conceptos que, a simple vista, resultan abstractos o tediosos (Liceras Ruiz, 2003; Macía, Rodríguez & Armas, 2019).

Por último, conviene tener también presentes las posibilidades didácticas de la pintura o el cine para el conocimiento y la valoración del paisaje. Cabría animar al alumnado a expresar de manera creativa sus impresiones y aprendizajes sobre el paisaje mediante, por ejemplo, cuentos o cartas a amistades ficticias describiendo paisajes del entorno, reportajes fotográficos, cortometrajes, obras teatrales... (Liceras Ruiz, 2003; López, 2017). Las posibilidades son amplias y, como en la mayor parte de los casos, es la imaginación de profesores y alumnos el único límite.

### 3.4. Google Earth y Street View

La observación indirecta del paisaje en las aulas de la escuela actual, debe incluir de manera ineludible el uso de las TIC. Sin embargo, nuestro análisis del currículo hace visible que el uso de las TIC que en él se apuntan son insuficientes (“imágenes de la web” y “Sistemas de Identificación Geográfica”, en el caso del currículo gallego). No podemos olvidar que las fotografías más útiles son, en realidad, las de elaboración propia, ya que las presentes en Internet suelen estar realizadas con intención artística. Estas últimas podrían ser contraproducentes, en el sentido de que perpetúan la idea de paisaje que la escuela debe ayudar a superar.

Por ello, el uso de las TIC debe dirigirse fundamentalmente a hacer competente a nuestro alumnado en el uso de sistemas virtuales como el *Google Earth* y *Street View*. Estas impresionantes herramientas nos permiten visitar con nuestro alumnado paisajes locales y globales, tanto urbanos como rurales, a vista de viandante (Macía, Rodríguez & Armas, 2019). Las posibilidades que ofrecen para observar e interpretar el paisaje sin salir del aula son inmensas.

### 3.5. Aprendizaje basado en problemas

Por último, consideramos útil mencionar una metodología que permite conjugar los diferentes recursos y propuestas que hemos presentado: el aprendizaje basado en problemas. Esta metodología busca que el alumnado desarrolle las destrezas cognitivas necesarias para resolver problemas reales y ofrecer respuestas reales y comprometidas ante las problemáticas del entorno. Alfonso García de la Vega (2018) sostiene que el escenario geográfico por sí solo no contribuye al aprendizaje del alumnado. Sin embargo, si ese escenario se sustenta en el aprendizaje basado en problemas, entonces el paisaje pasa a ser un recurso metodológico de gran relevancia.

Esta metodología precisa de la elaboración de un escenario geográfico por parte del profesorado a través de documentación gráfica, visual, audiovisual y/o textual de diferentes áreas o disciplinas que plasme con claridad los problemas reales de un paisaje. A continuación, se utiliza el aprendizaje cooperativo en gran grupo y en pequeños equipos para analizar el paisaje y buscar soluciones a los problemas reales que se dan en él. La resolución del problema consta de siete fases que, brevemente, incluirían: identificar los elementos geográficos, promover la identificación de otros elementos, clarificar y destacar hechos relevantes, generar la definición del problema, organizar y evaluar ideas de solución, identificar la solución más adecuada y elaborar un informe o póster final (García de la Vega, 2018). Esta metodología permite afrontar el paisaje desde una perspectiva plural, motivadora y aglutinadora de contenidos de diversas materias.

## CONCLUSIONES

El paisaje es un concepto de relevancia indiscutible en el estudio de la Geografía. Como tal, su abordaje en las aulas es prioritario desde los primeros cursos de la materia de Ciencias Sociales. Sabemos que la propia naturaleza del concepto de paisaje precisa una aproximación interdisciplinar, pero esta resulta compleja si atendemos a la configuración curricular por disciplinas y a la distribución horaria exigida por ley. Además, a lo largo de este texto se ha visibilizado cómo los currículos escolares tratan la temática paisajística desde ópticas reduccionistas que contribuyen a la creación de marcos conceptuales incorrectos e incompletos en el alumnado.

Así mismo, el análisis de los manuales escolares, todavía hoy el recurso didáctico más frecuente, nos permite afirmar su escasa rigurosidad en cuanto al concepto de paisaje. Los objetivos de las actividades presentadas para el estudio del paisaje resultan insuficientes y, desde luego, dificultan que el aprendizaje del mismo contribuya al fomento de las competencias sociales y cívicas en el alumnado de Educación Primaria.

El profesorado no experto en la Didáctica de la Geografía podría perpetuar en su alumnado concepciones erróneas del paisaje si se limita a lo presentado por el decreto curricular y los libros de texto. La escuela del siglo XXI debe acercarse al paisaje desde un marco conceptual amplio y haciendo uso de todos los recursos a su disposición.

Las y los docentes de Educación Primaria deberíamos apostar, de manera prioritaria, por el diseño y la implementación de salidas didácticas. La educación no puede limitarse a aquello que sucede entre las cuatro paredes del aula, sobre todo ante un concepto tan amplio, complejo y esquivo como es el paisaje. La dificultad para la puesta en marcha de las salidas es abarcable y asumible y sabemos que la normalización de estas prácticas como una parte más de las jornadas escolares contribuirá a su mayor difusión.

Sin embargo, somos conscientes de que la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza dentro de las aulas, incluso si las salidas forman parte del día a día. Para todas aquellas ocasiones en que nos aproximemos al paisaje desde la clase, es necesario diversificar nuestra práctica docente e introducir las artes y las tecnologías en nuestras sesiones de Geografía. Desde este enfoque global, interdisciplinar e innovador lograremos ofrecer a nuestro alumnado una visión del paisaje correcta que

pueda ser fácilmente comprendida y asimilada. Solo así, si nuestro alumnado conoce el paisaje y lo reconoce como una parte valiosa de la identidad humana, podrá sensibilizarse ante la degradación del entorno y saberse responsable de garantizar su conservación.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, D. (2018) La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3). <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/4118>.
- Antrop, M., Van Eetvelde, V. (2017). The Holistic Nature of Landscape – Landscape as an Integrating Concept. In *Landscape Perspectives: The Holistic Nature of Landscape* (pp.1-9). Netherlands: Springer.
- Asensio Rodríguez, M. (2016). *El libro de texto: una barrera para el desarrollo de la escuela inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Universitat Illes Balears, Illes Balears. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136932>.
- Bajo Bajo, M. (2001). El paisaje en el currículum de Educación Primaria, dentro del área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. *Aula*, 13, 51-61. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1166975>.
- Brunet, R. (2002). *La géographie racontée aux enfants*. France Culture. [http://www.mgm.fr/ARECLUS/page\\_auteurs/Brunet1.html](http://www.mgm.fr/ARECLUS/page_auteurs/Brunet1.html).
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Caamaño Rojo, M. (2017). Lengua, literatura y Ciencias Sociales en el aula: de la conexión a la simbiosis. In X. Macía Arce (pp.477-490). *Ensinar na sociedade actual*. Andavira Editora.
- Caamaño Rojo, M., Pena Presas, M. (2019). La geografía humana de Gloria Fuertes desde una perspectiva didáctica interdisciplinar. In X. Macía Arce, F. Armas Quintá, F. Rodríguez Lestegás (Coord.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información* (pp. 395-406). Andavira Editora.
- Cockcroft, W.H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan: informe Cockcroft*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado: <https://sede.educacion.gob.es/publivera/las-matematicas-si-cuentan-informe-cockcroft/pedagogia/1129>.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje: <https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/convenio.aspx>.
- Cortes, C., Espinosa, A., Cutillas, E., Martínez Puche, A., Valero, J.R., Sempere, J.D. (2013). Las Salidas de Campo como recurso educativo. Valoración por parte de los alumnos y propuesta de mejora. In J. Álvarez Terual, M. Tortosa, N. Pelín (pp.2654-2667). *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*. Universitat d'Alacant. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5982720>.
- Crespo, J.M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15-34. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/94>.
- DEcreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Galicia, del 9 de septiembre, núm. 171, 37406-38087.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. Castilla y León, de 25 de julio de 2016, núm. 142, 34184-24746.

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, del 13 de marzo, núm. 50, 11-22.
- Fernández Palop, M.P., Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5969918>
- Folch, R., Bru, J. (2017). *Ambiente, territorio y paisaje. Valores y valoraciones*. Barcelona: Editorial Barcino.
- Frutos, L. M. (1976). La aplicación de la fotografía aérea al estudio de la evolución del paisaje. El modelo de Berdún. *Cuadernos de Investigación: Geografía e historia*, 2(1), 3-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=264683>
- García de La Vega, A. (2018). El escenario geográfico en el estudio de paisaje. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la Geografía. In A. García de la Vega, A. (pp.129-151). *Reflexiones sobre educación geográfica*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez Ortiz, A. (2018). Lo que enseña el paisaje. Entrevista realizada por Ángel Licerias Ruiz. *UNES*, 4, 154-157. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12189>.
- Hernández Carretero, A.M., Guillén, R., Gurría, J. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. In A. M. Hernández Carretero, A.M. (pp.57-71). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Anaya.
- Licerias Ruiz, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, L. (2017). Métodos para estudiar el paisaje: de la observación a la interpretación. In X. Macía Arce, X.C. (pp.63-76). *Ensinar na sociedade actual*. Andavira Editora.
- Macía Arce, X.C, Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2019). A paisaxe no currículo e nos manuais escolares. Algunhas fontes e ferramentas para traballar a paisaxe nas aulas. In X. C. Macía Arce, F.X. Armas Quintá, F. Rodríguez Lestegás (Coord.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información*. Andavira Editora.
- Martín, D. S., Hernández, A. J., González, X. S. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. In R. Martínez Medina e E. Tonda Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios geográficos*, 71(269), 395-414. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361689>.
- Medir, R.M. (2003). Salir de la escuela: entre la tradición y la modernidad. *Íber*, 36. <https://www.grao.com/es/producto/revista-iber-036-abril-03-salir-del-aula>.
- Orion, N. (2007). A Holistic Approach for Science Education for All. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 99-106. [https://www.researchgate.net/publication/26462385\\_A\\_Holistic\\_Approach\\_for\\_Science\\_Education\\_For\\_All](https://www.researchgate.net/publication/26462385_A_Holistic_Approach_for_Science_Education_For_All).
- Sosa de la Cruz, H. (2011). Concepciones metodológicas sobre el trabajo con libro de texto. *Edusol*, 11(35), 67-74 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5822875>.
- Trinca Figuera, D. (2006). Paisaje natural, paisaje humanizado o simplemente paisaje. *Revista Geográfica Venezolana*, 47(1), 113-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347730363007>.
- Varela Iglesias, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela abierta*, 13, 97-11.



## BRASIL E PORTUGAL: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE SETE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA PRODUZIDOS NO CONTEXTO DOS ESTADOS NOVOS (1930-1945)

**Rogata Soares Del Gaudio**

*Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais*

*Pós Doutora em Geografia Humana – PPGH - USP*

rogatasoares@gmail.com

Como citar este artigo:

Del Gaudio, R. (2020/21). Brasil e Portugal: similitudes e diferenças entre sete livros didáticos de Geografia produzidos no contexto dos Estados Novos (1930-1945). *geTup, Revista de Educação Geográfica/UP*, nº 5/6, 45-60.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a4>

**RESUMO:** Nossa investigação buscou averiguar as proximidades e distanciamentos entre os regimes autoritários e o discurso no Ensino de Geografia, a partir da análise de livros didáticos voltados ao ensino secundário dessa disciplina escolar. Os Estados Novos português e brasileiro foram por nós considerados como variantes fascistas a partir de suas proximidades e diferenças em relação à Itália e à Alemanha, dois estados em que o fascismo foi mais claramente evidenciado na política, na economia, nas políticas públicas voltadas à escolarização e à educação nacional. Neste texto, apresentamos sob a perspectiva comparada e recorrendo a elementos da Análise do Discurso, algumas características gerais de sete livros didáticos de Geografia produzidos entre 1930 e 1945. Estes são alguns resultados de nossa pesquisa de pós-doutorado, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2020-2021.

**Palavras-chave:** Livros Didáticos; Estados Novos; Geografia; Fascismo.

**ABSTRACT:** Our investigation sought to observe the proximities and distances between the fascist regimes and the didactic discourse of geography from the analysis of textbooks aimed at secondary education. The Portuguese and Brazilian Estados Novos were considered by us as fascist variants from its proximities and differences in relation to Italy and Germany, two nation-States in which fascism was more clearly evident in politics, economy, public policy towards schooling and national education. In this text, we present, under the perspective of comparison and recurring to elements of Discourse Analysis, some general characteristics of the seven textbooks of geography produced in the context of the Estados Novos in Brazil and Portugal between 1930 and 1945. These are some results of our postdoctoral research, developed at the University of São Paulo (USP), in 2020-2021.

**Keywords:** Textbooks; Estados Novos; Geography; Fascism

## INTRODUÇÃO

A intenção desse texto é problematizar os livros didáticos como fonte de pesquisa para investigações no campo da História da Geografia Escolar. Assim, apresentamos em um primeiro momento, elementos relacionados à construção metodológica assentados na perspectiva comparada (Therborn [2004] 2006) e em alguns aspectos relativos à utilização da análise de discurso de matriz francesa pècheuxtiana de modo a situar a problemática e os caminhos da investigação.

Em um segundo momento, apresentamos alguns exemplos e resultados da investigação a partir do exame de sete obras didáticas de Geografia publicadas em Portugal e no Brasil entre 1930-1945, recorte temporal da nossa pesquisa. As obras portuguesas analisadas são Vasconcellos e Sá (1929)<sup>1</sup>; Mattoso (1933); Moura e Palma [1944] 1946. E as brasileiras, Raja Gabaglia (1935); Azevedo [1936] 1939; Delgado de Carvalho [1944] 1946.

As discussões e resultados aqui apresentados correspondem a um recorte derivado de nossa pesquisa de pós-doutoramento em Geografia Humana intitulada Nação e coerção: os livros didáticos de Geografia no Estado Novo em Portugal e Brasil (1930-1945), desenvolvida na Universidade de São Paulo entre 2020 e 2021, sob a supervisão do Prof. Manoel Fernandes de Sousa Neto, com a colaboração do Prof. João Carlos Garcia, da Universidade do Porto.

A problemática, as questões e os objetivos estão relacionados à Geografia e seu discurso didático, averiguados em alguns livros didáticos no Brasil e em Portugal no contexto dos dois Estados Novos. Quanto à Ciência Política, a problemática e as questões se remetem à discussão acerca do Estado nacional, da ideologia nacional e, mais especificamente, dos sentidos que o fascismo atribuiu a eles, sob as condições históricas particulares das formações nacionais portuguesa e brasileira entre 1930 e 1945. A Análise do Discurso, especialmente de matriz francesa pècheuxtiana, corresponde ao modo como procuramos ler, interpretar e analisar os dados empíricos. E a Educação, porque o corpus da pesquisa se constituiu a partir da análise de alguns livros didáticos, profundamente inscritos e marcados na cultura escolar.

Esta pesquisa localizou-se ainda na interface entre a Academia e a Educação Básica, notadamente por meio de um dos materiais mais frequentes nas salas de aula, os livros didáticos, produzidos na e para a escola básica e, simultaneamente, corpora de pesquisas acadêmicas há, pelo menos, três décadas. E ainda se procurou realizar a análise a partir das situações geográficas e históricas de dois estados nacionais localizados em dois continentes distintos e com profunda articulação entre si: Portugal e Brasil.

Brasil foi colônia de Portugal e partilham ambos, não somente um “passado comum”, como uma mesma (e aproximada) língua, e vivenciaram, no período em estudo, experiências políticas denominadas, em ambos, “Estado Novo”, embora o lusitano tenha tido uma duração muito maior. Na atualidade, eles integram a organização internacional dos países lusófonos (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP), que tem entre seus objetivos, “promover o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre seus membros” (<https://www.cplp.org/>).

A temporalidade da pesquisa se posiciona nas décadas de 1930-1940. Portugal viveu, nesse período, sob o regime salazarista (1932-1968), de caráter ditatorial. O Brasil independente de Portugal desde 1822 vivenciou a ditadura do Estado Novo (1937-1945), que discursiva e politicamente continha inspirações fascistas. Além disso, foi marcado por um período de forte industrialização e urbanização.

O objetivo da pesquisa foi compreender as formas de interpelação presentes nos manuais didáticos de Geografia para o ensino secundário no Brasil e em Portugal, de modo a averiguar em que medida eles “refletiram/refrataram” (Bakthin/Volochínov, [1929] 2006) os discursos dos regimes e seus vínculos com o fascismo.

---

<sup>1</sup>. A grafia do nome nos livros didáticos de sua autoria, que é Vasconcellos, ao passo que nas citações, é Vasconcelos. Seguimos ao longo do texto, a grafia adotada nos livros do autor.

A metodologia da pesquisa se baseou em dois caminhos. Um primeiro, a perspectiva comparada. Esta não é “estranha” à Geografia, que dela se utiliza há muito para afirmar que “uma paisagem é mais bonita que outra”; “um país é maior que o outro”; “um país é desenvolvido, outro não”; “um povo é civilizado, o outro, selvagem”. No entanto, não é dessa perspectiva de comparação que falamos. Reportamo-nos aqui, às considerações de Therborn ([2004] 2006, p. 24, inserções nossas) que, “ao procurar cruzar disciplinas acadêmicas [tenta] seguir as [suas] trilhas mais que [suas] fronteiras” – estas entendidas como limites rígidos entre os campos disciplinares. Neste caso, isso significa tentar operar com

(...) a conectividade, a variabilidade e a intercomunicação de fenômenos sociais, em oposição à banalidade, singularidade e orientação em um único sentido de forças universais. Isto é, refere-se às conexões entre diferentes forças e eventos em diferentes partes do globo, à variabilidade (...) de processos causais, tanto das formas institucionais, quanto dos resultados; ao significado da comunicação entre atores em diferentes continentes. (...) Como pode um pesquisador solitário, sem colegas especialistas para ajudá-lo alcançar globalidade empírica? Por meio de um quadro analítico e muito trabalho. (Therborn, [2004] 2006, p. 24-25).

Se a pesquisa de Therborn serviu de inspiração para a utilização da análise comparada, destacamos que ao contrário de sua pesquisa, o alcance desta investigação não é global, mas se limita a dois estados nacionais. Entretanto, os desafios encontrados foram muito similares em relação à construção do quadro analítico e, claro, do trabalho de tentar entender esses quatro campos científicos e articulá-los com um mínimo de coerência. E a essas considerações e a essas dificuldades acrescentamos ainda, as observações e advertências de Musiedlak (2007, p. 347-348):

Toda comparação é difícil, ainda que, no caso a familiaridade da língua pudesse dar a impressão que é mais fácil, de alguma forma. A comparação entre Portugal e Brasil não foge à dificuldade. Muitos pontos comuns balizam essa história comum. (...) Mas será correto, em função disso, deduzir que essa cumplicidade luso-brasileira estendeu-se aos períodos da ditadura de Getúlio Vargas e de Oliveira Salazar?

E mais, se existem pontos semelhantes, segundo este autor, há que se considerar também suas diferenças, entre as quais, a temporalidade dos regimes: Vargas ficou 15 anos no poder, enquanto o Estado Novo português durou mais de 40 anos. Musiedlak afirma que as diferenças são tão importantes para a análise comparada de processos sociais quanto as similitudes.

Assim, apresentaremos na sequência, algumas considerações a respeito dos livros didáticos como fontes de pesquisa, ilustrando nossas ponderações com aspectos concernentes às características gerais das sete obras analisadas, a partir da perspectiva comparada, conforme Therborn e Musiedlak.

## 1. BREVE DISCUSSÃO SOBRE MANUAIS, LIVROS E COMPÊNDIOS

Os livros didáticos, manuais ou compêndios escolares são materiais sempre presentes nas escolas e salas de aula e, por essa super-exposição, são também, contraditoriamente, quase invisíveis e de muito pouca guarda. Segundo Choppin (2004, p. 550) vários desafios aguardam aqueles que se dedicam a utilizar os livros didáticos como fonte de pesquisa, sendo que “(...) a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto.” Munakata (2016-a, p. 58), ao discutir o livro didático como mercadoria, assinala uma primeira possibilidade de definição para este objeto como “o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar.”

Seja ele designado como “compêndio, manual ou livro didático”, essa articulação com seu uso imediato é fundamental, pois o inscreve diretamente na cultura escolar, entendida como uma construção própria das escolas e, mais ainda, de cada instituição escolar. No entanto, para além dessa dimensão, compreendemos que a cultura escolar se articula à sociedade e ao contexto histórico e geográfico, que assinalam a importância atribuída por uma dada sociedade à escolarização, às escolas, aos professores,

bem como dizem respeito aos conteúdos e valores considerados essenciais para serem ensinados às crianças e jovens, e que se refletem nos currículos, programas e materiais para o ensino (Chervel, 1990; Goodson, 1990 e 1997; Audigier, 1992; Lestegás, 2002; Viñao Frago, 2008).

Munakata (2016-b, p. 185) entende ainda que “livro didático (...) é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola”, estando esta inscrita nas relações sociais, e simultaneamente, portadora de uma cultura particular, cujas funções se remetem ao processo de escolarização/socialização de crianças e jovens. Segundo este autor:

O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996), não é por acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas. (Munakata-b, 2016, p. 185-196).

Inscritos e articulados à materialidade das escolas, ao mesmo tempo objeto de volumosa produção (enquanto mercadorias), os livros didáticos, de acordo com Choppin (2004) não entram nas listas de bibliófilos e, até há muito pouco tempo, não recebiam nenhum tratamento mais sério ou um lugar de guarda nas bibliotecas universitárias<sup>1</sup>.

A grande circulação dos livros didáticos, em todos os estados nacionais, está articulada a uma das características essenciais desses materiais e uma de suas finalidades: serem auxiliares dos processos de ensino-aprendizagem e uma espécie de repositório das crenças, valores e princípios em circulação numa dada sociedade, num determinado contexto. De acordo com Choppin (2004, p. 552-553), o livro didático assume diversas funções, tais como

Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; Ideológica e cultural, vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes (...); Documental, contendo documentos textuais e icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Além das funções enunciadas, os livros apresentam uma síntese do que os estudantes devem aprender a respeito de uma dada disciplina escolar, com textos e imagens diversas que dialogam com o senso comum, o acadêmico/científico, os textos jornalísticos e as determinações legais, entre outros.

O uso e as avaliações sobre estes materiais estão também ligados às curiosidades dos estudantes que os manipulam, aos modos pelos quais os docentes deles se apropriam e às políticas públicas nacionais. Existem situações em que, muitas vezes, o livro didático é praticamente o único material à disposição do estudante; outras, em que o livro didático é a referência para a formação do professor tanto quanto para os estudantes; e outros, em que os livros didáticos são apenas mais um material disponível para as práticas docentes.

Essa variação está atrelada, por sua vez, às condições estruturais e conjunturais que cercam as escolas e as ações docentes. Isso significa, por exemplo, que um docente que leciona Geografia, sem uma formação específica no campo, poderá ter no livro didático mais que um meio auxiliar, mas uma fonte fidedigna de consulta para o preparo de suas aulas. Em outras situações, as escolas podem carecer de bibliotecas e os estudantes não terem acesso sequer a jornais ou obras de literatura. Neste caso, o livro

---

<sup>1</sup>. Essa condição vem mudando pelo menos desde o último terço do século XX. Em diversas universidades, à escala mundial, têm se organizado coleções de guarda desses materiais, que vem se tornando, crescentemente, fonte para diversas pesquisas, como esta. Ver Hallewell [1985] 2012; Capel e Solé, 1988; Gonzales, 2002; Lajolo e Zilbermann, 2002; Choppin, 2004; Bittencourt, 2004 e 2008; Del Gaudio e Pereira, 2011; Zacheu e Castro, 2015; Munakata, 2016; Mendes, 2017, entre outros.

didático funcionaria para esses estudantes, como uma espécie de “janela para o mundo”, que descobrem outros lugares, culturas, povos por meio dos textos e das imagens veiculadas nesses materiais.

E acontece de ter estudantes que além de acesso a muitos livros, filmes, etc., em casa, também frequentam escolas com bibliotecas vastas, realizam viagens diversas sejam nacionais ou internacionais e neste caso, o livro didático é somente mais um item para estes discentes em seu processo de escolarização e aprendizado.

Sem dúvida, essa caracterização ligeira a respeito do “lugar ocupado pelo livro didático” está em articulação imediata com a sociedade capitalista e sua divisão em classes sociais. No último exemplo, temos escolas, crianças e jovens que pertencem às classes dominantes e suas frações e, nos primeiros, escolas frequentadas prioritariamente por estudantes oriundos das classes trabalhadoras.

Além disso, os livros didáticos são recebidos/percebidos como “literatura menor, muito menor”, pelos cânones e comunidades científicas, eles mesmos formados com o uso desses materiais, que impactaram suas próprias concepções de Mundo. Em geral, ainda que possam ter sido escritos por consagrados professores universitários ou pesquisadores, a comunidade científica tende a menosprezar e invisibilizar esse material, considerando-o uma espécie de “cópia dos textos sérios” e material que “não tem impacto científico”. Nada mais longe da verdade. Munakata (2016-a), ao comentar a relação entre mercado e livros (sejam didáticos ou não), rememorou certo mal-estar na comunidade ligada à Universidade de São Paulo (USP), em decorrência do sucesso editorial da obra *O que é Ideologia*, escrito por Marilena Chauí e publicado na Coleção Primeiros Passos, da editora Brasiliense. Segundo este autor,

Esse mal-estar uspiano certamente se originou de um entendimento segundo o qual obras de divulgação constituem o cerne da indústria cultural, cujo objetivo é a massificação da cultura, a fim de obter polpidos lucros. (...) Na indústria cultural, a autonomia do artista, do autor, encontra-se cancelada, pois a produção da obra como mercadoria é segmentada em trabalhos parcelares. (...) A “arte séria”, então, ostentaria a integridade e a autonomia da obra e do autor, que submete o editor e demais agentes editoriais, ao contrário, por exemplo, de escrevinhadores de livros de divulgação, que redigem seus textos sob encomenda, segundo padrões (tamanho, estilo da linguagem, seções obrigatórias, etc.) definidos pelo editor, e que têm de se conformar com intervenções de copidesque, preparador de texto ou revisor. **O que os autores “sérios” raramente quiseram saber é que esse procedimento em relação aos “originais” acontece com todos os textos, não apenas com aqueles encomendados.** (MUNAKATA, 2016-a, p. 53-55, destaques nossos).

A pergunta aqui diz respeito a essa relação entre livros e mercado, e a consideração dos livros didáticos como “literatura menor”. Que autor escreve e publica um livro para não ser lido, portanto, comercializado como qualquer outra mercadoria? Se os livros didáticos são produzidos por múltiplas mãos, conforme destacado por Munakata (2016-a), qual livro “sério e acadêmico” não o é? Logo, por que esse “mal-estar” acadêmico em relação a um livro que, efetivamente, impacta milhões de estudantes?

Os livros didáticos, em seu processo de produção, guardam relação direta com os saberes acadêmicos, que muitas vezes, são utilizados para lhes conferir validade, seja por meio da menção direta a um “grande nome científico do campo”, às teorias por eles elaboradas e ainda, com os pressupostos da “didática”, do ensino e da educação. Nesses materiais, a intertextualidade é extremamente comum, por exemplo, por meio da reprodução de textos jornalísticos, dados estatísticos, fragmentos de teorias de modo a explicar algum assunto, ou de literatura, para ilustrar uma concepção, fotografias, charges, etc. E são produzidos por diversas “mãos”, do autor, ao desenhista, cartógrafo, editor, entre inúmeros outros profissionais, além de passarem por diversas etapas de validação e checagem de seu conteúdo e formato. A questão aqui é: qual livro, seja ele acadêmico, literário ou didático, foi publicado sem passar por, pelo menos, alguns desses procedimentos e profissionais, para além de seu(s) autor(es)?

Como se não bastasse, os livros didáticos, para os estudantes – e mesmo para professores e a sociedade em geral – são alçados como “portadores da verdade”, pois ao se confrontar uma explicação do professor com o texto do livro, os estudantes em geral acreditam no que está escrito e impresso e não, no argumento do professor. A esse respeito, Mónica (1980, p. 506) aponta que

Em 1934, um reconhecido pedagogo liberal queixava-se que não podia dar aulas sem usar manual, porque os alunos e os pais protestavam. E não conseguia perceber o “culto que dava ao livro um prestígio tão grande”, sobretudo em pais pobres, que, apesar de mal poderem pagar o material escolar, não deixavam de manifestar pelos livros, um “estúpido respeito”. “Um papel que diz coisas”, espantava-se Dias Agudo, “produz sempre admiração”.

E embora a referência ao “papel que diz coisas” esteja situada no primeiro terço do século XX, isso ainda é verdadeiro para os livros didáticos, que têm, a nosso ver, um impacto social muito maior que revistas de impacto internacional.

Por um lado, um artigo publicado em uma revista hiper qualificada, em inglês (às vezes, em francês ou alemão e, possivelmente, daqui a alguns anos, em mandarim)<sup>1</sup>, cujo acesso será em geral pago em dólares, escrito numa linguagem matemática, ou extremamente técnica, será acessível e impactará diretamente meia dúzia de pessoas, embora possa impactar indiretamente milhões em função da disseminação dos resultados de uma pesquisa.

Por outro lado, apesar do relativo desprezo pelos livros didáticos, suas ideias, concepções, imagens serão acessadas imediata e diretamente por milhões de estudantes, que em suas casas, com os colegas, com os irmãos, poderão comentar a respeito daquilo que está ali impresso. Ou ainda, essas imagens e concepções dos livros didáticos poderão se prender à memória desse estudante a respeito de algum lugar, comunidade, alimento, etc., por dezenas de anos.

Nesse sentido, estamos nos referindo precisamente ao impacto direto que os livros didáticos têm sobre crianças e jovens (e seu entorno imediato) no sentido de contribuírem para a construção de concepções a respeito dos lugares, povos, ciência, seja o que for. Isso porque os “indivíduos são interpelados como sujeitos” e, nesse sentido, instados a manter ou mudar determinada ordem social, considerando-a “bela, boa, justa, correta, passível de mudanças” ou seus opostos (THERBORN, [1980] 1991). É por inscrever os livros didáticos nessa dimensão, por acreditar que não existe nenhuma neutralidade em nenhum discurso, que toda palavra (e imagem neles contidos, acrescentamos) é por princípio, um “signo ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006) e que os livros carregam consigo o caráter de portadores da “verdade”, que consideramos o impacto dos livros didáticos tão expressivos.

Os livros didáticos como fonte de pesquisa são para Choppin (2002) como documentos de acesso ao pensamento social em determinado tempo; ao se inscreverem na realidade material, participam do universo cultural e se fazem presentes na esfera do simbólico e, acrescentamos, colaboram na construção de todas elas.

Considerando que os legisladores dos dois Estados Novos estavam cientes do papel ideológico da educação, suas ações e determinações para com os livros didáticos foram diretas e explícitas. Cunha (2006), ao analisar a Constituição de 1933, em Portugal, apontou claramente as determinações relativas aos manuais didáticos, que deveriam conter frases elogiosas não apenas ao regime, mas que formassem as crianças e jovens em acordo com os pressupostos salazaristas. Mónica (1980, p. 517) afirma explicitamente que

O reconhecimento explícito do carácter militante da escola e a defesa de uma escola politizada levaram a uma **nítida e forte intervenção das autoridades salazaristas nos textos dos manuais do ensino primário**. Às “purgas” iniciais dos livros de leitura segue-se a adopção do livro único [que ocorre no ensino secundário somente após a reforma de 1947], destinado a fornecer aos alunos os valores “correctos”. A doutrinação dos valores da obediência, resignação, caridade, disciplina, piedade, trabalho aturado e virtudes da vida familiar e rural, juntamente com a inculcação de doses maciças de elogios ao regime do Estado Novo e seu carácter patriótico e ordeiro passaram a ser diárias. (Destques e inserções nossas).

Se os livros didáticos e os livros de leitura para o ensino primário receberam esse tratamento vigilante e intervencionista, os livros didáticos para o ensino secundário não ficaram atrás. Segundo Claudino

---

<sup>1</sup>. Porque a língua de escrita do artigo também diz respeito à posição da produção científica na divisão internacional do trabalho e nos marcos do imperialismo.

(2005), se no Estado Novo, inicialmente, a legislação a respeito dos manuais didáticos foi relativamente contraditória, e com “uma produção de compêndios pouco disciplinada (...), em meados dos anos [19]50 se inicia a aprovação de livros únicos de Geografia” (Claudino, 2005, p. 195, inserção nossa). Este autor relacionou as diversas reformas educacionais do Estado Novo à produção dos compêndios escolares, e, segundo ele,

No ensino liceal a produção de compêndios divide-se em dois períodos, separados pela aprovação e implementação do Estatuto Liceal de 1947. (...) No primeiro [que é o que interessa mais imediatamente a esta investigação], o ensino de Geografia sofre uma acentuada desvalorização, sucede-se a aprovação de legislação por vezes contraditória e vive-se uma situação confusa na produção de compêndios. (Claudino, 2005, p. 198-199, inserção nossa).

Almeida (1997), em sua pesquisa de Mestrado, reproduziu os Programas de Geografia associados às reformas de 1930 e de 1936, em Portugal, em dois quadros (quadro 6 e quadro 12). A partir do exame do material organizado por esta pesquisadora, destacamos a seguir, alguns excertos dos Decretos 18885 de 27/9/1930 e 27084 de 14/10/1936, em especial o item “Observações”, que correspondem tanto às orientações de ensino para os professores, quanto às determinações relativas ao que os livros didáticos deveriam abordar e como deveriam fazê-lo:

O professor não deve perder de vista o grande objectivo do ensino secundário, que é ministrar conhecimentos gerais, não descendo a particularidades. (...) Destaque para noções de alcance geral cujo conteúdo contribua para a **educação intelectual e moral dos alunos**. (...) O ensino de geografia deriva principalmente da observação. As noções que não poderem ser adquiridas pela intuição, se-lo-ão pela analogia e representação gráfica. (...) **Leitura de trechos adequados extraídos de livros de viagens e das obras dos exploradores, tornando o ensino mais animado e despertando a curiosidade dos alunos**. (Programa para o Ensino de Geografia segundo o Decreto-Lei 18885 de 27/9/1930, apud ALMEIDA, 1997, Quadro 6, destaques nossos).

**O programa é taxativo quanto às matérias e sua ordem**. (...) O professor porá em evidência a intervenção do homem aproveitando ou modificando as condições naturais. No estudo das possessões dos grandes impérios coloniais **dar especial relevo às que formam o Império Colonial Português e fazer referência à acção dos portugueses nos descobrimentos**. (Programa para o Ensino de Geografia segundo o Decreto-Lei 27084 de 14/10/1936, apud ALMEIDA, 1997, Quadro 12, destaques nossos).

Os programas, conforme apresentado por Almeida, recomendavam a utilização de compêndios, além do uso de instrumentos como bússola e visitas de campo, em especial aos monumentos, de modo a reavivar a história pátria. Esse reavivamento se coliga ainda à articulação entre o método de ensino a ser privilegiado, o descritivo, e a leitura de trechos extraídos de livros de viagens e obras dos exploradores. A uma sucessão longa, monótona e até monocórdica da descrição de algum aspecto “geográfico”, vem o “colorido” de uma narrativa pitoresca derivada da literatura, relatos de viajantes, etc.

A interpelação aqui realizada ganha ainda mais vigor porque ocorre em um contexto de quebra repentina da monotonia pelo colorido de uma narrativa de viagem, ou de uma aventura. Um madrigal renascentista que emerge de repente em meio ao enfado. Como não se deixar “encantar” por essa narrativa e sua polifonia<sup>1</sup>? Como não amar uma “pátria” capaz de produzir conterrâneos que viveram aventuras tão fantásticas e chegaram, quase sem recursos e pioneiramente a novos lugares completamente estranhos em termos de hábitos, línguas e culturas? E que detinha ainda um vasto império colonial?

O que livro didático deveria abordar e mesmo como este deveria ser está definido na legislação. Determinava-se ainda o modo como as obras deveriam ser empregues pelo professor em classe. O controle exercido pelo governo salazarista sobre a produção e mesmo circulação e uso dos livros didáticos é visível nos excertos anteriores. Professores e livros são quase como “correias de transmissão” do ideário,

<sup>1</sup> A polifonia é um conceito apropriado pela Análise do Discurso e indica as múltiplas vozes imbricadas numa construção discursiva. Um exemplo perfeito de polifonia é a música renascentista, em especial os madrigais de Monteverdi, onde se ouve claramente o entrelaçar de diferentes vozes que, no conjunto, ganham uma harmonia maviosa cuja individualidade entremeia e integra o conjunto.

valores e crenças estadonovista, com destaque para “a formação moral e intelectual dos alunos” e ainda, para “o vasto e rico império colonial”.

A partir das observações da autora, é possível depreender que, embora não tenha sido alvo de um decreto específico, como no caso do Brasil, a produção e o controle sobre os livros didáticos também se fizeram presentes, explicitamente, nas reformas curriculares do Estado Novo lusitano.

Os elementos que “materializam” a ideologia nacional portuguesa foram sublinhados ao longo da legislação compilada por Almeida (1997), e no excerto anterior, cujas remissões diretas a dois deles recupero: o destaque ao império colonial português e os descobrimentos, semióforos (Chauí, 2000) da “lusitanidade”<sup>1</sup>.

A relação entre as duas reformas educacionais brasileiras - Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Gustavo Capanema (1942) - e a produção de livros didáticos é diretamente organizada por meio do Decreto 1006, de 1938. De acordo com Silva (2015, p. 49-50):

Dividido em cinco capítulos e 40 artigos, o documento disserta sobre como o livro didático será elaborado e utilizado, como atuará a Comissão Nacional do Livro Didático (que institui), como será autorizado seu uso, enumerando, ademais, as causas que impedirão a autorização, além de dispor as penalidades para os agentes do livro didático (professores, diretores, autores, editores, livreiros) que descumprirem o estipulado.

Tendo sido promulgado após a organicidade atribuída ao ensino nacional, em 1931, o Decreto 1006/1938 incidiu sobre os autores e as obras didáticas. Toda a “cadeia produtiva” dos livros sejam aqueles de leitura, didáticos ou utilizados no ensino superior estava regulamentada e foram determinadas ainda sua produção, circulação e usos. Como este Decreto também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), encarregada de avaliar e aprovar as obras, ele determinou suas atribuições, dentre as quais, a de aprovação e censura aos manuais, quando fosse necessário.

Este Decreto especificou as razões para reprovação das obras didáticas, das quais destacamos algumas no excerto a seguir, e nesse caso, o controle sobre os conteúdos e a demarcação para se produzirem obras em conformidade com os ideais do regime varguista são ainda mais claros.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático (...):

- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação (...)**
  - e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; (...)**
  - h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;**
  - i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;**
  - j) que atente contra a **família**, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
  - k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.**
- (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20, destaques nossos).

Em suma, para além de um programa, os livros didáticos produzidos no contexto do estado varguista, no Brasil, deveriam se atentar para aqueles elementos que valorizassem “a pátria, a família, a religião e a tradição”. Ao gosto do “espírito corporativo”, a boa convivência entre as classes é essencial para a

<sup>1</sup>. Um semióforo corresponde, para Chauí (2000), a “um signo trazido à frente ou empunhado para dizer algo que significa outra coisa, e cujo valor não é medido pela sua materialidade e sim, por sua força simbólica (...). Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação. (...). Um **semióforo é, pois, um acontecimento**, (...) um objeto, uma pessoa ou uma instituição retirados do circuito do uso ou sem utilidade direta e imediata na vida cotidiana porque são coisas providas de significação ou de valor simbólico.” (Chauí, 2000, p. 11-12, destaques nossos).

aprovação das obras, bem como o primado da independência nacional e o alinhamento para com o regime.

A ideologia nacional varguista se faz presente nessa legislação por meio das tradições e também dos “heróis pátrios” (os homens notáveis, que também se fizeram notáveis nos livros didáticos de Geografia analisados) e na obrigação de exaltar o “destino manifesto da grandeza brasileira do e no porvir”. Nota-se ainda a questão de incentivar o “desenvolvimento econômico brasileiro” por meio do estímulo à “iniciativa individual” – abrir empresas, lojas, estimular os negócios – todas elas ações voltadas para tornar o “Brasil grande e civilizado”.

Por fim, estabelecendo uma comparação entre as legislações relativas aos livros didáticos nos dois regimes, é possível notar não apenas o fortalecimento do controle sobre os conteúdos e autores, mas também o aumento relativo na qualidade desses materiais. Almeida (1997) observou isso em relação aos livros portugueses que analisou e o mesmo pode ser considerado em relação aos livros brasileiros, que caminharam na direção da assunção efetiva da “orientação moderna” no ensino de Geografia.

## 2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS SELECIONADAS: ANÁLISE E COMPARAÇÃO

Apresentamos a seguir, algumas características gerais das sete obras didáticas de Geografia, portuguesas e brasileiras, publicadas nos contextos das reformas educacionais promulgadas nesses dois Estados Nacionais entre 1930 e 1945<sup>1</sup>.

Ressaltamos, de antemão, um aspeto que identificamos, claramente, na análise das obras, a presença da intertextualidade, que “designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 288, *itálicos dos autores*).

Em relação aos livros didáticos é essencial, neste caso, lembrar que, de acordo com Choppin (2002 e 2004), eles cumprem múltiplas funções, e que, segundo Lestegás (2002), a linguagem dos livros escolares tem por característica demarcar claramente o que o aluno deve aprender. Com este objetivo, os autores aplicam estratégias variadas como destacado nos excertos a seguir (Quadro 1). Em relação aos livros analisados, essas estratégias – dados os recursos técnicos disponíveis na época, foram de duas ordens: o uso do negrito, do itálico ou de ambos como modo de estabelecer tal demarcação.

As obras didáticas, por dialogarem com os conhecimentos acadêmicos-disciplinares e da educação, o senso comum, os textos jornalísticos, boletins informativos, resultados de censos, fotografias, mapas, gráficos, a legislação, entre outros, podem em geral, ser caracterizadas pela presença expressiva da intertextualidade. Elas são, em princípio, “atravessadas” e compostas por outros textos, o que se inclui nesse caso, também as imagens, componente em geral canônico e de presença recomendada nessas obras.

Os excertos selecionados, no intuito de evidenciar os modos pelos quais os autores buscaram demarcar o que os estudantes devem aprender se relacionam, por sua vez, à concepção, muito presente em todos os autores, a respeito do par selvagem/civilizado; branco/outras raças. Os autores, ao mencionarem esses aspectos, com a orientação que transparece nos textos, faziam eco com as principais teorias e discussões de sua época, quer fossem na metrópole, ou em sua ex-colônia. Isso é um indício da especificidade do texto didático como formação discursiva bem como da intertextualidade neles presente. O exemplo a seguir (figura 1) ilustra a intertextualidade, mas principalmente, o dialogismo entre os diversos autores.

---

<sup>1</sup> A partir de fontes secundárias elaboramos quadros que apresentam as obras didáticas de Geografia publicadas entre 1930 e 1945. Todavia, em decorrência da pandemia de Covid-19, não pudemos pesquisar as obras nas bibliotecas portuguesas e brasileiras, uma vez que viagens nacionais e internacionais foram reduzidas e mesmo, suspensas

Quadro 1 - Estratégias de linguagem utilizadas pelos autores para demarcar o que os estudantes deveriam aprender. Org. Del Gaudio, 2021.

Autor/ano	Exemplos
Raja Gabaglia (1935, p. 140).	Além da <b>raça branca</b> , a grade maioria, há os <b>indígenas</b> (impropriamente chamados <b>índios</b> , ou também <b>ameríndios</b> ) <b>amarelos</b> e <b>negros</b> . Os <b>índios</b> , popularmente denominados <b>peles vermelhas</b> , hoje mui reduzidos em número, levam a vida de caçadores, rebeldes à civilização ou se adaptaram ao progresso (...)
Aroldo de Azevedo (7ª ed., 1939, p. 57-58).	Os <i>povos selvagens</i> são os que se encontram no mais alto grau de atraso. (...) Os <i>povos bárbaros</i> ou <i>semicivilizados</i> vivem já em sociedades mais ou menos organizadas (...). Os <i>povos civilizados</i> (...) sabem melhor transformar ou adaptar a natureza que os cerca (...)
Delgado de Carvalho (2ª ed., 1943, p. 130-131).	Os grupos étnicos são dessemelhantes e apresentam, às vezes, grandes contrastes. As diferenças (...) refletem-se na <i>cultura</i> , nas <i>condições econômicas</i> , na <i>organização política</i> e mesmo na <i>mentalidade</i> .
Vasconcellos e Sá (1929, vol. I, p. 365).	Os homens distinguem-se também pelo idioma que falam; mas a língua falada não constitui uma característica das raças humanas, porque a <i>língua</i> é apenas o elemento fundamental que caracteriza uma <i>nacionalidade</i> .
Antônio G. Mattoso (1933, p. 301).	Pode haver colonização <i>interna</i> , quando um Estado procede à transformação de parte de seu território (...) Mas o termo <i>colonização</i> aplica-se geralmente a empresas longínquas (...) efectuadas em países que, pela sua situação, o seu clima, os seus habitantes e as suas aptidões diferem consideravelmente da <i>metrópole</i> , isto é, do país colonizador.
Moura e Palma (3ª ed., 1946, p. 75).	As raças em que se costuma dividir a população do globo são três: <i>branca ou caucásica</i> ; <i>amarela ou mongólica</i> e <i>negra ou etiópica</i> .



CARTOGRAMMA DOS CLIMAS DA EUROPA  
(Apud Vasconcellos e Sá)

Neste livro dos Gabaglia, praticamente nenhuma outra fotografia, ilustração ou mapa traz a fonte. No entanto, ao representar os tipos climáticos da Europa, a citação é explícita ao livro de Vasconcellos e Sá. Apesar desta precisão da fonte deste mapa, do modo como está representado na ilustração, estão omissas outras indicações como o ano ou o título do livro de Vasconcellos e Sá de onde o mapa foi retirado

Figura 1 - Climas da Europa segundo Gabaglia (1935, p. 21)

O dialogismo, conceito articulado ao Círculo de Bakhtin<sup>1</sup> “se refere às relações “que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem [...]” (Charaudeau e Maingueneau, 2008, p. 160), ou seja, os enunciados se situam numa “cadeia discursiva”. Essa definição genérica ajuda a situar o discurso numa espécie de sinfonia, sempre inacabada, sempre suspensa num átimo de tempo, entre o passado e o porvir. Neste encadeamento, a polifonia, conceito exposto anteriormente, é outra dimensão fundante do discurso. O dialogismo permite entender as relações entre os múltiplos textos – lembrando que texto não

<sup>1</sup>. O Círculo de Bakhtin foi um grupo de pesquisadores de campos diversos que se reuniram em torno de M. Bakhtin e suas ideias, dentre os quais se incluem Valentín Volochínov e Pavel Medviédev.

se remete apenas à palavra escrita, mas ainda às imagens, alegorias, em suma, a todo fenômeno comunicativo passível de análise -, suas releituras e reinterpretações.

Os discursos didáticos dos manuais escolares se posicionam exatamente neste campo porque têm um ou, na maioria das vezes, mais de um destinatário preciso: alunos, avaliadores, professores, etc. Eles dialogam imediata e diretamente com a legislação educacional, com a produção acadêmica e científica, com os discursos pedagógicos, com o senso comum, com os informes técnicos e jornalísticos, com outros autores didáticos, etc.

Além disso, a intertextualidade, seja por alusão ou citação, se faz presente seja nos discursos didáticos, científicos ou mesmo, numa simples conversação quando, por exemplo, anuímos a um dito, um comentário, um fragmento de poema, música, etc.

Quanto às características gerais das obras propriamente ditas, foram agrupadas no quadro 2 para facilitar uma visão geral de sua estrutura.

Quadro 2 - Características gerais das obras analisadas. Org. Del Gaudio (2021).

Autor(es)	Prefácio	Referência à Legislação e/ou ao programa em vigência	Sumário ou índice	Nº de págs.	Nº imagens	Nº de fotografias, desenhos, quadros e tabelas	Nº de mapas	Orientações didáticas	Exercícios	Bibliografia
Irmãos Raja Gabaglia (1935)	Sim, 1 p.	Não	Sim	233	205	171	34	Não	*Indicados	Não
Aroldo de Azevedo (1939)	Sim, e dedicatória	Sim	Sim	327	108	83	25	Sim	Indicados	Sim
Delgado de Carvalho (1943)	Sim	Sim	Sim	320	114	82	32	Sim	Indicados	Sim
Vasconcellos e Sá (1929)	Sim	Sim	Sim	757	478	383	95	Não	Sim	Não
Antônio Mattoso (1933)	Sim	Sim	Sim	365	119	30	89	Sim	Indicados	Sim
Moura e Palma (1946)	Não	Não	Sim	140	155	100	55	Não	Sim	Não

\*Exercícios indicados: os autores remetem a algum outro livro específico de exercícios ou atividades práticas.

Este quadro permite termos uma noção geral das obras em sua extensão, diálogo (ou sua ausência) com professores ou alunos, por meio dos prefácios, mas também a quantidade de páginas e de imagens. Para além dessas características gerais, as obras guardam algumas diferenças e especificidades relacionadas, por exemplo, aos ideários dos Estados Novos, que eram divergentes em alguns aspectos. Em Portugal, destacava-se a “louvação” do modo de vida rural, o idílico do campo, a importância de Portugal e de seu império colonial, ao passo que no Brasil, dava-se ênfase na importância da modernização, da civilização e do progresso. Às obras didáticas portuguesas, a legislação recomendava poucos textos (característica marcante no livro de Alves e Moura, [1944]1946) associados ao uso de muitos mapas, gráficos e fotografias, especialmente de Portugal, arquipélagos atlânticos dos Açores e da Madeira (“áreas adjacentes”) e colônias. Até mesmo o tratamento dado aos mapas nas obras portuguesas enfatizava, pela disposição dos textos e imagens, uma particular singularidade, pois o seu tratamento é totalmente diferenciado do dado a outros estados nacionais, uma vez que chegam a ocupar sozinhos, uma página inteira nas obras analisadas (figura 2).

Apesar da crítica sutil ao “encolhimento” dos programas efetuada por Vasconcellos e Sá na introdução de seu livro, a importância do império colonial português encontra eco na obra deste autor, o que permite situar sua argumentação, neste caso, no campo da defesa salazarista no tocante a essa questão. As colônias, em especial as duas maiores (Angola e Moçambique), estão em mapas que ocupam folhas duplas e até encartes.

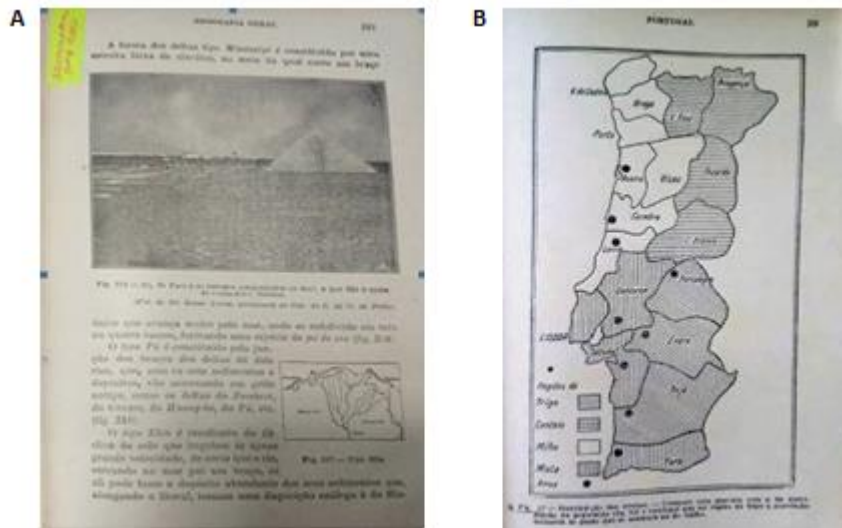


Figura 2 - Aspectos da disposição de textos magens na obra de Vasconcellos e Sá (1929). A. Composição comum das páginas em relação à distribuição entre textos e imagens; B. Modo como usualmente o autor apresentava Portugal.

No caso do livro de Alves e Moura ([1944]1946), o destaque dado ao público escolar a que se destinava o livro, a redação concisa, o tamanho diminuto das imagens e mapas, a carência de qualquer orientação para os professores e a presença nos questionários de atividades integradas com a matemática, nos permitem situar essa obra como articulada ao princípio de exclusão do ensino no Estado Novo lusitano.

Explicando: diversos pesquisadores que estudaram o ensino durante o Estado Novo, em Portugal, afirmaram que as reformas educacionais de Cordeiro Ramos e de Carneiro Pacheco procuraram restringir ao máximo o acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino liceal, de certo modo, oferecendo como alternativa, o ensino técnico. Segundo os autores consultados, a perspectiva de ensino para os reformadores do Estado Novo português era extremamente elitista: os liceus e cursos superiores deveriam ser frequentados somente por membros da elite dirigente do País (Mónica, 1978 e 1980; Torgal, 1989; Serrão, 2018, entre outros). A essa elite caberia uma formação sólida, uma vez que eles correspondiam ao “bastião do Estado”, numa aproximação conceitual com o estado durkheimiano – constituído por uma “elite de funcionários capazes”, qualificados e cultos. A forma como o livro de Moura e Palma prenuncia os conteúdos e sua extrema simplificação nos permitem, portanto, situá-los como os mais diretamente alinhados ao salazarismo, dentre autores analisados. Em decorrência da pandemia de Covid-19, não foi possível verificar se em outras obras de sua autoria, Moura e Palma mantiveram esse estreito alinhamento, bem como não foi possível averiguar se outros autores portugueses do período também evidenciaram esse alinhamento do Estado Salazarista.

Nos textos didáticos brasileiros analisados, constatamos que, em geral, os autores buscavam articulá-los aos pressupostos da educação renovada sob os pressupostos escolanovistas, em especial, a preocupação com os “métodos de ensino”, casos particulares de Azevedo ([1936] 1939) e Delgado de Carvalho ([1942] 1943).

Por exemplo, Aroldo de Azevedo, inicia seu livro com um tópico denominado “Explicação”, texto em que o autor expressa suas concepções didáticas e suas opções teórico-metodológicas. Sobressai nesta explicação, o fato de Aroldo de Azevedo interpelar diretamente os professores por meio do uso do pronome “nossos” seguido por “métodos de ensinos”: “Trata-se (...) de mais uma tentativa para renovar nossos métodos de ensino” (destaque nosso).

Diferente dos outros autores, Delgado de Carvalho articula, em seu livro, os capítulos dentro de unidades temáticas e na “Introdução” expõe o que ele entendia ser o sentido da educação, e a função e finalidade do manual, entendendo que este “não é um livro de leitura, um romance a ser lido de ponta a

ponta – neste particular, lembra o dicionário ou a enciclopédia: cada um nele procura o que precisa” (Delgado de Carvalho, 1943, pág. 11).

Constatamos, a despeito dessas proximidades e distanciamentos que em virtude da legislação e das reformas educacionais encetadas durante a vigência dos dois regimes, nenhum dos autores analisados pode se afastar por demais das prescrições legais que pesaram sobre e determinaram a escrita, a produção e a circulação dos livros didáticos no contexto analisado. Entretanto, poderiam, caso tivessem desejado, manter “certa neutralidade” em relação aos valores e princípios caros aos regimes estadonovistas? Eis uma questão para futuras pesquisas relacionadas a esse contexto, aos dois Estados Novos e aos autores de livros didáticos de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra investigada permitiu construir um panorama comparado entre os discursos didáticos de Geografia no Brasil e em Portugal, no contexto dos dois Estados Novos e possibilitou averiguar os vínculos entre esses livros escolares e os regimes autoritários do período entre 1930 e 1945.

Apesar do pequeno número de obras analisadas, consideramos que, por terem sido produzidas no contexto das duas reformas educacionais ocorridas no período em estudo, tanto para Portugal (Cordeiro Ramos, 1933 e Carneiro Pacheco, 1936), quanto para o Brasil (Francisco Campos, 1931 e Gustavo Capanema, 1942), elas nos permitiram verificar algumas interseções entre o discurso didático escolar e esses dois Estados Novos. Claro está que, a despeito da importância intelectual de seus autores e da grande circulação nacional destes livros -, as considerações a que chegamos não podem ser generalizadas.

Se para E. Renan ([1882] 2011), o esquecimento é fundamental para a construção da Nação, entendemos que em relação aos fascismos e suas variantes, o esquecimento é imperdoável. Esse posicionamento decorre da constatação do que esses regimes custaram em termos de vidas, saúde, sanidade, bem-estar, ambiente, emancipação daqueles que o viveram e/ou a eles sobreviveram. E no lugar da emancipação humana, instalam a escravidão, a alienação, o jugo, a subserviência.

Daí sua profunda conexão com a dominação burguesa, o Estado burguês e o imperialismo. Um não existe sem o outro. As formas e os regimes podem variar - e variam -, mas os processos de dominação, destruição e morte permanecem – e são exacerbados nos contextos fascistas.

Mas onde entra, nessa discussão, livros didáticos, ensino de Geografia, escolas, disciplinas escolares? Esse é justamente o nó da questão. As escolas são espaços de disputa porque nelas, diferentes projetos de sociedade estão em conflito. Ou deveriam estar. Nos contextos fascistas ou fascizantes, casos de Portugal e do Brasil naquela época, o conflito foi purgado da escola por meio do expurgo dos docentes, dos alunos e até do ar. E a investigação que fizemos, e da qual trouxemos alguns elementos neste texto, buscou averiguar, justamente, como e se o ensino de Geografia se alinhou – ou desafiou, nos estreitos limites possíveis – os regimes fascizantes em Portugal e no Brasil, tendo os livros didáticos de Geografia como fonte documental.

No Brasil e em Portugal foi possível constatar a ingerência direta dos dois Estados Novos nas políticas educacionais, seja na legislação, seja por meio do controle ferrenho dos programas das disciplinas escolares, central para a formação dos “homens novos”, de acordo com os princípios salazaristas e varguistas. Porém, não é possível deixar de constatar também que essas ações ocorreram no âmbito das formações de suas elites, uma vez que a grande maioria da população brasileira e portuguesa não frequentava as escolas e menos ainda, o ensino secundário. Desse modo, os livros foram escritos por membros das inteligências nacionais para os filhos das elites que frequentavam o ensino secundário.

Para finalizar, os resultados de nossa investigação, dos quais trouxemos alguns aspectos no presente texto, nos sugerem o prosseguimento de pesquisas que auxiliem a melhor esclarecer esses movimentos e o pensamento de autores de livros didáticos que influenciaram gerações de professores e jovens estudantes em relação à construção do discurso escolar e didático da Geografia, em especial no que concerne à relação entre regimes políticos e à construção da ideologia nacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. M. (1997). *A Geografia no Estado Novo (1926-1967): uma análise da planificação curricular*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação. Mestrado em Administração e Planificação da Educação.
- Audigier, F. (1992). Pensar en la Geografia escolar un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33. <https://ddd.uab.cat/record/17240>
- Azevedo, A. ([1936] 1939). *Geografia para a terceira série secundária – De acordo com o programa oficial*. 7ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Bakhtin, M. (Voločinov) ([1929] 2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucitec.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 475-491.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. Decreto 1006/1938. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Capel, H., Solé, J., Urteaga, L. (1988). *El libro de geografía en España (1800-1930)*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. ([2004] 2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação - ASPHE*, 6 (11), 5-24.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, 30 (3), 549-566.
- Claudino, S. (2005). Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades. *Finisterra*, XL (79), 195-208.
- Cunha, P. F. (2006). Da Constituição do Estado Novo Português (1933). *História Constitucional (Revista Electrónica)*, 7, 187-207.
- Delgado de Carvalho, C. M. ([1942]1943). *Geografia Física e Humana para a primeira série*. 2ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Del Gaudio, R. S.; Pereira, D. B. (2011). O nacionalismo patriótico em “Através do Brasil”. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Costa Rica, 2011, 1-17. <http://revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2743/2623>
- Del Gaudio, R. S. (2021). *Nação e coerção: os livros didáticos de Geografia no Estado Novo em Portugal e Brasil (1930-1945)*. São Paulo: FFLCH. Relatório de pesquisa. Pós-doutorado em Geografia Humana.
- Goodson, I. ([1994] 1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, 2, 231 – 254.
- Hallewell, L. ([1985] 2012). *O Livro no Brasil: sua história*. 3ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16 (69),3-9.
- Lajolo, M., Zilbermann, R. (1999). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Lenin, V. I. ([1916] 2011). *O imperialismo, etapa superior do capitalismo*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Mattoso, A. G. (1933). *Compêndio de Geografia econômica*. 1ª ed., Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar – a escola primária salazarista (1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mónica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, segunda série, XVI (63), 499-518.
- Moura, A., Palma, A. ([1944]1946). *Geografia geral*. 3ª ed. Lisboa: Livraria Didactica.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12, 3 (30), 179-197.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod\\_resource/content/1/Texto%206\\_Munakata\\_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf)
- Munakata, K. (2016-a). O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, 23 (3), 51–66.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>.
- Munakata, K. (2016-b). Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20 (50), 119-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620920>
- Musiedlak, D. (2007). Conclusão. In Martinho, F. C. P., Pinto, A. C. (Eds.). *O corporativismo em português – Estado, Política e Sociedade no salazarismo e no varguismo* (pp. 347-359). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Nóvoa, A. (1997). A Educação Nacional 1930-1974: Análise Histórica e Historiográfica. In Escolano, A., Fernandes, R. (coord.), *Los Camiños Hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal 1800-1975* (pp. 175-204). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.
- Raja Gabaglia, F. A., Raja Gabaglia, J.C. (1935). *Curso de Geografia – 2ª série. Para uso no Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia.
- Renan, E. (1882). O que é uma nação? Conferência realizada na Sorbonne em 11 de março de 1882. *Revista AULAS*, 1, 1-21. <https://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf> Acesso em 08 jun 2021.
- Rodríguez Lestegás, F. R. (2002). Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>
- Serrão, V. M. B. (2018). *O ensino durante o Estado Novo em Portugal: o papel do professor*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Silva, E. Q. (2015). Discurso(s) acerca do trabalho presentes nos livros didáticos de Geografia (1889-1945): Educação, Estado e Ideologia. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação. Mestrado em Geografia.
- SOUTO GONZÁLES, Xosé (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII (414). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-414.htm>
- Steindel, G. E., Custódio, M. G., Mendes, L. (2017). Livro didático: objeto de memórias, histórias e sensibilidades. *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, 27. <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1756/1757>
- Therborn, G. ([1980] 1991). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3ª ed., Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores.
- Therborn, G. ([2004] 2006). *Sexo e poder – a família no mundo (1900-2000)*. São Paulo: Contexto.
- Torgal, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Vasconcellos e Sá, M. de (1929-a). *Compêndio de Geografia elementar – para o ensino oficial (3ª classe – II Parte). Para uso nos liceus segundo os novos programas de 02 de novembro de 1926*. Porto: Livraria Chardron de Lélo & Irmão Lda.
- Vasconcellos e Sá, M. de (1929-b). *Compêndio de Geografia Geral para o ensino oficial (6ª e 7ª classes – secções de Letras e Ciências). Para uso nos liceus segundo os novos programas de 02 de novembro de 1926*. Porto: Livraria Chardron de Lélo & Irmão Lda.

- Viñao Frago, A. (2008). A escola e a escolaridade como objetos históricos. Faceta e problemas da História da Educação. *História da Educação*, 12 (25), 9-54. <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Zacheu, A. A. P., Castro, L. L. (2015). Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático. 14<sup>a</sup> *Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*.  
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problemativa1.pdf>
- Zilberman, R. (1996). No começo, a leitura. *Em Aberto*, 16 (69).  
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2063/2032>



## O PENSAMENTO CRÍTICO ENQUANTO ABORDAGEM EDUCATIVA NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA C

**Ana Vasconcelos Campos**

**Mestre em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - FLUP**

analuisavasconcelos81@hotmail.com

Como citar este artigo:

Campos, A. (2020/21). O Pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C. *geTup, Revista de Educação Geográfica | UP*, nº 5/6, 61-72. ISSN: 21840091  
DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a5>

INTERVIR

**RESUMO:** O presente artigo consiste numa síntese de um relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que teve como principal objetivo desenvolver estratégias para a promoção do pensamento crítico dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem em Geografia e avaliar qual o seu nível de pensamento crítico. Para a sua concretização foi estruturado um programa de intervenção, com uma amostra de 14 participantes, numa turma de 12º ano de escolaridade da disciplina de Geografia C, com a qual se desenvolveu a prática letiva. Para a avaliação do nível de pensamento crítico dos alunos realizou-se, como pré teste, o Teste de Pensamento Crítico – Cornell (Nível X). Em seguida, com a finalidade de promover as capacidades de pensamento crítico nos alunos foram concebidas doze atividades, em conformidade com o programa de Geografia C, aprendizagens essenciais e com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Estas atividades foram planificadas com recurso a metodologias promotoras de pensamento crítico fundamentadas na revisão de literatura, adaptadas para o contexto da prática pedagógica. Para melhor caracterizar a amostra, foi realizado um questionário adaptado do PISA identificando aspetos como o desempenho académico, contexto socioeconómico e familiar, recursos tecnológicos e interesse pela leitura. A última etapa da investigação tinha por objetivo avaliar o nível de pensamento crítico dos alunos no final do ano letivo e correlacionar os resultados com o pré-teste constatando se as atividades desenvolvidas produziram ou não efeitos favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A pandemia por Covid-19 inviabilizou a aplicação do pós-teste e a conclusão do estudo. Não obstante, o estudo realizado forneceu elementos para uma reflexão sobre a imprescindibilidade do desenvolvimento das capacidades promotoras de pensamento crítico, nas práticas letivas em Geografia.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico; Estratégias de ensino-aprendizagem; Geografia.

**ABSTRACT:** For This article is a synthesis of an internship report carried out under the Master's Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, which aimed to develop strategies to promote critical thinking of students in the context of teaching and learning in Geography and assess

their level of critical thinking. For its implementation, an intervention program was structured, with a sample of 14 participants, in a 12th grade class of the Geography C subject, with whom the teaching practice was developed. To assess the students' critical thinking level, the Critical Thinking Test – Cornell (Level X) was administered as a pre-test. Then, to promote critical thinking skills in students, twelve activities were designed, in accordance with the Geography C syllabus, essential learning and students' profile at the end of compulsory education. These activities were planned using methodologies that promote critical thinking based on literature review and adapted to the context of pedagogical practice. To better characterize the sample, a questionnaire adapted from PISA was carried out, identifying aspects such as academic performance, socioeconomic and family background, technological resources, and interest in reading. The last stage of the investigation aimed to assess the level of critical thinking of the students at the end of the school year and correlate the results with the pre-test, verifying whether the activities developed produced favorable effects for the development of critical thinking in students. The COVID-19 pandemic made it impossible to apply the post-test and conclude the study. Nevertheless, the study provided elements for a reflection on the indispensability of developing skills that promote critical thinking in teaching practices, particularly, in teaching and learning in Geography.

**Keywords:** Critical thinking; Teaching-learning strategies; Geography.

## INTRODUÇÃO

O mundo atual concentra uma sociedade de conhecimento supercomplexa. Para a compreender, acompanhar e contribuir para a sua evolução, é imprescindível a formação de cidadãos críticos. O exercício de uma cidadania plena carece de cidadãos capazes de agir e pensar de forma ponderada, consciente e intencional. Alcançar este desígnio depende de uma educação integral, orientada para estimular e desenvolver o pensamento crítico nos seus múltiplos aspetos.

Nas últimas décadas a consciência para uma formação orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico tem vindo a amadurecer e a encontrar, à luz da evidência da sua imprescindibilidade, o consenso entre entidades nacionais e internacionais no âmbito educacional. A sua importância tem-se legitimado em documentos legais que orientam os programas educativos de diversos países, sem que, no entanto, os seus sistemas educacionais os façam cumprir de forma consciente, continuada e deliberada.

No ensino, e em particular no ensino da Geografia, uma educação que compreenda o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para a promoção de um pensamento geográfico autêntico. Em particular na disciplina de Geografia C, que aborda múltiplas temáticas atuais e geograficamente relevantes de âmbito inter e multiescalar, potenciar as capacidades de pensamento crítico e reflexivo contribui manifestamente para a formação de cidadãos plenos.

Com o intuito de evidenciar a relevância de uma educação que compreenda o desenvolvimento do pensamento crítico de forma deliberada, contínua e consciente desenvolveu-se um estudo, num enquadramento de prática educativa supervisionada, que teve como objetivo responder a duas questões de investigação: “Qual o nível geral de pensamento crítico dos alunos de Geografia C?” e “Como e com que estratégias, poderei promover oportunidades orientadas para o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico nos alunos no contexto de ensino e aprendizagem em Geografia?” no qual culminou na realização de um relatório que se resume neste artigo.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O estudo sobre o pensamento crítico que se desenvolveu pela maiêutica socrática desde a Antiguidade grega e que se adensou ao longo dos séculos, teve um desenvolvimento significativo desde o início do século XX (Oliveira, 1992) através de uma multiplicidade de estudos que se evidenciaram em particular no âmbito educacional e que contribuíram não apenas para a produção de diversas definições de

“pensamento crítico”, mas também para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao seu aperfeiçoamento assim como técnicas para o medir e avaliar.

Foi John Dewey que evidenciou a importância da introdução do pensamento crítico como princípio basilar da organização de um currículo salientando a relevância de uma educação orientada para o pensamento reflexivo como propósito basilar da educação (Oliveira, 1992), ideia que desenvolveu, entre as décadas de 1920 e 1950, através da criação do movimento educacional progressista e que veio a orientar o programa educacional americano (Coin, 2015).

Também Matthew Lipman, destacando a relevância de preparar, ainda durante a infância, indivíduos mais razoáveis, com um pensamento claro e estruturado, capacitados para se protegerem de situações ambíguas ou discursos manipuladores, desenvolveu, em 1960 (Vieira et al., 2014), o conceito de “comunidade de investigação filosófica” baseado numa metodologia que destaca o desenvolvimento do pensamento em oposição à transmissão de conhecimentos no âmbito de um projeto de filosofia para crianças, que, segundo o autor correspondia a uma nova era na educação (Sternberg & Baron, 1987).

As propostas para uma definição de pensamento crítico desdobraram-se no decorrer do século XX e aceleraram o crescimento dos trabalhos no âmbito da lógica informal (Canal & de Moraes, 2014), complementando e alargando a sua abrangência, e para as quais autores como Sternberg (1986; Sternberg & Baron, 1987), Beyer (1995), Wade *et al.* (2014), Paul *et al.* (1990; Paul & Elder, 2006; Paul *et al.*, 1997), Fisher (2011), Parker Moore (Coin, 2015), Facione (2013; 1990a, 1990b, 2011, 2020) e Ennis (1996; Ennis *et al.*, 2005) amplamente contribuíram. Na sua maioria, estas contribuições, estabelecem uma definição de pensamento crítico assente no recurso intencional da razão, da capacidade de análise, interpretação e questionamento, de estabelecimento de critérios, de inferência, argumentação, autocorreção, síntese, avaliação e de resolução de problemas.

Analogamente, também as propostas para o desenvolvimento de competências de pensamento, assim como das técnicas para o medir e avaliar, são abundantes e heterogêneas. Não obstante a sua multiplicidade, são metodologias que de uma forma geral têm em comum um perfil corporativo e que atribui ao aluno um papel central como elemento ativo do desenvolvimento do pensamento crítico. Robert Ennis propôs quatro abordagens para categorizar o ensino do pensamento crítico: a abordagem geral, em que o pensamento crítico é ensinado de forma isolada do conteúdo de uma disciplina ou área disciplinar e que orienta o aluno para a otimização das competências a desenvolver; a abordagem por infusão que integra o pensamento crítico no conteúdo disciplinar e na qual os alunos têm conhecimento dos seus princípios gerais; a abordagem por imersão na qual o pensamento crítico é também integrado no ensino de uma disciplina mas na qual se espera que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico de forma implícita; e a abordagem mista, que se dá pela agregação da abordagem geral e a abordagem por infusão ou imersão, conjugando o ensino dos princípios gerais do pensamento crítico com a sua integração no seio das disciplina, aprimorando assim a compreensão dos conhecimentos pela sua contextualização (Lopes *et al.*, 2019).

Ainda no domínio das abordagens ao ensino do pensamento crítico alguns autores realçam a necessidade de se aplicar o conhecimento transversalmente através das disciplinas afim de se conter um tipo de “pensamento episódico e compartimentado” próprio do ensino por meio de disciplinas isoladas (Costa & Kallick, 2009, p. XIII). A este propósito Oliveira (1992) refere-se à relevância da “transferência” que descreve como o emprego de capacidades e de conhecimentos em outras realidades para as quais foram ensinadas, quer na esfera académica, entre disciplinas, quer na vida não académica do aluno.

A investigação orientada para a avaliação do pensamento crítico num contexto educativo, uma necessidade que teve origem no crescente volume de trabalhos direcionados para a melhoria das competências de pensamento (Sternberg & Baron, 1987) e reconhecida no âmbito das inúmeras pesquisas sobre o tema, para além de diagnosticar o pensamento crítico dos alunos, inteirando-os sobre a sua evolução, permite também facultar informação aos docentes sobre a eficiência do seu ensino assim como apoiar o desenvolvimento de programas de investigação e de avaliação das escolas (Ennis *et al.*, 2005). No entanto, a dificuldade que envolve a identificação de aspetos do pensamento assim como as técnicas necessárias para o medir, exigem um procedimento complexo já que requerem a compreensão

do raciocínio da mente humana (Paul & Elder, 2006). Assim, as propostas para a avaliação e medição do pensamento crítico que mais se evidenciam, classificam-se, de uma forma geral, em duas macro categorias: a avaliação qualitativa, que compreende diversas abordagens e que consiste em identificar, através de indicadores pré-estabelecidos, a presença e a incidência dos elementos que caracterizam e categorizam o modo de pensar de um indivíduo, como por exemplo a Taxonomia revista de Bloom e de Facione e, a avaliação quantitativa, em regra baseada em testes de escolha múltipla ou em perguntas de resposta aberta e que propõe escalas numéricas para medir o grau de desenvolvimento do pensamento crítico de cada indivíduo (dos quais são exemplo WGCTA (Watson - Glaser Critical Thinking Appraisal), o CCTT (Cornell Critical Thinking Test) e o CCTST (California Critical Thinking Skills Test) (Bialik *et al.*, 2016; Lopes *et al.*, 2019).

A partir da década de 1970 do século XX, verificou-se uma crescente sensibilidade às mudanças sociais, políticas e culturais assim como uma maior abertura transdisciplinar que resultou numa progressiva aceitação e incorporação das noções de lógica, racionalidade, verdade e linguagem na educação, reforçando o papel do pensamento e da reflexividade crítica nas práticas educacionais, num processo ativo de aprendizagem (Vieira *et al.*, 2014) fundamentado no debate e argumentação, numa perspetiva de negociação de significados, verdades e raciocínios (Paul *et al.*, 1997) e que deu origem a marcados desenvolvimentos no âmbito das Ciências da Educação. O destaque atribuído à emergência de “ensinar a pensar” e formar “indivíduos críticos”, autônomos, autossuficientes, com capacidade de análise crítica e argumentativa dos pressupostos da vida quotidiana, veio reforçar o movimento do pensamento crítico como um ideal educacional (Siegel, 1985) e conduziu a que, desde a década de 1980 do século XX, inúmeros sistemas de ensino incluíssem o pensamento crítico como uma finalidade educativa (Vieira *et al.*, 2014).

Em Portugal estas mudanças foram acompanhadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) que define que a educação deve promover cidadãos capacitados para pensar de forma crítica e criativa (artigo 2º do capítulo I), que deve assegurar uma formação geral orientada para o desenvolvimento do espírito crítico e criatividade (alínea a) do artigo 7º do capítulo II), assim como fomentar a reflexão crítica na observação e experimentação (alínea c do artigo 9º do capítulo II). As alterações à Lei realizadas posteriormente em 1997, 2005 e 2009 não conduziram a alterações significativas neste âmbito, no entanto, o processo de redefinição do Currículo do Ensino Básico e Secundário, atualmente em vigor pelo despacho nº 6478/2017 (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2017) e que estabelece o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* assim como as Aprendizagens Essenciais no conjunto do currículo, passou a fornecer uma indicação formal que sugere o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo através de competências não cognitivas ou soft skills assim como de autonomia e desenvolvimento pessoal.

A relevância de uma educação para o pensamento crítico é também destacada por entidades internacionais, como a União Europeia e a OCDE, que evidenciam a importância de garantir o estímulo do pensamento crítico ao longo do percurso formativo dos jovens assim como a sua incorporação no currículo (Comissão Europeia, 2012; European Council, 2009; OECD, 2018), no entanto, apontam para que sejam poucos os indícios de que esta incorporação esteja de facto a ser concretizada de forma sistemática (Vincent-Lancrin, 2015), dado que, na maioria dos sistemas de ensino não existe uma avaliação formal das competências ou hábitos mentais- não fomentando o seu desenvolvimento- assim como a falta de clareza em como os meios para a promoção destas competências se podem tornar concretas entre professores, alunos e legisladores e como parte integrante do currículo (Vincent-Lancrin, 2015).

## 2. PLANEAMENTO, METODOLOGIA E PRÁTICA EDUCATIVA

O objetivo do presente trabalho consistiu em conhecer qual o nível de pensamento crítico dos alunos assim como identificar estratégias promotoras de pensamento crítico nos alunos de Geografia C. Para esse fim, numa fase preparatória, procedeu-se ao planeamento do trabalho de investigação apoiado na revisão de literatura e no estudo dos instrumentos de medida de pensamento crítico. Para a prossecução

da investigação recorreu-se a fontes de informação distintas, afim de garantir a validade dos dados a recolher, possibilitar a sua triangulação e garantir a fiabilidade do estudo. Optou-se assim por uma investigação qualitativa de abordagem multi-metodológica com recurso a análise documental, a múltiplas técnicas de recolha de dados e a um questionário, estruturando-se um programa de estudo cujo design experimental se encontra esquematizado na figura 1 e que descreveremos seguidamente.

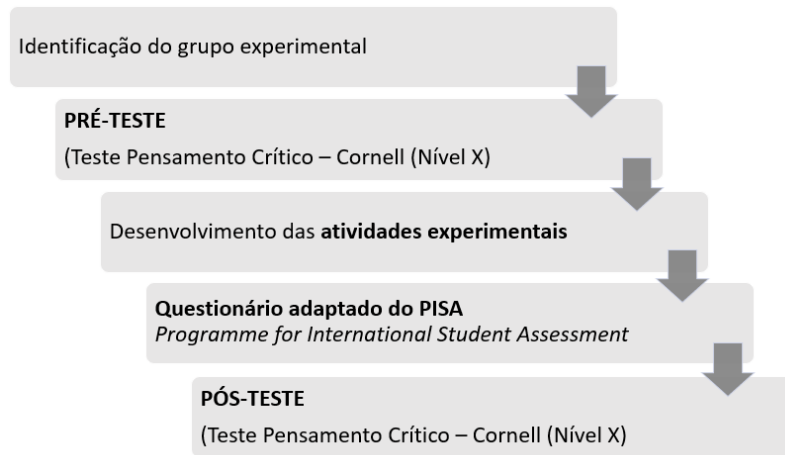


Figura 1 - Esquema do *design* experimental da investigação.

Participaram neste estudo um grupo de alunos de uma escola secundária do concelho do Porto, inserida no grupo de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O grupo experimental constituiu-se por 14 alunos, três do sexo feminino e onze do sexo masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, com uma média de idades de 17,6 anos e a frequentar o Curso de Línguas e Humanidades na disciplina de Geografia C, disciplina de opção e formação específica.

Para dar resposta à questão de partida da investigação, sobre qual o nível de pensamento crítico dos alunos, optou-se pelo recurso ao Teste de Pensamento Crítico – Cornell (Nível X) assente na definição de pensamento crítico formulada por Ennis, que se baseia, sinteticamente, no processo de decisão racional sobre o que se deve acreditar ou fazer (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) e assente na capacidade de definir os termos de um problema em relação ao seu contexto (Sternberg & Baron, 1987).

A seleção desta técnica de avaliação fundamentou-se, do ponto de vista teórico e prático, na sua adequação ao contexto da investigação. Trata-se de um teste passível de se aplicar em contexto de sala de aula, traduzido e validado para a realidade portuguesa por Oliveira (1992) e compatível para alunos do grau de ensino em estudo. Caracteriza-se por ser um instrumento amplamente estudado, capacitado para medir o pensamento crítico de um ou mais indivíduos (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) e que abarca aspetos do pensamento crítico como indução, observação, credibilidade, dedução e identificação de assunções. Exclui questões que avaliam juízos de valor e atitudes, já que segundo o autor os princípios e condutas associados a ideais sociais, políticos ou económicos não devem ser mesurados (Ennis *et al.*, 2005). O pré-teste do Teste de Pensamento Crítico – Cornell (Nível X) foi aplicado ao grupo experimental e os resultados tratados estatisticamente conforme referencial teórico revisto em (Ennis *et al.*, 2005; Oliveira, 1992).

Com a finalidade de se responder à segunda questão de investigação sobre com que estratégias é possível promover as capacidades de pensamento crítico dos alunos foram planeadas atividades experimentais a serem aplicadas no decorrer do ano letivo. Este planeamento assentou na premissa de que, aplicando de forma consciente, deliberada e regular técnicas promotoras do pensamento crítico se promove e desenvolve estas capacidades nos alunos.

O planeamento e conceção das atividades experimentais atentou à combinação do programa de Geografia C e respetivos objetivos curriculares (Ministério da Educação, 2002), com as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017) e com as metas para um curriculum de pensamento crítico - Taxonomia de Ennis - que compreende duas componentes: a componente motivacional para pensar criticamente (disposições) e a componente cognitiva do pensamento (capacidades) (Lopes *et al.*, 2019; Oliveira, 1992).

Verificou-se, na revisão da literatura, que apesar dos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico no âmbito educacional ser um tema extensivamente abordado em trabalhos académicos e outras publicações, não existem referências significativas sobre o recurso a metodologias promotoras do pensamento crítico no ensino e aprendizagem de Geografia pelo que se recorreu e adaptou metodologias abordadas em estudos e trabalhos académicos referentes a outras áreas disciplinares.

Para a planificação das aulas e respetivas atividades experimentais, pretendia-se adotar um modelo comum que potencializasse uma abordagem intencional e continuada ao estímulo do pensamento crítico pelo que se recorreu-se ao método COMA, um modelo interdisciplinar com base em diferentes teorias e práticas de desenvolvimento cognitivo que fornece aos docentes um suporte favorável à promoção de um ambiente de aprendizagem adequado ao desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo (Lopes *et al.*, 2019). O Modelo COMA representa quatro etapas, cujas iniciais correspondem a Conteúdos, Objetivos de aprendizagem, Métodos/ Estratégias e Avaliação, conforme Figura 2.

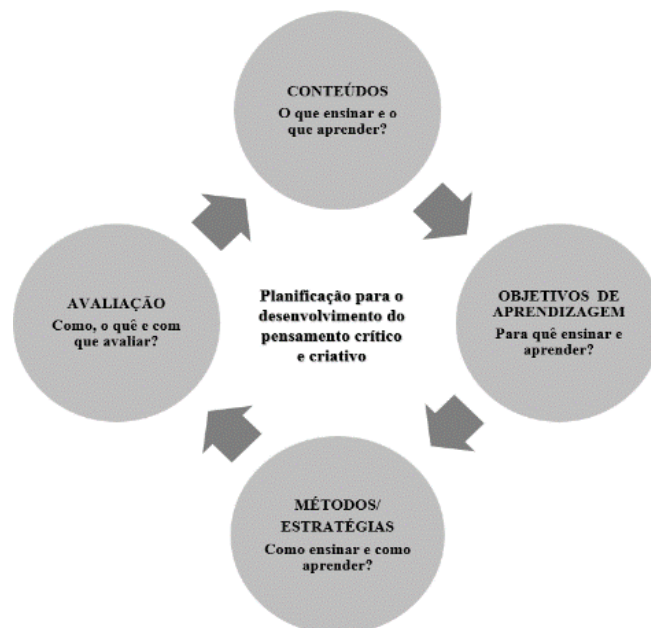


Figura 2 - Etapas da planificação do modelo COMA para a promoção do pensamento crítico e criativo  
Fonte: adaptado de Lopes *et al.* (2019).

Com base neste suporte foram planificadas doze atividades experimentais. Para cada atividade foi feito um plano de aula, que, de acordo com o domínio e subdomínio da temática a abordar, compreendeu os objetivos e conteúdos, as ações estratégicas de ensino e áreas de competência orientadas para o perfil dos alunos, os conceitos geográficos a desenvolver, a identificação dos recursos mobilizados, a avaliação, descrição, detalhe da estratégia e metodologia da aula. De acordo com cada atividade foi ainda elaborado o material de apoio à prática educativa.

No sentido de fomentar o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico nos alunos, foram planificadas as seguintes atividades:

Tabela 1 - Atividades promotoras do pensamento crítico implementadas, por atividade

Atividade experimental	Atividades promotoras de pensamento crítico
Atividade de discussão: A complexidade da globalização	1. Argumentação em colaboração 2. Aprendizagem cooperativa
O que conhecemos da China e como podemos analisar a economia chinesa na atualidade?	1. Discussão crítica 2. Método <i>zoom-in</i>
Jogo com recurso ao Kahoot	1. Aprendizagem por questionamento
África em revista – O mundo através da imprensa	1. Aprendizagem baseada em estudo de caso 2. Trabalho cooperativo
Jogo com recurso ao Socrative	1. Aprendizagem por questionamento
Realização do vídeo – A Europa e eu	1. Aprendizagem por questionamento 2. <i>Brainstorming</i>
A UE e a crise da migração	1. Aprendizagem baseada em estudo de caso 2. Grelha FRISCO (Foco; Razões; Inferências; Situação; Clareza; <i>Overview</i> ) 3. Trabalho cooperativo 4. <i>Brainstorming</i> 5. Debate
A ocupação da Crimeia pela Rússia (Recurso à plataforma Kialo)	1. Discussão crítica 2. Controvérsia Construtiva 3. Aprendizagem cooperativa 4. <i>Role-playing</i>
Estudo de caso: A guerra na Síria	1. Aprendizagem baseada em estudo de caso 2. Aprendizagem por questionamento 3. Taxonomia de Bloom e de Facione no apoio ao questionamento 4. Nuvem de palavras
As guerras da água	1. Aprendizagem baseada na resolução de problemas 2. Trabalho colaborativo 3. Autoestudo dirigido 4. Controvérsia construtiva 5. <i>Brainstorming</i>
Realização do vídeo - A circulação da informação.	1. Aprendizagem por questionamento
Pandemia e tecnologia: O futuro chegou agora	1. Carta persuasiva

As atividades experimentais realizadas decorreram entre outubro de 2019 e março de 2020 e tiveram como propósito colocar os alunos numa posição ativa de aprendizagem. O recurso a mais do que uma estratégia promotora do pensamento crítico por temática justificou-se pela amplitude de cada tema a abordar e com período temporal no qual a atividade decorreu. Para cada atividade foram definidas quais as disposições e capacidades de pensamento crítico a desenvolver e que constam nas metas para um currículo de pensamento crítico (Taxonomia de Ennis) (Oliveira, 1992).

Em linhas gerais, as atividades elaboradas para o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico dos alunos compreenderam os seguintes objetivos:

1. Incentivar a uma análise da realidade em termos sistémicos;
2. Desenvolver a otimização das competências de formulação de hipóteses e interpretação;

3. Incentivar a procura e aprofundamento de informação através da diversificação de instrumentos de pesquisa e validação da credibilidade das fontes. Mobilizar diferentes fontes de informação geográfica;
4. Desenvolver competências de interpretação e argumentação, considerando a sua correta adequação e fundamentação;
5. Promover uma atitude reflexiva;
6. Promover o aperfeiçoamento das capacidades de responsabilidade individual, de comunicação e de interação entre alunos;
7. Promover a leitura e uma atitude de escuta ativa;
8. Estimular a capacidade de observação e a curiosidade;
9. Fomentar o confronto de ideias face a diferentes perspetivas e pontos de vista para abertura a novas posições e reformulação de argumentos;
10. Fomentar a interatividade na sala de aula e a adequação de comportamentos no contexto de cooperação, colaboração e partilha. Procura conjunta da verdade;
11. Mobilizar o discurso argumentativo (oral e escrito);
12. Incentivar à tomada de posição e a ser capaz de a alterar face a evidências que o justifiquem;
13. Integrar o conhecimento teórico (prévio ou resultante de pesquisa) nas convicções e na formulação de juízos sobre as temáticas abordadas;
14. Estimular transferibilidade de competências de pensamento crítico;
15. Promover a capacidade de análise, síntese, precisão, clarificação, dedução e indução
16. Sensibilização para o respeito pela diversidade face aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração de cada pessoa.

Concluídas as atividades experimentais e com o objetivo de obter indicadores para uma melhor caracterização da amostra optou-se por aplicar um questionário, elaborado a partir de uma adaptação de parte do PISA – *Programme for International Student Assessment*, 2018 promovido pela OCDE (OECD, 2018). Para a realização do questionário selecionaram-se 51 questões de resposta fechada que permitiram identificar, entre outros aspetos, fatores relacionados com o desempenho académico, socio-económicos, apoio da família e docentes, utilização e recursos relativos às tecnologias de informação e comunicação, expectativas pessoais e interesse pela leitura.

A última etapa prevista para a conclusão da investigação consistia na aplicação do pós-teste do Teste de Pensamento Crítico – Cornell (Nível X). Tinha como finalidade aferir se, comparativamente com os resultados do pré-teste, a realização das atividades experimentais, no decorrer do ano letivo, resultara ou não na melhoria do nível geral de pensamento crítico dos alunos. A pandemia pelo Covid-19, que levou ao encerramento inesperado das escolas em março de 2020, inviabilizou a conclusão desta etapa. Embora se constituísse como parte essencial do estudo, é de assinalar a importante contribuição das etapas que lhe precederam para a obtenção de resultados e conclusões na investigação.

### 3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos pela aplicação do pré-teste de Pensamento Crítico Cornell (Nível X), realizado no início do ano letivo, permitiram caracterizar a amostra numa fase anterior ao desenvolvimento, em prática letiva, das atividades promotoras das capacidades e disposições de pensamento crítico e dar resposta à primeira questão de investigação. Da análise dos resultados foi possível aferir que uma parte significativa da amostra revelou níveis de pensamento crítico negativo. Em percentagem e a nível geral, a média de respostas corretas foi de 47,78%, no entanto, verificou-se um considerável grau de dispersão dos totais apurados por aluno.

No que diz respeito aos resultados obtidos nos diferentes aspetos do pensamento crítico (assunções, credibilidade, observação, dedução e indução), concluiu-se que a identificação de assunções registou o

valor mais baixo quando comparado com os restantes aspetos de pensamento crítico avaliados, expressando carência na identificação e sustentação de argumentos que servem de base à construção do raciocínio, o que conduz à produção de um pensamento crítico qualitativamente fraco. Verificaram-se resultados igualmente negativos no aspeto de pensamento que corresponde à dedução, o que revela dificuldades, em estabelecer relações causa e efeito. Embora a percentagem de respostas relativa aos aspetos credibilidade, observação e indução tenha sido positiva (gráfico 1), com resultados percentuais médios entre os 50 e os 52%, são indicadores de falta de maturidade na generalidade dos aspetos de pensamento crítico.

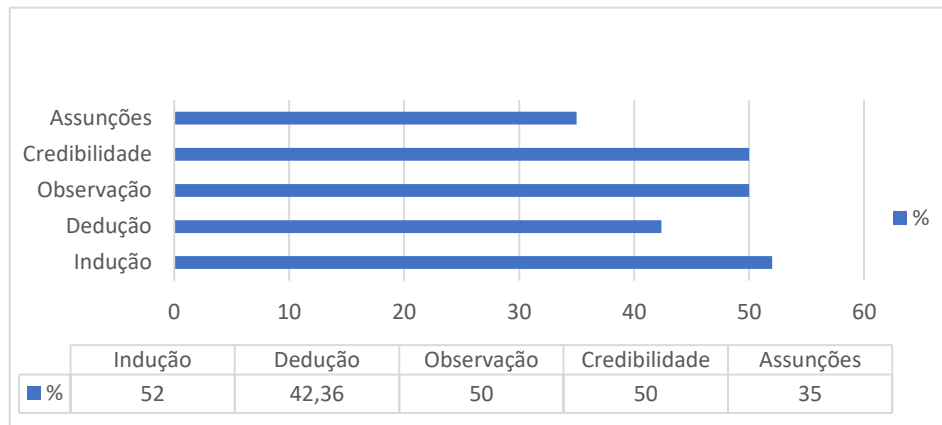


Gráfico 1 - Percentagem de respostas corretas por níveis de pensamento crítico na amostra.

A aplicação do questionário adaptado do PISA forneceu dados que enriqueceram a caracterização da amostra. Embora as relações entre os resultados obtidos no Teste de Pensamento Crítico - Cornell (Nível X) e as variáveis presentes no questionário não sejam significativas, o que se poderá relacionar com o facto de o número total de indivíduos da amostra ser muito reduzido e o grupo homogêneo, não resultando, portanto, numa diferenciação correlacionável, os resultados indicaram uma convergência entre os hábitos de leitura e a características pessoais associadas à curiosidade com os resultados obtidos na componente geral do Teste de Pensamento Crítico - Cornell (Nível X). Verificou-se que os alunos com hábitos frequentes de leitura e que se reconhecem nas afirmações “Estabeleço facilmente relação entre os factos” e “Procuro explicações para as coisas” são os que, analogamente, revelaram maior maturidade nos aspetos gerais de pensamento crítico e registaram os melhores resultados no Teste de Pensamento Crítico - Cornell (Nível X).

A pandemia por Covid-19 e o conseqüente encerramento das escolas, inviabilizou uma das finalidades desta investigação, a da realização do Teste de Pensamento Crítico - Cornell (Nível X) para a aferição, comparativamente com o pré- teste, se as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico da amostra. Ainda que não tenha sido possível concluir a investigação conforme o planeamento inicial, as atividades experimentais resultaram na produção de informação que contribuiu para dar resposta à segunda questão de investigação. O espaço temporal no qual foram desenvolvidas, os recursos mobilizados e a abrangência das estratégias promotoras de pensamento crítico abordadas no contexto da prática educativa, revelaram ser o produto com maior relevância no contexto da investigação e resultaram nas seguintes conclusões:

1. Desconhecimento, por parte dos alunos, das estratégias promotoras de pensamento crítico aplicadas nas atividades experimentais, o que, dada a multiplicidade dos métodos aos quais se recorreu ao longo do programa de intervenção denuncia a ausência da utilização destas técnicas nos seus percursos formativos. Se atentarmos às orientações vigentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986), assim como do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), que realçam a importância da integração de estratégias

promotoras do pensamento crítico de uma forma sistemática, integral e transversal a todas as disciplinas no percurso formativo dos alunos, é indispensável que as atividades e estratégias promotoras de pensamento crítico passem a integrar as opções metodológicas dos docentes e se reproduzam nos seus recursos didáticos;

2. No início do ano letivo uma parte dos alunos tinha um posicionamento tendencialmente acrítico. Destacaram-se dificuldades em focar uma questão, formular e avaliar argumentos e responder a questões de clarificação ou desafio (como por exemplo: porquê? ou diria mais alguma coisa sobre isto?), reproduzindo respostas e argumentos já expostos por colegas, de forma difusa e sem provisão de conteúdo;
3. Em algumas temáticas abordadas (como por exemplo “A União Europeia e a crise da migração” ou no “Estudo de caso: A guerra na Síria”) alguns alunos tinham já opiniões pré-concebidas sobre as temáticas. Verificou-se, no entanto, que primeiro assumiam um posicionamento baseado nas suas experiências pessoais e sociais e, posteriormente, procuravam argumentos que servissem de base à sua fundamentação, de acordo com os seus interesses e com pouca sensibilidade ao contexto, remetendo assim para um tipo de pensamento egoísta (Paul *et al.*, 1990).
4. As características individuais, os conhecimentos prévios e vivências pessoais influenciaram a profundidade com que cada aluno empregou o discurso argumentativo na defesa dos seus pontos de vista. Porém, verificou-se que reiteradamente os alunos tinham opiniões pré-concebidas sobre os temas abordados sem que, muitas vezes, as conseguissem fundamentar. Focar e analisar os factos que os levaram a construir as suas convicções permitiu uma revisão dos seus próprios argumentos e em alguns casos conduziu a novas apreciações;
5. A pesquisa de fontes de informação foi um objetivo e requisito básico para a realização de todas as atividades no âmbito do trabalho experimental. Para cada atividade, a informação recolhida serve de base à construção de argumentos e fornece perspetivas sobre os diferentes prismas de uma temática. Este aspeto revelou-se um dos mais desafiadores do estudo já que os alunos evidenciaram, ao longo de todo o ano letivo, dificuldades no plano da avaliação da credibilidade de fontes, na interpretação, esclarecimento de dúvidas e ambiguidades assim como na categorização da informação, competências essenciais, no mundo atual para uma correta interpretação de conteúdos;
6. Incorporar a leitura, a escrita e a escuta ativa foi um dos objetivos que serviram de base, de forma mais ou menos deliberada, à construção das atividades experimentais. Como resultado, verificou-se uma renúncia coletiva pela leitura e escrita, evidenciando-se dificuldades de concentração, compreensão, síntese e de estabelecimento de conexões entre informação.
7. A educação para o pensamento crítico é processo lento que requer prática, esforço, ponderação e consciência. A realização das atividades experimentais contribuiu para promover estes atributos tendo-se evidenciado, ao longo do ano letivo, um aperfeiçoamento do discurso argumentativo, com integração de conhecimentos teóricos, assim como das capacidades de reflexão, pesquisa, fundamentação de opiniões e incorporação de conhecimentos prévios.
8. Na sequência da realização das atividades experimentais destacou-se uma melhoria contínua no âmbito das aptidões de relacionamento interpessoal que se expressaram pela adequação de comportamentos no contexto de cooperação e colaboração;
9. As atividades realizadas em contexto cooperativo e colaborativo possibilitaram que a aprendizagem não fosse alcançada de forma isolada, mas sim através da interação com os restantes alunos promovendo assim a sua qualidade. Fomentou a consciencialização da importância de adquirirem um nível de conhecimento mais elevado e estimulou a que refletissem sobre o significado das aprendizagens e aplicassem os conhecimentos adquiridos em sala de aula de uma forma mais efetiva do que num contexto de ensino expositivo.
10. Apesar das dificuldades já referidas no âmbito da pesquisa de informação, verificou-se um maior cuidado dos alunos na seleção de fontes assim como na sua diversidade, que, em crescendo, decorreu de forma mais orientada, objetiva e como apoio à resolução de problemas;

11. Constatou-se que, para além de adequado, o recurso a diferentes metodologias de desenvolvimento de pensamento crítico é possível e executável quando adaptadas ao programa curricular de Geografia C. Quando não desenvolvidas de forma sistemática e intencional podem ser limitadoras do desenvolvimento de competências;
12. Considerando a disciplina de Geografia e em particular a abrangência e profundidade temática do programa curricular de Geografia C, uma abordagem educativa promotora do desenvolvimento do pensamento crítico pode contribuir significativamente para contornar a resistência à transferibilidade;

Ainda que as conclusões alcançadas neste estudo sejam apenas indicadoras, pode concluir-se que as atividades experimentais promoveram, efetivamente, a construção individual e cooperativa das aprendizagens e contribuíram para o desenvolvimento das capacidades e disposições de pensamento crítico dos alunos numa dinâmica pessoal e coletiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro.
- Beyer, B. (1995). *Critical Thinking. Fastback 385*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bialik, M., Martin, J., Mayo, M., Trilling, B. (2016). *Evolving assessments for a 21st century education*. Assessment Research Consortium.
- Canal, R., de Moraes, J. (2014, 03/01). *Movimentos contemporâneos em prol do Pensamento Crítico*. *Portal Ciência & Vida*, 1, 56-65.
- Coin, F. (2015). *Evoluzione del Pensiero*. *Quaderni di Orientamento*, 46, 16-22.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=PT>
- Costa, A., Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. ASCD.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005). *Cornell critical thinking tests: Administration manual*. California: Critical Thinking Company.
- European Council (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, 11, 2-9.
- Facione, N. (2013). *California critical thinking skills test CCTST test manual*. Insight Assessment / California Academic Press.
- Facione, P. A. (1990a). *The California Critical Thinking Skills Test--College Level*. Technical Report# 1. Experimental Validation and Content Validity.
- Facione, P. A. (1990b). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report).
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 1, 1-23.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação*. Pactor.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Programa de Geografia C*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Documentos/geografia\\_c\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Documentos/geografia_c_12.pdf)

- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. The OECD PISA global competence framework.
- Oliveira, M. M. (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências*. (Tese de doutoramento) Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Paul, R. W., Binker, A. J., Moral, C. (1990). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R. W., Elder, L., Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*.
- Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2).
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*.
- Sternberg, R. J., Baron, J. B. (1987). *Teaching thinking skills: theory and practice*. Freeman.
- Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., Machado, C. M. (2014). *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional*. UA Editora.
- Vincent-Lancrin, S. (2015). *Intervention and Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*.
- Wade, C., Tavis, C., Garry, M. (2014). *Psychology* (Eleventh Edition ed.). Pearson Education, Inc.



## O SOM DAS IMAGENS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Ana Carina Macedo**

**Mestre em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário FLUP**

carinacmacedo98@gmail.com

Como citar este artigo:

Macedo, C. (2020/21). O som das imagens no ensino e aprendizagem de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico. *geTup, Revista de Educação Geográfica | UP*, nº 5/6, 73-86.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a6>

INTERVIR

**RESUMO:** O valor da utilização de imagens em sala de aula é reconhecido por todos os professores. De facto, se a audição e a visão são dois sentidos fundamentais para a aprendizagem, então uma imagem pode constituir um instrumento apelativo de emoções que conduzem à leitura e questionamento, sempre em função da experiência de cada um. Para além da observação direta, uma imagem constitui, talvez, a melhor aproximação ao real. Estas considerações ganham ainda mais relevo quando falamos em educação geográfica, uma vez que, tratando-se de uma área do saber que versa a compreensão do espaço geográfico, então a imagem afigura-se como um recurso fundamental para a redução da subjetividade do discurso. A procura dessa aproximação ao real, impõe considerar a associação de outros sentidos, nomeadamente a audição, para que o ouvido acrescente mais autenticidade à interpretação. Assim, numa perspetiva de inclusão no ensino e educação geográfica, interrogamo-nos sobre o efeito que a associação do som às imagens pode ter na aprendizagem de turmas regulares e de ensino bilingue, mais concretamente: qual a influência do som na interpretação de uma imagem no ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia do ensino básico? O objetivo principal consistiu, portanto, em compreender até que ponto o som influencia a interpretação de uma imagem relativamente a um determinado tema abordado na sala de aula. Para concretizar este estudo recorreu-se a uma amostra de turmas de 7.º e 8.º ano, sendo duas delas de ensino bilíngue da Escola Básica Eugénio de Andrade. Aplicou-se um conjunto de quatro exercícios, alternando a presença de imagem e som, no sentido de avaliar o efeito que estas estratégias e recursos têm na aprendizagem dos alunos. Concluímos que os alunos consideram a incorporação do som nas imagens como uma mais-valia, pois ajuda-os na interpretação da informação e desperta nestes uma maior motivação, proporcionando, assim, um melhor contexto para a aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Pensamento crítico Imagem, Som, Aprendizagem, Educação Geográfica.

**ABSTRACT:** The potential of utilizing images in the classroom is recognized by all professors. In fact, given that hearing and seeing are two fundamental senses for learning, then images constitute an effective emotional instrument to encourage reading and questioning, in accordance with the individual experience

of each student. Aside from direct observation, an image constitutes possibly the most accurate approximation of reality. This concept gains even more relevance within educational geography, since it is a subject that deals with the understanding of geographical space, where images are a fundamental resource for reducing the subjectivity. When discussing images that represent geographical space, it is possible to think of countless representations. The search for an approximation of reality implies evaluating the association with other senses, namely the hearing (sound), so that the ear can increase the authenticity of the interpretation. Thus, from a perspective of inclusion (considering students with special needs – inclusive education) in education and geography, the potential effect that associating sounds with images could bring to learning within the context of regular classes and bilingual education is investigated. More concretely, what is the influence of sound in the interpretation of an image in learning-teaching of geography as a subject? The main goal consisted of understanding to what extent sound influences the interpretation of an image related to a certain theme discussed in the classroom. The study was carried out with a sample of two 7th grade and four 8th grade classes, two of which were bilingual from Escola Básica Eugénio de Andrade. The classes were subjected to a set of four exercises, alternating between the presence of image and sound, to evaluate the effect of these strategies and resources on students' learning. The main conclusion drawn is that the students considered the incorporation of sound with the images as an enhancement, aiding in the interpretation of the information and stimulating motivation, thus providing them with a better context for learning.

**Keywords:** Image, Sound, Learning, Geography Education.

## 1. A IMAGEM E O SOM COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A importância da utilização de imagens no ensino de Geografia é, há muitos anos, reconhecida por diversos investigadores e professores desta área. Na verdade, já em 1979 Yi-Fu afirmava que "... uma aula de geografia sem imagens correspondia a uma aula de anatomia sem esqueleto..." (citado por Novaes, 2011, p.7). Esta valorização da imagem foi sendo reforçada ao longo do tempo, tendo sido "... entendida como representação primordial para a compreensão do espaço geográfico." (Martins, 2014, p.431).

Todos reconhecemos o poder de uma imagem. Contudo, uma imagem associada a um som pode tornar ainda mais forte a mensagem que pretende transmitir, captando a atenção de quem a vê e ouve. Esta associação não é recente, Maria Fernanda Alegria e Graça Almeida alertavam, já em finais dos anos 80, para a evidência de que "... os meios de comunicação (...) tendem cada vez mais a agregar imagens e sons..." (1989, p.8). Nos dias de hoje, temos plena consciência que os recursos audiovisuais fazem parte do quotidiano de todos nós, principalmente dos nossos alunos, devido à elevada importância que estes atribuem às tecnologias e redes sociais. Portanto, a utilização de imagens e sons pode ser benéfica para estimular o interesse do aluno pela disciplina de Geografia e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem através da conjugação destes dois sentidos. Na perspectiva de Felisbela Martins (2014, p.430), a utilização dos recursos tecnológicos "... como os aparelhos de reprodução de som e imagem, tem um papel principal que é o de reforçar a ação comunicativa e permitem aos professores trazerem para a sala de aula as vivências do quotidiano dos alunos."

Ao visualizarmos uma imagem, por vezes, a nossa mente acrescenta à leitura e interpretação sensações e sonoridades próprias. Então, se tratarmos o som como um elemento visual, este vai trazer diferentes sensações e emoções. Dito de outra forma, conseguimos visualizar sons e ouvir imagens, isto porque "[o] silêncio da imagem sugere o som (e estimula outros sentidos); essa parte que falta à imagem é preenchida pela nossa imaginação" (Penafria, 2003, p.1). Portanto, se, inconscientemente, a mente/imaginação do ser humano acrescenta àquilo que estamos a observar um som quando este não está presente, até que ponto o som (audível) influencia a interpretação de uma imagem de forma mais real?

Podemos pensar resumidamente na evolução do cinema. Até aos anos 20, os filmes produzidos não possuíam qualquer som (filmes mudos), pois não existia tecnologia que permitisse a gravação do som sincronizado com a imagem, tal como conhecemos hoje. Todavia, para contornar esta situação existia nas salas de cinema um pianista ou pequenas orquestras que tocavam ao vivo diferentes melodias para trazer uma maior autenticidade e realismo à visualização e interpretação do filme. Na opinião de Gerbase, os diferentes sons permitiram acrescentar “... realismo, despertar emoção, comentar a ação e ajudar a contar a história.” (citado por Haussen, 2008, p.18). Com esta pequena reflexão, podemos pensar quase numa necessidade “biológica” que a imagem tem relativamente ao som (ou vice-versa) na procura de uma melhor interpretação, principalmente quando pretendemos que as imagens sejam uma aproximação à realidade. Assim sendo, devemos interpretar o som como um elemento importante e não decorativo, seja ele isolado e/ou aliado à imagem, isto é, “... a imagem e o som não são colocados no ecrã apenas pela sua possibilidade técnica, mas pelo que o som pode acrescentar à imagem e esta ao som. Entre ambos não há uma relação forçada, mas uma relação trabalhada...” (Penafria, 2003, p.3). Em consequência, é exatamente isto que pode acontecer em sala de aula quando aliámos o som à imagem, podemos usufruir, tal como no cinema, deste acréscimo positivo na interpretação da imagem.

No que diz respeito ao contexto educacional, o som é considerado por muitos como um elemento de menor importância comparativamente à visão, sendo, não raras vezes, a sua importância apenas priorizada e reconhecida quando se alia a um conteúdo visual. Moraes (2001), declara que a visualização dos recursos audiovisuais constitui fator de promoção e êxito do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor “... tanto o cinema quanto o vídeo podem estimular uma forma de conhecimento ao acionar operações articuladas de memória, atenção, raciocínio e imaginação” (citado por Silbiger, 2005). Através deste meio, os alunos são conduzidos a uma aprendizagem significativa contrariando o processo de memorização. Estes recursos são indispensáveis quando o professor pretende realizar uma aula dinâmica e cativar a atenção e interesse dos seus alunos. No entanto, houve momentos em que os professores olharam para estes métodos com desconfiança e até um pouco de “ciúme”: Alegria (2003, p.11) considera que no ano de 1984 a televisão era considerada “... um dos principais “concorrentes” do professor de Geografia...”. Esta opinião é partilhada por Silbiger (2005), quando observou que os alunos ficavam hipnotizados horas a fio em frente a uma televisão, assistindo com agrado aos diferentes programas televisivos, isto para não falar de uma ida ao cinema, onde permaneciam encantados e atraídos com os efeitos especiais e sonoros utilizados. Porém, no presente, a simples projeção de um diapositivo não desperta o interesse e a motivação que nós desejaríamos, estar em frente a um quadro de lousa ou branco é sinónimo de sacrifício e desalento para muitos, gerando uma quebra de entusiasmo e interesse.

Deste modo, entende-se a importância de saber utilizar acertadamente os diversos recursos audiovisuais, principalmente em Geografia que versa a compreensão das alterações que ocorrem no espaço. Assim sendo, ensinar Geografia na sala de aula torna-se um desafio, pois, se não optarmos por materiais e estratégias que permitam a aproximação aos lugares e regiões, o espaço geográfico fica reduzido a quatro paredes e ao conhecimento e às experiências de cada um. Estas razões, justificam e impõem o uso das imagens e dos sons como recursos didáticos audiovisuais nas aulas de Geografia, permitindo explorar, imaginar, relacionar e interrogar os diversos conteúdos de modo a compreender o espaço geográfico. Dito de outra forma, as imagens e os sons ajudam a “trazer” para a sala de aula os espaços geográficos existentes no mundo, por constituírem, talvez, a mais fiel aproximação ao real.

Através da conjugação destes dois sentidos, a visão e a audição, é possível melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esta questão não é recente, tal como refere Isabel Calado (1990), em 1975, Óscar Ferreira e Plínio da Silva Júnior, no livro Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem, alertavam que “... 83% do que aprendemos resulta da visão e 11% da audição...” (citado por Brázia, 2014, p.2). E no que se refere à conjugação destes dois sentidos em sala de aula, o estudo demonstra que após três horas do término da aula os “... alunos retêm 70% dos conteúdos em aulas exclusivamente baseadas na oralidade, 72% com base no visual e 85% na combinação do oral e visual, mas passados três dias, os dados retidos caem para 10%, 20% e 65%, respetivamente” (Ibidem, p.2).

A utilização dos recursos audiovisuais, deve ser um complemento utilizado em sala de aula de modo a colmatar os entraves à aprendizagem conduzindo o aluno na explicação e aproximação ao real. Para tal, é fundamental que o professor tenha consciência da pertinência da imagem e/ou do som para a sua aula, e para isso deve estudar com antecedência os recursos que pretende utilizar, saber em qual matéria se adequa a sua utilização, qual o momento oportuno para a sua análise, destacar os conceitos principais e, ainda, definir qual a importância que deve ser atribuída, isto é, o tempo de análise. Sendo assim, a escola deve esforçar-se, ainda mais, para acompanhar este ritmo alucinante de desenvolvimento de conteúdos multimédia altamente apelativos e intuitivos para os nossos jovens. Em Portugal, acreditamos que na maioria das escolas as salas estejam dotadas com, pelo menos, um equipamento informático, isto é, um computador e um projetor de vídeo. Relativamente ao acesso eficaz à internet, sabemos que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades com esta questão que, não raras vezes, dificulta a aplicação destas metodologias de trabalho em sala de aula.

Resumindo, como seria possível compreender “... a evolução dos fenómenos ambientais, populacionais, sociais, culturais, entre outros ...” (DGE, 2018, p.1), sem estes recursos audiovisuais? A resposta parece clara, todavia, nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Geografia (2018), apenas encontramos a sua operacionalização no incentivo ao uso da fotografia aérea, imagens de satélite e mapas, sendo este último o mais evidente e destacado. De facto, em nenhum momento é referida a utilização do som, seja ele associado a uma imagem (e.g. vídeo) ou isolado (e.g. música). Vivemos numa era de crescente banalização da socialização online com as redes sociais a dominar grande parte do nosso quotidiano e, principalmente, dos nossos alunos, como confirma o Gráfico 1, cujos dados foram recolhidos no grupo amostra deste trabalho.

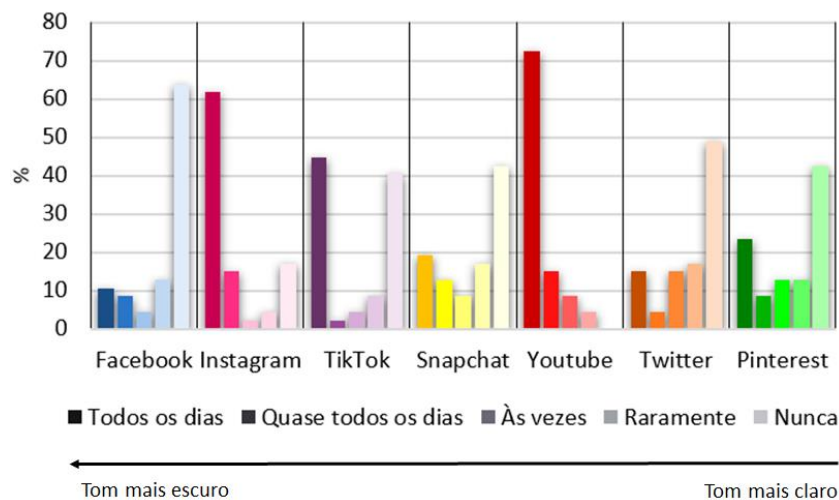


Gráfico 1 - Aplicações que os alunos utilizam todos os dias.

Aplicações como o *Youtube*, *Instagram* e *TikTok* consistem na combinação da imagem e som (I&S), ou seja, são formas de comunicação que se fundamentam na combinação destes dois recursos. Se estes recursos audiovisuais atraem atualmente a atenção e interesse dos nossos alunos, porque não utilizar também esta combinação no decorrer das aulas de Geografia? Aliás, até podemos empregar diretamente publicações destas redes sociais, logo que contribuam para o bom funcionamento das aulas e construção do conhecimento.

Quando pensamos em utilizar recursos audiovisuais a turmas exclusivamente de alunos surdos ou mistas, não queremos de modo algum que estes sejam prejudicados devido à sua incapacidade sensorial. Aliás, todos os recursos audiovisuais que foram abordados ao longo do artigo, podem e devem ser adequados ao contexto educativo das turmas de alunos surdos, e o oposto, pois, possibilita a construção de conhecimento em conjunto de forma inclusiva. Na verdade, este é um anseio justo e muito esperado.

pela comunidade. Temos claro a responsabilidade das escolas no cumprimento destes desígnios e no combate a atitudes discriminatórias. Tal como a escola deve ser inclusiva, o professor em sala de aula deve igualmente ser inclusivo, respeitando estes direitos durante a sua prática profissional. Este deve aplicar as suas metodologias estratégicas a todos os alunos independentemente das suas necessidades diferenciadas.

A utilização de recursos audiovisuais exige um esforço adicional aos professores e Intérpretes Educacionais de Língua Gestual Portuguesa (IELGP). A colaboração de todos é essencial, com destaque para o papel dos IELGP, pois é através destes que os alunos conseguem “ouvir” sons, seja pela leitura labial (atualmente congestionada devido ao uso das máscaras de proteção individual), gestos ou pela expressão corporal. Não raras vezes, os IELGP assumem, quase, o papel de professor, principalmente quando este sente dificuldade a expressar-se em determinados conteúdos, especialmente os mais abstratos. Assim, o IELGP desconstrói os conteúdos/conceitos com o objetivo de tornar estes mais simples, para que os alunos compreendam mais facilmente. O verdadeiro papel do IELGP não passa pela tradução, mas sim, pela desconstrução e transmissão de conhecimento.

Os recursos didáticos audiovisuais devem ser utilizados tanto em turmas de ensino regular como em turmas de ensino bilingue de alunos surdos. É desta forma, que conseguimos ter um ensino inclusivo com estratégias de ensino igualmente inclusivas. Estes facilitadores de aprendizagem, apenas devem ser adaptados às necessidades dos alunos. Através de simples ações é possível transmitir conhecimento por meio de recursos audiovisuais, vejamos o exemplo de um vídeo: mediante a sua edição, sem grandes conhecimentos e com programas informáticos gratuitos, é possível colocar diretamente pequenas legendas em língua portuguesa, facilitando a compreensão dos alunos. As legendas, por exemplo, podem ser melhoradas com a colocação de *emojis* – símbolos universais que se encontram e adicionam facilmente aos nossos telemóveis e computadores –, tornando-se numa forma diferente e atrativa de comunicar. Numa das experiências que de seguida relataremos, um aluno surdo, numa questão relacionada com os sentimentos suscitados após a análise de um vídeo, respondeu com diferentes *emojis* que facilmente foram interpretados e convertidos para palavras.

Perseguido a ideia de avaliar a influência do som na interpretação de uma imagem, aplicamos diferentes ensaios com I&S (Quadro 1), no qual cruzamos experiências de imagens fixas, — com som e sem som, e imagens em movimento, — com som e sem som, para corroborar, ou não, esta influência. O objetivo principal consistiu em compreender até que ponto o som influencia a interpretação de uma imagem relativamente a uma determinada temática abordada em sala de aula. Para atingir este objetivo, definimos dois objetivos específicos:

1. Identificar a reação dos alunos ao interpretarem apenas faixas de som e, posteriormente, diferentes imagens — fixas e em movimento — com e sem som;
2. Avaliar, junto dos alunos, qual experiência — faixa de som, par de imagem fixa, com ou sem som, e imagem em movimento, com ou sem som — acrescenta uma maior motivação e, portanto, melhor contexto para a aprendizagem

Quadro 1- Experiências de aprendizagem com uso de I&S

Datas:	Turmas:	Temas:	IFSS	IFCS	IMSS	IMCS	Tipo de Ensino:
21/01/2021	A, B, D, E e F	Consequências das migrações.			X	X	Ensino Presencial;
16/02/2021 17/02/2021	C, D, E e F	Inter-relações entre espaço rural e espaço urbano.	X	X	X	X	E@D;
23/02/2021 24/02/2021	C, D, E e F	Cidades: áreas de fixação humana e surgimento das cidades.	X	X			
02/03/2021 03/03/2021	A, B, C, D, E e F	Problemas urbanos.	X	X	X	X	

## 2. ASSOCIAÇÃO DE IMAGEM E SOM – EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

### 2.1. Experiência 1 – Vídeo Malak e o Barco

Com o objetivo de analisar a imagem em movimento sem som (IMSS) e imagem em movimento com som (IMCS), os alunos analisaram o vídeo *Malak e o Barco - Unfairytale* | UNICEF<sup>1</sup> (Figura 1), ao qual se adicionou, no início da faixa de som e do vídeo, um excerto de 13 segundos de um outro vídeo do mesmo órgão das Nações Unidas, para que os alunos compreendessem o que motivou Malak a sair do país.

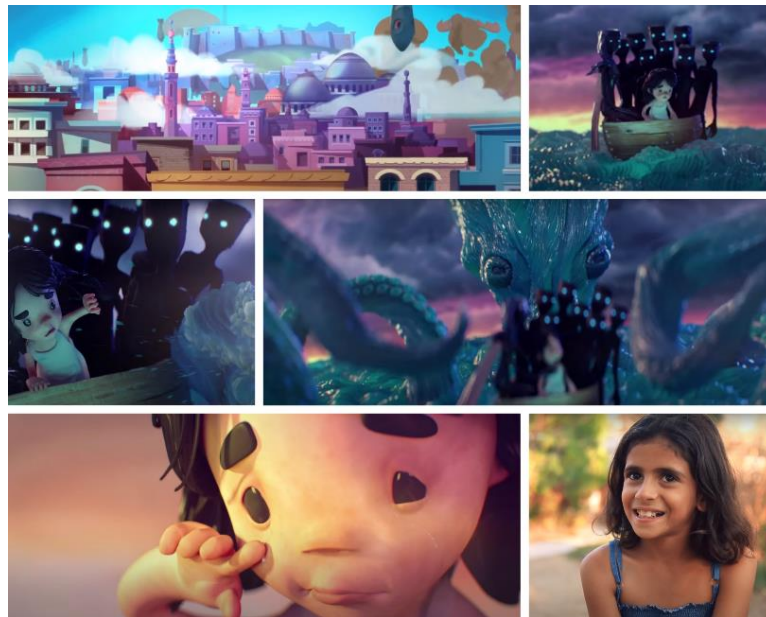


Figura 1 - Imagens captadas do vídeo – Malak e o Barco - Unfairytale | UNICEF

Esta experiência foi dividida em três fases. Na primeira os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a faixa de som do vídeo, no máximo duas vezes, e foi entregue uma ficha de escuta ativa (FEA 🎧) que foi preenchida durante a exibição da faixa e recolhida, imediatamente, depois. Na segunda fase, foi projetado o vídeo sem som e sem legendas para não influenciar o exercício. A primeira reação dos alunos foi questionar se não tinha som. Esta questão espontânea, demonstra, a forte ligação entre o som e a imagem em movimento notada de imediato. Depois de distribuída, a ficha de visionamento ativo (FVA 👁) foi recolhida antes de iniciar a última fase. Na terceira e última fase, foi exibido o vídeo com a faixa de som sincronizada e os alunos responderam a uma ficha de escuta ativa e visionamento ativo (FEAVA 🎧👁). Para encerrar, esta experiência apenas fazia sentido desvendando a todos os alunos a verdadeira história narrada pela menina mostrando-lhes que o vídeo animado que tinham acabado de assistir era uma história real. A reação da grande maioria dos alunos foi sem dúvida uma enorme empatia pela menina, todos ficaram sensibilizados com a sua história.

Ao longo das três fases, na globalidade, os alunos foram capazes de associar/identificar sentimentos (Quadro 2). A análise comparativa mais pormenorizada das emoções descritas pelos alunos revela que ocorreu uma mudança entre a FEA 🎧 e a FVA 👁, exceto no terceiro momento onde a “tristeza” permanece. Estas observações parecem indicar que a escuta terá estimulado a imaginação e, conseqüentemente, despertou no aluno uma maior diversidade de sentimentos registados ao longo dos seis momentos. Isto parece ser tanto mais verdade, quando se verifica que o vídeo sem som, parece

<sup>1</sup>. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8t4E0JYGpz4>



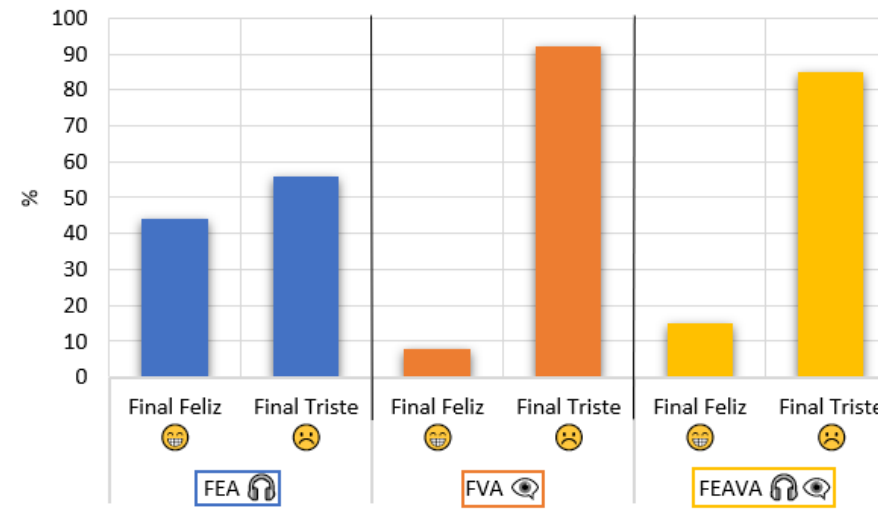


Gráfico 2 - Perceção dos alunos quanto ao final da história.

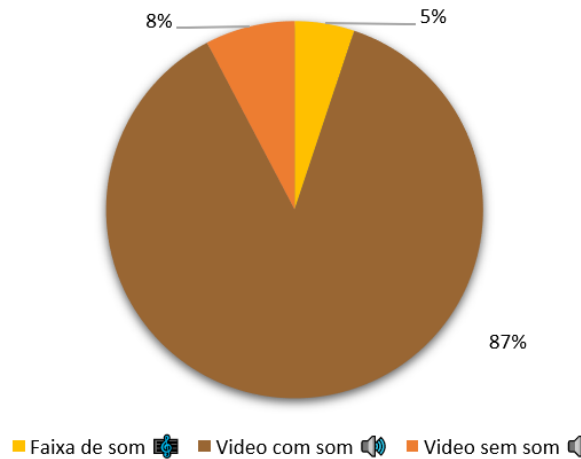


Gráfico 3 – Situação que ficará mais na memória.

## 2.2. Experiência 2 – GIFs, vídeos animados, fotografias, desenhos e cartoons

A segunda experiência ocorreu em ensino à distância (E@D), e, por conseguinte, as FVA e FEAVA foram substituídas por um *Google Forms*. Nesta experiência a análise recaiu sobre a utilização de IMSS, IMCS, IFSS e IFCS exploradas durante a aula (Figura 2).

Verificámos, com base no gráfico 4, que a sensação de stress transmitida pelas imagens sem som e, posteriormente, com som foi a mais assinalada, registando os mesmos valores percentuais em ambas as situações. No entanto, verificámos que as sensações de tranquilidade, felicidade e tristeza diminuíram, contrariamente à sensação de nervosismo que aumentou. Este decréscimo e aumento em determinadas sensações, resulta da influência da escuta da faixa de som na interpretação simultânea do vídeo. É notória a influência que a intensidade dos diferentes sons tem na observação: na imagem sem som até podem ser imaginados, mas, quando existe a oportunidade de realmente os escutar, desencadeiam-se outras associações, revelando sentimentos distintos por quem observa e escuta.



Figura 2 – Imagens captadas do vídeo produzido.

O aumento do valor percentual da sensação calma 😊 foi talvez o único que estranhámos, pois é transmitida a sensação oposta através dos sons e da poluição visual. Acreditamos que esta resposta resulta do facto da maioria dos inquiridos habitar, essencialmente, em espaço urbano, sendo, portanto, a realidade que conhecem melhor, por admitirem a agitação como normal e intrínseca ao seu quotidiano.

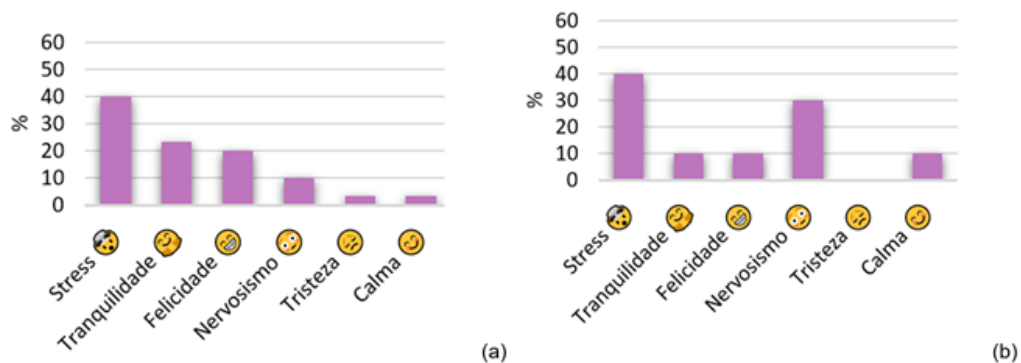


Gráfico 4 – Principais sensações/emoções associadas às imagens que visualiza no vídeo sem som 🚫🔊(a) e no vídeo com som 🗣️🔊(b)

Com base no gráfico 5a verificamos que a maior parte dos inquiridos destacou a fotografia com som 🗣️🔊 (46%) como sendo o recurso que captou mais atenção. Porém, quando questionados sobre a sua eficácia em termos de compreensão, registou-se uma diminuição dos valores para metade (23%). Apesar dessa diminuição, as fotografias com som 🗣️🔊, continuaram a ser o recurso mais nomeado, mas com resultados muito equilibrados entre os diferentes recursos utilizados com som e sem som (Gráfico 5b).

Independentemente do tipo de imagem utilizada, quando interrogados sobre a inserção de som 🗣️🔊, uma larga maioria (97%) dos alunos considerou benéfica esta incorporação nos conteúdos abordados durante a aula. Por conseguinte, 90% das respostas demonstraram que o som dos slides ajudava a interpretar a informação, reduzindo a subjetividade de determinadas temáticas.

Por fim, reuniram-se todos os tipos de imagens utilizadas na apresentação da aula, e questionámos qual das imagens (fixas e em movimento, - com e sem som), os alunos conseguiram reter mais na sua memória (Gráfico 6). A resposta fotografia 🗣️🔊 com som foi a mais assinalada com 43%, demonstrando, uma vez mais, que a inserção de som amplia a atenção dos alunos.

Com esta experiência confirmámos, novamente, que o modelo de ensino que premeia a combinação simultânea do visual e da audição, resulta na maior capacidade de retenção dos conteúdos abordados.

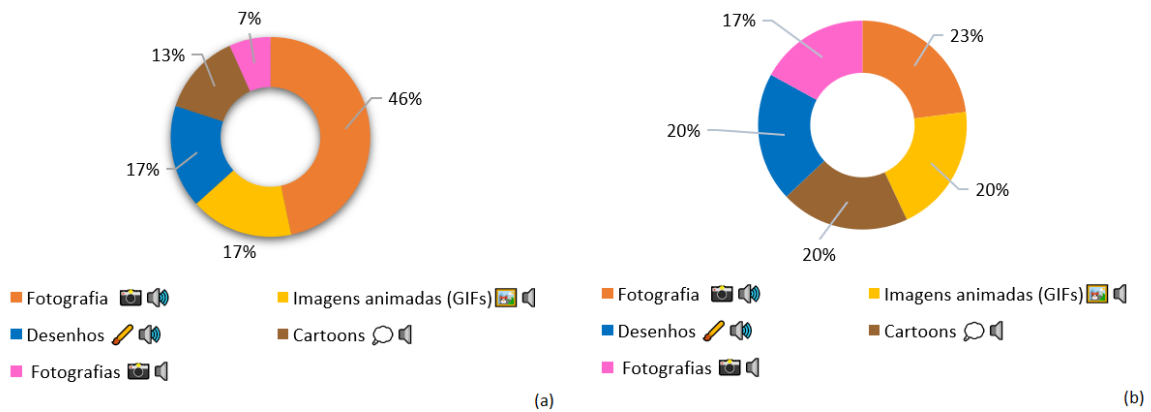


Gráfico 5 – Recursos que os alunos consideram ficar mais atentos (a) e compreenderam melhor (b).

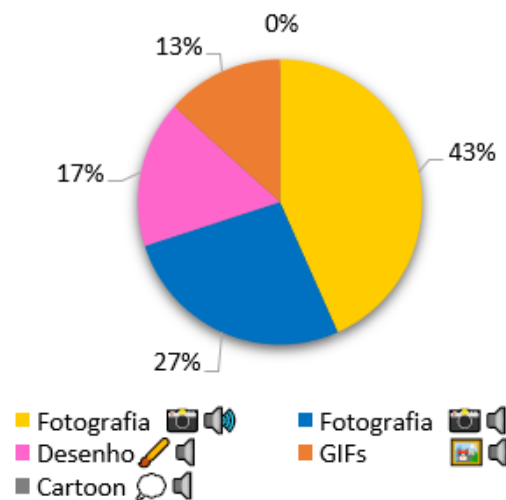


Gráfico 6 – Recursos que os alunos consideram que lhes ficou mais na memória.

### 2.3. Experiência 3 – Fotografias e mapas

A terceira experiência consistia em analisar unicamente IFSS e IFCS. Para tal, seleccionamos diferentes imagens fixas, principalmente fotografias e mapas, tal como incentivam as AE, e adicionamos sons característicos a determinadas imagens e a outras não. Num dos slides apresentados durante a aula, foi colocado, como fundo, um mapa da civilização primitiva (Figura 3a), ao qual se adicionou o som da água em movimento. No slide seguinte uma fotografia representava um local de elevada altitude (Figura 3b). Com base nestes recursos, questionámos os alunos sobre qual dos slides facilitou a descoberta dos diferentes locais de origem das primeiras aglomerações. As respostas foram assertivas, 94% dos alunos afirmaram que o som incorporado na imagem do mapa ajudou a desvendar o local.



Figura 3 – Slides: Mapa da civilização primitiva (a) locais de elevada altitude (b).

Decidimos questionar, ainda, quais as características do espaço urbano que os alunos recordavam (Gráfico 7). Para tal, selecionamos dez fotografias, cinco das quais possuíam som e as restantes não. Conseguimos verificar que os alunos indicaram um maior número de características urbanas que foram apresentadas sob a forma de uma imagem fixa com som (53%).

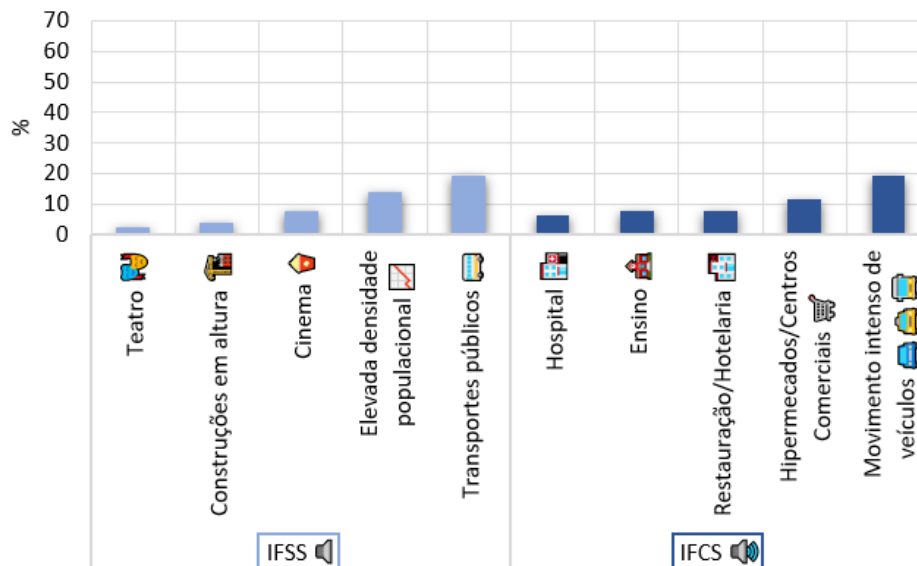


Gráfico 7 – Percentagem das características do espaço urbano que os alunos consideram ficar mais na sua memória.

Ao longo da experiência verificámos uma supremacia da IFCS comparativamente à IFSS, no que se refere à atenção e compreensão dos conteúdos.

#### 2.4. Experiência 4 – Vídeo *Happiness*, GIFs, fotografias, banda desenhada

O objeto de estudo da última experiência foi a IMSS, IMCS, IFSS e IFCS. À semelhança da experiência dois, para além das imagens e sons apresentados, achamos por bem colocar um vídeo extra no *Google Forms*. Desta vez, o vídeo escolhido é da autoria de Steve Cutts – *Happiness* (Figura 4).



Figura 4 – Capturas do vídeo *Happiness* de Steve Cutts.

O som presente no vídeo despertou diferentes sentimentos ao longo dos sete momentos observados (Quadro 3), o que culminou com a alteração de sentimentos em 59% dos alunos após visualizarem o vídeo com som. A conjugação das imagens com os sons ocasionou uma maior objetividade nos sentimentos suscitados por parte de quem viu e escutou. Destacamos o momento 2, no qual a sensação de *tranquilidade* e *felicidade* se extinguiram, devido ao som do deslocar dos animais, ao buzinar constante e às sirenes das ambulâncias e polícia. Por sua vez, no momento 6 o estilo de música que surge é completamente diferente da música principal que decorre ao longo do vídeo, inicia-se um instrumental feliz, ouve-se o cantar dos pássaros e o tilintar dos brilhantes. A música intensifica-se à medida que o rato voa feliz num cenário colorido, todavia, a felicidade termina com a alteração do cenário para um descolorido e a música de felicidade cessa com o som acentuado de um trovão, da chuva e da queda abrupta do rato no chão da sua cidade — transição para o momento 7. Os sentimentos de felicidade e tristeza presentes nestes dois últimos momentos (6 e 7), tanto no Vídeo Sem Som ◀ como no Vídeo Com Som ▶ mantiveram-se, situação em que a I&S se completaram, reforçando, mutuamente, a mensagem a transmitir.

Por fim, para aferir a memória quanto aos recursos utilizados durante a aula, questionamos os alunos sobre a ausência e presença de determinadas I&S. O vídeo do *TikTok* 📺 (Gráfico 8) foi o recurso que não deixou margem para dúvidas, todos os alunos inquiridos assinalaram este recurso como presente durante a aula. A reação imediata destes foi de admiração e surpresa, ficaram prontamente focados na projeção, sendo que, com apenas 13 segundos de vídeo, no máximo 26 segundos com uma eventual repetição, foi possível abordar vários conteúdos do tema da aula. A contribuição dos alunos foi notória – desvendaram facilmente os conceitos a abordar na aula, revelando uma motivação acrescida. Chegamos de certa forma à conclusão de que a utilização de determinados recursos audiovisuais como o vídeo, não é algo efetivamente novo, mas ainda assim, continua a atrair professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem. São estes recursos, que incorporam I&S, aqueles que os alunos retenham mais facilmente na sua memória. Acrescenta-se ainda o facto relacionado com a influência que esta rede social exerce nos dias de hoje para com os nossos alunos.

Quadro 3 – Sentimentos expressos pelos alunos durante o exercício.

	Video Sem Som	Video Com Som
Momento 1	tristeza felicidade <b>stress</b> nervosismo	tristeza <b>stress</b> nervosismo
Momento 2	felicidade tristeza <b>stress</b> nervosismo tranquilidade	<b>stress</b> <b>tristeza</b> nervosismo
Momento 3	nervosismo <b>tristeza</b> felicidade tranquilidade calma	<b>felicidade</b> nervosismo tristeza
Momento 4	nervosismo <b>tristeza</b> calma felicidade	<b>tristeza</b> felicidade
Momento 5	calma <b>tristeza</b> felicidade tranquilidade nervosismo	<b>tristeza</b> nervosismo
Momento 6	<b>felicidade</b> stress tristeza	<b>felicidade</b>
Momento 7	<b>tristeza</b> felicidade nervosismo	<b>stress</b> <b>tristeza</b> nervosismo

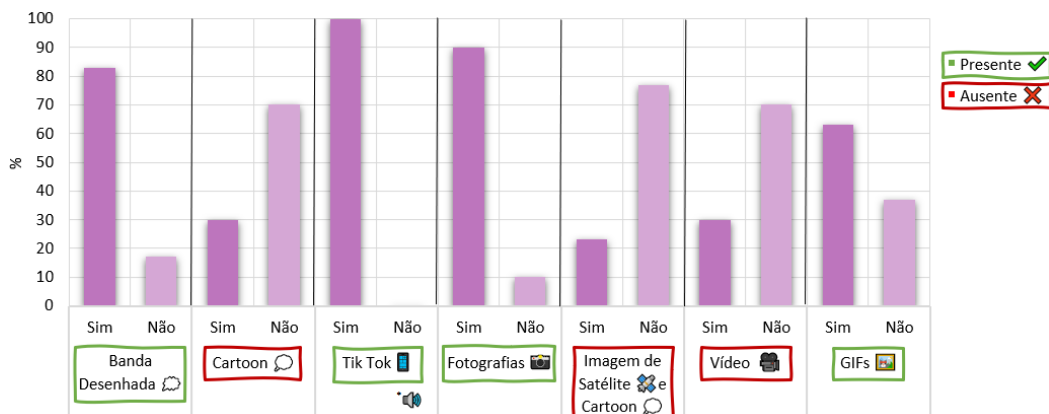


Gráfico 8 – Memória dos recursos utilizados durante a aula.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas experiências não deixaram dúvidas: o som influenciou a interpretação das diferentes imagens. Esta associação inequívoca constata-se a diferentes níveis, incluindo as didáticas, das quais se destacam: a atenção, motivação, imaginação, reflexão e o suscitar de diferentes sensações/emoções, sendo que o som provoca uma maior influência em determinadas questões em detrimento de outras.

De facto, no decurso das experiências, os alunos demonstraram preferências por determinados recursos utilizados, principalmente quando iam ao encontro daqueles que mais gostavam de observar e escutar. Inicialmente, quando os alunos observaram as diferentes IMSS, questionaram de imediato a ausência do som. Esta simples e espontânea reação demonstra muito a ligação natural existente entre a imagem em movimento e o som. Tal reação não aconteceu quando foram apresentadas as IFSS, pois, para estes, era normal, a ausência de som nas imagens fixas. Todavia, com o desenrolar das experiências, a

presença do som nas imagens fixas passou a ser mais natural. A maior parte dos alunos passou a valorizar a presença do som nas diferentes imagens, independentemente do carácter fixo ou em movimento, e a reconhecer os inúmeros benefícios e potencialidades didáticas da sua utilização durante as aulas.

Se conseguirmos estabelecer uma relação de empatia nos nossos alunos, provocar emoções e sentimentos através dos recursos audiovisuais, estamos a ajudar a formar cidadãos críticos e reflexivos através dos temas abordados nas aulas de Geografia.

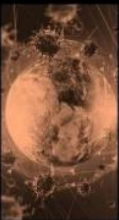
Atualmente os nossos alunos estão imersos no mundo das redes sociais, onde privilegiam por excelência a I&S. O caminho que se deverá seguir, de modo a continuar a cativar o interesse, motivação e atenção dos alunos nas aulas, será igualmente através deste meio – I&S. Assim, torna-se mais interessante e fácil, conseguirmos transportar para a sala de aula o realismo e autenticidade que a educação geográfica necessita. Segundo a opinião dos alunos, a associação de I&S tornam as aulas mais cativantes, motivadoras e os conteúdos lecionados ficam-lhes naturalmente presentes na memória de forma duradoura, melhorando, portanto, o contexto para a aprendizagem.

Relativamente aos alunos que frequentam o ensino bilingue, estes não beneficiam a 100% da utilização dos recursos didáticos audiovisuais como os alunos do ensino regular. Tal facto, é motivo acrescido para o professor investir de forma diferenciada na alteração dos recursos criando as adaptações necessárias por forma a que ao incluí-los nas suas aulas potencia o ensino inclusivo. Devemos continuar a estimular a via auditiva destes alunos, pois muitos deles possuem implante coclear ou próteses retroauriculares, ao que acresce o ambiente de motivação acrescentado pelos restantes alunos da turma, significando, também para os alunos surdos, momentos de promoção da empatia, atenção e motivação.

O mais importante a reter é que os recursos baseados em I&S são excelentes veículos para a aprendizagem e, como tal, enriquecem o desenvolvimento deste processo fundamental na vida de um aluno.

## BIBLIOGRAFIA

- Alegria, M. F. (2003). Ensinar Geografia numa sociedade mediática. *Geografia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/305.pdf>
- Alegria, M. F., Almeida, G. (1989). Diaporamas e ensino da Geografia, Reflexões sobre uma Experiência. *APOGEO*, 2, 8-13.
- Brázia, P. J. (2014). *Aprendizagem pela Imagem*. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/14690>.
- Macedo, A. C. (2021). *O som das imagens no ensino e aprendizagem de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico | Geografia 7.º ano, 8.º ano e 9.º ano de escolaridade*. <http://dge.mec.pt/geografia>.
- Haussen, L. (2008). Som, câmara, ação: a relevância do som na história do cinema. *Revista Sessões do Imaginário*, Porto Alegre (20).  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4823/3684>
- Martins, F. (2014). Ensinar geografia através de imagens: olhares e práticas. *Grandes problemáticas do espaço europeu: diversidade territorial e oportunidades de desenvolvimento num cenário de crise*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/78977>.
- Novaes, A. R. (2011). Uma geografia visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. *Espaço e cultura*, 30, 6-18.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/4949/3655>
- Penafria, M. (2003). Ouvir imagens e ver sons. *Texto apresentado durante o VII Encontro de Cinema-Música*. [http://bocc.ubi.pt/pag/penafria\\_som\\_e\\_doc.pdf](http://bocc.ubi.pt/pag/penafria_som_e_doc.pdf).
- Silbiger, L. N. (2005). O potencial educativo do audiovisual na educação formal. *Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*.



## INVENTANDO GEOGRAFIAS: PINTAR FUGAS CRIAR PISTAS – VIDEOCLIPES PARA FUGIR DO COMUM

**Djeovani Roos**

**Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul)**

djeovani\_roos@yahoo.com.br

Como citar este artigo:

Roos, D. (2020/21). Inventando geografias: pintar fugas criar pistas – videoclipes para fugir do comum. *geTup, Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 87-100.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a7>

**RESUMO:** Para o que nos remetemos quando falamos em inventar geografias? Temos aí uma questão para pensar os acontecimentos geograficamente. Inventar no sentido de criar outros referenciais e estratégias de leitura da espacialidade na extrema relação do encontro dos corpos e dos acontecimentos que dali decorre cotidianamente. Perceber que esses encontros é que orienta e localiza o homem espacialmente. É com essa intenção que debruçamos o pensamento para com as imagens articuladas em videoclipes, as quais engajam inúmeras formas de pensamento e possuem potencialidades nas formas de ver e ler as narrativas espaciais na dinâmica do mundo. Para o qual intentamos esse esforço na leitura e reflexão das multiplicidades que compõe a espacialidade com o videoclipe *Walking In My Shoes* de Anton Corbijn.

**Palavras-Chave:** Videoclipes; Imagens; Espacialidade; Linguagens Geográficas; Arte.

**ABSTRACT:** For what we leave us when we talk about inventing geographies? Have a question to think about the events geographically. Inventing to create other benchmarks and reading strategies of spatiality in extreme relative to the date of the bodies and events that takes place everyday. Realize that these encounters is that guides and finds the man spatially. It is with this intention that we thought with the articulated in images video clips, which involved numerous forms of thought and have potential in ways to view and read the spatial narratives in the dynamics of the world. For which we struggle in reading and reflection of the multiplicities that composes the spatiality with the music video *Walking In My Shoes* by Anton Corbijn.

**Keywords:** Videoclips; Images; Spatiality; Geographical Languages; Art.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*Se a imagem nos coloca diante do tempo como dobra do fora é porque nos coloca, acima de tudo, diante do pensamento, ou antes, do impensável de todo pensamento.*

(Levy, 2011)

Se pensarmos o corpo como intensificador de sentidos, alcançamos outros modos de perceber a dinâmica espacial do mundo e os efeitos que agregamos no processo de localização de onde estamos e nos encontramos. Esse exercício cotidiano, que reverbera corporalmente, nos localiza diante dos acontecimentos e intenta o pensamento para além de suas lógicas redutoras e fixas.

Aqui colocamos as invenções, ou talvez as intervenções geográficas para criar pistas e pintar fugas, desdobrando-se em sentidos múltiplos a leitura da espacialidade. Entendemos que a vida é feita de encontros e, por entendermos dessa maneira, vemos que é possível criar pistas no pensamento geográfico com a interação, ou melhor dizendo, encontros com a potência criadora das imagens engajadas nos videoclipes.

Com isso, pendemos o pensamento para a composição imagética artística dos videoclipes, pois correspondem aos nossos objetivos de reflexão, sobre a imagem e suas articulações nas possibilidades de instaurar outros sentidos de pensamentos e de leituras de mundo no processo de localização e orientação espacial do homem.

São dessas singularidades que despontamos nossos referenciais de pensamento, das rasuras que possam surgir na articulação dos saberes geográficos com as imagens advindas dos videoclipes, intensificando as multiplicidades de acontecimentos situados no aqui e agora da espacialidade.

Ao forçarmos o pensamento geográfico no encontro com os videoclipes é possível criar outras potencialidades de leitura de mundo, intentando fugas do que já está dado e pintando delicadamente horizontes aos quais seja possível a localização e orientação dos fenômenos na complexa trama dos sentidos espaciais.

### 1. EXPRESSÕES IMAGÉTICAS EM VÍDEOS/VIDEOCLIPES

Pode-se entender o videoclipe enquanto um plano de convergência em que se articula o pensamento por meio da interação imagética/musical e das relações que estabelece com o mundo e a vida das pessoas. Nesse aspecto, as imagens passam a estabelecer uma interatividade com nossas percepções de mundo, adentram em nossos modos de percebê-lo e concebê-lo cotidianamente em nossas relações e pensamentos. Deixa de ser um simples objeto visual – ou audiovisual – e institui conexões que extrapolam o campo da visão, possibilitando sentir, se emocionar, refletir, “tocar” as imagens, atingindo as nossas sensibilidades de vida nos encontros que se confluem nessa interação entre corpo-imagem-mundo.

Diante disso, o videoclipe se apresenta como uma forma autônoma de articulação imagética (Machado, 2000). Desde o seu surgimento, o videoclipe é um campo aberto a experimentações, a experiências que se abrem para as múltiplas possibilidades de construção imagética e de referência, para pensar as manifestações que ocorrem no mundo. Percebemos, assim, que as influências dos videoclipes se dão pela incorporação de imagem e som ao fazer artístico. Possibilitando a abertura do pensamento,

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde a um resumo do mestrado desenvolvido pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul, Brasil)

nesse agenciamento artístico, para as forças atuantes do 'fora', atualizando as formas de ver e se relacionar com o mundo.

Se o vídeo é um corpo dinâmico e heterogêneo, operando transformações na contemporaneidade da produção imagética (Mello, 2008), vemos que ele abre espaço e possibilidades para o pensamento sintonizar outras realizações e formas de pensar e ler as narrativas do mundo. Confluindo-se numa multiplicidade de acontecimentos. Ver essas potencialidades dos vídeos, é o que distingue seu aspecto de não se fixar numa dada forma de criação, pelo contrário, ele se institui sempre em linhas de fuga; num constante processo de fuga que instaura a sua força criativa, agenciando-se pelos deslimites da criação, isto é, não há limites em suas formas expressivas, restaurando sempre que possível a sua força poética de criação.

Intentar o pensamento a partir dessa forma de compor e ler o mundo compila outras visibilidades do mesmo, no eterno processo de reconstrução das narrativas que se expelem nas margens da vida e se intensificam nos glóbulos da dinâmica espacial do mundo.

O que estamos tentando colocar em questão, é que os vídeos não se processam dentro de uma institucionalização/padronização definida; suas extremidades transitam pelas várias possibilidades existentes e que dão margens a sua constituição, visto em sua potência de se expressar heterogeneamente, no qual se circunscreve em expressões múltiplas. Pensando os vídeos desta forma, Arlindo Machado (apud Mello, 2008, p. 10) afirma que

Por essa razão, falar de vídeo significa colocar-se fora de qualquer território institucionalizado e aceitar o desafio de lidar com um objeto híbrido, camaleônico, de identidades múltiplas, resistente a qualquer tentativa de redução, muitas vezes nem mais objeto, mas acontecimento, processo, ação, dissolvido ou incorporado em outros fenômenos significantes.

É exatamente por sua maleabilidade que seus contextos imagéticos se tornam relevantes e se chocam com a dinâmica do mundo, não desfazendo, mas sim estando envolvido nesse processo, pelo que não é algo transcendente ao mundo, mas a própria vida pulsando cotidianamente.

Por essas características, podemos pensar o vídeo como um fluir de relações (Mello, 2005). No qual se opera uma continuidade do processo criativo, não havendo um rompimento do mesmo. Essa articulação sonoro-imagética dos videoclipes, pode-se apreender como um lugar do pensamento.

Essas interações proporcionadas pela dinâmica dos vídeos/videoclipes, pressupõem ou sinalizam um sentido rizomático de criação imagética, em que as possibilidades de incorporação das imagens não se resumem num único fator ou unidade de pensamento, se encontra sempre em aberto, num constante devir-imagem, nos quais múltiplos processos vão influenciar e ser influenciados pelas imagens ali agenciadas e compostas. Isto é, ao ser utilizado/pensado o vídeo como linguagem, as suas relações se estabelecem a partir de seus aspectos plásticos, que se potencializa numa procura por outra construção poética, para criar outros sentidos (Faro, 2008, 2010) que não se fixam numa narrativa, mas se abrem para as múltiplas articulações que pulsam e percorrem as artérias do mundo.

Havendo essa potencialidade criadora dos vídeos, observa-se que se compõem, enquanto obra de arte audiovisual, de características bastante expressivas, o que potencializa as formas de pensamento diante da produção de imagens. Desta forma, os cliques não se tratam simplesmente de uma produção de imagens que referencia uma determinada música, mas tangencia o pensamento, permitindo a criação do novo, forçando pensar em outras possibilidades de vida, que advém dos encontros e das contextualizações imagéticas. Nesse intuito, Levy (2011, p.129) nos explica que o pensamento é produto da diferença e não de similitude: "Pensar, enquanto experimentação, faz advir o novo, uma vez que cria novas possibilidades para a vida, novas possibilidades de vida".

Os videoclipes rasuram os estados segmentados do pensamento pelos estranhamentos que causam nas coexistências e experiências de vida, visto pela sua não linearidade, aguçando as suas considerações provocativas no processo de utilização da imagem na relação com a música. Reforçamos essa ideia pelo fato das imagens compostas nos cliques exercerem um potencial provocativo estruturador de novos pensamentos, colocando em evidência o pensamento a partir das imagens, fazendo o pensamento

tensionar-se, contorcer-se, com as provocações instauradas nos ambientes de convergência imagética desses arranjos artísticos. Pensando o fora desses argumentos, Levy (2011, p.123) nos diz que

O pensamento do fora é um pensamento do acaso que precisa de um encontro, de algo que o force a pensar. Sem algo que o violenta, o pensamento não significa nada. Ele só acontece quando acometido por uma violência que inviabiliza a reconição, provocando um estranhamento.

Talvez seja nessa posição que esteja o estabelecimento da força criadora e potencializadora de novas possibilidades de pensamento na profusão das imagens articuladas nos videoclipes. Ou seja, que é possível fazer pensar por meio dos clipes e seus signos e criar referenciais de localização e orientação espacial.

As potencializações dos videoclipes realçam as forças criativas através de suas experimentações e experiências. Isto é, fazendo do pensamento e da arte pressupostos de experiências do fora que nos coloquem em movimento, nos lançando diante do acaso, onde não se encontra nada previsto e premeditado, no qual nossas relações materializadas com o senso comum são rompidas, abalando certezas e verdades (Levy, 2011). Acreditamos que as imagens veiculadas pelo processo artístico dos videoclipes – e as descentralizações pelas quais se pontuam – desempenham essa capacidade de violentar o nosso pensamento para intentarmos outras possibilidades de mundo. Essas obras engajadas em imagens articulam-se como um meio que expande as suas próprias especificidades (Mello, 2008), rompendo com as práticas rotineiras numa abertura para outras leituras das narrativas do mundo.

Deste modo, visualiza-se o vídeo como prática, exercício do pensamento, ou seja, “(...) é aquele que potencializa e dá à luz múltiplas práticas artísticas” (Mello, 2008, p. 37). Tratando-se de um conjunto de acontecimentos, de um processo que está se fazendo e se reelaborando constantemente, e os sentidos provenientes são resultantes dos contextos nos quais estão inseridos e articulados. Ao ser tangenciado pelos acontecimentos, o pensamento passa a ser atualizado na multiplicidade de ações que os vídeos ou os videoclipes agregam.

Pois, por mais que o vídeo se encontre finalizado continua em processo, ora porque todo o procedimento criativo revela-se sempre em movimento (Mello, 2008), características que concebem as singularidades das experiências e vivências as quais os vídeos se debruçam; enquanto processo criativo, infiltrando rupturas, atualizações e estratégias de pensamento, demonstrando os valores e aspectos artísticos em que se encontram inseridos, “(...) o vídeo é apresentado em suas extremidades como uma trajetória inacabada, em movimento, como vértice criativo de variadas práticas” (Mello, 2008, p. 25). Instauram, por meio deste conjunto de ações da sua composição artística, inúmeras intervenções, no sentido amplo do termo, nos modos de ver, ler e se relacionar com a dinâmica espacial do mundo e as múltiplas relações que decorrem desses encontros espaciais na localização e orientação do homem.

A convergência entre Geografia e videoclipes pode compilar em geografias nômades, nômades porque a construção e intervenção no mundo não visam à estagnação, se reconstruindo constantemente, se encontrando sempre em movimento não se fixam em formas verticais, mas se esparramam horizontalmente nos filamentos do pensamento, rasgam com as lógicas arborescentes do pensamento e tangenciam as possibilidades de se criarem outros referenciais espaciais de sua leitura de mundo. São essas geografias, que se pronunciam cotidianamente, que se fazem necessárias nos contextos atuais da espacialidade e podem potencializar o entendimento do espaço (Santos, 2004). Pois assim, a Geografia enquanto ciência e os clipes enquanto arte, convergem para o plano das experimentações espaciais das diferenças, dos acontecimentos se darem no encontro dos corpos a agenciarem sentidos, ou seja, “[o] mundo nômade é um mundo de *diferenças*, é um mundo de *devires*, é um mundo de *intensidades*” (Schöpke, 2004, p. 176, grifos da autora).

Delimita-se assim nosso objetivo: estabelecer com o videoclipe intercessores que possam potencializar a leitura geográfica de determinado fenômeno, vislumbrando, a partir desse encontro, a busca de outros sentidos e interpretações no processo de se localizar e se orientar no mundo (Roos e Ferraz, 2014). Despertando as metamorfoses no pensamento geográfico, possibilitando a fuga dos

enquadramentos que pautam o universo da Geografia na direção de linhas de fuga potencializadoras de devires minoritários da linguagem oficial, “maior”, da Geografia (Oliveira, 2009; Ferraz, 2012, 2013).

Levamos algumas caracterizações dos vídeos aqui, contingencialmente dos aspectos que culminam na construção artística dos videoclipes, aguçando demonstrar as potencialidades criadoras de pensamento que podem resultar desses trabalhos. Mas enfatizamos que a ideia não é elencar as características do objeto simplesmente como forma de demonstrar como pode ser aplicado ou enquadrado nas concepções geográficas já definidas, pois se nos remetemos as essas exemplificações estaríamos exercendo as mesmas condições que os discursos da ciência geográfica nos impõem, não permitindo pensar em outras possibilidades de ver e ler a natureza espacial do mundo. O nosso pensamento aqui é outro. Ao destacarmos uma possibilidade criadora de pensamento, procurou-se subverter os discursos para instaurar outras formas de pensar o mundo que não estejam engessadas em definições já dadas, podendo, assim, criar outras situações que se rasuram constantemente, dentro do próprio pensamento ordenador. Forçando o pensamento, visamos resgatar o que há de geográfico a partir das imagens, ou seja, a partir das imagens produzidas em videoclipes instaurar as geograficidades dos fenômenos.

## 2. MULTIPLICIDADES: LEITURAS GEOGRÁFICAS A PARTIR DO VIDEOCLÍPE *WALKING IN MY SHOES* DE ANTON CORBIJN

Exercitamos esse pensamento, dos referenciais interlocutores/intercessores engajado pelas imagens, aqui destacados pelos videoclipes, para com o conhecimento geográfico, na análise do videoclipe *Walking In My Shoes*, dirigido por Anton Corbijn<sup>1</sup>

, da música de mesmo nome da banda de rock *Depeche Mode*<sup>2</sup>, que faz uma análise crítica das condições morais de como o mundo é organizado. Trazendo para o mundo uma composição de seres estranhos, na verdade corpos de formas humanas masculinas e femininas, sendo alguns grotescos e outros monstruosos, algo a ser repugnado ou repugnante. Como se fossem personagens de um sonho/pesadelo, de um delírio mental de um ser envolvido em dilemas morais; talvez, podemos pensar, sejam receios ou medos transplantados nesses seres estranhos que surgem do inconsciente, do inconsciente do autor que reverbera em nossa consciência, em nosso desejo de “normalidade” que assim é rasurada pela força estética das imagens que nos afeta e nos força a pensar.

Ressaltamos que a intenção não é ficarmos restritos a letra da canção, mas a partir da articulação imagético-sonoro que Corbijn agencia na elaboração dessa obra, tentar perceber quais outros sentidos espaciais o vídeo instaura, ou potencializa. Quais pensamentos espaciais podem ser forçados e tangenciados a partir dos elementos como cores, texturas, pulsação sonora, composição e edição imagética, objetos e distribuição das coisas nos tipos de enquadramento, movimentos estabelecidos e contexto do que está ali apresentado e do que se encontra de fora, na relação entre o virtual e o atual.

Talvez a relação possível a ser feita se encontra entre o sentido da própria natureza humana submergida para dentro dos redutos da inconsciência, caracterizada por atitudes que não são dignas da moralidade, pois as visibilidades destas atitudes não correspondem às regalias de uma sociedade estruturada dentro de modelos que se dizem “essenciais” e “benéficos” para manter a ordem. Por meio desses impedimentos, sufoca-se a percepção humana de se viver, enclausurando os sentidos que

---

<sup>1</sup>. Anton Corbijn é fotógrafo e cineasta neerlandês. Conhecido por ter dirigido videoclipes como *Electrical Storm* da banda U2 em 2002, além de ter dirigido o videoclipe *Walking in My Shoes* em 1993 da banda *Depeche Mode*, dirigiu *Personal Jesus*, *Strangelove* e *Enjoy the Silence* da mesma banda em 1989, com quem desempenha uma extensa relação de trabalho. Também atua no cinema onde dirigiu o filme *Control* (2007), *Um Homem Misterioso* (2010) e *O Homem Mais Procurado* (2014). Dirigiu também o filme musical *Linear* em 2009, que compõe o Álbum *No Line on the Horizon* da banda U2. Mais detalhes, acessar <[www.antoncorbijn.com](http://www.antoncorbijn.com)>.

<sup>2</sup>. *Walking In My Shoes* é uma faixa do álbum *Songs of Faith and Devotion*, da banda britânica *Depeche Mode*, composta por Martin L. Gore e lançada no ano de 1993, com a duração de 4'59". Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GrC\\_yuzO-Ss](https://www.youtube.com/watch?v=GrC_yuzO-Ss)>.

procuram ou visam outros contornos de fuga. Pois o que está fora se encontra num jogo de forças que violentam a prática de um mundo consolidado e vai de encontro a essas forças sinérgicas.

São nesses interstícios que surgem os descaminhos que procuram ser linhas de fuga frente às forças controladoras dos meios “morais” regidos socialmente. O estranhamento causa o impacto que flerta com o pensamento na existência de outras possibilidades de se viver e aí é que está o mundo em seu estado de convergência com a dinâmica da vida e das coexistências.

O mundo é transformado, produzido, orientado, manifestado em suas diferentes formas que são convergidas pela atuação humana. O espaço é o acontecer desses encontros, dessas orientações e desorientações dos corpos desejanter a afirmarem a vida (Deleuze & Guattari, 1992), ele é criado nesses movimentos, encontros, tensões, fugas e algo mais (o fora). Vejamos o vídeo.

O clipe começa por apresentar em tons contrastantes, de branco e preto, com uma luminosidade suja focando corpos individuais, figuras humanas e outras grotescas, colocadas num canto escuro (observar as Imagens 1 e 2 abaixo). Depois começa a aparecer um cenário que alterna os tons claro/escuro com a explosão de cores intensas, principalmente azul e vermelho. Claramente a inspiração das figuras, do cenário, da relação de cores e sombras e dos temas apresentados se encontra nas obras do pintor holandês dos séculos XV para XVI Hieronymus Bosch<sup>1</sup>.

Além dos membros da banda, em especial o cantor, que aparecem no vídeo (mas esses estão presentes mais como reforço imagético para que os potenciais consumidores e fãs relacionem o clipe com o produto a ser comprado: o disco da banda), temos duas figuras centrais na espacialidade apresentada. São as personagens estéticas que tensionam toda a dinâmica espacial, ou seja, um homem que identificamos, a partir das referências signicas de sua vestimenta, como a ocupar algum cargo religioso, e de uma mulher, que também pela vestimenta e postura contida, expressa alguma função religiosa; podemos observar isso na Imagem 3 que expressa as figuras centrais da trama. O personagem masculino abre um livro, provavelmente uma obra fundamental e norteadora dos valores morais e religiosos (que identificamos como uma Bíblia – ver Imagem 2). Pelo gestual de ambos, deslocamento de olhares furtivos, sorrisos contidos e lascivos, instaura-se o sentido da trama: eles se desejam.



Imagem 1 – Seres estranhos



Imagem 2 – O homem e o livro

<sup>1</sup>. Hieronymus Bosch é o pseudônimo de Jeron van Aeken, pintor e gravador holandês que viveu entre 1450 e 1516. Sua obra caracterizou-se por abordar temas éticos e morais caros ao imaginário medieval e cristão, com fortes críticas ao comportamento dos religiosos, elite e população, que viviam a pregar valores corretos e a praticar todos os tipos de pecados. Para tal aplicou e desenvolveu toda uma série de figuras simbólicas que faziam referenciais aos pecados e tentações de carne e do espírito humano frente aos valores divinos. Mais detalhes, acessar <[www.hieronymus-bosch.org/](http://www.hieronymus-bosch.org/)>.



Imagem 3 – Figuras centrais da trama

1 a 3 - Frames do videoclipe *Walking In My Shoes*, dirigido por Anton Corbijn, 1993.

Fazendo aqui uso dos conceitos trabalhados por Douglas Santos (2002) projetamos nossos referenciais, das experiências imagéticas que já vivenciamos, diretamente ou não, para estabelecermos o território de sentidos e usos dos elementos signícos presentes nas imagens do vídeo, dessas indumentárias, olhares e gestos expressos pelas personagens. Regionalizamos assim, a partir do percebido das imagens no vídeo com aquilo que interagimos com nosso imaginário de outros momentos e lugares já vivenciados, o sentido moral de erro e pecado que ali se desenvolve. Esse processo de leitura geográfica é que qualifica a forma espacial do que ali está a acontecer, ou seja, as imagens passam a expressar a paisagem da trama espacial pelos corpos que ali se relacionam, estabelecendo a região dos conflitos entre os valores morais, territorializados numa estrutura religiosa, frente os desejos humanos de prazer corporal e de realização sentimental mundana.

Destacamos que no vídeo, os sentidos de pecado e de erro não estão explícitos em palavras ou gestos claros, nós é que completamos essa significação a partir do que projetamos de nossos referenciais na composição imagética apresentada no clipe, isso faz as imagens se qualificarem por nosso pensamento e linguagem em certa paisagem, a qual é a forma espacial dos sentidos e usos em que a tensão ali manifestada pelos corpos se territorializa e estabelece a região de conflitos morais no lugar enquanto encontro da trama espacial da vida.

Dialogando com Santos (2007, p.9), a espacialidade aí é a forma resultante dos processos constitutivos dos fenômenos. Ou, para melhor enfatizar essa afirmação,

Quando nos defrontamos com a aparência (paisagem) e procuramos identificar o significado da ordenação observada (território) para, finalmente, reconhecermos os diferentes aspectos que constituem aquela realidade (região) não estamos fazendo nada mais que identificar o significado dos fenômenos, tendo como referência a dimensão espacial que eles possuem.

Nesse aspecto, a espacialidade colocada no vídeo é uma virtualidade que se extensionaliza a partir do que projetamos de sentidos em decorrência de nossas vivências espaciais. Nessa interação de imagens (as articuladas no clipe e as experimentadas por nós) é que a urdidura espacial se dá em sua potência, pois nessa interação a linguagem do vídeo reverbera em nós, por meio dos afectos e perceptos (Deleuze & Guattari, 1992), a potencialidade de sensações que nos forçam a pensar a partir do até então impensado. Aí podemos atualizar a força virtual, esse fora passa a ser significado em planos de referências capazes de territorializar outros sentidos até então não percebidos/criados.

Esse 'fora' é pura virtualidade (Levy, 2011), mas atualizamos esses sentidos no desenvolvimento imagético que se coloca diante de nossa percepção por meio dos elementos que compõem o clipe. Aí se destacam o cenário de fundo e o processo de edição das imagens.

O cenário está prenhe de signos espaciais. Ao fundo percebemos uma forma, uma paisagem se configura a partir das imagens ali esboçadas, uma montanha com um ponto no alto de difícil identificação, ou seja, percebemos uma montanha, mas não sabemos o que está em seu topo, às vezes parece acabar

num escuro infinito, às vezes parece um castelo, uma espécie de lar seguro, uma fortaleza. Na base da montanha, de cada um de seus lados, saem duas linhas sinuosas, como dois caminhos claros em meio ao breu. Esses caminhos se encontram no meio da montanha formando uma trilha íngreme em direção ao topo. Talvez querendo demonstrar que ambos os caminhos tendem a levar ou a direcionar para um único segmento, como pode ser observado na Imagem 4 na sequência.

Nesse sentido, percebe-se que enquanto a personagem da mulher, com a sua significação religiosa, em determinado momento do clipe se encontra de olhos fechados ao pé da montanha, como se estivesse meditando sobre as suas ações, visualiza-se no horizonte atrás dela os caminhos sob a montanha se apresentando nítidos e claros, numa cor realçada do branco, que leva até o topo seguro, o rol da salvação eterna – segundo as nossas significações dos referenciais que projetamos; onde não haverá mais conflitos internos, apenas a paz da eternidade e o descanso da alma – ao alcançar o topo da montanha não haverá mais caos e os desejos já não terão mais significância/relevância. Mas observamos numa cena seguinte do clipe no qual a personagem da mulher encontra-se de olhos abertos e com um olhar profundo fazendo um sinal/gesto de silêncio com o dedo indicador na altura da boca, como se estivesse pedindo pra guarda em segredo os seus atos desejantes, com essa atitude o horizonte ao fundo representado com a imagem da montanha fica meio turvo, dificultando a visão das escolhas a serem tomadas, o topo já não se encontra mais visível; como que com essa atitude aflorada pelos desejos da mulher já não será mais possível alcançar o conforto da salvação eterna, conforme consta nas Imagens 5 e 6. Os caminhos ainda estão dispostos para serem escolhidos, porém não tão vibrantes como estavam antes – estão meio desfocados, não há mais brilho, perderam a nitidez, tornaram-se impuros – diante disso, o topo encontra-se imbuído pela escuridão, não havendo mais a possibilidade de atingi-lo ao escolher viver os seus delírios desejantes.



Imagem 4 – Os caminhos sob a montanha.



Imagem 5 – Caminhos possíveis.

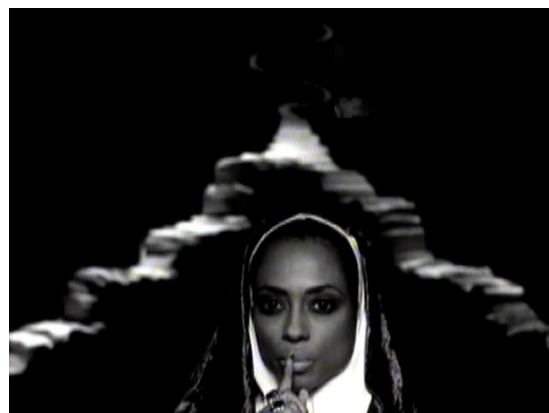


Imagem 6 – Caminhos tortuosos.

Frames do videoclipe *Walking In My Shoes*, dirigido por Anton Corbijn, 1993.

As imagens vão se alternando entre a panorâmica da montanha, em que na planície se desenrola a trama dos vários personagens, e as cenas em que esses personagens se encontram isolados, ou em pares, num canto fechado de algum quarto escuro. A interação entre esse conjunto de ambientes, com suas cores e tons contrastantes, aumenta a tensão do que ali se desenrola de trágico.

As cenas em que as figuras, com seus corpos tensos e gestos contidos, isolados num canto de um quarto com pouca luminosidade, reforçam o sentido de claustrofobia dos valores morais a reprimir os desejos de liberdade e uso dos corpos para a afirmação da vida. Nesse cubículo vemos o casal, às vezes olhando de soslaio, às vezes dando as mãos. Nesse canto vemos também o anão, a deturpação do corpo a reforçar o sentido de deformação dos desejos, podendo ser analisado na Imagem 7, juntamente com ele temos a personagem religiosa grotesca, como que a fiscalizar os limites e instituir o que é certo e o que é errado. Todos estão enclausurados e limitados por esse pequeno mundo de valores morais, de pensamentos e atitudes entendidos como únicos e corretos.

O casal, nesse contexto, estabelece uma deriva menor frente a esses referenciais maiores de ordem e verdade. São religiosos e, no entanto, se desejam; diante dessa força até então negada, impensada, que estava fora de seus referenciais, mas que foi ali atualizada pelos seus corpos/pensamentos, precisam criar outros referenciais espaciais para melhor se localizarem, desejam outros caminhos para se orientarem no mundo a partir do lugar que estão estabelecendo (ver Imagem 8).

O princípio da jornada de ambos é o canto escuro e fechado de suas vidas, esse canto composto por duas paredes mal iluminadas e o todo ao redor é completamente escuro, um ambiente fechado e que mantém os personagens presos – mas eles podem se deslocar, estabelecer linhas de fuga em meio à escuridão que envolve esse ambiente.

Esse lugar é uma região de usos dos corpos, fiscalizados por autoridades, e significado por monstros que delimitam as fronteiras do fazer correto, territorializando os sentidos de ações dos corpos e dos pensamentos. A forma espacial, assim fixada em seus parâmetros de usos corretos de como agir e pensar, demarca o sentido territorial do lugar, ou seja, como os corpos ali devem se comportar. Romper com esses referenciais é romper as fronteiras, mergulhar na escuridão, perder os parâmetros de localização e orientação que até então estavam instituídos como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Mas o casal vai em direção ao desconhecido, ao fora, na busca de outros referenciais espaciais.



Imagem 7 – Deturpação dos corpos.



Imagem 8 – Afirmação do casal.

*Frames do videoclipe Walking In My Shoes, dirigido por Anton Corbijn, 1993*

Os personagens do casal se lançam para o fora, na busca por outros sentidos de orientação e localização do mundo, não mais se delimitando ao já observável, palpável, perceptível, circunstanciando outros vislumbres para além do territorializado com dada forma espacial no local em que viviam. A partir dos encontros, vivências, das relações provenientes dessa busca é que vai se produzindo a espacialidade e os personagens vão se localizando/orientando espacialmente. Ao romperem as fronteiras dessa paisagem até então tida como o único território de suas existências, eles carregam todas as culpas

e temores e passam a vivenciar os conflitos frente aos poderes e a ordem instituídos. Rompem as barreiras em nome de seus desejos humanos.

Nesse momento é que as cenas fechadas no enquadramento do cubículo escuro se tensionam com os planos em aberto da planície ao pé da montanha. Agora as cores do azul intenso das vestimentas do casal se antepõem ao vermelho do céu e ao claro escuro da montanha/planície/trilha (vide Imagem 8). O casal agora tem que resistir ao plano estriado da máquina repressora dos valores morais instituídos (Deleuze & Guattari, 1992). Eles têm de enfrentar a figura do anão em sua imagem de deturpação do corpo, assim como a do religioso a reprimir as condutas desviantes do estabelecido como correto, além dos monstros com suas cabeças de aves, a delimitar as fronteiras do como agir e pensar a verdade.

O casal se desterritorializa, perdem seus referenciais e por isso ficam suscetíveis aos temores e monstros da ordem e do poder instituído. Em meio a essa desterritorialização eles passam estabelecer linhas capazes de instaurar um espaço liso, nômade, que atualize as potencialidades do fora para uma outra dinâmica espacial, uma reterritorialização dos corpos, ou seja, eles precisam agenciar elementos e fenômenos que os permitam criar uma máquina corporal de resistência, eis a Imagem 9 que tensiona para esses deslimites na resistência de suas afirmações. Eis a força do balé que eles desenvolvem na planície ao pé da montanha. Eles passam a dançar sobre a planície para assim construírem uma outra região de ações, condutas e pensamentos, afirmando suas expressões e desejos.

Nessa dança, rompem com a linearidade da ideia de corpo humano, de desejo em si, e passam a vivenciar um devir não humano de suas possibilidades de afirmação da vida. Eles agora articulam as formas dos monstros que os reprimiam, mas provocam derivas nesses corpos-monstros na linha de seus desejos vitais, ou seja, são essas cabeças de aves em seus corpos de homem e de mulher a força desse devir a atualizar o fora em direção a novos sentidos espaciais. A Imagem 10 elucida exatamente essa força contingencial dos corpos em devir na espacialização de seus desejos; provocando o pensamento em seu processo de atualização. Devir não humano nos homens a reterritorializar outros caminhos frente às máquinas repressoras de verdades já dadas em territórios fixos e entendidos como os únicos pensáveis e vivíveis.



Imagem 9 – Os corpos a resistirem.



Imagem 10 – Dança como força contingencial dos corpos.

*Frames do videoclipe Walking In My Shoes, dirigido por Anton Corbijn, 1993.*

Para onde o casal vai? Qual o futuro? Não nos é possível saber. Ao romperem com a visão linear de uma história que fixa o espaço da vida a uma norma de que é correto e do que é verdade, o casal abriu o espaço para a multiplicidade temporal que coexiste na coetaneidade espacial (MASSEY, 2009). Diante disso, o futuro não está preestabelecido, pois a multiplicidade da dinâmica espacial instiga o casal a pensar os caminhos que almejam construir: atingirão a fortaleza no topo da montanha ou mergulharão para além dela, no vermelho desconhecido do céu para além dos limites do percebido/pensado? Ou nem uma coisa nem outra, ou uma coisa e outra e outra e...

O desafio do casal é o nosso desafio, ou seja, qual espacialidade queremos construir para nós na relação com os demais, frente às estruturas de poder e dos valores que nos limitam a uma visão de território fixo, seguro, estabelecido e de futuro já dado como o único possível? O fora que nos envolve é o desafio de nosso mergulho no além das fronteiras idealizadas socialmente. Como atualizar esse fora? Como criar novos referenciais de localização e orientação espacial? Como no clipe, não há resposta, muito menos a escola tem essa função de estabelecer e reproduzir a resposta certa, mas cabe a ela fazer pensar para além do cubículo, para além dos monstros que delimitam a fronteira do mesmo.

Nessas linhas escapatórias que forçam o pensamento a circunstanciar outras possibilidades de se orientar que se pode fluir uma potencialidade para se pensar a geografia, em que esta se circunscreva nas multiplicidades que envolvem o mundo e desenvolva as habilidades necessárias para debruçar as compreensões que resultam da atuação e apropriação do homem espacialmente. Ora, se pensarmos o espaço, qualificado como geográfico, as imagens já apresentam um dado lugar e do qual podemos estabelecer as possíveis orientações ao identificar a paisagem que consta nesse lugar, criando elementos, estratégias que instigam o pensamento na busca do ato de se localizar na paisagem e decifrar as possíveis orientações e direções que possam ser articuladas, resultantes da manifestação no território.

O que estamos tentando dizer é que essas forças desterritorializantes se desdobram em múltiplas feições por vezes inéditas ou de encontros inesperados entre os corpos que rasuram o movimento, criando outras manifestações na contingencialidade da vivência humana, isto pode ser percebido no falar, no pensar, no agir, no estar no mundo e com o mundo. E essa escala encontra-se na convivência cotidiana, por mais mínima ou insignificante que seja, cria intervenções, devires no espaço, que por sua vez é produzido por essa política dos múltiplos acontecimentos da/na espacialidade, sendo a contingência e os agenciamentos de trajetórias aqui e agora no espaço (Massey, 2004). Nesses fluxos que se encontram a construção da geografia, onde afloram os fenômenos e revelam as imperfeições do mundo, localizando e orientando-se pelas sinuosidades dos movimentos que se instauram na paisagem, no território, no lugar.

A paisagem que se apresenta no videoclipe elencado pode parecer de início sem sentido, mas que a partir do ato do pensar que se coloca em questão, forçando buscar outros sentidos de orientações, essa paisagem passa a ser territorializada, compreendida nas ações das personagens que estabelecem a sua relação com o lugar; e situada para se reconhecer o lugar onde estão e as formas que o constitui. A paisagem ganha sentido. Passa a ser localizada e orientada.

Ao mesmo tempo em que os personagens se desterritorializam do canto com pouca luminosidade, criando outras orientações e possibilidades de ver o mundo, eles reterritorializam o seu pensamento e a sua ação no mundo, conjuntamente com os seres estranhos que pertencem a sua consciência/inconsciência ou que significam outros acontecimentos que se encontram naquele lugar. Reconfigurando a espacialidade e orientando as relações, os deslocamentos, espacialmente, – das percepções, sensações, que fazem parte do mundo e da vida – situando-se em novos sentidos e em novas linhas que correspondem ao ato da vivência e da coexistência, isto é, das experiências vivenciadas que se instauram e são agenciadas pelos múltiplos encontros que se presentificam, desestruturando e reestruturando os seus caminhos e medos na configuração da espacialidade, dos acontecimentos que se fazem no aqui e agora.

Essas percepções/sensações despertam os direcionamentos que serão tomados no espaço, reverberando na espacialização do mundo. Pois essas caracterizações externas com que as personagens entram em contato reconfiguram as suas direções e atuações espacialmente, dando outros sentidos ou produzindo significados que até então não se faziam presentes, possibilitando o seu deslocamento sob a paisagem/território.

Relacionando com a argumentação de Deleuze & Guattari (2011, p. 89),

Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. Um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores.

As desterritorializações e reterritorializações que as personagens provocam encontram-se na busca de significados que oriente as suas direções de mundo, no lugar onde se encontram, criando outros sentidos para a compreensão do seu estar ali e agora naquela paisagem, desmistificando ou mistificando as suas percepções e sensações ao agenciar os acontecimentos, usurpando com a linearidade na contingência espacial, agenciamento de seus desejos ao que almejam e necessitam para a sobrevivência.

E é essa a potência incentivadora da desterritorialização de que nos falam Deleuze & Guattari (2011), que agencia o pensamento para pensar outras condições de vivência no espaço, corporificada por seus anseios e necessidades aspiradas na sociabilidade, nos acontecimentos socioespaciais.

Esses acontecimentos estão instaurados dentro de uma lógica de percepção da condição humana, que são circunstanciados pela articulação de seus atos. Como se pode perceber no videoclipe os enquadramentos sendo subvertidos, sintonização das sensações do/no corpo desfazendo as doutrinações. São as margens dos acontecimentos desterritorializados na busca de outros códigos de convivência e planificações do viver.

Para tal efeito, Anton Corbijn expõe neste videoclipe um realce das cores vibrantes, como também escalas de branco e preto, destacando os elementos constituintes e para aquilo que se quer chamar atenção. Esses detalhes são significativos quando se encontra num processo de se orientar e se localizar, fixando na memória alguns pontos mais relevantes, que faz o pensamento produzir/elaborar mapas de direção na orientação espacial, tornando-se referenciais de localização para as possíveis orientações no mundo, no lugar. Ao mesmo tempo, esses referenciais tornam-se fundamentais para as ações a serem tomadas pelos personagens no lugar onde se encontram, possibilitando criarem sentidos no processo de desterritorialização dos corpos. Potencializando, assim, as leituras geográficas, dinamizadas em suas interpretações contextuais da espacialidade.

Portanto, trata-se de um videoclipe de fuga, que apresenta cenas de elementos/sujeitos/personagens estranhos que desmancham com as ordens institucionalizadas, apoderam-se sobre o imaginário outros acontecimentos que identificam a manifestação espacial. Fuga dos ideais e das moralidades que se impõem para constituir o seu próprio ato de viver e pensar. As cores vibrantes do vídeo realçam a possibilidade de se possuir outras imaginações, que não se remete única e exclusivamente ao que já está colocado como certo e correto, verdadeiro, destrinchando os acontecimentos para subverter as consolidações.

A estrutura e organização das imagens no videoclipe nos colocam diante de efeitos de estranhamento que não consiste ao que vivenciamos, ao que foi apontado em imagens, mas provoca nosso imaginário na busca de outros planos de sentido, nos estimulando na relação da imagem com a sonoridade musical, elementos que evidenciamos nesta experiência sonoro-imagética criada por Anton Corbijn.

Por vezes, as imagens aparecem desfocadas, como se estivessem embaçadas – ou como se as lentes da câmara estivessem embaçadas captando as imagens dos personagens desfocadamente, aludindo ou significando realces para as cores mais fortes que se apresentam – demonstrando as curiosidades, decepções, situações tediosas, melancolias, obscuridades, emoções, desejos, fulgores, interesses, felicidades, destrezas, simples complexidades das vibrações e tremores da vida; realces que podem apresentar significações em que nós mesmos somos os sujeitos estranhos nas modelagens do mundo ou somos nós que estranhamos o mundo com suas modelagens delimitadas, estruturadas num segmento que deve ser seguido por todos. O que é estranho é irrelevante, deve ser desconsiderado, eliminado com o objetivo de manter as padronizações morais, éticas, estéticas, políticas que regulam a sociedade.

Nessas designações de pensamento que observamos a potencialidade das imagens para com a construção do conhecimento científico, ao se realizar as correlações possíveis no entendimento e leitura dos referenciais espaciais da dinâmica do mundo. São nesses meios articuladores que podem aflorar e instigar as forças de pensamento e assim possibilitar melhor se localizar e orientar diante das relações e encontros espacializantes do mundo. Sistematizações que demonstram as contribuições que as imagens, e neste caso os vídeos/clipes, oferecem/ofertam para o pensamento geográfico.

## PONDERAÇÕES FINAIS

Ao abraçarmos os deslimites das relações que possam florescer do pensamento geográfico com outras narrativas de mundo, como a arte e aqui especificamente intensificado com os videoclipes, torna-se possível apreender outros sentidos espaciais no constante processo de localização e orientação dos fenômenos que advém da prática cotidiana do homem na sua relação com os acontecimentos.

Abrir o pensamento para outras variáveis que se comunicam contingencialmente na espacialidade são os referenciais que buscamos nessa articulação das imagens artísticas criadas em videoclipes para com o conhecimento geográfico. Isto é, quais as potencialidades que possam ser despertadas dessa relação no entendimento dos fenômenos espaciais e das narrativas que decorrem cotidianamente no dinamismo ao qual o mundo se encontra.

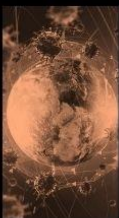
Forçamos o pensamento para essas condições de entendimento com o videoclipe acima elencado, desterritorializando sentidos na busca de outros possíveis, de outras leituras que surgem do encontro dos corpos na dinâmica da espacialidade. Mas, por mais estranho que possa parecer, a discussão das imagens do clipe em questão não se esgota com a nossa manipulação para com o pensamento geográfico. E é essa a sua força criadora e potencializadora de sentidos e pensamento, nunca se fecha, restringe a determinada forma de ver o mundo, encontra-se sempre em aberto, sempre num processo de fazer-se.

A geografia aqui coube ponderar alguns elementos que se consubstanciam na potencialidade de agregar outros referenciais de leitura na compreensão do espaço e a dinâmica dos acontecimentos inerentes a este contexto. Ponderamos estratégias de fugas do comum para a pintura de outros sentidos e modos de ver, assim como para com a criação de pistas que alçam as investigações e destitui as poeiras acumuladas.

## BIBLIOGRAFIA

- Deleuze, G., Guattari, F. (1992). *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34.
- Faro, P. (2008). *Procedimentos de criação do videoclipe no cinema*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP.
- Faro, Paula. (2010). Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas. *Revista RuMoRes*, 4(8).
- Ferraz, C. B. (2012). Imagem e geografia: considerações a partir da linguagem cinematográfica. *Revista Espaço & Geografia*, 15(2), 357-384.
- Ferraz, C. B. (2013). Linguagens geográficas: outros possíveis minoritários. *Anais do XXI ENSUL – Encontro Sul-Mato-Grossense de Geógrafos e V EREGEO – Encontro Regional de Geografia*. Dourados/MS.
- Levy, T. S. (2011). *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, A. (2000). Reinvenção do videoclipe. In A. Machado. *A televisão levada a sério* (pp.173-186). São Paulo: Editora SENAC.
- Massey, D. (2004). Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *Revista GEOgraphia*, 6(12), 7-23.
- Massey, D. (2009). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mello, C. (2008). *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Mello, C. (2005). Extremidades do vídeo: novas circunscrições do vídeo. In *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro.  
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0788-1.pdf>.

- Oliveira JR., W. M. (2009). Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. *Revista Pro-Posições*, 20(3), 17-28.
- Roos, D., Ferraz, C. B. (2014). Tramas do vídeo: leituras geográficas a partir das imagens videográficas. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos (VII CBG)*. Vitória/ES, AGB.
- Santos, D. (2002). *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado*. UNESP.
- Santos, Douglas. (2007). *O que é geografia?* Texto inédito.
- Santos, F. C. (2004). *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo/SP: EDUC – FAPESP.
- Schöpke, R. (2004). *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. São Paulo: Edusp.



## DAR AULAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Pedro Rodrigo Cancela**

**Mestre em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

*pedrocancela@yahoo.com*

Como citar este artigo:

Cancela, P. (2020/21). Dar aulas em tempo de pandemia. *geTup, Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 101-104.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a8>

No começo do mês de fevereiro assisti na televisão, tal como muitos milhões de pessoas por todo o mundo, aos apelos desesperados de uma mãe chinesa. Esta senhora tentava convencer as autoridades policiais a que a deixassem “furar” um cerco sanitário imposto pelo governo de Pequim para toda a província de Hubei. Perante a recusa da polícia chegou a implorar que permitissem pelo menos à sua filha, doente e fragilizada por uma leucemia, sair de Hubei e receber tratamento hospitalar na província vizinha de Jiangxi. Finalmente, acabou por lhes ser concedida a permissão para se deslocarem a um hospital de Jiujiang. Na cidade de Wuhan, considerada o epicentro de uma vaga de mortes causadas por um surto de pneumonia, todos os hospitais foram necessários para combater as numerosas infeções relacionadas com um novo vírus. Pacientes com outras patologias eram relegados para segundo plano. Nesse início de fevereiro registavam-se em Hubei mais de dez mil infetados por um novo vírus da família dos coronavírus, que originam uma doença hoje denominada COVID-19 (CO de corona, VI de vírus, D de doença e 19 por terem sido detetados os primeiros casos no final de 2019) e cerca de trezentos mortos, sensivelmente, o mesmo número de infetados e de mortos que se registaram em Portugal, no início de abril. Um pouco por toda a China tentam-se minimizar as deslocações, numa altura em que se regista nesse país a maior migração interna temporária do Mundo, associadas ao fim de ano chinês e ao costume ancestral de visitar as famílias. Confesso que perante as primeiras reportagens sobre este novo vírus tudo me pareceu assustador, mas, ao mesmo tempo, longínquo da minha realidade. Tudo em Portugal e nos países vizinhos se desenrolava como sempre: as rotinas de trabalho e de estudo mantinham-se inalteradas, os planos de viagem não precisariam ser modificados. Os meios de comunicação dedicavam o seu tempo de antena ou as suas páginas a comentar escândalos financeiros relacionados com Angola ou a recorrente discussão sobre um novo aeroporto para Lisboa.

Com a chegada do mês de março assiste-se a uma difusão do novo vírus que partindo de Wuhan se espalha a todos os continentes. Registam-se casos nos países mais conectados com a China e com particular incidência em regiões ou cidades com ligações a Wuhan. Na Europa, o caso da Lombardia - e de cidades como Milão, com uma rota aérea direta a ligá-la a Wuhan, ou Bérgamo onde se situa o movimentado Aeroporto de Orio al Serio - é catapultado para os meios de comunicação quando os seus hospitais são confrontados com um elevado número de novos pacientes, muitos dos quais em estado

crítico. Os hospitais italianos recebem num curto espaço de tempo um número bastante elevado de doentes em estado grave, número bem acima da sua capacidade de resposta. A Lombardia torna-se o primeiro território europeu ao qual foi imposta uma quarentena a toda a população. Mas, num mundo globalizado e onde se viaja cada vez mais longe e com maior frequência, a difusão de um novo vírus acompanha a rapidez com que nos deslocamos. Não é necessário esperar muitos dias para encontrar casos de infeção em praticamente todos os países do mundo, com uma incidência notória na Europa, nomeadamente na Europa Ocidental, mas também no Médio Oriente e na América do Norte.

Já no contexto de pandemia sou confrontado com constantes dúvidas por parte dos meus alunos. Na escola francesa do Porto (*Lycée Français Internationale de Porto*) leciono História e Geografia a alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Neste ano letivo de 2019/2020, com os alunos do sétimo ano, foram abordados, em Geografia, os temas do ‘crescimento demográfico e as suas consequências’, a ‘distribuição da riqueza e da pobreza no mundo’, as ‘alterações globais e as principais repercussões geográficas’ ou ainda a ‘prevenção dos riscos industriais, tecnológicos e naturais’. São estes mesmos alunos que mais me interpelam sobre o que está a acontecer. Temos informação e material suscetível de enriquecer as nossas aulas de Geografia a um ritmo alucinante. De repente, todos os capítulos de Geografia parecem convergir e dar o seu contributo para apreender o novo fenómeno que nos envolve a todos. A própria cidade de Wuhan, referida nos meios de comunicação como nunca antes, tinha servido de exemplo numa aula de Geografia dedicada ao crescimento urbano. Conhecida como a “Chicago da China”, por ser um importante entroncamento de linhas ferroviárias, Wuhan é uma cidade dinâmica e com um fulgor industrial e científico assinalável. Ocupa o 9º lugar na lista das cidades chinesas mais habitadas, o que explica em parte a rápida difusão do novo coronavírus.

A segunda semana de março é uma semana atípica. A cada dia que passa, vejo as salas de aula esvaziarem-se de alunos, que cumprem isolamento social. O dia 13 de março, uma sexta-feira que precede em 48 horas a confirmação de “pandemia”, declarada pela Organização Mundial de Saúde, é o último dia de aulas em regime presencial deste ano letivo. Na hora do almoço, uma reunião com carácter urgente, organizada pela Direção, junta todos os professores da escola. Fica decidido, tendo em conta os tempos incertos que se avizinham e respeitando as indicações da Direção Geral de Saúde, que a partir da segunda-feira seguinte todas as aulas devem ser dadas à distância e é feito um pedido para assegurarmos a continuidade pedagógica, respeitando ao máximo os horários. Devemos usar o e-mail profissional, o site da escola e, sobretudo, fazer tudo o que for possível para assegurar que os alunos possam concluir o terceiro período (recém iniciado) da melhor forma. São disponibilizados computadores portáteis para professores ou alunos que o necessitem e a escola compromete-se a manter um contato regular por telefone e por e-mail com todos os professores. Também nos é proposta a utilização do *Google Classroom* que permite o armazenamento de mais ficheiros do que o site da escola e a possibilidade de utilização da aplicação MEET para criar aulas em direto.

Como o uso de recursos digitais era já muito explorado na preparação e no desenrolar das aulas, considero que a transição das aulas presenciais para as aulas à distância foi muito facilitada e processou-se de um modo mais suave, tanto para mim enquanto docente, como para os alunos. A minha estratégia foi a de ser o mais explícito possível nas atividades propostas, colocar os sumários e os exercícios a realizar, com antecedência, e manter um contato regular com os alunos, por e-mail e através das vídeo-aulas. Redobrei a personalização das aulas e mantive uma comunicação clara e encorajadora. Os sumários começam sempre por cumprimentar a turma. Cantamos os parabéns quando há um aniversário, as dúvidas são esclarecidas em direto e os alunos podem, se o pretenderem, usar a câmara ou o microfone para colocarem questões. Tento manter o mesmo ritmo de trabalho e de tempos avaliativos, isto é, uma avaliação no final de cada capítulo, o que dá uma média de duas avaliações por mês.

No final da segunda semana de aulas dadas em confinamento social, a escola revela-nos os resultados de um estudo que teve por base as respostas de 452 inquéritos realizados a todos os professores e a alguns pais e alunos. Conclui-se que cerca de 86% dos alunos não encontrou dificuldades

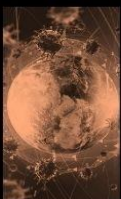
no acesso às aulas e recursos disponibilizados pelos professores. Cerca de 60% dos alunos trabalha mais de quatro horas por dia e a maior dificuldade referida, tanto pelos alunos como pelos encarregados de educação, prende-se com o acompanhamento do ritmo de trabalho. Percebemos que enquanto professores caímos, de certo modo, na ratoeira de preparar demasiadas atividades o que nos obriga a refletir e a readaptar as aulas para as próximas semanas. É-nos pedido para evitar marcar trabalhos de casa a serem entregues no dia seguinte e antecipar o envio das aulas com 24 horas de antecedência, o que permite aos alunos avançar com o estudo segundo o seu ritmo e diminuir eventuais tempos mortos entre aulas. Espera-se que sejam privilegiadas as interações usando vídeo ou áudio e que se limite a necessidade de imprimir documentos. De uma maneira geral, tanto alunos como encarregados de educação revelam uma grande satisfação pelo trabalho desenvolvido pelos professores durante este período.

Após seis semanas de aulas dadas em regime de confinamento social, o mês de abril chega ao fim. Posso concluir que para assegurar o ensino à distância nas melhores condições considerou-se importante:

- Fazer um grande uso da Pedagogia. Todas as tarefas, atividades e exercícios devem ser bem explicados. Não se deve descurar o conteúdo, mantendo aulas de grande qualidade científica, nem se devem esquecer os aspetos formais: uso de caracteres especiais, sublinhados a cores diferentes, repetir a mesma informação nos diversos suportes utilizados (neste caso o site da Escola e as ‘salas de aula virtuais’ criadas no *Google Classroom*), e diversificar os recursos, como os vídeos, *powerpoints*, imagens, mapas e textos. As regras devem ser claras e deve-se zelar pelo seu cumprimento. A pontualidade e o bom comportamento numa vídeo-aula são tão importantes como numa aula presencial. Os prazos devem ser respeitados e o empenho deve ser valorizado;
- Manter um contato regular com os alunos, respondendo exaustivamente à suas dúvidas e mensagens e criando momentos de vídeo-aula ao iniciar um capítulo e ao finalizá-lo. Estar atento às possíveis ausências e comunicá-las à escola (na escola existe um departamento designado por *Vie Scolaire*, cujos funcionários coordenam uma comunicação importantíssima entre os alunos, as suas famílias e a escola). Privilegiou-se o *Gmail* por ser usado por todos os alunos e professores, mas muitas vezes também se comunicou pelo *Google Classroom* sob a forma de mensagens, comentários publicados e, naturalmente, durante as vídeo-aulas;
- Readaptar a quantidade de informação transmitida ou o volume de trabalho proposto, diminuindo-o em relação ao que era anteriormente realizado em aulas presenciais;
- Não limitar as aulas ao uso de recursos digitais. O manual escolar teve um papel de destaque em muitas das aulas. Por um lado, não se desperdiça um recurso completo e de grande qualidade científica e pedagógica e, por outro lado, o seu uso permite uma pausa no uso intensivo do computador, que em muitas famílias é partilhado com os irmãos ou com os pais;
- Limitar a utilização dos recursos digitais a uma plataforma, neste caso o *Google Classroom*, para minimizar a migração entre diferentes sistemas e tornar mais fácil e uniforme a transição para as aulas dadas à distância, existindo ganhos na comunicação entre alunos e professor;
- Tentar reduzir ao máximo a necessidade de imprimir documentos. Deste modo, nas aulas em que era pedido para escrever ou completar exercícios usou-se o formato Word em que os alunos podiam facilmente usar o mesmo documento para acrescentar as suas respostas e enviá-lo ao professor para, posteriormente, ser corrigido;
- Apelar à autonomia dos alunos e nunca descurar os diferentes ritmos de trabalho. Para isso é importante estabelecer semanalmente as tarefas a realizar, publicar vários blocos de aulas, simultaneamente, o que permite que os alunos trabalhem ao seu próprio ritmo. Os que trabalham de um modo mais rápido podem avançar sem terem que esperar pelo próximo sumário.

No início do mês de maio preparo as próximas sete semanas de aulas. O contato presencial com os alunos e colegas não será possível neste ano letivo. Já não poderemos realizar a viagem pelas terras dos Templários, que levaria os alunos do sétimo ano até Tomar. Não iremos ver in loco a geomorfologia do litoral oeste, o museu da Lourinhã, o gótico do Mosteiro de Alcobaça, o deslizar vagaroso do Tejo em Almourol, com o seu peculiar castelo.

Tentarei, por um lado, compensar os alunos com uma viagem virtual, e, por outro lado, não desperdiçar a oportunidade de aprender com esta nova realidade!



## O MUNDO ENTRE PAREDES - NOTAS SOBRE UM TEMPO DE CONFINAMENTO GEOGRÁFICO (MARÇO 2020-MARÇO 2021)

**Manuel Miranda Fernandes**

**CEGOT – Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

*mjfernandes@letras.up.p*

Como citar este artigo:

Fernandes, M. (2020/21). O mundo entre paredes - Notas sobre um tempo de confinamento geográfico (março 2020-março 2021). *geTup, Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 105-114.

ISSN: 2184-009

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a9>

**RESUMO:** Neste apresentam-se, neste artigo, algumas notas sobre a experiência pessoal do autor durante o surto pandémico de COVID-19, o seu impacto no trabalho de investigação e o modo como foi possível superar algumas das dificuldades surgidas.

**Palavras-chave:** Confinamento; COVID-19; Fio de Ariadne; Labirinto.

**ABSTRACT:** In this article, some notes are presented on the author's personal experience during the COVID-19 pandemic outbreak, its impact on the research work and the way in which some difficulties were overcome.

**Keywords:** Sanitary lockdown; COVID-19; Ariadne's thread; Labyrinth.

### INTRODUÇÃO

Quando me foi proposto partilhar uma experiência pessoal de confinamento sanitário, decorrente do surto pandémico de COVID-19, que refletisse a forma como me ajustei à imposição súbita de prestação profissional “à distância”, pareceu-me que não encontraria qualquer dificuldade especial em fazê-lo. Não estamos, afinal, perante um fenómeno que atinge de forma transversal todo o globo, nivelando, por assim dizer, as sociedades humanas perante um risco biológico comum? Contudo, fazê-lo sob a forma de uma comunicação, no VI Encontro de Ensino de Geografia da Universidade do Porto, em 22 e 23 de outubro de 2021, rapidamente se afigurou uma incumbência de elevado risco. Apresentar uma comunicação num encontro científico é algo que faço regularmente, no âmbito do meu trabalho de investigação, centrado na circulação de plantas sinantrópicas e sua introdução em novos meios geográficos; porém, nesta circunstância, o “objeto de investigação” <sup>1</sup> e, desde logo, de escrutínio <sup>2</sup> é o próprio investigador, que se vê, assim, exposto sem resguardo.

Face aos riscos que esta perspetiva comporta, optei por apresentar notas livres sobre o meu (des)ajustamento a uma situação inédita, que afetou a minha vida, tal como as vidas de todos nós. A comunicação apresentada suscitou algumas reações nos participantes do encontro mencionado,

transmitindo-me sinais de vivências análogas. Será possível, perante uma adversidade comum, que os humanos se reconheçam, de forma espontânea, como iguais? Partilho, neste texto, o essencial dessa comunicação, dirigindo-me a potenciais leitores como se estivéssemos sentados a uma mesa comum, conversando descontraidamente sobre o fim do mundo, tal como o conhecemos até ao final da segunda década do séc. XXI.

## O INÍCIO DE UM TEMPO ESTRANHO

No dia 13 de março de 2020 todos sentimos que algo estava prestes a mudar, da noite para o dia, na nossa vida pessoal e coletiva. Uma experiência inédita, alimentada por um novo risco sanitário, apresentado em tons apocalípticos, ia ter lugar. As escolas e universidades iam fechar. As lojas iam fechar. A restauração ia fechar. Os museus e as bibliotecas fechariam. Os teatros e cinemas também. Quase tudo ia parar (mas parar aonde?). A estranha realidade, vivida já noutros países, pressentida até esse momento através de imagens televisivas e de redes virtuais, ia atingir-nos como uma onda de silêncio que se propaga irremediavelmente. Nessa sexta-feira 13, muitos pais já não deixaram os filhos ir para a escola, alarmados por uma calamidade sanitária prestes a abater-se sobre todos. E, a partir da segunda-feira seguinte, 16 de março, tudo parou ou foi parando. As crianças e os jovens ficaram em casa. Muitos adultos também. As ruas esvaziaram-se. O trânsito automóvel reduziu-se a quase nada e os transportes coletivos circulavam vazios. À porta de uma loja, uma folha manuscrita avisava os clientes e as pessoas em geral: “Quanto mais cedo nos distanciarmos, mais cedo nos abraçaremos! Até breve...”. Noutra loja, um apelo veemente: “Sejamos frios, práticos e pragmáticos, ninguém morre por parar 15 dias, mais vale tentar controlar agora do que amanhã já ser tarde (...). Parem o país antes que seja tarde de mais”. Na rua onde fica o meu gabinete de trabalho, a Casa das Novidades, uma papelaria fundada há mais de um século, informava, gravemente, que “por razões óbvias estará encerrada por tempo indeterminado até novas indicações”. Entramos, assim, num tempo sem novidades, um tempo vazio. Pela rua fora, caminha um transeunte, resmungando alto: “Nem um café se pode tomar!”

## VAMOS TODOS FICAR BEM

Todos admitimos, como causa plausível desta situação, o aparecimento de um novo tipo de vírus, mais propriamente um novo coronavírus, de origem incerta, causador da síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2), doença que passou a ser designada por COVID-19. Como é sabido, o vírus foi detetado em seres humanos, pela primeira vez, na cidade chinesa de Wuhan, no início de dezembro de 2019, embora a investigação virológica admita a hipótese de o contágio humano ter ocorrido 1 a 2 meses antes dessa data (Roberts, Rossman & Jarić, 2021). O vírus rapidamente se propagou por outros países, tirando partido das redes de circulação de um mundo que Dani Rodrik (n. 1957), prestigiado economista de origem turca, designa como “hiperglobalizado” (Rodrik, 2011: xvii). Alarmada pelos níveis elevados de contágio, pela severidade dos efeitos causados e por uma preocupante inação, a Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, designou a COVID-19 como uma pandemia. A fogueira mediática, empenhada em amplificar o menor sinal de descalabro, ergueu-se em labaredas crepitantes. Aproxima-se o fim do mundo, com possibilidade de transmissão em direto? Inconformado com o rebate global das campanhas sanitárias, alguém expôs numa montra, ao fundo da rua, um velho cartaz do “Pó Fulminante”, da fábrica de produtos Coração, “o mais poderoso inseticida” que mata “pulgas, percevejos, baratas, mosquitos... etc.” A morte, alada e negra, de caveira pálida, ainda com olhos nas órbitas e alguns dentes a menos nos maxilares, exhibe, nas suas mãos esqueléticas, embalagens deste pó inseticida, que deixa uma legião de seres, rastejantes ou voláteis, de patas para o ar, definitivamente fulminados. Que importa se artrópodes e vírus são organismos biologicamente díspares? Que importa se um misterioso pó inseticida é de eficácia nula contra os caprichos de um vírus instável? Que importa se o cartaz é antigo e o pó já não esteja à venda? Importante é reagir, ainda que com algum despropósito, não deixando cair num abismo sem fundo o ânimo que nos mantém vivos.

Diferentes tonalidades exibe outro cartaz, afixado no portão de entrada de uma instituição de acolhimento de crianças, onde o globo terrestre, colorido de azul e verde por mãos infantis, é envolto por um arco-íris, sob o qual se encontra uma quadra singela: “Nós ficamos em casa / Fica em casa também! / Que o vírus vai embora / E todos ficaremos bem!” Que outra coisa se poderá pedir às crianças que, felizmente, parecem ser quase ignoradas pelo vírus? Uma outra figuração do arco-íris, suspenso por uma nuvem em cada um dos seus extremos, circunda uma frase - “Vamos todos ficar bem” ☺, que se multiplica como um slogan, em cartazes afixados em janelas e varandas, forma de comunicarmos uns aos outros ☺ apesar do incêndio mediático, do estado de emergência oficial, e de nos sentirmos perdidos nesta estranha situação ☺, que ultrapassaremos coletivamente a dificuldade, prosseguindo as nossas vidas. Também eu colaborei na distribuição de esperançosos arcos-íris e coloquei um deles na janela de casa, voltado para as janelas dos vizinhos, onde se manteve durante longo tempo. Porém, ao olhar lá para fora, não é a esperança que encontro; revejo-me no que escreveu uma criança, durante uma aula lecionada à distância: “da minha janela vê-se o silêncio”. Sim, as ruas estão vazias de humanidade, o trânsito rarefez-se e as hordas turísticas, que tudo invadiam em tropel até março de 2020, eclipsaram-se subitamente, abrindo um dilatado espaço à respiração.

Ao percorrermos as ruas despovoadas, à medida que a primavera de 2020 avança, nimba-nos uma nostalgia involuntária: um regresso momentâneo aos ritmos da infância, ao tempo em que as ruas, a certas horas do dia (ou da noite), eram mais silenciosas e tinham menos gente, e os automóveis ainda cabiam nas cidades. Nesta fortuita acalmia, neste abrandamento generalizado, nesta tranquilidade algo angustiosa, encontrei, tal como muitas outras pessoas, um tempo propício à decantação ☺ operação que permite distinguir o essencial do acessório fútil, dando nova clareza ao que é prioritário, desentulhando literalmente a vida. Contudo, face ao desenvolvimento da situação epidemiológica, até março de 2021, esta forma imprevista de leveza foi-se alternando com uma sombria inquietude.

### “ESTE VÍRUS QUE NOS ENLOUQUECE”

Durante o período em que as livrarias estiveram encerradas, deparei-me, num hipermercado, com uma tradução portuguesa, acabada de sair do prelo, do livrinho sobre a pandemia que o filósofo francês Bernard-Henri Lévy (n. 1948) publicara recentemente em França. Este proeminente intelectual de origem argelina havia sido notícia entre nós, em 2019, ao apresentar em Lisboa, no Teatro Tivoli, a conferência-performance “À procura da Europa”. Agora, neste livrinho de capa vermelha, escrito em tom revoltado, encontro um eco das minhas próprias perplexidades: vivemos a epidemia “não somente da covid, mas do medo que se abateu sobre o mundo”, “uma fuga coletiva, agravada pelos noticiários e pelas redes sociais, os quais, à cacetada, dia após dia, com os números de recuperados, moribundos e mortos, nos trouxeram para um universo paralelo onde não há, em lado nenhum, qualquer outro tipo de informação, deixando-nos literalmente loucos” (Lévy, 2020: 9-13). Retomando um argumento do controverso Jacques Lacan (1901-1981), B.-H. Lévy afirma estarmos “diante do surgimento de um «ponto real» verdadeiro, que nos ataca e que temos de atacar, que abre um buraco no conhecimento e para o qual não temos imagem” (op. cit.: 13).

Ora, é precisamente a imagem do novo vírus que se viria a impor à nossa atenção. Muito poucos terão visto, alguma vez, em laboratório, o seu aspeto microscópico, mas, a partir do final de janeiro de 2020, passamos a ser assombrados por uma imagem agigantada do vírus SARS-CoV-2, de aspeto tridimensional, que se multiplicou por todo o tipo de documentos e suportes informativos, tornando-se omnipresente. Esta imagem, concebida pelos designers Alissa Eckert e Dan Higgins, resultado de uma encomenda da organização norte-americana *Centers for Disease Control and Prevention* (<https://phil.cdc.gov/>), representa o vírus como uma esfera cinzenta, salpicada de pontas vermelhas brilhantes, que lhe conferem aparência coroniforme (figura 1a). Muito distinta é a imagem do vírus, obtida pelo microscópio eletrónico de transmissão, em meio de cultura laboratorial, mas certamente muito menos inteligível ou apelativa para o público em geral (figura 1b). Estamos, afinal, perante um processo de construção da imagem de um objeto natural, que não parece diferir essencialmente da produção de outras imagens da natureza

inérita, apesar dos meios sofisticados agora disponíveis. Podemos evocar, por exemplo, a natureza que navegadores e naturalistas encontraram, durante o período de expansão marítima europeia - plantas, animais e modos de vida inteiramente desconhecidos - difundida, numa fase inicial, com o auxílio de desenhos, pinturas e xilogravuras, nem sempre fidedignos aos seus modelos originais. Além disso, as imagens do vírus SARS-CoV-2, usadas na comunicação com públicos não especializados, não são neutras, podendo condicionar a perceção do fenómeno e a formação de juízos desacertados sobre a informação científica veiculada, tal como foi recentemente evidenciado. O conteúdo das imagens, e os seus atributos formais, influenciam significativamente o comportamento individual perante o fenómeno pandémico (Andreu-Sánchez & Martín-Pascual, 2021).

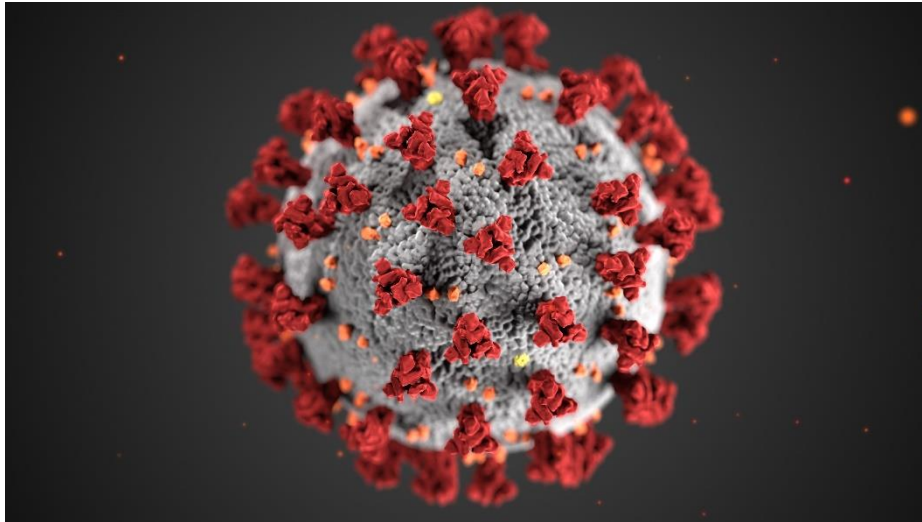


Figura 1a). Primeiro modelo 3D do novo coronavírus, por Alissa Eckert e Dan Higgins. Fonte: *Public Health Image Library* (PHIL), disponível em <https://phil.cdc.gov>.

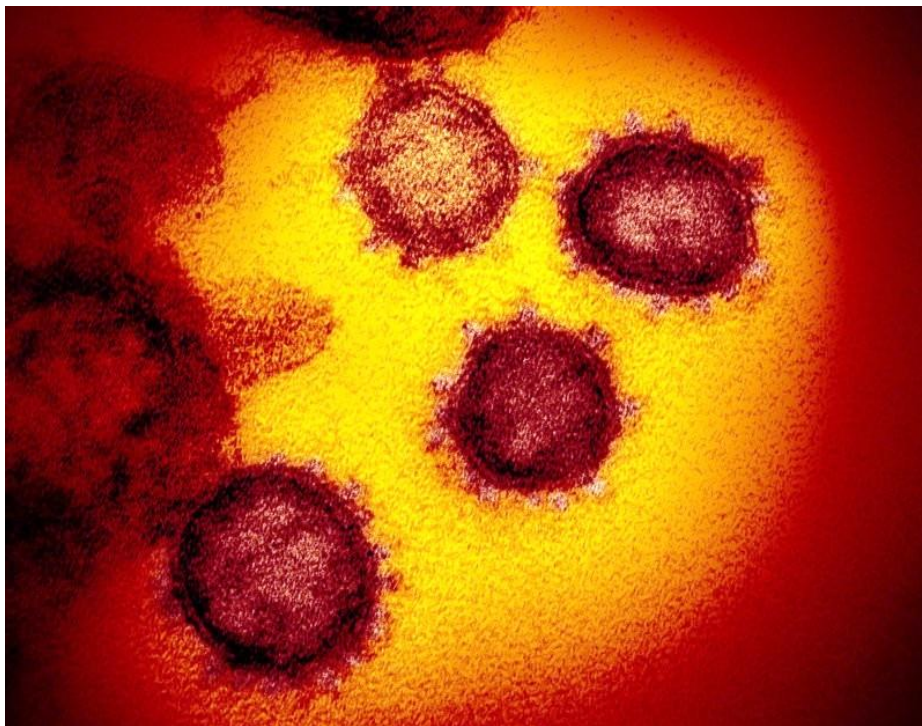


Figura 1b). Imagem do novo coronavírus (SARS-CoV-2), obtida por microscópio eletrónico de transmissão. Fonte: *National Institute of Allergy and Infectious Diseases* (NIAID), disponível em <https://www.flickr.com/photos/niaid>.

## ENTRE PAREDES, NO LABIRINTO

Enquanto tudo isto se passava em meu redor, onde estava eu, em relação ao meu trabalho de investigação? Não encontro melhor resposta do que a imagem do labirinto e suas variações. Pode tratar-se do labirinto mitológico, situado na Ilha de Creta, descrito por Ovídio (43 a.C.-18 d.C.), influente poeta latino, contemporâneo de Horácio e Virgílio. Como é sabido, Dédalo, arquiteto ateniense exilado em Creta, foi incumbido pelo rei Minos de construir um labirinto para aí encerrar o temível Minotauro, insaciável comedor de carne humana. Numa gravura de Crispijn van de Passe (c.1564-1637), notável gravador e impressor holandês, o labirinto é representado na sua ilusória regularidade, suspenso sobre a água, com algumas árvores crescendo, de forma insólita, no seu interior, e o Minotauro figurado no centro, em luta com outra personagem (figura 2). Do lado direito da gravura, Teseu conversa eloquentemente com a formosa Ariadne, filha do rei Minos, que traz numa mão o rolo de fio que permitirá ao jovem príncipe ateniense percorrer o interior do labirinto, matar o Minotauro e encontrar a saída. Esta gravura, publicada numa edição magnificamente ilustrada das *Metamorfoses* de Ovídio (1607), simboliza, de forma expressiva, as dificuldades do trabalho de investigação, que pode ser percecionado como um labirinto, de paredes altas, que é necessário percorrer infatigavelmente, em busca de respostas, sem nele nos perdermos de forma definitiva. Através das paredes, ouve-se resfolegar o Minotauro, encarnação do desânimo, da vontade de desistir que acomete recorrentemente o investigador. Nessas ocasiões, o fio de Ariadne deverá permanecer seguro na mão, sinalizando o caminho já percorrido, permitindo aproximar-nos do Minotauro, preparados para o abater de um só golpe.



Figura 2. Teseu e Ariadne, gravura de Crispijn van de Passe, 1602-1607, da edição ilustrada das *Metamorfoses* de Ovídio (1607). Fonte: Rijksmuseum, RP-P-OB-15.946, <http://hdl.handle.net/10934/RM0001.COLLECT.322414>.

## CONFINAMENTO: ABRANDAMENTO E LIMITAÇÕES

O confinamento sanitário, que começamos a viver em março de 2020, impôs uma adaptação a novas circunstâncias, o que, evidentemente, não foi um processo instantâneo. O primeiro impacto que senti, de fio na mão, metido entre as paredes do labirinto, foi um abrandamento do ritmo do meu trabalho de investigação. Passei a fazer tudo mais devagar, por vezes mesmo muito devagar, embora com maior

exigência perante os resultados obtidos. Inversamente, as horas do dia voavam então com inusitada rapidez. A esta lentidão involuntária, ainda que produtiva, associou-se um tempo sem marcas, sem os rituais que pontuam, desde sempre, o fluir do quotidiano: desapareceram os encontros pessoais, os momentos de celebração coletiva, a festa, comutados por sucedâneos online. Talvez daqui derive o desfaseamento cronológico que experimentei, como se às notas da partitura do tempo alguém houvesse subtraído as barras de compasso. Não tive dúvidas quanto ao dia ou ao mês em que me encontrava, mas o ano de 2020, no seu todo, pareceu dissolver-se no calendário, tomando a forma de um buraco temporal, de tal modo que, ainda hoje, há hesitações, quando procuro precisar o ano em que estávamos ou situar um acontecimento então ocorrido.

Este processo de abrandamento foi agravado por um rol de limitações, impostas com força legal, que procuraram evitar a disseminação do vírus e reduzir os seus efeitos. Andar na rua foi desaconselhado, a não ser em caso de justificada necessidade. As deslocações no território nacional foram restringidas, com a impossibilidade, nalguns momentos, de circular para fora do concelho de residência. As viagens para o estrangeiro tornaram-se virtualmente impossíveis, com uma redução sem precedentes dos níveis de tráfego aéreo. A realização de reuniões presenciais foi suspensa, e a organização de conferências e outros eventos científicos foi cancelada ou adiada. A realização de trabalhos de campo, sobretudo em equipa, condicionada por estas imposições, foi adiada ou ficou sem efeito. As bibliotecas públicas, os arquivos e outros repositórios foram temporariamente encerrados, condicionando de forma drástica o acesso à informação, sobretudo quando esta ainda não se encontra disponível na Internet. Como sair do labirinto, quando o fio que Ariadne nos pôs nas mãos parece dissolver-se no próprio ar?

## REENCONTRAR OS FIOS QUE NOS LIGAM

Nesta situação, um fio formou a rede que nos manteve ligados uns aos outros, tornando possível continuarmos presentes e desenvolver trabalho, um fio virtual, ligando-nos remotamente através dos ecrãs de computador, dos telemóveis e de outros dispositivos de comunicação à distância. O telefone, móvel ou fixo, permitiu atenuar o confinamento através da escuta, à distância, da voz do outro, suscitando uma renovada disponibilidade para conversas mais demoradas. Através dos ecrãs, pudemos voltar a ver o rosto inteiro uns dos outros, livre de máscaras sanitárias. Mais do que isso, em várias reuniões online, entramos no espaço uns dos outros ☞ no escritório, na sala, no quarto, na cozinha, na varanda ☞ e partilhamos um espaço normalmente vedado à curiosidade alheia. Os objetos aí existentes também comunicam connosco, de forma não-verbal: aquela estante (ou outra peça de mobília) parece-se com a que tenho em casa, ali está um livro de que também possuo um exemplar, há um quadro na parede ou outro elemento decorativo que me é familiar...

Esta partilha inédita do espaço privado de cada um/a contribuiu para lançar pontes silenciosas sobre os muros do labirinto, tornando-nos mais próximos e fazendo-nos sentir parte da mesma matéria humana, a partir de improváveis denominadores comuns. Alguns elementos sonoros também evidenciaram, imprevistamente, a nossa proximidade mútua: uma criança que chama (ou se senta ao colo do pai ou da mãe), um cão que ladra ou um gato que mia (ou que irrompe frente ao ecrã), uma ambulância que passa na rua. Alguém nos liga e, esquecidos de desligar o microfone do computador, combinamos perante uma audiência remota a hora de entrega de uma encomenda ou a chegada do canalizador...

Se é certo que passamos a usar a videoconferência como um recurso frequente para comunicar à distância, em direto ou em diferido, com uma facilidade que muitos não suspeitariam de ser capazes, não é menos certo que este uso recorrente, reiterado, causou um estado de saturação, por vezes designado “zoomificação” (Steininger, 2020). Além disso, nem todos foram capazes de se revelar, insistindo em manter a câmara vídeo desligada durante reuniões online, ou camuflando o local onde se encontravam com cenários virtuais. Sinal, porventura, de que nada se substitui ao encontro presencial, cada vez mais desejado, ao longo deste estranho tempo em que fomos forçados a distanciar-nos.

## HORTUS CONCLUSUS: PERCORRENDO O LABIRINTO

O estado de emergência, em Portugal <sup>7</sup> declarado pela primeira vez em 18 de março de 2020 (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020), renovado por duas vezes, seguindo-se a passagem ao “estado de calamidade” -, condicionou vários trabalhos em que me encontrava envolvido. Entre estes, a elaboração de um plano intermunicipal de adaptação às alterações climáticas, na região do Alto Tâmega, projeto ambicioso, realizado por uma equipa pluridisciplinar. Os trabalhos foram desenvolvidos à distância, com reuniões feitas por videoconferência, até que, no início de junho, as medidas sanitárias afrouxaram e a equipa de trabalho pôde encontrar-se presencialmente. Ao longo de um percurso de altos e baixos, determinados pelas circunstâncias epidemiológicas, este plano seria finalmente concluído em abril de 2021 (<https://cimat.pt/piaac-at/>), num momento em que já se tinha iniciado o desconfinamento sanitário.

Prossegui também, a partir de junho de 2020, trabalhos de campo em parcelas de ensaio na Serra do Marão, numa colaboração com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no âmbito do projeto “OPEN2PRESERVE – Modelo de gestão sustentável para a preservação de espaços abertos de montanha” (<https://open2preserve.eu/>). Os trabalhos de campo, sobretudo quando envolvem a caracterização da flora silvestre, transportam-nos a um tempo e a um lugar que parecem imunes à situação epidemiológica, como antídoto eficaz contra o confinamento.

Mas, mesmo durante o período de confinamento, surgiram oportunidades estimulantes, como a colaboração na série de *podcasts* “Ficções Botânicas”, no âmbito do Museu de História Natural e da Ciência da Universidade do Porto (figura 3). A partir de espécimes e documentos do Herbário, contendo fragmentos de informação discreta e indiscreta sobre coletores e aficionados da botânica, foram imaginadas cartas por eles nunca escritas. Até ao momento, foram produzidos oito episódios desta série (<https://mhnc.up.pt/podcasts-ficcoes-botanicas/>) e apresentada uma comunicação sobre a sua produção, numa conferência internacional, realizada online (Gaspar, Gusmão, Fernandes, Fonseca, & Vieira, 2021).



Figura 3. Imagem gráfica da série de *podcasts* Ficções Botânicas. Fonte: Museu da História Natural e da Ciência da Universidade do Porto (MHNC-UP), disponível em <https://mhnc.up.pt/podcasts-ficcoes-botanicas/>

Quanto ao meu trabalho de investigação no CEGOT, sobre a introdução e circulação de acácias em Portugal e na Região Mediterrânica, publiquei uma nota na *newsletter* da Report(h)a – Rede Portuguesa de História Ambiental, sobre uma imagem seiscentista que representa, lado a lado, duas espécies de acácia, nativas em cada um dos lados do Atlântico (Manuel Miranda Fernandes, 2020). Ficou também concluído, e foi submetido à Revista de Guimarães, um artigo em coautoria sobre a expedição etnobotânica “Em busca da acácia perdida”, realizada no Egito em dezembro de 2019, agora prestes a sair do prelo.

Retomei também o projeto “Árvores-Memória”, no âmbito d’A Oficina / Casa da Memória de Guimarães, com a publicação de um artigo (Fernandes, 2021) e a preparação de um colóquio sobre património arbóreo em Portugal, que seria realizado em dezembro de 2021 (<https://www.casadamemoria.pt/detail-eventos/20211213-coloquio-por-cima-destas-arvores-fermosas/>).

A esta resenha de atividades, realizadas entre o início do confinamento, em março de 2020, e o desconfinamento sanitário, em março de 2021, pode acrescentar-se um momento especial: a edição, há muito aguardada, do livro de atas do XIV Encontro Cultural de S. Cristóvão de Lafões “Em torno do património cultural religioso”, realizado em 2018, no qual colaborei com um artigo (M. M. Fernandes, 2020).

Através destes e de outros trabalhos, fui-me movendo no labirinto, deixando atrás de mim o Minotauro degolado, sabendo, não obstante, que ele poderá ressurgir noutra ocasião, renascido como a fénix. Porém, concluir cada etapa de trabalho é um momento de provisória alegria, capaz de provocar uma metamorfose: as paredes altas do labirinto transformam-se em matéria vegetal, uma sebe arbustiva de reduzida altura, um sinuoso jardim que podemos percorrer de olhos fechados ☹ como Borges poderia ter feito no labirinto de buxo que lhe foi dedicado em Veneza, cidade que melhor representa, em todo o mundo, diz-se, a essência do labirinto (Pasquettin, 2021).

## UM MUNDO SEM PAREDES

No Dia Mundial do Livro, celebrado em confinamento, em 23 de abril de 2020, deparei-me com uma coleção de livros de viagem, *Terra Incognita*, no escaparate de um hipermercado, talvez o único sítio público onde um leitor podia então folhear livros, como já mencionei. Entre eles, chamou-me a atenção um título, Breviário Mediterrânico, de Predrag Matvejevitich (1932-2017), autor de origem jugoslava (bósnia), cuja escrita é conotada com o campo da geopoética, sendo a capa do livro ilustrada por uma imagem de Veneza. Entrei de forma irresistível na leitura intensa deste singular breviário, nela encontrando uma forma de viajar, alargando o espaço restrito de circulação que me fora imposto, libertando-me, por esta via, do confinamento sanitário. O mundo entre paredes? Graças à leitura, as paredes dissolveram-se e pude navegar no Mediterrâneo, aventurando-me numa floresta flutuante de “diversos tipos de naves, a remos ou com velas (...); botes de acácia, de sicómoro ou ainda de papiro (que constitui indubitavelmente uma das primeiras ligações entre a navegação e a escrita), processos para recurvar a madeira, tão dura, do cedro-do-líbano, para trabalhar o carvalho, a azinheira ou o ulmeiro da quilha, a lárice proveniente das regiões frias, a faia, o pinheiro ou a amoreira destinados ao cavname e ao bordo, o cipreste dos mastros e das antenas, o freixo e o ácer das pás dos remos” (Matvejevitich, 2019: 79-80). Poderia saber Ariadne que um livro é um fio seguro que nos resgata a tempos sombrios?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confinamento sanitário imposto em Portugal, a partir de março de 2020, suscitou uma nova geografia de relações, num mundo que se encerrou entre paredes. O fio que teceu a rede que nos manteve em contacto foi, como vimos, um fio virtual, através de meios de comunicação à distância, nunca

antes tão amplamente utilizados. A proximidade virtual foi o contraponto possível ao isolamento físico a que nos vimos remetidos, à imposição sanitária que nos impediu de sair do lugar onde estávamos.

É certo que a experiência de cada um, e a forma como resolvemos as nossas dificuldades, serviram de inspiração mútua, o que ajudou a superar vários problemas, desenvolvendo, num contexto em permanente mutação, uma maior capacidade de adaptação a situações imprevistas. Assim, fomos aprendendo a viver com uma agenda em aberto, preparada para, a cada momento, encontrar um plano alternativo.

Para quem se dedica ao trabalho de investigação, foram várias as portas que se abriram, num mundo aparentemente fechado. Os eventos online, nacionais e internacionais, desde reuniões de trabalho a conferências e congressos, tornaram-se mais acessíveis. Por via remota, foi possível participar em eventos que, em condições pré-pandemia, seriam inacessíveis, fosse por exiguidade orçamental, fosse por limitações de agenda. Deste modo, o estabelecimento de contactos e o alargamento de redes de investigação foram estimulados, o que podemos considerar globalmente positivo.

Muitos foram os debates suscitados pela situação pandémica, nos quais é discutido o real impacto da doença e analisadas as implicações políticas e sociais emergentes do novo quadro sanitário. Muitos pontos de vista foram e continuam a ser objeto de apaixonada disputa. Entretanto, uma vasta produção bibliográfica orientou-se para as questões sanitárias, a todos os níveis, produzindo leituras mais profundas ou mais estereotipadas de um processo no qual todos estamos envolvidos.

Fruto deste tempo estranho, não podemos omitir a brutal proibição de nos apertarmos mutuamente as mãos, embora justificada pela situação sanitária. A falta desse sinal palpável de contacto humano, de ligação afetiva e mesmo de ação criadora foi uma das dificuldades mais difíceis de aceitar, apesar dos gestos alternativos, francamente ridículos, que nos vimos forçados a adotar.

Enfim, seguindo o fio que nos foi posto nas mãos, teremos já encontrado uma saída do labirinto, pessoal e coletivo? É imprudente dar uma resposta, qualquer que seja, quando tantas voltas estão ainda por dar.

## Agradecimentos

Aos organizadores do VI Encontro de Ensino de Geografia UP, Prof.<sup>a</sup> Elsa Pacheco, Prof.<sup>a</sup> Laura Soares e Prof. João Garcia, pelo seu amável convite, permanente estímulo e infindável paciência.

A H.S. e R. P., pela leitura do manuscrito e pelos comentários críticos.

-

## BIBLIOGRAFIA

- Andreu-Sánchez, C., & Martín-Pascual, M. Á. (2021). The attributes of the images representing the SARS-CoV-2 coronavirus affect people's perception of the virus. *PLOS ONE*, 16(8), e0253738.
- Fernandes, M. M. (2020). Acacias in a botanical theatre: linking the old and new worlds [On-line]. *Newsletter Report(h)a - Rede Portuguesa de História Ambiental*, 29-04-2020.
- Fernandes, M. M. (2020). Um percurso 'peripatético': notas sobre a paisagem vegetal do mosteiro de São Cristóvão de Lafões. In H. Osswald & L. C. Amaral (Eds.), *Em torno do Património Cultural Religioso – Livro do XIV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões* (pp. 67-85). São Cristóvão de Lafões: Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões.
- Fernandes, M. M. (2021). Árvores-Memória. Um projeto de investigação para o repositório da Casa da Memória de Guimarães. *Revista Oficina*, 1, 38-47.
- Gaspar, R., Gusmão, P., Fernandes, M. M., Fonseca, M. J., & Vieira, C. (2021). The MHNC University of Porto collections 'on air': Communicating botany, archaeology and ethnography collections through storytelling and podcasting. *University Museums and Collections Journal*, 13 (1), 27-28.

- Lévy, B.-H. (2020). *Este Vírus Que Nos Enlouquece*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores [Tradução de João Luís Zamith e André Tavares Marçal].
- Matvejevitch, P. (2019). *Breviário Mediterrânico*. Lisboa: Quetzal Editores [Tradução de Pedro Tamen].
- Ovidius, P. (1607). *XV Metamorphoseon librorvm figurae elegantissime, a Cr[i]spiano Passaeo, laminis aeneis incisae: quibus subiuncta sunt epigrāmata latine ac germanice conscripta, fabularum omnium summam breuiter ac erudite comprehendentia*. [Köln e Arnhem]: Prostant apud Crisp. Passaeum calchographium Coloniensem et Ioannem Jansonium tipographium Arnheiniensem.
- Pasquettin, E. (2021). Il labirinto di Borges è un libro aperto. *éNordEst - Giornale online*, 20-07-2021.
- Roberts, D. L., Rossman, J. S., & Jarić, I. (2021). Dating first cases of COVID-19. *PLOS Pathogens*, 17(6), e1009620.
- Rodrik, D. (2011). *The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy*. New York and London: W.W. Norton.
- Steininger, S. (2020). Toto, we are not in Kansas anymore: A critical reflection on Zoomification. *VerfBlog*, 4-08-2020.

## DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UFOPA, AMAZÔNIA ORIENTAL, BRASIL

**Francilene Sales da Conceição**

**Doutoranda da Universidade Federal de Rondônia-PPGG/UNIR**

**Pesquisadora GTGA/UNIR e GPDAM/UFOPA**

**lenesalesgeo@hotmail.com**

Como citar este artigo:

Conceição, F. (2020/21). Didática da Geografia: experiência docente na graduação em Geografia da Ufopa, Amazônia Oriental, Brasil. *geTup, Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 115-125.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a10>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva relatar a experiência na docência no curso de graduação em Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no período de 2017 a 2019, na disciplina Didática da Geografia como campo do conhecimento que possibilita a reflexão sobre a formação teórico-prática do professor, considerando as principais linguagens utilizadas no ensino de geografia que instrumentalizam o fazer pedagógico. A disciplina foi ofertada nas turmas GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018 e foi dividida em três momentos: 1) As dimensões da didática e as tendências pedagógicas: selecionados textos para discussões teórica-conceituais sobre didática e ensino de geografia, desenvolvidas de forma discutida e dialogada no espaço da universidade; 2) A didática e o processo constitutivo da docência: realizadas orientações individuais e construção de um plano de aula modelo com o uso de livros didáticos atuais para seleção de conteúdos geográficos, como uma estratégia de preparação para apresentação das aulas didáticas voltadas para a educação básica; 3) Avaliação da aprendizagem e a prática docente: avaliação das apresentações das aulas didáticas individuais e a prática dos professores em formação inicial. Portanto, a disciplina Didática da Geografia contribui com a formação à docência, cuja perspectiva e o desafio é de um ensino de geografia amazônico que leve em consideração as territorialidades e espacialidades dos povos, populações e comunidades tradicionais amazônicas: Terras-Águas-Florestas-Cidades.

**Palavras-chave:** Geografia; Didática; Docência; Relato de experiência; UFOPA.

**ABSTRACT:** This work object to report the teaching experience in the undergraduate course in Geography of Federal University of Western Pará (UFOPA), in the period from 2017 to 2019, in the discipline of Didacticism of Geography as a field of knowledge that allows reflection on the theoretical-practical training of the teacher, considering the main languages used in geography teaching that instrumentalize pedagogical practice. The course was offered in classes GEO-2016, GEO-2017 and GEO-2018 and was divided into three moments: 1) The dimensions of didactics and pedagogical trends: selected texts for theoretical-conceptual discussions on didactics and geography teaching, developed in a discussed and dialogued way in the university space; 2) Didactics and the constitutive process of teaching: individual guidance and construction of a model lesson plan with the use of current textbooks for the selection of geographical contents, as a preparation strategy for the presentation of didactic classes aimed at basic

education; 3) Evaluation of learning and teaching practice: evaluation of presentations of individual didactic classes and the practice of teachers in initial training. Therefore, the Didacticism of Geography discipline contributes to teacher training, whose perspective and challenge is to teach Amazonian geography that takes into account the territorialities and spatialities of traditional Amazonian peoples, populations and communities: Lands-Waters-Forests-Cities.

**Keywords:** Geography; Didactics; Teaching; Experience report; UFOPA.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é mais que um relato de experiência, é a manifestação do contentamento e a satisfação de uma professora de origens camponesas, cuja mãe e pai são agricultores residentes na comunidade Nova Esperança, município de Belterra-Pará, oeste paraense, região da Amazônia do Tapajós, aonde a agricultura e o extrativismo sempre contribuíram com a subsistência e renda familiar e que o avanço do capital no campo, por meio do agronegócio, vem tentando desterritorializar e descampenizar modos de vidas de comunidades amazônicas. Aluna de escola pública na Educação Básica na cidade pelo Ensino regular, e no campo pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com graduação, mestrado e em doutoramento em Geografia em universidades públicas, sempre demonstrou preocupação com a Educação e Ensino de Geografia para os povos do campo.

A Geografia como uma disciplina que estuda a relação entre ser humano e natureza e sociedade e espaço, bem como o resultado de tais transformações espaciais e territoriais, estimula a pensar os múltiplos processos e escalas espaciais e compreender como o espaço é socialmente produzido pelos diferentes agentes. Enquanto professora substituta ao ministrar a disciplina didática da Geografia, identifiquei as facilidades/dificuldades criatividade/habilidades dos estudantes do curso de graduação em Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em trabalhar conteúdos geográficos por meio de simulações de aulas voltadas para educação básica, pois essa disciplina se configura como preparação inicial para o estágio supervisionado em geografia.

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência na docência no curso de graduação em Geografia da Ufopa, no período de 2017 a 2019, na disciplina Didática da Geografia como campo do conhecimento que possibilita a reflexão sobre a formação teórico-prática do professor, considerando as principais linguagens utilizadas no ensino de geografia que instrumentalizam o fazer pedagógico. A disciplina foi ofertada para turmas GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018 em anos diferentes. Essa disciplina foi dividida em três momentos:

- 1) As dimensões da didática e as tendências pedagógicas: foram selecionados textos, na qual apresentavam discussões teórica-conceituais sobre didática e ensino de geografia, realizada de forma discutida e dialogada no espaço da sala de aula na universidade.
- 2) A didática e o processo constitutivo da docência: foram realizadas orientações e apresentação de um modelo de plano de aula, atividades práticas com 6 (seis) grupos de 4 (quatro) ou 5 (cinco) pessoas para a construção de um plano de aula modelo com o uso de livros didáticos atuais para escolha de conteúdos geográficos, como forma de ensaio para a construção do plano de aula individual do estudante na disciplina. E, finalmente foram feitas orientação individuais de acordo com a lista de frequência da turma correspondente, para a construção de planos de aulas, e na construção e preparação das aulas didáticas dos diferentes temas de geografia escolhidos pelos próprios estudantes da turma de graduação.
- 3) Avaliação da aprendizagem e a prática docente: foi o momento do processo avaliativo das aulas didáticas individuais e a prática dos professores em formação inicial em geografia, apresentadas de acordo com lista de frequência em ordem alfabética. Em cada aula da disciplina didática da

geografia tinham 4 (quatro) ou 5 (cinco) apresentações dos estudantes da turma de graduação, sendo que o estudante tinha no mínimo 20 (vinte) minutos e no máximo 30 (trinta) minutos para ministrar a aula. Nas turmas trabalhadas (GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018) a disciplina Didática da Geografia, ao final de cada aula dos estudantes de graduação era realizada arguições com uma avaliação geral da aula, no que tange: relação do plano de aula com a aula apresentada, os objetivos propostos, os momentos de desenvolvimento da aula, metodologias empregadas, os recursos didático-pedagógicos utilizados e o uso do tempo para o desenvolvimento do conteúdo, ressaltados de acordo com a ficha avaliativa individual de cada estudante.

A disciplina Didática da Geografia contribuiu na formação de professores. A experiência em cada turma trabalhada vislumbrou que as ações didático-pedagógicas foram essenciais para ensinar e aprender geografia na educação superior, porque se deve considerar as territorialidades e espacialidades dos alunos oriundos de povos, populações e comunidades tradicionais amazônicas: Terras-Águas-Florestas-Cidades.

## 1. GEOGRAFIA E DIDÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DA DOCÊNCIA

O ensino é o processo de desenvolvimento, transformação progressiva e formação da capacidade intelectual dos estudantes para dominar conhecimentos, habilidades e sua aplicabilidade no contexto social (Libâneo, 2013). Ensinar e aprender no contexto da geografia escolar em uma universidade pública do interior da Amazônia brasileira é levar em consideração a diversidade sociocultural, socioeconômica, sociopolítica, bem como a pluralidade de territorialidades dos alunos de graduação em geografia da Ufopa, pois seus modos de vidas estão fundamentados nas Terras-Águas-Florestas-Cidades amazônicas. São estudantes cuja origem são de Povos Indígenas, Populações e Comunidades Tradicionais, a exemplo dos camponeses, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, e das cidades, principalmente das áreas de periferias. Maior parte desses estudantes é bolsista de projetos de iniciação científica ou recebem auxílio ofertado pelo programa de Bolsa Permanência da Ufopa. Precisam da bolsa para se manter na universidade ou na cidade de Santarém para aqueles que são de comunidades distantes e de outras cidades.

Esse foi o meu caso em particular durante a graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Santarém, ingresso em 2009 e conclusão em 2013. Em 2010 a instituição passou a ser Ufopa e nesse mesmo campus é onde estão concentrados os cursos de licenciatura. Cabe aqui e prometo ser breve, meu relato, a fim de contextualizar a realidade pesquisada nesse simples e humilde texto. Cursei graduação em geografia no período noturno e fui bolsista do Programa de Bolsas Permanência e do Programa de Educação Tutorial (PET), PET Conexões de Saberes de Estudos Interdisciplinares Comunidades do Campo, do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI). Tive que residir em Santarém por não ter como me deslocar diariamente para minha comunidade do campo. Por isso, presentemente me vejo na realidade enfrentada pelos alunos e considero que ao ensinar geografia é um compromisso com a formação social e humanitária que é marcada por desafios, expectativas, criatividade, superação, surpresas e aprendizagens.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta que o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia do Programa de Ciências Humanas da Ufopa (Quadro 1) é um curso de formação de professores que surgiu devido a necessidade de suprir os estudos geográficos e formação de geógrafos educadores para atuarem na educação básica. Nesse sentido, a proposta do curso é "(...) formar licenciados plenos em Geografia com habilidades e competências para atuarem na área específica e educacional, produzindo novos conhecimentos no campo da educação básica" (Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da UFOPA, 2012, p. 4).

Quadro 1: Informações legais sobre o Curso de Geografia da Ufopa. Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da Ufopa, 2012. Organização: Conceição, F. S. da., 2020.

CATEGORIAS	ESPECIALIDADES
Área de conhecimento	Ciências Humanas
Modalidade	Presencial
Grau acadêmico	Graduação
Título a ser conferido	Licenciatura Plena em Geografia
Curso	Geografia
Habilitação	Única
Carga horária do curso	3.223h (Três mil duzentos e vinte e três horas)
Unidade responsável pelo curso	ICED – Instituto de Ciências da Educação
Turno de funcionamento	Diurno e noturno
Número de vagas	40 (quarenta) vagas para cada turno
Duração do curso	Mínimo 8 (oito) semestres e máximo 10 semestres
Forma de ingresso no curso	Processo Seletivo (PSE e PSS)

Os estudantes egressos do curso geografia da Ufopa irão sair licenciados em geografia e podem atuar nas diferentes modalidades de ensino da educação básica (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos–EJA). A formação pedagógica concebe uma inseparabilidade na estrutura curricular: relação teórico-prática. A forma de ingresso no curso é anual e possui importância para a formação à docência no campo da ciência geográfica, no oeste paraense e em escala nacional.

A experiência enquanto professora substituta no curso de graduação em geografia da Ufopa durante 2 (dois) anos (2017-2019), foi um momento novo e gratificante, pois ao mesmo tempo em que ensinava, também aprendia com os discentes. Nos momentos de acompanhamento didático-pedagógico tive que considerar as particularidades e singularidades dos estudantes trazidas para sala de aula e dialogar com tais experiências de vida que enriquecem o debate e o desenvolvimento das aulas. Segundo Selbach (2010) a aprendizagem transformadora não deve vir de fora para dentro, pois o professor ao informar conceitos geográficos deve ajudar os alunos aprender.

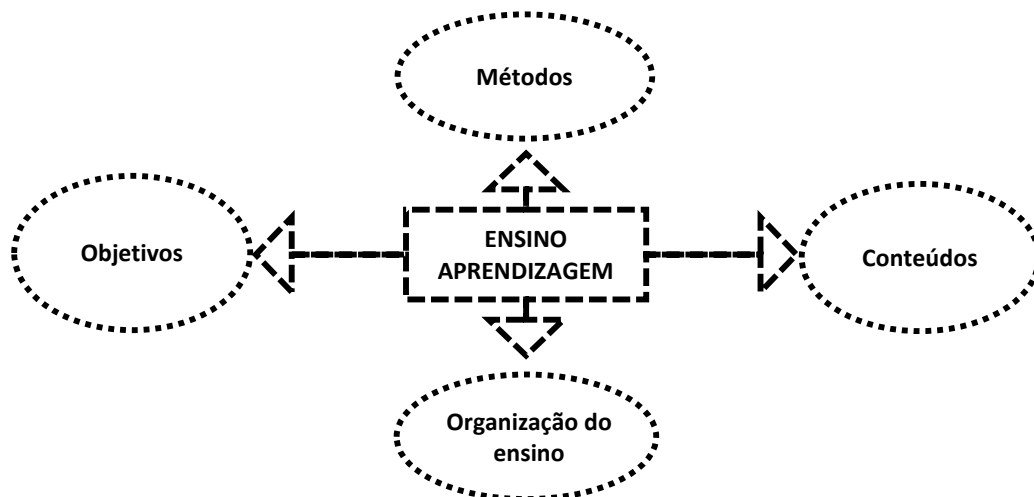


Figura 1: Fluxograma dos elementos processo didático  
Fonte: Libâneo, J. C., 2013. Organização: Conceição, F. S. da, 2020.

Estimular o aluno a pensar e a construir uma prática docente foi a estratégia utilizada para a disciplina Didática da Geografia nas turmas GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018. Cada turma é particular, possui uma forma de compreensão, interação e construção pedagógica, bem como o desenvolvimento de habilidades múltiplas. Foi uma experiência de ensino e aprendizagem diferente para cada turma de graduação, na

qual obtive resultados satisfatórios, porque é necessário repensar criticamente as práticas docente, no que tange a materialização do campo do conhecimento da didática (Couto, 2011; Libâneo, 2013).

Os instrumentos que compõe a didática (Figura 1) concretizam ações pedagógicas formativas, em que é de responsabilidade do professor no momento do ensino, fazer o planejamento, organização, seleção, explicação e orientação de conteúdos geográficos, para posteriormente, na ação da aprendizagem pelos alunos, possa ocorrer a assimilação e compreensão do conhecimento e este possa desenvolver um raciocínio geográfico e raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2008). Foi nessa estrutura do processo didático que se desenvolveu a disciplina Didática da Geografia no curso de graduação em geografia da Ufopa. A disciplina (Quadro 2) possui uma carga horária de 75h, ofertada no 4º semestre e estão distribuídas em 15 aulas, conforme consta nos Planos de Ensinos construído para as turmas trabalhadas, GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018.

Quadro 2: Conteúdos da disciplina Didática da Geografia da Ufopa. Organização: Conceição, F. S. da., 2020

EMENTA	CONTEÚDO DA DISCIPLINA
1. A didática e sua importância na formação do geógrafo (a) educador; 2. O processo de didatização dos conhecimentos geográficos; 3. Os componentes do processo didático: os conteúdos, o ensino e a aprendizagem; 4. Papel dos objetivos educacionais no ensino de geografia; 5. Os conteúdos a serem ensinados pela geografia escolar: critérios de seleção; 6. Os métodos de ensino e sua importância para o ensino de geografia; 7. A avaliação da aprendizagem escolar e sua importância para o ensino de geografia: características, funções e instrumentos; 8. Planejamento do ensino de geografia e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola: o plano de curso e o plano de aula.	<p>UNIDADE I – As dimensões da didática e as tendências pedagógicas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Finalidades e dimensões da didática frente às diferentes tendências pedagógicas;</li> <li>A relação teórica e prática na formação d/a educador/a;</li> <li>Perspectivas contemporâneas: formação docente;</li> </ol> <p>UNIDADE II – A didática e o processo constitutivo da docência</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Formação de professores;</li> <li>Sequencia didática interativa;</li> <li>Complexidade e dialogicidade como princípios norteadores do trabalho docente.</li> </ol> <p>UNIDADE III – Avaliação da aprendizagem e a prática docente</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Conceitos e funções da avaliação;</li> <li>Modalidades e etapas do processo de avaliação;</li> <li>Instrumentos de avaliação;</li> <li>A avaliação como forma de ensino.</li> </ol>

O plano de ensino construído para a disciplina é um instrumento do planejamento pedagógico e um eixo norteador que foi seguido na íntegra para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. A escolha dos objetivos, métodos, metodologias, recursos didáticos e instrumentos avaliativos foram condizentes com a especificidade da turma trabalhada, sendo alterado somente naqueles casos extremos e específicos para alguns estudantes quando necessário. O planejamento da disciplina foi dividido em três etapas. No primeiro momento denominado “*As dimensões da didática e as tendências pedagógicas*” foram desenvolvidas aulas discutidas e dialogadas com uso de slides no espaço da sala de aula na universidade. Foram selecionados textos, na qual apresentavam discussões teórico-conceituais sobre ensino de geografia e didática.

As aulas teórico-metodológicas nessa etapa tinham caráter dialógico e participativo. Os estudantes podiam fazer intervenções no decorrer das aulas em qualquer momento. Participavam dos debates na disciplina por meio das discussões dos textos ou articulando com as vivências e experiências que tiveram nas aulas de geografia na educação básica. E aqueles que possuíam algum tipo de experiência docente, ou seja, que tinham lecionado na educação básica, no campo ou na cidade, também contribuía nas aulas. A disciplina Didática da Geografia é uma disciplina voltada para o curso de formação à docência em que há indissociabilidade entre teoria e prática. Do mesmo modo, a formação teórica-conceitual só se concretiza e legitima através da prática, uma vez que essa relação é determinante no processo didático, na qual seus elementos instrumentalizam o fazer pedagógico.

## 2. GEOGRAFIA E DIDÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS COMPONENTES DO PROCESSO DIDÁTICO

O fazer pedagógico praticado no curso de formação de professores na graduação em geografia foi uma estratégia concebida na disciplina Didática da Geografia. De acordo com a concepção socioconstrutivista, o professor possibilita uma atividade consciente e intencionalmente dirigida, em que tanto ele como o aluno é um agente ativo nos processos educativos (Cavalcanti, 2005; Pires & Alves, 2013). Posteriormente às discussões teóricas executadas em primeira instância, no segundo momento designado de “A didática e o processo constitutivo da docência”, foram realizadas orientações didático-pedagógicas (Figura 2), pois é necessário problematizar a práxis social dos estudantes (Couto, 2011).

Na parte primeira dessas orientações, foi proposta uma atividade coletiva, na qual se fez uso do livro didático em geografia da educação básica para construção de um plano de aula modelo como ensaio, antes das apresentações e orientações individuais das aulas didáticas. Nas turmas houve a divisão dos grupos, foram feitos 6 (seis) grupos de 4 (quatro) ou 5 (cinco) pessoas, cada um com a posse de um livro didático de anos diferentes. Foi disponibilizada uma cópia impressa de um modelo de plano de aula para os grupos.

A seleção e escolha de um conteúdo geográfico ficaram a critério de cada grupo, uma vez que a organização dos conceitos básicos no ensino de geografia permite desenvolver um pensamento autônomo a partir da edificação do raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2005). O tema escolhido, tomando como base o modelo de plano de aula disponibilizado, foi construído um plano de aula. E, ao final de cada aula ou na próxima aula da disciplina, foram feitas as apresentações e discussões dos temas geográficos de cada grupo. Nessa atividade proposta, os estudantes demonstraram a importância do trabalho em grupo, a criatividade no desenvolvimento de novas linguagens, a assimilação de conteúdos geográficos para a concretização da prática.



Figura 2: Fluxograma das orientações didático-pedagógicas. Fonte: Trabalho de campo, 2017 a 2019.  
Organização: Conceição, F. S. da., 2020.

Na turma GEO-2016 essa proposta metodológica não foi possível de ser executada, uma vez que não tinha sido pensada essa atividade. Entretanto, foi a partir da experiência inicial com essa turma, que se pensou nessa proposta para as turmas seguintes, porque se percebeu as dificuldades dos estudantes de graduação em geografia no processo de construção de planos de aulas e conseguir articular os conteúdos geográficos com as aulas ministradas. Na turma GEO-2017 os temas selecionados se referem: globalização, urbanização, migração, conflitos étnico-nacionalistas e separatismo, agricultura e problemas ambientais. Todavia, na turma GEO-2018 os temas selecionados se restringem: globalização, população mundial, migração, industrialização, relevo e solo e problemas ambientais.

Os estudantes tiveram preocupação ao selecionar as temáticas. Pensaram em articular os conteúdos com novas metodologias de ensino e apresentar uma proposta para a o ensino de geografia não tradicional, inovadora e dinâmica, uma vez que a concepção teórica dos conceitos científicos no âmbito na geografia escolar explica as práticas espaciais e cotidianas dos alunos no espaço e no tempo (Pires & Alves, 2013). O acompanhamento e orientações didático-pedagógicas foram importantes porque corroborou com a formação de professores, pois são estes profissionais da educação que atuarão na educação básica. Esse tipo de atividade objetivou contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação na geografia escolar, possibilitar uma consciência sócio-espacial na ciência geográfica e estimular um raciocínio espacial e um raciocínio geográfico acerca dos conteúdos e categorias geográficas.

Na parte segunda dessa atividade, aplicadas nas três turmas (GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018) onde se ministrou a disciplina Didática da Geografia, foram executadas orientação individuais de acordo com a lista de frequência da turma correspondente, porque transformar informações em conhecimento significa está transformando o pensar geográfico de seus próprios estudantes (Selbach, 2010). De cada aluno orientado foi solicitado o tema da aula didática, a estrutura do plano de aula de acordo com o conteúdo selecionado e as medidas a serem seguidas no processo de desenvolvimento das aulas, mas deixando-os livres para serem criativos e ministrarem aulas dinâmicas. Nas orientações didático-pedagógicas, grande parte dos alunos trouxeram ideias estruturadas, anseios e preocupações, evidenciando os principais conceitos, recursos, estratégias e dinâmicas que iriam utilizar nas aulas. Mas alguns dos estudantes no momento do trabalho em construção encontraram dificuldades em estabelecer conexão entre o plano e aula propriamente dita.

As escolhas de suas metodologias, recursos didáticos e demais ações estratégias ficaram a critério de cada aluno. Foram solicitados que os temas escolhidos pelos alunos fossem diferentes uns dos outros para elaboração e construção das aulas destinadas à educação básica, seja na modalidade do Ensino Fundamental I, Ensino Médio e EJA. Por isso, foi pedido com antecedência e feito uma planilha com os temas individuais de cada estudante. Isso foi possível graças à oferta da disciplina Didática da Geografia, pois se pôde perceber como os estudantes em formação inicial pensaram e articularam os objetivos, métodos, metodologias, recursos didáticos e a seleção do conteúdo geográfico proposto na apresentação individual de sua aula. No processo didático, uma das características da aprendizagem, cristaliza-se por meio da atividade planejada, intencional e dirigida (Libâneo, 2013).

Essas propostas de organização curricular que estão articuladas à didática (Castellar & Vilhena, 2011) fizeram com que o discente impetrasse algumas indagações: *como/por que/quando/onde/de que forma* pode ser trabalhado o tema *X ou Y* escolhido na geografia escolar? Meus instrumentos do processo didático estão adequados? O uso da transposição didática foi alcançada e/ou coerente com aquilo que se pretendeu ensinar? Segundo Libâneo (2013), o ensino revela a combinação entre processo de ensino do professor e a assimilação ativa como atividade. Essa avaliação e autocrítica e autoconsciente do estudante em formação em licenciatura em geografia é extremamente necessária. Isso porque não devemos formar profissionais para atuarem na educação básica com certezas absolutas, da utilização de uma didática única e perfeita e não estarem abertos ao diálogo e as mudanças de estratégias metodológicas, como forma de revisão de suas práticas docente. Devem-se formar professores para serem criativos e repensarem suas práticas (métodos e metodologias) para a sala de aula de acordo com a turma e a realidade da escola trabalhada.

### 3. GEOGRAFIA E DIDÁTICA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE

A avaliação da aprendizagem é o ato de assimilar os conhecimentos e habilidades formuladas pelos discentes no contexto escolar. “A aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino” (Libâneo, 2013, p. 83). A definição dos instrumentos avaliativos (Figura 3) na disciplina Didática

da Geografia é determinante para compreensão, reflexão e instrumentalização do fazer pedagógico e demais subsídios que orientam a prática dos professores em formação de geografia da Ufopa.

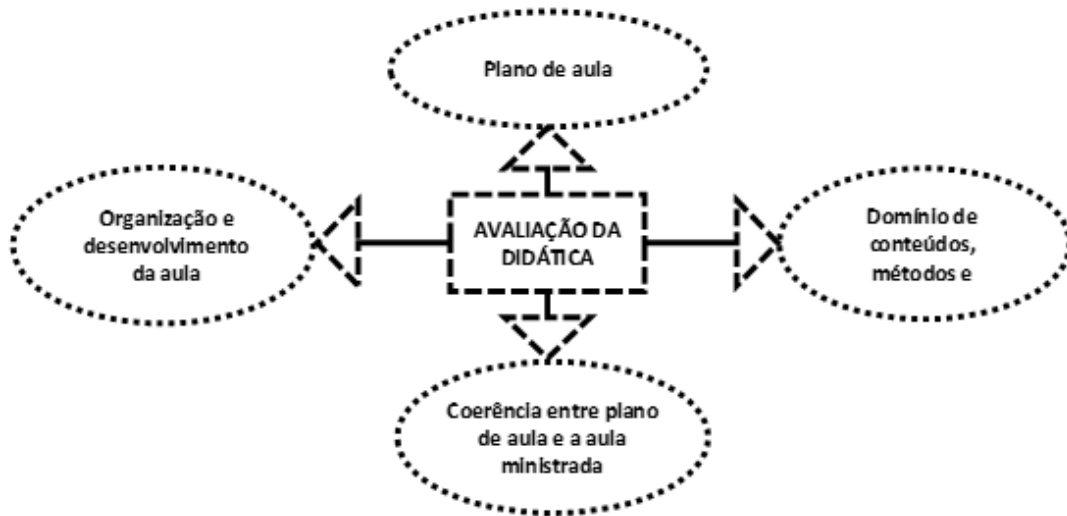


Figura 3: Fluxograma da avaliação da aprendizagem na didática em geografia. Fonte: Trabalho de campo, 2017 a 2019. Organização: Conceição, F. S. da., 2020.

O terceiro momento da disciplina Didática da Geografia cognominado de “*Avaliação da aprendizagem e a prática docente*”, foi a etapa das apresentações das aulas didáticas individuais dos estudantes do curso licenciatura em geografia, cuja ordem de apresentação foi de acordo com lista de frequência em ordem alfabética. Em cada aula da disciplina didática da geografia tinham 4 (quatro) ou 5 (cinco) apresentações dos estudantes, sendo que o estudante tinha no mínimo 20 (vinte) minutos e no máximo 30 (trinta) minutos para ministrar a aula. Nas turmas GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018, após a finalização das aulas individuais dos estudantes, foram realizadas arguições com uma avaliação geral da aula no que tange: relação do plano de aula com a aula apresentada, os objetivos propostos, os momentos de desenvolvimento da aula, metodologias empregadas, os recursos didático-pedagógicos utilizados e o uso do tempo para o desenvolvimento do conteúdo, ressaltados de acordo com a ficha avaliativa individual de cada estudante.

A turma GEO-2016 tinham 25 (vinte e cinco) estudantes matriculados e 22 (vinte e dois) apresentaram aulas didáticas. Dentre os principais temas abordados, destacaram-se: relevo, formação da terra, paisagem, espaço geográfico, lugar, recursos naturais, conflitos mundiais, sistema de transporte e comunicação, população, território brasileiro, espaço rural, industrialização, meio ambiente e impactos ambientais, regiões brasileiras, tigres asiáticos, redes, cidade e urbano, hidrosfera e urbanização. A turma GEO-2017 continham 39 (trinta e nove) estudantes matriculados e 26 (vinte e seis) apresentaram aulas didáticas. Dentre os principais temas abordados, destacaram-se: população, Amazônia, urbanização, mundo rural brasileiro, paisagem, clima, migração, meio técnico científico informacional, desigualdade sociais, globalização, oriente médio, atmosfera terrestre, êxodo rural, migração, relevo, fontes de energia, cartografia, cidade, regiões brasileiras e complexos regionais, consumo e consumismo, subdesenvolvimento na América Latina, estrutura fundiária no Brasil e região Nordeste. A turma GEO-2018 possuíam 26 (vinte e seis) estudantes matriculados e 21 (vinte e um) apresentaram aulas didáticas. Dentre os principais temas abordados, destacaram-se: globalização, urbanização, bacia hidrográfica, trabalho e espaço geográfico, modelos produtivos, biomas brasileiros, União europeia, paisagem, espaço geográfico, migração, erosão, desigualdades sociais no Brasil, relevo, formação do planeta terra, atividades econômicas, regiões polares, agricultura brasileira, desmatamento na Amazônia, Estado-nação, território e fronteira, regiões brasileiras e população brasileira.

A escolha dos conteúdos geográficos pelos estudantes graduandos e professores em formação foram diversificados e livres. Pesquisaram e selecionaram temas que tinham mais familiaridade em desenvolver. Os temas de própria escolha dos alunos eram diferentes dos outros, cuja finalidade era que o processo avaliativo da disciplina Didática da Geografia não fosse repetitivo, cansativo e possibilitasse uma concepção ampla dos diferentes temas da geografia escolar para todos da turma e que estes pudessem refletir sobre suas respectivas prática docente.

Na turma GEO-2016 como não teve a atividade de treinamento com uso do livro didático para a construção de um plano de aula modelo, grande parte dos estudantes apresentaram dificuldades na construção de planos de aulas, domínio de conteúdo, uso adequado da linguagem de acordo com o nível da turma, o desenvolvimento e os instrumentos didático-pedagógico empregados na aula. Maior parte dos alunos dessa turma se sentiram mais seguros e confortáveis em ministrar aulas destinadas ao Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano), sendo que apenas 3 (três) alunos optaram por ministrar aula para o Ensino Médio e nenhum para a EJA. Nessa turma tinha um estudante indígena Wai Wai que apresentou sua aula na sua língua materna e fazia tradução para o português. O tema trabalhado pelo estudante indígena foi espaço geográfico, paisagem e lugar, em que articulou os conteúdos do ensino de geografia com a realidade da aldeia do discente. Apesar das dificuldades em elaborar plano e aula didática para educação básica, o trabalho desempenhado pelos estudantes da GEO-2016 foi inventivo, surpreendente, superativo, porque além de ter a preocupação em trabalhar o lugar e o cotidiano, buscou criar novas metodologias que pudesse atender as expectativas do universo da turma trabalhada na educação básica.

Na turma GEO-2017 como foi proporcionada a atividade de ensaio com uso do livro didático para a construção de um plano de aula modelo, demonstrou que grande parte dos estudantes apresentaram baixa dificuldade na construção de planos de aulas, domínio de conteúdo, uso adequado da linguagem de acordo com o nível da turma, o desenvolvimento e os instrumentos didático-pedagógico empregados na aula. Maior parte dos alunos dessa turma se sentiram mais seguros e confortáveis em ministrar aulas destinadas ao Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano), sendo que apenas 10 (dez) alunos optaram por ministrar aula para o Ensino Médio e 1 (um) para a EJA. Nessa turma especificamente, alguns estudantes oriundos de povos e comunidades tradicionais e bairros de periferia, no momento do planejamento das aulas e orientações pedagógicas se mostraram com maiores dificuldades. Mas no momento de ministrar suas aulas, conseguiram desenvolvê-las de acordo com suas particularidades e singularidades. O trabalho desenvolvido pelos estudantes da GEO-2017 demonstrou criatividade, produtividade, empenho e dedicação, pois além da preocupação em trabalhar o lugar e o cotidiano nas aulas de geografia, utilizaram muitas ferramentas metodológicas de acordo com a modalidade de ensino escolhida.

Na turma GEO-2018 como também foi proporcionada a atividade com uso do livro didático para a construção de um plano de aula modelo, demonstrou que grande parte dos estudantes apresentaram baixa ou nenhuma dificuldade na construção de planos de aulas, domínio de conteúdo, uso adequado da linguagem de acordo com o nível da turma, o desenvolvimento e os instrumentos didático-pedagógico empregados na aula. Grande parte dos alunos dessa turma se sentiram mais seguros e confortáveis em ministrar aulas destinadas ao Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano), sendo que apenas 5 (cinco) alunos optaram por ministrar aula para o Ensino Médio e nenhum para EJA. Nessa turma, havia a presença de uma estudante Pessoa com deficiência-PCD, em que acompanhei nas orientações e planejamento didático-pedagógico na universidade e no Núcleo de Acessibilidade da Ufopa. O tema trabalhado pela discente foi espaço geográfico, articulado aos conceitos de paisagem e lugar, na qual foram construídos recursos didáticos, a exemplo da maquete para representação espacial. A estudante por ser PCD da visão, tinha que ter recursos que facilitasse e favorecesse a sua prática de ensino em geografia. Entretanto, a professora em formação não demonstrou tamanhas dificuldades no momento de ministrar sua aula didática. O trabalho desempenhado pelos estudantes da GEO-2018 foi obstinado, imaginativo, produtivo, criativo e inovador, que além de considerar a importância do lugar e o cotidiano nos conteúdos geográficos, foi a turma que muito se preocupou em construir recursos didáticos para alunos com/sem deficiência e fazer uso de novas linguagens.

De fato, nas turmas em que foram desenvolvidas a atividade da construção de um plano de aula modelo com auxílio do livro didático, que antecede a construção do plano de aula avaliativo da disciplina, entregue no momento das apresentações das aulas didáticas para educação básica, como é o caso da GEO-2017 e GEO-2018, mostrou-se eficaz para a geografia escolar. Do contrário da GEO-2016, porque como essa proposta metodológica não tinha sido empregada, os alunos de graduação apresentaram maiores dificuldades no processo de assimilação do conteúdo e correlacionar com o desenvolvimento da aula. A transposição didática nesse caso ficou comprometida para a GEO-2016 e se mostrou favorável para a GEO-2017 e GEO-2018. Enquanto que na GEO-2017 e GEO-2018 os estudantes de graduação conseguiram relacionar os elementos que compõe a didática, objetivos, métodos, metodologias, recursos e conteúdos, satisfatoriamente nos processos educativos, na GEO-2016, essa prática de ensino ficou limitada, vindo apenas ser mais esclarecedora e qualificada, no momento das arguições e reflexões apontadas acerca das aulas apresentadas individualmente.

Percebeu-se ainda, nas turmas três turmas trabalhadas, que a escolha dos temas das aulas de geografia para a educação básica se voltou mais para as temáticas humanas, enquanto que nas temáticas físico-naturais poucos optaram por desenvolver suas aulas. Aqueles que escolheram algumas das temáticas físico-naturais tiveram dificuldades de desenvolverem os temas e não apresentava domínio do conteúdo, principalmente os conteúdos geográficos de cartografia, fontes de energia, clima, formação da terra e regiões polares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente no ensino superior na graduação em geografia é marcada por desafios, expectativas, descobertas e reformulações no processo de ensino e aprendizagem. Precisa-se está aberto para mudar e adequar, quando necessário, as formas didático-pedagógicas e possibilitar o diálogo e a participação dos estudantes nas aulas. Ensinar e aprender são categorias indissociáveis na prática docente, pois ao mesmo tempo em que o professor ensina a disciplina, este também aprende com os conhecimentos trazidos pelos alunos para sala de aula. Não existe uma didática única para todos os professores, porquanto cada docente faz escolhas de seus objetivos, métodos, metodologias e recursos didático-pedagógicos.

A prática docente não é apenas um processo de repasse de conteúdos, mas deve criar estratégias metodológicas que contribua com novas linguagens para a geografia escolar. A capacidade de articulação e concretização do fazer pedagógico e as habilidades desenvolvidas foram cristalizadas na Disciplina da Geografia no curso de geografia da Ufopa. Durante as arguições se apontou as fragilidades e inseguranças manifestadas pelos alunos no momento da apresentação de suas aulas didáticas, instigando-os a refletir acerca da docência em geografia. Investir na formação de professores e possibilitar um ensino crítico-reflexivo para a construção de uma didática em geografia concreta é o caminho que os profissionais da educação em geografia devem assumir na atualidade, repensando o processo de construção do conhecimento geográfico e espacial, cuja materialização dessa ação didático-pedagógica é promover a relação teórico-prática na educação geográfica.

A defesa é por uma educação libertária, justa e de qualidade para aqueles que são excluídos, despossuídos e marginalizados pelo sistema capitalista, marcado por contradições. A educação é um dos instrumentos de luta e resistência frente a um modelo de educação hegemônico que se instala forçadamente de cima para baixo. Deve-se descartar a hipótese, na educação básica ou no ensino superior, de que a formação cidadã e profissional é algo ultrapassado, sem esperanças e desprovida de estímulos. O docente deve acreditar na sua prática profissional e na luta travada diariamente por melhores condições de trabalho, por ações educativas e na criatividade de planejamentos didático-pedagógicos.

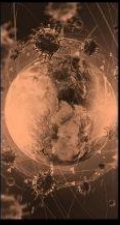
O conhecimento é processual e escola e universidade não estão desvinculadas, pelo contrário, os estudantes de graduação em formação inicial são eles que estão sendo formados para atuarem futuramente como professores na educação básica e são os responsáveis por contribuir com a formação

para a cidadania e de qualidade. Precisam compreender os processos sócio-espaciais/culturais/econômicos/políticos em escala local/regional/nacional/global, fazendo uso da transposição didática, para que assim, possam saber ensinar e aprender com seus alunos na sua complexa totalidade.

As estratégias e as metodologias empregadas na disciplina Didática da Geografia ofertada nas turmas GEO-2016, GEO-2017 e GEO-2018 considerou a realidade de cada turma. A experiência em cada turma foi diferente. As ações didáticas e metodológicas específicas foram essenciais para ensinar e aprender geografia na educação superior. Os alunos desenvolveram a criticidade, criatividade, novas habilidades e compromisso com a geografia escolar e a formação de professores. A perspectiva e o desafio são de um ensino de geografia amazônico que considere e indissocie territorialidades e espacialidades dos povos, populações e comunidades tradicionais amazônicas: Terras-Águas-Florestas-Cidades.

## BIBLIOGRAFIA

- Castellar, S.; Vilhena, J. (2011). *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning.
- Cavalcanti, L. S. (2005). *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa.
- Cavalcanti, L. S. (2008). *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus.
- Couto, M. A. (2011). Método dialético na didática da Geografia. In L.S. Cavalcante, M.A. Bueno, V. Souza. *A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Pires, L. M.; Alves, A. O. (2013). Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In E.I. Silva, L.M. PIRES. *Desafios da didática da Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.
- Selbach, S. (2010). *Geografia e Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará (2012). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia*. Instituto de Ciências da Educação-ICED, Programa de Ciências Humanas.



## PROPOSTAS DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO TEMA AMAZÔNIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

**Wesley da Silva Meira**

**Escola Estadual Afonso Pena: Três Lagoas**

**Mato Grosso do Sul**

wesleymeiraufms@gmail.com

Como citar este artigo:

Meira, W. (2020/21). Propostas de materiais didáticos para o ensino do tema Amazônia: uma revisão bibliográfica. *geTup, Revista de Educação Geográfica/UP*, nº 5/6, 126-136.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a11>

REFLETIR

**RESUMO:** Este trabalho apresenta resultados de uma revisão teórica conceitual sobre o tema “Amazônia” nos livros didáticos escolares. Objetiva apresentar possíveis propostas de ensino, por meio de sequências didáticas, para se trabalhar com o tema “Amazônia” em sala de aula, partindo do livro escolar como elemento inicial. Para realização da pesquisa, inicialmente, procurou-se fazer levantamento bibliográfico de como é discutido o tema nos livros didáticos de Geografia e dos artigos que diz respeito à importância do livro didático para o ensino desta disciplina. Em seguida, buscou-se compreender os critérios de análise dos documentos educacionais dos PCN, Introdução e Geografia, e da Base Nacional Comum Curricular que regulam o ensino e a aprendizagem do país, trazendo uma reflexão histórico-crítica sobre as relações educacionais com o sistema de competências e habilidades que propõem estes documentos. Fundamenta-se, desta forma, nas contribuições teóricas de Amin (2015); Gabrelon (2013); Sene (2013) e outros autores que refletem sobre o ensino da Geografia, Brasil (1998;1998-a;2003;2018), no que se refere aos documentos educacionais do Brasil e Silva (2016); Antunes (2009) e Vigotski (2009) que embasam o campo crítico entre as relações de ensino e aprendizagem bem como as relações históricas entre as relações de trabalho e educação.

**Palavras-chave:** Amazônia; Ensino e aprendizagem; Materiais didáticos.

**ABSTRACT:** This work presents the results of a conceptual theoretical review on the Amazon topic in school textbooks. It aims to present possible teaching proposals, through didactic sequences, to work with the Amazon theme in the classroom, starting from the school book as an initial element. To carry out the research, we initially sought to make a bibliographic survey of how the Amazon theme is discussed in the Geography textbooks and of the articles that concern the importance of the textbook for teaching this discipline. Then, we sought to understand the criteria for analyzing the educational documents of the PCN, introduction and Geography, and of the Common National Curricular Base that regulate the teaching and learning of the country, bringing a historical-critical reflection on the educational relations with the system competencies and skills proposed by these documents. It is based, in this way, on the theoretical

contributions of Amin (2015); Gabrelon (2013); Sene (2013) and other authors who reflect on the teaching of Geography, Brazil (1998; 1998-a; 2003; 2018) with regard to educational documents from Brasil and Silva (2016); Antunes (2009) and Vigotski (2009) that support the critical field between the relations of teaching and learning as well as the historical relations between the relations of work and education.

**Keywords:** Amazon; Teaching and learning; Teaching materials.

## INTRODUÇÃO

Quem observa os métodos de ensino dos conteúdos e atividades escolares junto a matriz curricular cobrada pelos documentos educacionais do Brasil, sabe, à primeira vista, da importância do livro didático como instrumento de apoio do professor em sala de aula. Mas, muitos apontam o livro escolar como um instrumento didático ultrapassado frente aos grandes avanços tecnológicos e a enorme quantidade de informações advindas da internet e outros meios em geral.

Essas informações que podem ser recebidas pela internet, televisão, rádio e outros meios comunicativos, no entanto, não possuem em sua totalidade critérios de avaliação bem constituídos que proporcionem um aprofundamento especializado dos conteúdos cobrados pelos documentos educacionais do Brasil. Por isso, é importante usar o livro didático como um dos elementos principais para elaboração de planos de aula e usufruir da internet e outros meios comunicativos como instrumentos de apoio secundários.

A preocupação com a estrutura do contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula é compartilhada por diversos autores, tais como: Vigotski (2009); Oliveira (2014) e Gabrelon (2016), entre outros. Assim como explica Vigotski (2009), o ensino e a aprendizagem precisam desenvolver no aluno a capacidade de abstrair e analisar, conceitualmente, por meio de generalizações, o mundo em que vive. É o que os documentos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procuram expor, como o desenvolvimento de habilidades e competências. Mas será mesmo que ensinar para desenvolver certas habilidades e competências promove ao aluno a capacidade generalizada de analisar o Mundo, como pressupõe Vigotski?

No próximo tópico procuramos resposta a essa pergunta. Ensinar Geografia passa, então, a ser, dentro da sala de aula, uma forma de problematizar e explicar o Mundo. A percepção do espaço, as relações sociais, o meio ambiente e seus impactos são temas pertinentes à Geografia como ciência do espaço e que promovem o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo em relação ao meio em que vive. Mas, pouco se tem falado de alguns temas geográficos e geopolíticos de total relevância à sociedade brasileira.

Assim, levando para o campo dos temas da Geografia, pouco se tem falado em sala de aula, por exemplo, sobre a temática da Amazônia e sua importância para o equilíbrio ecológico, econômico e político do planeta Terra. Mas, surge recentemente um grande apelo em discutir sobre a Amazônia pelo excesso de desmatamento e a grande quantidade de queimadas que foram ocorrendo no período de 2019, dados alarmantes que ultrapassaram todos os índices desde 2010, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Com efeito, devido à falta de conjunturas teóricas na escola, há uma necessidade de selecionar materiais e métodos para se trabalhar com o tema “Amazônia”. Neste sentido, a proposta desse texto consiste em apresentar possíveis métodos de ensino para trabalhar com o tema “Amazônia” em sala de aula, a partir de materiais didáticos, construindo, também, um panorama educativo que saia do sentido tradicional de ensino/aprendizagem e adentre uma forma mais moderna de lecionar os conteúdos, de forma a proporcionar motivação pela meta do aprender, tanto para o aluno como para o professor. Para tanto, é preciso entender, primeiramente, mais afundo, sobre a importância dos materiais de apoio para

a Educação e como documentos do currículo de ensino constroem um referencial educacional para o país, como veremos a posteriori.

## 1. A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS DE APOIO NO ENSINO DO TEMA “AMAZÔNIA”

Como apontado anteriormente, o tema Amazônia está recentemente em alta, desde 2019. Nas redes sociais alavancaram-se discursos sobre a importância da preservação da Amazônia e do meio ambiente. Mas, tratar sobre a Amazônia é muito mais do que contextualiza-la. Não se compreende a fundo sobre o tema apenas pelas discussões elaboradas pelas redes comunicativas, pois estes meios corroboraram com a instantaneidade dos acontecimentos.

Uma explicação bastante fundamentada sobre este processo do “instantaneísmo” das informações é discursada por Sene (2013), em *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*. Para o pesquisador, o avanço das tecnologias de comunicação à distância dá-nos a impressão de um mundo acelerado, pois assim que começamos a compreender um determinado acontecimento por esses meios de comunicação, eles elegem outro acontecimento para dar destaque e aquele primeiro é transposto às margens (Sene, 2013).

Os livros didáticos sofrem sim influências do momento, tal como os meios digitais, mas eles mantêm-se em uma gama ampla, sequencial e contínua de conhecimentos sobre as temáticas. Isso se dá, pois, os livros didáticos são agentes do processo de instrução. Segundo o Ministério da Educação (MEC), os livros didáticos no Brasil passam por um processo de avaliação de questões de qualidade e questões de condições políticas e operacionais que os permitem serem utilizados por vários anos, impactando positivamente no contexto escolar. Para além disso, “(...) o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula. (BRASIL, 2003).

Dutra Junior e Franco (2014, p. 136), em *Amazônia nos Livros Didáticos do Ensino Médio: Estudo Quantitativo*, explicam que “no ensino de Geografia, considera-se que os livros didáticos são um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas escolas públicas brasileiras”. Ainda segundo os autores a produção de um livro didático não é neutra, pois sempre privilegia uma determinada abordagem ou ponto de vista.

Por essa ideia, Gabrelon (2016) contribui que os fundamentos da política dos manuais didáticos impactam nas influências da Geografia ensinada na escola. O teórico investiga alguns exemplares de livros didáticos de Geografia que foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e revela que estes são tratados por perspectivas neoliberais reconstruindo propósitos sobre identidade e políticas públicas.

A Geografia escolar serve historicamente para construir a identidade nacional e o livro didático além de ser uma das maneiras desta disciplina apresentar-se na escola, também está inserido em políticas públicas como um dos vetores para o desenvolvimento do sentimento nacionalista. (GABRELON, 2016, p. 3).

A Amazônia é representada de maneiras diferentes em cada livro didático, cada qual com sua abordagem do tema. Mas, os propósitos de ensino daqueles são direcionados para os mesmos vieses pertinentes ao aprofundamento de diversas questões sobre os aspectos humanos e naturais como a economia, recursos naturais, estrutura geológica, crescimento social e entre outros. Isso posto, pois a Amazônia é um amplo espaço geográfico que possui uma importância internacional tanto pela diversidade geográfica quanto pelo meio político. Assim, a região amazônica exige diversos posicionamentos do País e do Mundo para sua manutenção.

A região Amazônica, detentora do maior estoque de recursos estratégicos – água, minerais e biodiversidade – do planeta, passou a ser o centro das atenções internacionais. Configura-se, assim, uma nova realidade geopolítica para a Amazônia, exigindo suas grandes riquezas maior presença do Estado na região, assim como a instrumentalização de políticas que visem a alavancar não só seu crescimento social e econômico, mas também seu desenvolvimento sustentável. (Amin, 2015, p.18).

Esse esforço em desenvolver meios sustentáveis e alavancar o crescimento social da Amazônia, não só advém da preservação e recuperação do meio ambiente, como também, advém da preocupação com as matérias primas que movimentam o mercado internacional, como a madeira e a borracha, por exemplo (Amin, 2015).

O compromisso para lecionar sobre essa temática, portanto, é sem dúvidas um trabalho árduo para o professor. E aqui reside um aspecto de enorme desafio para o processo de mediação educativa. Devido a sua amplitude de processos estruturais a Amazônia é um tema que precisa ser colocado em foco, detalhadamente, para um melhor aproveitamento do conhecimento sobre a região e do movimento que ela provoca na economia mundial. Aí que chegamos à importância dos materiais de apoio como os manuais didáticos para o ensino do tema “Amazônia”.

Os livros didáticos não devem ser usados somente para a realização de exercícios, pois eles dão foco em fatos, tendências, fenômenos, processos a cerca do contexto dos temas em questão de forma sequencial e qualitativa, fomentando discussões sobre a realidade e o mundo. São instrumentos detalhistas que podem ser aproveitados para a realização de uma boa aula que vai para além da leitura, interpretação e realização de exercícios.

Mas, não só o uso dos materiais didáticos garante o desenvolvimento do aluno. O professor precisa readequar-se ao texto. O aprendizado, por exemplo, é mais facilitado para os temas dos quais gostamos. No entanto, os temas que não gostamos podem ser aprendidos com mais facilidade por meio de mediações lúdicas e/ou que fogem do tradicionalismo educacional. Para isso, são imprescindíveis professores que pensam no aprendizado de seus alunos, quando criam seus planos de aulas. O processo de aprendizagem escolar perpassa sempre por uma relação de mediação entre o professor e o aluno (Vigotski, 2009).

## 2. AS QUESTÕES DE ENSINO SEGUNDO OS PCN E A BNCC

É por meio do processo de mediação que a criança passa de um nível de desenvolvimento para um maior e assim amadurece capacidades superiores de pensar e agir. Essas capacidades são a aquisição de conceitos generalizados e científicos que o permite analisar a realidade profundamente, planejar, raciocinar, calcular e viver em sociedade (Vigotski, 2009).

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e participação do professor. (Vigotski, 2009, p. 244).

De fato, é sobre esse desenvolvimento humano que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refletem. No entanto, nem sempre de maneira emancipatória e reflexiva como veremos. Primeiramente, o que são os famosos Parâmetros Curriculares Nacionais? Eles são documentos que constroem referências comuns educacionais para todas as regiões do Brasil. Em outras palavras, são discussões pedagógicas que promovem uma reflexão geral sobre o desenvolvimento da prática docente e do uso de materiais de apoio para direcionar o aluno a atingir determinadas habilidades e competências. Assim como os PCN, a BNCC é um documento normativo cujo enfoque é aprimorar um modelo de educação geral para o País, implementando habilidades e competências que os alunos e professores precisam adquirir ao longo de sua formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um **documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica**, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018. Grifo nosso).

Como discutido na seção anterior, será mesmo que ensinar para desenvolver certas habilidades e competências ou certas aprendizagens essenciais promove ao aluno a capacidade generalizada e científica de analisar o Mundo? Como explica Vigotski, o pensamento é um processo constante de abstração, análise e síntese da realidade. E a realidade se apresenta de forma diferente para cada indivíduo devido à capacidade de cada pessoa, de abstrair e enxergar o Mundo (VIGOTSKI, 2009).

Uma criança, por exemplo, não consegue analisar o Mundo como o adulto, pois o adulto possui um amplo conhecimento significativo da realidade, a qual a criança ainda está aprendendo. Isso se dá, pois o adulto possui desenvolvidos os significados e as palavras que são coerentes com a realidade, proporcionando assim que ele abstraia pelos órgãos dos sentidos mais informações do que a criança. Bem como um indivíduo que mora na região nordeste terá uma visão do Mundo, diferente da que reside na região sul pelas variações socioculturais (VIGOTSKI, 2009).

Desenvolver, desta forma, uma mesma competência para vários alunos não garante, necessariamente, uma análise emancipatória e científica da realidade. As questões do ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências possuem uma relação histórica. Busquemos, então, compreender essa relação histórica para entendermos os porquês da gestão desse tipo de Educação no Brasil.

“O termo competências aparece no cenário nacional ocupando uma centralidade nas discussões, envolvendo esferas estruturais da sociedade, interferindo nas questões ligadas diretamente ao trabalhador, políticas de gestão, relações de trabalho e formação” (Lindquist, 2003, p. 145).

Tendo em vista, como explica Lindquist (2003), que o termo competências aparece diretamente ligado às relações de trabalho e formação, não há como escapar, portanto, de uma discussão sobre Trabalho e Educação. Isto é, não há como escapar em discutir sobre como às transmutações do mundo do trabalho interfere diretamente na forma como cada indivíduo estuda.

Resumidamente, foram às estruturas Fordista e Taylorista de trabalho que pela perspectiva capitalista impactaram fundamentalmente na Educação. O Fordismo é conhecido como o modelo de linhas de produção ou linhas de montagem, articulado para a produção e consumo em massa a qual visa, de forma técnica e organizada, à produtividade em larga escala. Este modelo, por sua vez, entrou em crise permitindo o surgimento de uma nova relação de trabalho mais racional, comportamental e científica que se acoplou ao Fordismo e se expandiu, o chamado Taylorismo (Antunes, 2009).

Ambos modelos, em linhas gerais, configuraram e exigiram dos meios educacionais uma educação técnica. Era preciso que os operários correspondessem aquela estrutura metabólica do sistema do capital. Surge, portanto, a chamada pedagogia tecnicista. Um modelo utilitário, pragmático e fragmentado para dar conta dessa articulação entre trabalho e educação (Antunes, 2009; Silva, 2016). Assim:

No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, **seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho**. Digno de nota, **o conceito de competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de”** revelam o significado do termo associado ao contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção. Nessas circunstâncias, **a lógica do modelo de competências aplicado à Educação parte de uma concepção centrada nos objetivos do ensino, expressados em termos comportamentais, e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas. O discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada trabalhador**. (Silva, 2016. p. 197. Grifo nosso).

Esse modelo tecnicista, por sua vez, também entra em uma crise estrutural ao longo do tempo, exigindo uma alternativa que se adaptasse aos avanços tecnológicos e aos processos gerenciais que viam surgindo. Para tanto, foi preciso que o metabolismo do capital se reestruturasse novamente em sua essência, seguindo, desta forma, o panorama do modelo flexível Toyotista japonês (Antunes, 2009). Neste

modelo, fragmentava-se, então, o trabalho em processos manuais e intelectuais em busca do que intitulavam de qualidade total de mediação. Difundiram-se, também no Brasil, a criação de escolas técnicas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e construíram a noção de competência associada à qualificação do trabalhador (Silva, 2016).

A inclusão da tecnologia deu ao modelo de produção capitalista mais flexibilidade. No campo educacional, essa flexibilidade do trabalho e a noção de competência seguem por princípios da psicologia behaviorista. Princípios de ações de estímulo e resposta para condicionar comportamentos pré-definidos para viver neste tipo de sociedade. Para Silva (2016, p. 203) “(...) o behaviorismo dá ênfase ao reforço como determinante da aprendizagem e compreende as aquisições dos alunos, a partir dos acontecimentos externos, como por exemplo, as características motivadoras expressas no ambiente da escola e na família”.

Esta questão traz à tona uma educação pautada em uma espécie de competitividade interna e comportamental que se regulou para um mecanismo de qualidade chamado de qualidade total. No Ocidente, o Toyotismo é transfigurado e incorporado para a cena do Neoliberalismo e sustentado pelas teses de qualidade total e teoria do capital humano (Antunes, 2009; Silva, 2016).

Tanto a “teoria da qualidade total” quanto a “teoria do capital humano” impactam na Educação de forma que a atividade docente não expande o conhecimento emancipatóriamente e sim técnico e fragmentado. O neoliberalismo, modelo presente até hoje, exige, assim, uma escola cada vez mais flexível para dar conta da organização estrutural do mundo do trabalho, na qual provocam, por exemplo, os tipos de documentos normativos como a BNCC, técnico e comportamental, para as redes de ensino (Silva, 2016).

Observando pelo contexto histórico do mundo do trabalho para com o ensino escolar, vemos que os modelos do trabalho impactam na forma de organização do sistema de ensino. E, neste sentido, o próprio ensino contemporâneo não está norteado para a emancipação e formação do pensamento reflexivo e crítico, mas sim de um ensino mais técnico pensando na organização do trabalho atual. Faz-se importante apresentar que na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em notas ao professor, é introduzido o seguinte direcionamento teórico, por Paulo Renato Souza:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para as necessidades de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. **Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.** (BRASIL, 1998. Grifo nosso).

É interessante refletir que os documentos educacionais estão voltados a uma educação técnica, instrumental e comportamental que traz exigências de metas de competências e habilidades a serem apropriadas pelos alunos e professores. Os documentos educacionais, por vezes, causam certa confusão para com o professor. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular da Rede do Estado (RCE), Projeto Político Pedagógico (PPP) e tantos outros documentos promovem um norteamento das aulas lecionadas pelos professores do Brasil, mas as dúvidas são diversas.

Como planejar uma aula que de conta das habilidades socioemocionais dos alunos, por exemplo, sem que o professor tenha a compreensão profunda dos conceitos do sistema afetivo/emocional humano? Como atingir a mesma competência e habilidade para um aluno que estuda na região centro-oeste e um aluno que estuda na região norte do País que possuem realidades distintas social e culturalmente? Como ensinar os alunos a aprender a conhecer, a ser, a fazer, a viver com os outros, como espera os PCN, se não incluimos a realidade dos alunos e delimitamos competências que devem ser atingidas? Essas competências e habilidades são necessidades educativas fundamentais ao pensamento crítico ou ao mundo do trabalho?

Essas e mais dúvidas surgem no campo escolar. Desta maneira, os livros didáticos e os planos de aula precisam levar em consideração o aluno e sua realidade social, não apenas delimitar atividades “X”, “B” e “A” para atingir certa habilidade ou certa competência, mas sim elaborar atividades que desenvolvam e expandam o pensamento crítico, reflexivo e dialético dos indivíduos.

### 3. LIVRO DIDÁTICO E AMAZÔNIA

Entre os livros que retratam a realidade da Amazônia, observa-se que apresentam o tema em diferentes escalas (internacional, nacional e regional), no entanto, alguns enfoques são direcionados pelo ponto de vista dos autores da obra. No livro *Geografia - Série Novo Ensino Médio*, por exemplo, o destaque central deu-se pelo viés socioeconômico, o qual explica, para além dos recursos naturais, como clima e vegetação a escala econômica que a Amazônia detém sobre o comércio nacional e internacional.

#### 4.1. Como é retratado o ecossistema

A obra *Território e sociedade no mundo globalizado: ensino médio* retrata a Amazônia destacando a discussão sobre o passado histórico, a influência das migrações devido aos ciclos da borracha e do café, a situação dos povos indígenas, a política de ocupação da Amazônia e os complexos territoriais e fronteiras que delimitam aquele espaço geográfico. Já na obra *Geografia geral e do Brasil: estudos para compreender o espaço – Ensino Médio*, o assunto mais estudado parte de questões geopolíticas e econômicas da Amazônia.

Em *Geografia estudos para a compreensão do espaço* não vemos o enfoque sobre o tema. Neste livro, a temática é discutida rapidamente, em linhas mais gerais, sem muito detalhe sobre os seus processos estruturais, econômicos e políticos. Embora alguns livros didáticos não enfoquem diretamente sobre a Amazônia, observamos que em todas as obras analisadas há o contexto razoável do domínio morfoclimático, da vegetação, do relevo e do ecossistema da Amazônia.

O livro didático é uma das principais fontes de informação dos alunos e podemos usa-lo para destacar conceitos centrais da temática, por isso é importante escolher bem qual livro utilizar. Foram analisados cinco livros didáticos e dois deles foram escolhidos como instrumentos de apoio para a elaboração das sequências didáticas. Consequentemente, foi relevante o uso de critérios para o julgamento destas obras, pois só assim, pode-se avaliar o aprofundamento que o aluno teria da temática seguindo os planos de aula. Como referem Frison *et al.*:

(...) a escolha e utilização do livro didático é uma questão bastante complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa escolha constitui uma responsabilidade de natureza social e política e que muitas vezes traz dificuldades e incertezas aos professores (Frison *et al.*, 2009, p.10)

Nesta perspectiva os livros didáticos são bem estruturados para acompanhar os avanços das políticas socioculturais e atualizar os panoramas didático-pedagógicos em relação à conjuntura da sociedade de classes. A evolução do plano de livros didáticos na educação brasileira é exposta por Dutra Junior e Franco:

O PNLD surge no final do século XX, como alternativa para contrapesar o descompromisso do Estado para com a produção de livros didáticos do século XIX, e atualmente assume papel relevante na análise e seleção deste recurso, pois os critérios utilizados por este programa têm atualmente os seguintes objetivos: averiguar se as obras possuem objetivos claros e definidos; se existem propostas metodológicas coerentes; identificar quais são os conceitos de estudo da Geografia que norteiam a obra; constatar se as informações apresentadas são verdadeiras e atualizadas; e se existe propaganda de marcas/produtos ou manifestação de preconceito (Dutra Junior e Franco 2014, p. 146-147).

Os cenários geográficos do espaço da Amazônia nos livros didáticos analisados apresentam a conjuntura de um estudo sobre a natureza e sua importância para o homem, proporcionando uma possibilidade de leitura que compreenda aquela região do Brasil e de sua importância nas relações

mundiais. Isso posto, levando em consideração os critérios de seleção e organização dos conteúdos estudados, os dois livros selecionados para a aplicação das sequências didáticas foram: *Território e sociedade no mundo globalizado: ensino médio* de Elian Alibi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, e *Geografia geral e do Brasil: estudos para compreender o espaço – Ensino Médio*, de J. O Tamdjian e I. L. Mendes.

#### 4.2. PROPOSTAS DE ENSINO DO TEMA

Com base em *Geografia geral e do Brasil: estudos para compreender o espaço – Ensino Médio* de J. O Tamdjian e I. L. Mendes, podemos fazer uma sequência didática de dez aulas em prol da produção de um dicionário de termos geográficos e geopolíticos que será elaborado pelos próprios alunos. O ensino da geografia e da geopolítica, como um todo, contribui para a formação social e a identidade do indivíduo, valorizando o espaço, a cultura e a economia de um povo.

Assim, refletem na prática e produção dos alunos, várias questões que serão aprendidas, entre elas as políticas implantadas do Brasil e do Mundo para com o território brasileiro da Amazônia, os interesses socioculturais e econômicos envolvidos nos documentos que supervisionam aquele espaço, o acesso e permanência da população que reside na Amazônia, entre outros.

Para essa sequência didática será usado o livro em duas aulas iniciais como apoio prático para a visualização da extensão do espaço da Amazônia e seus aspectos inerentes. Ao consultarem a obra, os alunos são contemplados com assuntos gerais da Amazônia e afinados para assuntos sobre geopolítica. O livro é fragmentado em três etapas, sendo estas: estruturas geológicas e mapeamento; ecossistema, clima, hidrografia e aspectos físicos da floresta amazônica e, por fim, a organização político-administrativa e o papel na geopolítica brasileira da região em destaque.

Na primeira aula, introdutoriamente, inicia-se uma discussão sobre os aspectos que os alunos conhecem, pertinentes ao espaço da Amazônia, a partir de informação já adquirida, isto é, o que os alunos sabem e pensam sobre a floresta amazônica antes de adentrar as temáticas do livro. Após essa discussão, destacando os pontos centrais discutidos pelos alunos na lousa, o professor medeia à relação de ensino/aprendizagem iniciando uma discussão mais abrangente sobre tal temática utilizando a sequencialidade exposta no livro didático. Finalizando, assim, a primeira aula e seguindo continuidade na segunda.

Com a discussão do livro, os alunos passarão a ter mais base teórica em argumentar sobre o assunto, reconhecendo, portanto, a amplitude em comentar sobre a região amazônica. Para aprofundar e ampliar os aspectos dessa região será utilizado na terceira e quarta aulas, o apoio tecnológico da internet para a visualização de documentários relacionados ao tema da Amazônia, tais como: “Amazônia, da impertinência à conciliação” (2014), baseado em auditoria coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), e “Amazônia Selvagem: berço da Vida”, documentário da *National Geographic* (2019).

Com efeito, diante desse rol de informações, a quinta aula dessa sequência didática terá como finalidade a marcação dos conceitos gerais encontrados pelos alunos no livro e nos documentários, para a futura produção do dicionário de termos geográficos de criação original, para a utilização na avaliação. A sala será organizada em uma roda de discussão em que os alunos irão anotando todos os termos gerais nos quais tiveram mais dificuldade de compreensão.

Na sexta aula, o trabalho dos alunos será colocar tais termos escolhidos em ordem alfabética e, desta forma, o professor introduzirá uma breve discussão sobre a importância dos dicionários para a aprendizagem de conceitos e da lexicografia e lexicologia como campos da linguística. Nesse sentido, os alunos entenderão a complexidade que é a criação de um dicionário. Após a discussão, todos pegarão um dicionário e visualizarão como este é estruturado e constituído.

Na sétima, oitava e nona aula, os alunos iniciarão uma pesquisa em base de dados na *internet*, no livro didático e em outros meios comunicativos, que será norteada pelos conceitos escolhidos para a produção do dicionário e, assim, executando a pesquisa e com o auxílio do pedagogo, o dicionário começará a ser

produzido. Por fim, uma atividade avaliativa direcionada a partir dos resultados da sequência didática e, também, com a utilização do dicionário criado pelos alunos para o auxílio da atividade, será lecionada na décima aula permitindo a observação dos níveis de aprendizagem que os alunos obtiveram pela sequência trabalhada, finalizando o conjunto das dez aulas.

Uma segunda proposta de sequência didática parte do livro *Território e sociedade no mundo globalizado: ensino médio*, de Elian Alibi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça. Nesta proposta o objetivo central é o estudo comparado da região amazônica com o cotidiano do aluno, promovendo base para o desenvolvimento da personalidade e da humanização dos estudantes pela literatura e outras artes.

Para isso, é interessante conhecer os modos como a sociedade se relaciona com a natureza e com as formas de ocupação espacial, temas bem trabalhados no livro escolhido. A seleção dos conteúdos parte então da conexão Amazônia, que explora a extensão territorial, suas fronteiras e os projetos de cooperação social. Além da arte e da história, trabalhando a Amazônia legal e continental, sua exploração econômica no passado e no período atual, situação dos povos indígenas e propostas de desenvolvimento sustentável.

As características apontadas coincidem com a elaboração de uma sequência didática de dez aulas que exploram o conhecimento sobre a Amazônia, bem como a região em que o aluno reside. As primeiras três aulas partem da discussão sobre as temáticas da Amazônia expostas na sequencialidade do livro didático que será mediada pelo professor. Neste sentido, os alunos se apropriarão dos conhecimentos sobre a Amazônia de forma ampliada.

Ao explorarem o livro, a temática da Amazônia e conhecerem as fronteiras, cultura, economia e a biodiversidade da região amazônica, eles começarão uma pesquisa de campo em duas aulas, explorando o espaço escolar e a região próxima aquele espaço. O objetivo é destacar a biodiversidade, a cultura e os movimentos econômicos que movem o território habitado pelos alunos. Na sexta aula, a turma discutirá em uma roda de conversa, aspectos semelhantes e diferentes entre as duas regiões analisadas, ou seja, um estudo comparado.

Após análise, o professor revelará a avaliação que será exigida na décima aula para observar o aprendizado dos alunos e suas habilidades individuais. Esta atividade se trata de um sarau, isto é, um evento cultural que permite o aluno se expressar e se manifestar artisticamente. Com a temática da “Amazônia espaço de todos”, os alunos produzirão músicas, teatros, danças, desenhos e outras manifestações que retratem o estudo comparado que produziram, formando ideias que englobem sua região e a região amazônica. Nas próximas três aulas, até o dia de apresentação para toda a escola, os alunos terão liberdade de ensaio e produção. Ao fim o evento artístico do sarau demonstrará o aprendizado e as habilidades de cada aluno, finalizando, desta maneira, a sequência de dez aulas lecionadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de materiais didáticos para o ensino do tema “Amazônia” discutidas neste trabalho contribuem para a prática e produção textual, para o processo da pesquisa e interpretação, o estudo da importância dos dicionários e do trabalho de criação, a expressão humana, além do aprendizado sobre o tema.

Desta forma, ter uma metodologia de ensino que vai para além do uso do livro didático como instrumento de exercícios é extremamente importante para desenvolver os níveis de aprendizagem dos alunos nas atividades de estudo. O livro didático é um instrumento educacional que permite ao professor ampliar o campo de ideias e conhecimentos sobre as temáticas estudadas. Bastam critérios de seleção bem construídos e motivação para a elaboração de sequências didáticas que vão para além do ensino mecânico.

É importante utilizar os recursos que estão ao redor da vida escolar dos alunos, do seu cotidiano, para que as abstrações, análises e sínteses da realidade tenham mais concretude. Seguir os norteamentos dos documentos educacionais é relevante para a construção da personalidade e da cidadania dos alunos, no entanto, devemos pensar no ensino para além de atingir certas competências e habilidades que em sua maioria estão voltadas para o mundo do trabalho.

O movimento dialético que ocorre no planeta Terra precisa ser observado profunda e emancipatóriamente, de forma a expandir as capacidades de pensar e agir dos indivíduos sociais. A Geografia abre portas para refletir sobre o ser e o Mundo. Precisamos aproveitá-la no ensino e aprendizagem escolar, de forma a utilizar todos os recursos possíveis para o desenvolvimento do ser humano.

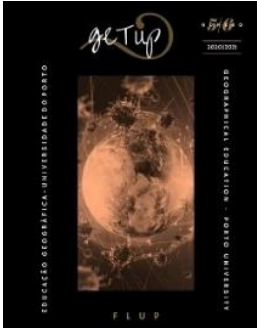
Famosa por sua biodiversidade, a Amazônia é uma temática que precisa de destaque no ensino brasileiro. O progresso socioeconômico, o desmatamento excessivo e as queimadas influenciam diretamente no modelo de vida dos cidadãos brasileiros de todas as regiões e quando se discute sobre tal temática, aqueles pouco conhecem sobre a região amazônica e sua importância internacional.

O professor é uma das pontes-chave do aluno para o conhecimento. É imprescindível que este observe a realidade de suas turmas e se proponha a trabalhar com suas ideias para colher resultados e se orientar. Neste sentido, ele é capaz de reestruturar os seus métodos de ensino e planos de aula para cada vez mais expandir o pensamento científico dos alunos. Portanto, é importante observar a realidade escolar de forma ampla para desenvolver as atividades de estudo e as propostas de ensino.

## BIBLIOGRAFIA

- Amin, M. M. (2015). A Amazônia na geopolítica mundial dos recursos estratégicos do século XXI. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 107, 17-38.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho* (2. ed.). São Paulo: Boi Tempo.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (2003). Projeto de avaliação dos livros didáticos da 1ª à 4ª série. Brasília: MEC.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Dutra Júnior, Nelio P. S., Franco, M. M. (2014). Amazônia nos livros didáticos do ensino médio: estudo quantitativo. *Revista de Ensino de Geografia*, 5 (8), 131-149.
- Frison, M. D. et al. (2019). *O livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais*. Florianópolis: VIIEnpec.
- Gabrelon, A. (2013). *A trajetória do ensino de Geografia no Brasil*. São Paulo: PUC.
- Gabrelon, A. (2016). *O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Aquisição e distribuição do livro didático como Política de Estado*. São Paulo: HistedBR.
- Lindquist, R. N. M. (2003). Noção de competências na Educação: uma análise sócio-histórica. In I.B. Leão (Ed.), *Educação e Psicologia: Reflexões a partir da teoria sócio-histórica* (pp. 145-163). Campo Grande: Ed. UFMS.
- Lucci, E. A., Branco, A. L., Mendonça, C. (2016). *Território e sociedade no mundo globalizado: ensino médio* (3. ed.). São Paulo: Saraiva.

- Oliveira, A. (2014). Eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de *ensino-aprendizagem*. In *Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 1-11). Porto: s.n.
- Sene, E. (2013). *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização* (2ª. ed.). São Paulo: Scipione.
- Silva, A. V. M. (2016). A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR*, 70, 197-209
- Tamdjian, J. O, Mendes, I. L. (2005). *Geografia geral e do Brasil: estudos para compreender o espaço – Ensino Médio*. São Paulo: FTD.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.



## COM OS PÉS ASSENTES NA TERRA: UMA SAÍDA DE CAMPO A QUINTANDONA

**Filipa Fontinha**

**Mestre em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Escola Secundária de Penafiel**

fontinha.filipa@gmail.com

Como citar este artigo:

Fontinha, F. (2020/21). Com os pés assentes na Terra: uma Saída de Campo a Quintandona. *geTup, Revista de Educação Geográfica UP*, 5/6, 137-146.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a12>

**RESUMO:** Neste estudo é relatada uma experiência pedagógica implementada no âmbito da disciplina de Geografia A (11º ano de escolaridade), da Escola Secundária de Penafiel. Pelo segundo ano consecutivo (2019-2020) ocorreu uma Saída de Campo de curta duração à aldeia de Quintandona, no concelho de Penafiel. O sucesso da primeira, reconhecido pela Associação Portuguesa de Geógrafos, que a distinguiu com o “Prémio - Saída de Campo – 2018/2019” motivou, ainda mais, a realização da segunda, com as devidas adaptações. Assim, apresentam-se as etapas do processo de desenvolvimento da Saída de Campo, começando pela conceção e preparação das atividades, passando pelo trabalho dos alunos no campo e terminando na potencialização dos resultados.

**Palavras-chave:** Geografia; Didática; Docência; Relato de experiência; UFOPA.

**ABSTRACT:** This paper reports a pedagogical experience implemented within the scope of Geography A (11th grade) at the Penafiel Secondary School, for the second consecutive year (2019-2020) – short field trip to Quintandona village in Penafiel municipality. The success of the first - recognized by the Portuguese Geographers Association – which as awarded the “Prize – Field Trip – 2018/2019” – motivated, even more, the realization of the second with the necessary adjustments. Thus we present the sequencing of the development process of a Field Trip, starting with the previous work of conception and preparation, following by the work of the students in the field and ending in the enhancement of the results.

**Keywords** Field Trip; Field work; Quintandona; Geography Teaching; Penafiel Secondary School.

### INTRODUÇÃO

O potencial da Geografia escolar associado ao seu papel formativo está, hoje, reconhecido pela comunidade científica nacional e internacional. Segundo o *National Research Council* (1997) e a *Geographical Association* (2000), esta disciplina encontra-se num processo de renascimento na educação. A valorização da Educação geográfica e da cidadania territorial, assim como das próprias aprendizagens que desenvolvem, passam pela potencialização desta sua função formativa (Cachinho, 2000 e 2017).

Com base neste pressuposto, acreditamos que a conceção e a aplicação de experiências de ensino-aprendizagem inovadoras, adequadas a cada contexto escolar e promotoras do envolvimento direto dos alunos, podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e duradouras, princípios preconizados nos atuais documentos oficiais que regem o ensino em Portugal.

Neste sentido, para acompanhar o atual paradigma, exige-se aos docentes a mudança de práticas. Herculano Cachinho (2017, p.14) considera que, “(...) da sociedade chega-nos o grito que se formem professores capazes de criar asas, professores que sejam capazes de ensinar os alunos a voar”.

Com o mesmo intuito, rejeitemos as gaiolas que limitam o voo das aves e invistamos em preparar alunos para o voo livre, desde as primeiras tentativas, com os pés bem assentes na terra. Levemo-los a optar pelo(s) caminhos que os guiem a lugares altaneiros e criemos diversas experiências de voo, para que os olhos de quem voa sejam capazes de, autonomamente, detetar os diferentes contextos e os pormenores, para que, no futuro, possam fazer voos rasantes, mas também em altitude, sem medo dos obstáculos e sejam capazes de fazer piruetas no ar e de aterrar no momento certo, voltando a pousar os pés na terra e a organizar ideias.

O sucesso de uma atividade pedagógica começa na conceção da mesma, de acordo com objetivos muito claros. Esta deve ser pensada e dirigida em função de um contexto escolar específico, ajustada aos paradigmas científicos e pedagógicos vigentes e enquadrada nos documentos curriculares oficiais em vigor e nos perfis de competências para alunos, definidos não só por organizações nacionais, como internacionais (OCDE, UNESCO, UE), para que seja possível aproveitar oportunidades e criar situações adequadas que auxiliem os alunos a encontrar sentido nas aprendizagens que realizam. A experiência didático-pedagógica tornar-se-á tanto mais rica quantas mais competências científicas, técnicas, tecnológicas e relacionais permitir articular, desenvolver e aperfeiçoar. O professor deve estar recetivo e ser criativo na conceção de experiências e atividades, para os alunos tirarem o máximo proveito das situações de aprendizagem, aumentando a sua curiosidade, a sua vontade de aprender e tornando-os o foco da ação educativa. Para tal, o professor deve procurar utilizar “(...) novos instrumentos e recursos que enriqueçam suas aulas de forma a proporcionar aos alunos atividades motivadoras e, assim, a melhoria da qualidade do ensino” (Coutinho, 2014, p. 2).

Depois de concebida a atividade, cabe ao professor saber regular a sua implementação, envolver e acompanhar os alunos em situações de aprendizagem, avaliá-la e promover a reflexão sobre a mesma fazendo balanços periódicos para aferir a progressão e a melhoria do processo (Perrenoud, 2000; Bulgraen, 2010).

Neste âmbito, o professor deve assumir-se como um pesquisador ativo com aptidões para apoiar e facilitar aprendizagens aos alunos e estes devem assumir-se como verdadeiros investigadores e, até, empreendedores.

Numa última fase, é essencial aferir os resultados alcançados pelos alunos e promover a sua comunicação à comunidade escolar e/ou à comunidade local mais alargada. Em resumo, é necessário apostar em experiências pedagógicas diferenciadoras.

O *National Research Council* apontava já, em 1977, o trabalho de campo como uma estratégia didática capaz de fazer desenvolver competências e de promover aprendizagens geográficas: “Students need to be exposed to field studies and encouraged to develop their powers of observation and analysis in the field. Beyond its importance for research, encouraging fieldwork has several potential side benefits” (*National Research Council*, 1997, p. 159).

Consideramos que cada atividade pedagógica é irrepitível, não sendo possível apresentar uma fórmula pedagógica geral e única de pensar e de fazer Saídas de Campo (Fontinha, 2017). Contudo, deve insistir-se naquelas que, no processo de ensino-aprendizagem, deram sinais relevantes de sucesso que permitiram aos estudantes a adoção de uma postura ativa no processo de construção das suas próprias aprendizagens e que lhes proporcionaram uma aprendizagem significativa do espaço geográfico pelo seu envolvimento direto. Por essa razão, na Saída de Campo realizada no ano letivo 2019/2020 houve a adaptação à nova realidade e foram introduzidas melhorias no processo, considerando as potencialidades

e os constrangimentos identificados na atividade decorrida no ano letivo anterior, na Escola Secundária de Penafiel.

## 1. ENQUADRAMENTO DA SAÍDA DE CAMPO A QUINTANDONA

A Saída de Campo à aldeia de Quintandona, no concelho de Penafiel, enquadrou-se no âmbito do subtema *Os espaços rurais em mudança* do tema III - *Os espaços organizados pela população* das Aprendizagens Essenciais (AE) de Geografia A para o Ensino Secundário (11<sup>º</sup> ano de escolaridade), com base no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e, estrategicamente, o momento do contacto com o campo ocorreu a meio da sequência de abordagem do mesmo. Assim, os alunos foram preparando a atividade, desde o início do ano, tendo tido tempo para dominarem alguns conceitos específicos, ampliarem conhecimentos, fazerem pesquisa, desenvolverem destrezas e estabelecerem hipóteses viáveis a testar no campo.

Com esta estratégia didático-pedagógica de intervenção prática pretendia-se desenvolver o espírito geográfico, que exige curiosidade e interesse aguçados, e fazer o (re)conhecimento do território in loco e a respetiva produção de conhecimento, através da pesquisa, análise e confrontação de dados recolhidos direta e indiretamente, do desenvolvimento de destrezas geográficas, da articulação com as aprendizagens esperadas, da mobilização das aprendizagens para um Estudo de Caso cuja temática central era “Empreender no espaço rural de Quintandona” e, posteriormente, da comunicação dos resultados. Assim, a complementaridade de conteúdos explorados em contexto de sala de aula; o reforço de competências geográficas e cívicas; a aplicação de técnicas de investigação próprias da Geografia, assim como a melhoria das relações pessoais e didáticas entre os envolvidos eram mais facilmente atingíveis.

A estratégia de motivação visou aproximar os alunos da realidade geográfica local, tendo-se escolhido a aldeia de Quintandona, um lugar da União das Freguesias de Lagares e Figueira do Concelho de Penafiel, no norte de Portugal continental, a cerca de 18 km da Escola. A proximidade física facilitava a deslocação e permitia apurar o sentido de pertença (reconhecimento e valorização) ao município por parte dos alunos.

Embora pertencente ao concelho de residência dos alunos, Quintandona não é, necessariamente, área de vivência dos mesmos, pelo que, os que a conheciam (e não eram muitos) tinham, ora a perceção de uma aldeia retrógrada com um modo de vida rural arcaico, ora de uma aldeia “museu”, sem dinâmicas próprias. A maioria dos alunos desconhecia os projetos implementados no seu edificado e no seu espaço público, com o objetivo de promover o desenvolvimento rural e a conservação do seu património, de melhorar as condições de vida da população local, de dinamizar social e economicamente o lugar e projetar as suas consequências no território. Era importante desmontar esta perceção e fazer (re)descobrir o lugar numa perspetiva geográfica, valorizando o papel ativo que cada um pode assumir na realidade geográfica.

Através da aprendizagem pela descoberta, pretendia-se desenvolver competências associadas ao conhecimento do território, à utilização de ferramentas de representação de informação sobre factos e processos numa base espacial previstas nas AE. Numa ótica de trabalho prático, valorizaram-se destrezas geográficas relacionadas com a observação da paisagem local para o reconhecimento das suas características físicas e humanas; com a recolha e sistematização de dados, permitindo dar-lhes coerência e organizando-os na procura de modelos explicativos de organização do território e a representação da informação geográfica através da linguagem cartográfica. Assim, os alunos ficavam mais despertos e aptos para identificarem potencialidades e constrangimentos do sistema agrário e do espaço rural local; para verificarem e relacionarem fatores naturais e humanos com a evolução da paisagem rural de Quintandona; para verificarem as consequências (espaciais, demográficas, sociais, culturais, económicas) da implementação de projetos locais de intervenção e preservação com apoio da União Europeia e para procurarem soluções viáveis para resolução de problemas espaciais e para a melhoria da qualidade de

vida da população local, equacionando oportunidades de desenvolvimento rural, relacionando as potencialidades de aproveitamento de recursos endógenos com a criação de polos de atração e sua sustentabilidade. Desta forma, ficava facilitado o reconhecimento da importância dos espaços rurais nas dinâmicas territoriais, promovendo o seu conhecimento e a sua valorização, de acordo com outras perspetivas de exploração e de utilização apoiadas nos recursos endógenos.

Sendo a Saída de Campo um processo baseado na metodologia de trabalho de projeto, os alunos foram implicados na sua preparação, realização/execução e potencialização dos resultados.

## 2. FASES DA SAÍDA DE CAMPO A QUINTANDONA

### 1ª Fase: Trabalho prévio de preparação - Organização metodológica e pedagógica

A seleção do espaço de investigação tem de cumprir requisitos científicos, contudo, em contexto escolar, os aspetos didático-pedagógicos têm peso similar nessa decisão. Cabe ao professor definir o espaço geográfico adequado com qualidades tais que permitam a consecução dos objetivos propostos, o desenvolvimento da(s) temática(s) a abordar, o rebatimento das questões e dos problemas de pesquisa e a realização de análises cruzadas de elementos geográficos.

Recortar espaços de conceituação na realidade, em coerência com os fenômenos que se deseja estudar e analisar é questão central para operacionalização do trabalho de campo em Geografia. (Serpa, 2006, p.12).

O docente deve deslocar-se antecipadamente ao campo para observar as configurações espaciais in loco, para se consciencializar das características específicas dos fenômenos físicos e humanos a explicitar, realçar e dar visibilidade, verificando as suas articulações (materiais e imateriais) e as múltiplas possibilidades de trabalho com os alunos. Deve, também nesta fase preparatória, fazer uma pesquisa bibliográfica profunda para, posteriormente, apoiar com maior solidez o trabalho discente. O docente deve, também, contactar com as instituições e organizações locais para obter mais informações em primeira mão e, também, para a preparação logística da atividade.

A tarefa de implementação da Saída de Campo com alunos deve ser precedida por uma avaliação-diagnóstico, de forma a detetar potencialidades a serem aproveitadas e fragilidades a ser colmatadas. Neste caso específico, detetaram-se lacunas no que respeita ao domínio de vocabulário específico da disciplina, da relação de fenômenos geográficos e da mobilização articulada de conhecimentos para a aplicação a casos concretos. Paralelamente, notou-se a apetência e motivação para a execução de tarefas de caráter prático e um maior grau de concentração na sua execução, em particular, quando as atividades não tinham um caráter repetitivo e monótono e se baseavam na produção de documentos, utilizando processos diversificados como o numérico, o gráfico e o cartográfico.

Colhidas estas informações prévias, elaborou-se o plano da atividade, tornando a Saída de Campo uma estratégia educativa de atuação capaz de adaptar o conhecimento científico à realidade escolar, mobilizar a teoria e a prática e, simultaneamente, dar um contributo para a superação das dificuldades e para o aproveitamento das potencialidades já referidas. Tendo em conta as atuais conceções científicas e pedagógicas, este plano foi concebido privilegiando a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas. O objetivo da adoção desta metodologia é múltiplo, pois responsabiliza cada discente na construção da sua própria aprendizagem, tornando-o protagonista no ato de aprender e valorizar o trabalho em equipa para apresentar e discutir ideias e fazer progressões, entendendo o decurso do trabalho como uma prática investigativa que terá, necessariamente, um rumo diferente, mas viável e fiável, de grupo de trabalho para grupo de trabalho, na busca da resolução dos problemas com expressão espacial (Cachinho, 2017).

O modelo preconizado por Orion (1993) e adaptado ao ensino da Geografia foi o apoio para a construção desta Saída de Campo, por isso, ela foi encarada como um processo que decorreu em três fases que apresentam uma lógica de continuidade, apesar de serem estruturadas de forma independente:

fase de preparação, fase de implementação e fase pós Saída de Campo. Antes e depois da deslocação ao terreno exigiu-se a passagem pelo gabinete, integrando outras estratégias seguidas em contexto de sala de aula, de forma a contextualizar e a integrar a sua aplicação na prática letiva.

Com esta fase do processo esperava-se que os alunos preparassem a interação ativa com o meio, com conhecimentos prévios sobre aquele espaço específico, Quintandona, e a respetiva área envolvente, de forma a proporcionar uma base mais concreta de compreensão dos conceitos abstratos, através da construção gradual da aprendizagem.

Segundo Orion (1993), nesta fase deve existir o cuidado da preparação da Saída de Campo em termos cognitivos e psicológicos, o que é crucial para preparar os alunos, no sentido de os familiarizar com o local onde decorrerá a Saída de Campo e com os conhecimentos, os conceitos, as competências e as técnicas que serão mobilizados no terreno durante a realização de atividades preconizadas.

Inicialmente, através de trabalho autónomo, os alunos procederam à pesquisa documental sobre a área e o tema a explorar, e também, à análise estatística e (carto)gráfica. Posteriormente, destinaram-se três aulas para preparar a Saída de Campo, em grande grupo. Numa primeira fase, a professora apresentou a proposta geral de trabalho e tentou dar aos alunos uma perspetiva global sobre o meio, promovendo a reflexão e discussão acerca de situações problemáticas com cariz espacial, contribuindo para que os alunos comesçassem a questionar e a refletir sobre as relações espaciais, provocando a construção da sua própria aprendizagem, ao assumirem-se como investigadores ativos na busca de respostas/soluções adequadas.

Em grupo turma foi estipulado o percurso a realizar a pé e as respetivas paragens. A partir de cartografia de base e com recurso a ferramentas virtuais de exploração do território foram elaborados perfis topográficos e calculada a distância (linear) entre a escola e o local. Posteriormente, foi marcada uma aula preparatória com a presença de alunos e o respetivo professor da unidade curricular de Ensino e Educação Geográfica do 1º ano do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A aula, preparada de modo a que todos os envolvidos tirassem o máximo proveito, foi dividida em três partes: uma primeira, mais expositiva, em que a professora abordou o valor educativo das Saídas de Campo, a diferença entre estas e as Visitas de Estudo, a importância da observação direta no âmbito da Geografia e apresentou alguns instrumentos e materiais de que os alunos se devem munir no dia da implementação da atividade, assim como algumas técnicas necessárias à realização de Saídas de Campo. Foram, igualmente, apresentados os objetivos gerais a atingir e a metodologia de trabalho adotada pelos diferentes grupos de trabalho da turma. Seguidamente, alguns alunos fizeram uma exposição oral sobre a contextualização espacial e a caracterização geral dos aspetos físicos e humanos da aldeia de Quintandona, tendo em conta o material que já tinham recolhido. Cada grupo de trabalho, apoiado nas leituras previamente efetuadas e, de acordo com os objetivos específicos da Saída de Campo que estava a planear, apresentou algumas reflexões preliminares sobre a temática que estava a abordar aplicada à área em estudo (população, acessibilidade, atividade agrícola, outras atividades em espaço rural, potencialização do espaço rural, ...), o que pretendia observar, rebater e recolher in loco para complementar essa informação.

De imediato, surgiu uma dinâmica de trabalho com carácter mais prático e de interação entre os diferentes grupos de alunos e os convidados, que circularam pelos grupos e participaram lançando e debatendo novas ideias, trocando experiências, discutindo sobre a pertinência e viabilidade da realização de tarefas a realizar in loco e apresentando sugestões direcionadas para a verificação de hipóteses avançadas pelos diferentes grupos. A par disto, foram analisados exemplares de material cartográfico a várias escalas que podiam dar apoio à preparação e realização da Saída de Campo. Começou, assim, a esboçar-se o guião de trabalho que orientava o processo de investigação de cada grupo de alunos com as atividades a realizar no campo.

Esta interação entre os alunos do ensino superior e os do ensino secundário foi um motor de motivação para aguçar a vontade de aprender. Se, por um lado, os mestrandos tiveram oportunidade de contactar e experienciar a aplicação didática de uma metodologia própria da Geografia na prática letiva

(que na maior parte dos casos constituía uma estreia), por outro, os alunos da Escola Secundária de Penafiel tiveram uma oportunidade de exporem o resultado preliminar dos seus trabalhos e as suas ideias a estudantes externos à turma e de realizarem uma atividade prática partilhada que articulou várias competências geográficas.

Na terceira aula de preparação da saída de campo, tendo como base as propostas de atividades de todos os grupos e mediante os objetivos traçados, foi construído, coletivamente pela turma, o guião da Saída de Campo, que se apresenta em anexo.

## **2ª fase: Realização da Saída de Campo a Quintandona**

Segundo Orion (1993), nas Saídas de Campo, os alunos, orientados pelos seus professores, interagem ativamente com o meio, de forma a que a aprendizagem seja construída por eles próprios.

Nesta fase, deve seguir-se a planificação com flexibilidade. O professor, por um lado, deve participar discretamente na orientação dos trabalhos dos respetivos grupos e no controlo do comportamento e, por outro, deve assumir uma função muito consistente na avaliação formativa fazendo registos de observação e no esclarecimento de dúvidas suscitadas no momento, nas chamadas de atenção para determinados pormenores e nas intervenções no sentido de corrigir ou de melhorar o processo.

A organização de cada um dos grupos de trabalho é essencial para o sucesso da atividade. É importante o envolvimento dos alunos na fase preparatória e no desenho das propostas de tarefas do guião da Saída de Campo, para que, quando cheguem ao local, possam retirar o maior proveito, gerindo o tempo de forma correta. O empenho profundo na elaboração do guião de campo, o estabelecimento prévio dos objetivos e o domínio de conceitos e de conhecimentos prévios, também facilitam, em muito, a adaptação imediata, se necessário, a alguma situação imprevista e que, no momento, se verifique pertinente para a investigação.

O guião de trabalho de campo envolvia tarefas/exercícios relacionados com a confirmação e formulação de hipóteses; a análise comparativa de mapas in loco; o diagnóstico de situações relacionadas com a ocupação do solo e com a modificação da paisagem; a aplicação de inquéritos e de uma entrevista semi-estruturada; o levantamento funcional; o traçar do perfil geográfico, a elaboração de esboços, o registo fotográfico e a comparação da realidade com fotografias do mesmo local, o levantamento toponímico, a anotação de potencialidades e de fragilidades da área (ver anexo).

Para a realização da Saída de Campo com todas as etapas previstas, estabeleceu-se um contacto prévio com o Museu Municipal de Penafiel, já que a aldeia preservada de Quintandona é um núcleo vivo deste, com um dos responsáveis pelo lançamento dos projetos de revitalização do lugar e com o empreendimento local de Turismo em Espaço Rural (TER) - Casa Valxisto Country House.

No dia do contacto com o campo, os alunos organizados em grupos de trabalho e munidos do guião da Saída de Campo, de Caderno de Campo, de mapas de base de grande escala, de máquina fotográfica ou telemóvel, exploraram o lugar. Deu-se início à recolha de informação geográfica no Centro Interpretativo de Quintandona (Figura 1), seguindo-se um percurso a pé até à sede deste núcleo museológico e visita a edifícios intervencionados (Figura 2), na companhia de um dos responsáveis locais pelo projeto inicial de revitalização de Quintandona, que fez uma breve apresentação de todo o processo. Os alunos aproveitaram para entrevistar esta fonte privilegiada de informação no local.

Visitaram, também, o empreendimento de TER atrás referido, onde tiveram oportunidade de observar e questionar, entre outros aspetos, sobre ideias empreendedoras de aproveitamento de recursos endógenos que em muito contribuíram para a sua recente certificação de alojamento de Turismo Sustentável, atribuída pela *Biosphere* e concedida pelo Instituto de Turismo Responsável.

Depois, cada grupo de trabalho, conforme os seus objetivos específicos e apoiados na Carta Militar de Portugal, na escala de 1/25 000 (fol. 112), e no Guião da Saída de Campo, dispersou dentro do perímetro previamente delimitado e dirigiu-se para locais estratégicos para aplicação de atividades práticas do guião da Saída de Campo, pondo em prática destrezas e conhecimentos de forma integradora (Figura 3).

Assim, enquanto uns aplicavam inquéritos à população local (Figura 4), ou procuravam moinhos ou outros engenhos hidráulicos, outros faziam o registo fotográfico e/ou elaboravam esboços da paisagem, recolhiam amostras de rochas ou analisavam e comparavam a ocupação do solo in loco com a cartografada e completavam mapas de base com outros elementos visíveis na paisagem.



Figura 1- Recolha de informação.



Figura 2 – Visita a edifícios intervencionado.



Figura 3 – Grupos em trabalho autónomo.



Figura 4 –Aplicação de técnicas de trabalho de campo.

Através da observação direta foi possível recolher informações, lançar e comprovar hipóteses, procurar relações de causalidade e apreender fenómenos e/ou aspetos e particularidades que se conjugam no meio, de forma singular e original.

### 3ª Fase: Potencialização dos resultados

Após a realização da Saída de Campo desenvolveram-se momentos de reflexão e de trabalho. Em contexto de sala de aula, os alunos fizeram a respetiva autoavaliação intermédia e, após a discussão, reflexão e consolidação coletiva de ideias trazidas do terreno e registadas nos cadernos de campo e a confrontação destas com outras relevantes, em grupos de trabalho, sistematizaram a informação e produziram conclusões, através de um relatório e prepararam um debate com assunção de papéis em torno da questão: “Vale a pena dinamizar o espaço rural de Quintandona?”. Estes foram os momentos ideais para avaliar com maior clareza o cumprimento dos objetivos das etapas anteriores.

Seguiu-se o desenvolvimento de um Estudo de Caso em que os alunos assumiram funções de investigadores e de empreendedores, apresentando propostas de índole espacial com carácter prospetivo

utilizando, direta ou indiretamente, aprendizagens veiculadas ou (re)construídas pela Saída de Campo a Quintandona, podendo servir de base comparativa e/ou de exemplo para outros contextos a outras escalas. A apresentação e partilha de resultados, foi feita na rubrica semanal “Geografia em Ação”<sup>1</sup>.

Esta Saída de Campo foi, também, a base de trabalho para a participação de alguns grupos de alunos no Projeto Nacional “Nós Propomos! Cidadania e Inovação Geográfica”. As propostas criadas foram apresentadas e discutidas numa sessão desenvolvida na Escola, na presença de um técnico da divisão de Planeamento e Urbanismo da Câmara Municipal de Penafiel e, posteriormente, submetidas na plataforma do supracitado Projeto.

Alguns dos trabalhos foram selecionados para serem apresentados no Colóquio “Geografia em Ação: Olhares Cruzados sobre o Território Penafidelense”, que estava a ser organizado pelo grupo de professores de Geografia e que ia contar, tal como aconteceu no ano letivo anterior, com a presença de Docentes de Geografia de algumas Instituições do Ensino Superior. Contudo, deu-se o adiamento deste evento devido aos constrangimentos associados à Pandemia da COVID-19.

De forma a regular o processo educativo e a progressão na aprendizagem, privilegiou-se a dimensão formativa da avaliação, com impacto na reflexão sobre as práticas realizadas e a realizar pela docente e pelos alunos, tomando-se consciência das dificuldades, da consecução dos objetivos e das estratégias a adaptar e/ou reformular. Todos os momentos do processo foram alvo de avaliação.

## CONCLUSÃO

A Saída de Campo, aliando a teoria e a prática, permitiu que os discentes colocassem os pés no chão, palmilhassem o terreno e, com os seus próprios passos, transpusessem o seu conhecimento, até aí livresco, para a realidade local e, posteriormente, para outros contextos e escalas de análise, contribuindo para a maior valorização da dimensão territorial. Os discentes ficaram mais despertos para o impacto territorial das exigências atuais e das políticas de gestão do território e aperceberam-se da utilidade da Geografia e do papel ativo que cada um pode assumir como indivíduo conhecedor, crítico e interventivo na realidade geográfica.

Com esta metodologia específica, em que os alunos foram implicados ao longo de todo o processo, foi possível desmistificar, materializar e assimilar conteúdos e conceitos de forma significativa, contribuindo para superar a fragmentação do conhecimento. Em suma, capacitou os alunos para o raciocínio territorial de carácter relacional e dinâmico, para a problematização e para a intervenção, sustentados em conhecimento científico, aliando a educação geográfica à cidadania.

A aprendizagem da Geografia torna-se mais apelativa e robusta quando se desenvolvem aprendizagens de forma significativa e dinâmica, implicando o contributo direto dos alunos, permitindo-lhes articular destrezas e conhecimentos (vertical e horizontalmente), contribuindo para aguçar a vontade de aprender e de fazer Geografia, de acordo com as AE no âmbito da Geografia A e com os domínios esperados no âmbito do PASEO. A motivação que é necessária à aprendizagem inicia-se, não raras vezes, com os pés assentes na terra!

---

<sup>1</sup>. A Geografia em Ação é uma rubrica semanal integrada nas aulas de Geografia A em que, num curto espaço de tempo, os alunos expõem o seu trabalho individual relacionado com temas reais e atualizados e/ou situações problema com implicações espaciais e apresentam medidas concretas para a situação exposta, numa perspetiva crítica, multiescalar e inter-relacional.

## BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

- Alves, M. L., Brazão, M. & Martins, O. (coord.). (2001). *Programa de Geografia A – 10º e 11º anos - cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e de línguas e humanidades - formação específica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Bulgraen, V.C. (agosto/dezembro de 2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1 (4), 30-38.
- Cabral, I., Alves, J. M. (org.). (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - da Teoria à(s) Prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de Geografia na pós-modernidade. *GETUP. Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto*, 1, 9-19.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Práxis Didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Coutinho, J. S. (2014). Alternativas metodológicas para o Ensino da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. In *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspetiva do Professor* (vol.1, pp.1-30). Curitiba: Secretaria da Educação- Governo do Estado-Paraná.
- Fontinha, F. (2017) Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? *GETUP. Revista de Educação Geográfica da Universidade do Porto*, 1, 79-91.
- Formosinho, J. Machado, Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Sílabo.
- Justen, R., Carneiro, C. (2009). A importância dos trabalhos de campo na disciplina Geografia: um olhar sobre a prática escolar em Ponta Grossa. In [Atas do] *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*. Porto Alegre. [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(64\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(64).pdf).
- Godoy, I., Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens*, 8 (2), 137-146.
- National Research Council (1997). *Rediscovering Geography: New Relevance for Science and Society*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/4913>.
- Neves, K. F. (2015). *Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus-Bahia: Editus.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030: The Future We Want*. Paris. <https://www.oecd.org/2030-project> acedido 18/07/2020.
- Orion, N. (1993). A Model for Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. *School Science and Mathematics*, 93 (6), 325-331.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal. Ministério da Educação (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Portugal. Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário, Geografia A, 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_geografia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_geografia_a.pdf)
- Rodrigues, A., Otaviano, C. (2001). Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. *Geografia*, 10 (1), 35-43.
- Santos, L. (2013). *Reabilitação do Património Rural: o caso de Quintandona, Penafiel*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

Serpa, A. (2006). O Trabalho de Campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, 84, 7-24.

UNESCO (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf).

UNESCO (1980). *Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia*. Lisboa: Editorial Estampa.

<https://www.biospheretourism.com/en/help-us-change-the-world/79>.

## DESCOBRIR O PORTO COM CAMILO CASTELO BRANCO – PROPOSTAS DE ROTEIROS LITERÁRIOS PARA SAÍDAS DE ESTUDO EM GEOGRAFIA

**Ana Maria Moutinho Ferreira**

**Escola Secundária Fontes Pereira de Melo**

*ammferreira@gmail.com*

Como citar este artigo:

Ferreira, A.M. (2020/21). Descobrir o Porto com Camilo Castelo Branco – propostas de roteiros literários para saídas de estudo em Geografia. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº 5/6, 147-155.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a13>

SAIR

**RESUMO:** Camilo Castelo Branco, personalidade marcante da literatura portuguesa do século XIX é leitura recomendada no 11º ano de escolaridade. É um homem do Porto – embora aqui não tenha nascido - cidade que acolhe a experiência educativa que aqui apresentamos. Neste artigo procuramos refletir sobre a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade, utilizando o texto literário como fonte de informação para o conhecimento do território. Persegue-se o objetivo central de promover a aprendizagem no ensino secundário através da motivação para a leitura e interpretação textual e da exploração do espaço, resultando numa proposta de roteiros para saídas de estudo na cidade do Porto apoiada em excertos de textos produzidos pelo autor.

**Palavras-chave:** Camilo Castelo Branco; Roteiro literário; Saída de Estudo; Porto.

**ABSTRACT:** Camilo Castelo Branco, an outstanding personality of 19th century Portuguese literature, is recommended author for students of the 11th school year. He is a man from Porto - although he was not born here - the city that hosts the educational experience we present here. In this article we seek to reflect on the opportunity to work in interdisciplinarity, using the literary text as a source of information for the knowledge of the territory. We pursue the central objective of promoting learning in secondary education through the motivation for reading and textual interpretation and the exploration of space, resulting in a proposal of routes for study trips in the city of Porto supported by excerpts of texts produced by the author.

**Keywords:** Camilo Castelo Branco; Literary itinerary; study tour; Porto.

## INTRODUÇÃO

O texto literário, do ponto de vista da informação que oferece permite, entre muitos outros âmbitos, observar no relato do escritor o espelho dos territórios onde decorre a narrativa e, na sua estrutura, a hierarquia dos seus interesses que, necessariamente, traduzem pontos de vista dos quais se inferem construções sobre a organização dos espaços da época.

Em paralelo, como consequência do acesso facilitado à informação disponibilizados na Internet, tem-se verificado uma diminuição dos hábitos de leitura, principalmente entre os jovens – nativos digitais habituados ao acesso rápido à informação via dispositivos móveis e Internet, fortemente centrados na resolução dos problemas no imediato, e não tanto na sua descoberta através da leitura integral de textos.

De facto, a existência de um Plano Nacional de Leitura 2027 que pensa “...a educação e a cultura como eixos de governação [e] pressupõe a assunção da leitura como prioridade política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural - indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento económico e social do país.” (PNL, 2017, s/p), confirma, não só a importância da leitura, mas acima de tudo a necessidade de desenvolver estratégias didáticas capazes de catalisar estes hábitos entre os jovens.

Enquanto docentes de Geografia do Ensino Básico e Secundário, sensibilizados para a necessidade de desenvolver metodologias de trabalho interdisciplinares em contexto real, desejavelmente baseadas na resolução de problemas, conforme referenciado do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e diplomas associados (DGE, 2017), admitimos existir na obra de Camilo um potencial muito interessante para a exploração de conteúdos que cruzam, pelo menos, os currículos das disciplinas de Geografia, História e Português.

Partindo desta ideia e do facto de que nos diferentes níveis de escolaridade os alunos são convidados a estudar obras literárias de diversos autores, sem muitas vezes os conseguirem contextualizar no tempo e no espaço, o que se traduz em certa falta de realismo no trabalho que desenvolvem e, consequentemente, falta de interesse e motivação, decidimos esboçar uma proposta de saída de estudo que desafie os alunos a descobrir os processos de construção do território e a desenvolver competências de dupla leitura: de obras da literatura portuguesa e da paisagem.

Para tal convocamos Camilo Castelo Branco, um escritor cuja obra é leitura aconselhada no 11º ano de escolaridade e, com ele, propomos uma saída de estudo que permite promover o confronto entre os lugares narrados, muitos transformados ou desaparecidos, e os que existem na atualidade, permitindo aos alunos dar mais significado ao texto enquanto ampliam destrezas de interpretação espacial. Na verdade, as saídas de estudo, ao permitirem aos alunos sair da escola, funcionam como uma janela para o mundo, potenciando o contacto com a realidade, uma realidade que, muitas vezes, em sala de aula, lhes é apresentada como algo tão abstrato que nem a imaginação consegue resolver.

A possibilidade de desenvolver nos nossos alunos o gosto pela exploração e descoberta, condições essenciais à consolidação dos saberes, faz das saídas de estudo uma das estratégias de ensino-aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento de competências interdisciplinares, uma vez que,

(...) este tipo de atividades agrega várias potencialidades, que vão desde a observação e interação, por parte dos alunos, com aquilo que estão a aprender, à percepção da relevância das aprendizagens que estão a ser efetuadas passando pela, não menos importante, fuga à rotina, que constitui um poderoso elemento de motivação e envolvimento dos próprios alunos (Reis, 2009, p.2).

Acresce o facto de as visitas de estudo promoverem a interdisciplinaridade, tornando-se uma experiência muito enriquecedora, para além de ser uma forma saudável de partilha e trabalho em grupo, quer para alunos, quer para professores – um verdadeiro exercício de cidadania. Em suma, a saída de estudo assume um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem porque é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui por se desenvolver fora

do ambiente usual das aulas e, ainda, porque a componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização (Fontinha, 2017).

Entendemos que “Visitar o Porto com Camilo Castelo Branco” pode e deve constituir um campo de trabalho que deverá ser explorado para promover a aprendizagem e a construção de memórias, uma aprendizagem que cruza os saberes de História, Português e Geografia. Neste sentido, sugerimos dois roteiros literários baseados em textos de Camilo Castelo Branco, no âmbito dos quais se propõe que os alunos se aventurem no território, descobrindo a História e a Geografia de percursos específicos na cidade do Porto.

## 2. DUAS PROPOSTAS PARA ROTEIROS LITERÁRIOS BASEADAS EM CAMILO CASTELO BRANCO

A proposta é simples: viajar pela cidade Invicta pelos passos de um dos principais escritores portuenses do séc. XIX – Camilo Castelo Branco - e, ao mesmo tempo, descobrir e experienciar a atmosfera, a paisagem, as pessoas, as cores, os cafés, os jardins e os sons típicos da cidade que inspiraram o legado cultural que nos deixou, enquanto permite aos alunos criar um imaginário coletivo da identidade da comunidade portuense.

Para tal, recorrendo a recursos como fotografia, vídeos e/ou relatos do passado, o professor, ainda em sala de aula, deve começar por indicar e/ou lembrar aos alunos curiosidades históricas relacionadas com a cidade que remetam para a transformação do território, os quais vão ampliar a sua curiosidade e expectativa.

Posteriormente, é fornecida aos alunos uma brochura informativa com o percurso, informações e excertos a serem trabalhados durante a saída. A brochura poderá ser disponibilizada em papel e/ou online e deverá ainda incluir algumas questões/atividades de descoberta das mudanças ocorridas no território que devem ser respondidas e entregues no final. Recomenda-se que cada itinerário seja realizado em pequenos grupos, de modo que se possa proporcionar uma experiência mais marcante.

A nossa proposta inclui um mapa com dois roteiros, tendo como base a ideia de duas formas de experimentar as vivências do autor na cidade: o percurso de Camilo, estudante e escritor, que conhece Ana Plácido, mulher casada, i.e, o do homem que comete o crime de adultério e é preso preventivamente na cadeia da Relação, onde conhece o famoso Zé do Telhado e que, após o julgamento, é absolvido mas abandona a cidade à qual decide legar os seus “restos mortais” e, um outro, que nos é concebido para a exploração de uma mistura dos espaços que o autor elege na cidade – seleção que se justifica pela forma insistente a que a eles se reporta nas quatro narrativas que selecionamos: *A Filha do Arcebispo*, *Os Brilhantes do Brasileiro*, *Onde está a felicidade?* e *Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado*.

Tratando-se de atividades ao ar livre, a realizar a pé, tivemos o cuidado de identificar itinerários cuja realização se possa considerar de dificuldade reduzida a moderada. Assim, cada um dos percursos tem uma duração aproximada de duas horas e meia, embora possam ser alargados no tempo para se poder fazer uma visita mais cuidada, de acordo com os objetivos previamente definidos.

### Roteiro camiliano 1: O Porto de Camilo

Com base na vida do escritor e na sua relação com a cidade, produzimos dois itinerários: um com 12 pontos de paragem e cerca de 2,5 Km de extensão que designamos por Itinerário A1 e outro que inclui apenas 7 pontos, mas com uma extensão total de 4Kms – Itinerário B2 (Figura 1). Estes percursos são representados com mais detalhe em mapas com a mancha construída da cidade nas figuras 2 e 3.

O Itinerário A1 terá uma duração total de cerca de 2,30h. Embora o percurso não seja muito longo, permitirá a entrada em espaços emblemáticos como a Livraria Lello e o Centro Português de Fotografia (antiga cadeia da Relação). Este itinerário será complementado com o Itinerário B1 que permitirá ao aluno percorrer uma outra parte da vida do autor que inclui as suas vivências no lado oposto da cidade, terminando com uma oportunidade de visita ao seu jazigo. Este itinerário tem uma duração total semelhante ao anterior pois, embora com menos locais de paragem, implica percorrer cerca de 4km. Ao

contrário do anterior, este itinerário desenvolve-se para além do centro histórico, com notas sobre a expansão da cidade, e tem como términos o cemitério da Lapa, um espaço não apenas simbólico em termos sociais, mas de forte sentido emocional, uma vez que aqui se encontra sepultado o autor.

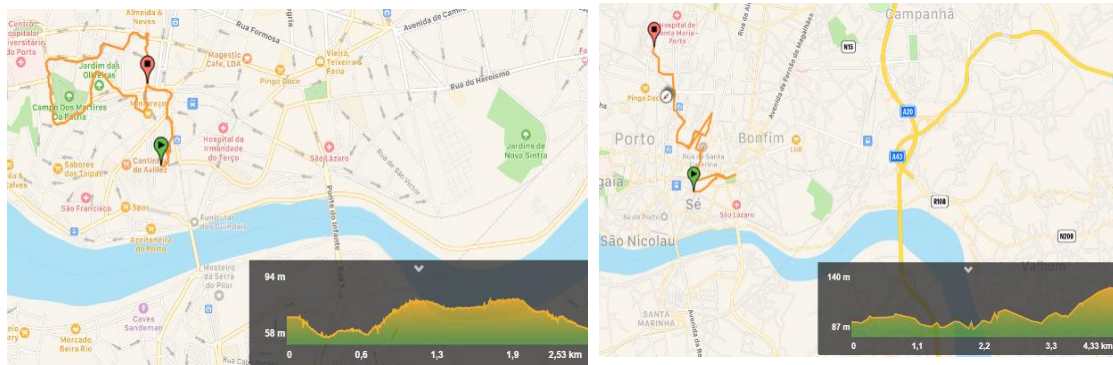


Figura 1 - Itinerários A1 e B1.



1. Jardim de S. Lázaro
2. Praça da Batalha
3. Rua de Sto. António
4. Rua de Sta. Catarina
5. Rua do Bonjardim
6. Teatro do Bolhão
7. Cemitério da Ordem da Lapa

Figura 2 - Itinerário A1.



1. Largo da Sé
2. Estação de S. Bento
3. Praça da Liberdade
4. Livraria Lello
5. Centro Português de Fotografia
6. Largo Amor de Perdição
7. Hospital de St<sup>o</sup>. António
8. Reitoria da U.P.
9. Grande Hotel de Paris
10. Moreira da Silva alfarrabistas
11. Praça Filipa de Lencastre
12. Rua do Almada

Figura 3 – Itinerário B2.

Ao longo do percurso, professor e alunos poderão animar a saída de estudo com excertos de vários textos em que o autor se refere especialmente a lugares ou atividades por ele aí desenvolvidas, como por exemplo sobre o local onde morava - na "...rua escura no bairro mais pobre e lamarento do Porto, um beco fétido de coirame surrado, em uma esquina que olha para a Viela dos Pelames" (Joaquim, citado em Casa de Camilo), ou sobre o emblemático café Guichard (1820-1857), hoje desaparecido, que terá sido um espaço privilegiado de encontro dos literatos e jornalistas da cidade, em que se incluía, naturalmente Camilo, como ele próprio refere nos fascículos dos *Serões de São Miguel de Seide*:

Em 1849 (...) o Café Guichard, a que eu chamaria de colmeia onde se emelavam doces favos de espírito, se aquele botequim não fosse antes um vespeiro que desferia, às revoadas, ferretoando os bócios dos gordos filistinos da "Assembleia" e as macias espáduas lácteas das suas consortes no coração e nos ádipos (...) (Castelo Branco, 1886, p. 8).

Do mesmo modo, algumas notas sobre o percurso académico do autor pode ser objeto de referência procurando, com o humor que lhe é próprio, reconstituir o ambiente estudantil da época, como se pode ler em *Cavar em Ruínas* onde recorda que "(...) estudava eu Química na Academia do Porto. De dois condiscípulos, somente me recordo bem. Um era o melhor estudante; o outro, último da lista, seria o pior do curso, se eu lá não estivesse" (Castelo Branco, 1976, p. 283), ou nas referências ao seu quarto na hospedaria francês (hoje, Hotel Paris), em *A Mulher Fatal* (Castelo Branco, 1968, p.32). Entre os alojamentos mencionados, a Hospedaria Águia d'Ouro foi, provavelmente, o local camiliano de excelência, daí ser um espaço lembrado em muitos dos seus romances, como é o caso de *Boémia de Espírito* em que lamenta a sua eventual destruição:

(...) dizem que este botequim ancestral e que esta hospedaria, a matriarca das hospedarias portuenses, vai ser derrubada pelo camartelo e pela esquadría municipal. Vamos, pois, cair ao mesmo tempo no abismo da história, eu e a hospedaria dom Águia, que ainda conserva, com o cheiro das suas inalteráveis costeletas seculares, uns aromas primaveris da minha juventude" (Castelo Branco, 1886, p. 15).

Finalmente, para concluir o percurso, sugere-se a carta de *Camilo ao amigo Freitas Fortuna*, a quem pede para ser sepultado no seu jazigo de família do cemitério da Lapa: "Revalido por esta carta o que lhe propus com referência ao meu cadáver e ao seu jazigo no cemitério da Lapa. Desejo ser ali sepultado, e que nenhuma força ou consideração o demova de me conservar as cinzas perpetuamente na sua capela." (Castelo Branco, 1888, como citado em Casa de Camilo, 2015)

Esta proposta dupla de percursos (que também pode ser executada em alternativa) permite, portanto, visitar áreas importantes do centro da cidade do Porto, de acordo com as "andanças" do escritor, permitindo aos alunos visitar aquele espaço urbano estimulado pela imaginação sobre a cidade do séc. XIX.

## Roteiro Camiliano 2: O Porto oitocentista: a cidade e o rio

Neste segundo roteiro, o mote não é o autor, mas a forma como vê e sente a cidade. Deste modo, o objetivo passa agora por observar o Porto e imaginar a vida da sociedade portuense de oitocentos através das palavras de Camilo. O roteiro literário proposto apresenta uma viagem pelo centro da cidade, através da vida das personagens de Camilo. Inclui dois itinerários que mostram a ligação entre a cota alta e a cota baixa da cidade, em percursos que acompanham a expansão da cidade a partir da zona ribeirinha, daí intitularmos este roteiro de "Porto: a cidade e o rio" (figura 4).

O itinerário A2 tem cerca de 4 Km, com 14 pontos de paragem e o 2º itinerário (itinerário B2), com 11 pontos de paragem, com um percurso que se estende por 3,3 Km.

Para a construção destes itinerários selecionamos quatro novelas cuja ação se desenvolve no Porto e se inserem em momentos distintos da vida do escritor. *Onde está a Felicidade?* (1856) é uma obra em que Camilo comunica os valores económicos e sociais da sociedade portuense de 1845, da qual faz parte. Para melhor perceber as transformações culturais que atravessam a sociedade oitocentista propomos as *Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado* (1863). Já n' *Os Brilhantes do Brasileiro* (1869) o autor mostra o ambiente político, jurídico e socioeconómico da época e n' *A Filha do Arcebispo* (1871) encontramos uma

obra humorística à volta das aventuras da pequena burguesia portuense que Camilo ridiculariza, aludindo aos espaços em que decorre a ação.

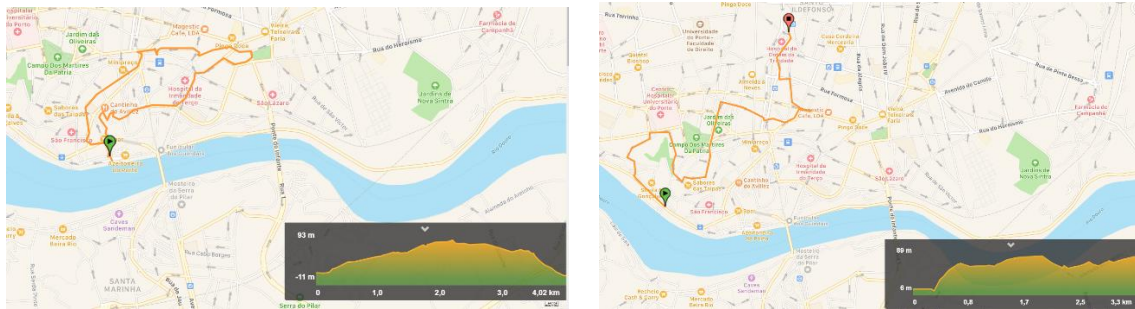


Figura 4 – Itinerários A2 e B2.

No itinerário A2 (figura 5) a Ribeira é ponto de partida e de chegada da visita à cidade. O rio, com as suas pontes fortemente emblemáticas na paisagem citadina, é o elemento estruturante da malha urbana e de grande parte da nossa história local. A subida ao Largo da Sé é imprescindível para a compreensão dessa história e pela vista que proporciona do rio e de grande parte da cidade, propondo-se que se termine novamente no cais da ribeira.



1. Praça da Ribeira
2. Rua Mouzinho da Silveira
3. Largo S. Domingos
4. Rua das Flores
5. Praça da Liberdade
6. Igreja dos Congregados
7. Estação de S. Bento
8. Rua de Sto. António
9. Igreja de Santo Ildefonso
10. Praça da Batalha
11. Jardim de S. Lázaro
12. Convento de Sta. Clara
13. Sé
14. Cais da Ribeira

Figura 5 – Itinerário A2.

Aqui podemos destacar excertos das quatro narrativas de referência onde faz alusão às atividades económicas da época, por exemplo ao “...dono de duas lojas de mercearia na Fonte Taurina” (*Onde está a Felicidade?*, p. 25); “ao Fialho que abriu um escritório na Reboleira e comprou navios, recebendo consignações e descontos na rua das Congostas” – aqui remetendo para outras ruas e lojas que acabaram por marcar a ocupação funcional da cidade ao descrever que este senhor “(...) estava a suar, na rua das Flores, encostado ao balcão de ourivesaria dos Srs. Mourões. (...) Saiu Vitorina, examinando, na rua das Flores, as ourivesarias mais abastecidas. Entrou na loja dos srs. Mourões”. (*Os Brilhantes do Brasileiro*, p.157); ainda nesta rua, o registo a “Um tal francês, com loja de livros na Rua das Flores.” (*A Filha do Arceidiago*, p. 75), enquanto a “(...) Rosa não dormia, porque apurava o ouvido a cada quarto, que badalava

o relógio de S. Domingos.” (*A Filha do Arcediago*, p.33); “ao tratador de peles da rua do Souto” (*Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado*), ou ainda a alusão às castanhas assadas na Ribeira (*A Filha do Arcediago*, p.13); ou ao “(...) negociante [que] apertava os vínculos, meio lassos, que o prendiam à Teresa, com barraca de fruta na Ribeira...” (*A Filha do Arcediago*, p.66).

Do mesmo modo, encontramos excertos que identificam claramente os arruamentos e os espaços públicos como, por exemplo “Ali, na Praça Nova e no Jardim de S. Lázaro, se apinhavam os magotes daquele gentio” (*Os Brilhantes do Brasileiro*, p.178). De facto, os espaços de socialização da população portuense ocupam, uma boa parte, das descrições de Camilo nas obras que utilizamos neste trabalho, como por exemplo: “até ao momento em que saiu do Águia d’Oiro, e maquinalmente se deixou ir entre o enxurro da plebe que desaguou em Miragaia” (*Onde está a Felicidade?* p.138); ou, entre muitos outros, sobre “os censores da educação que dava à filha, e do luxo com que a levava a bailes de negociantes, à missa dos Congregados, e ao teatro lírico” (*Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado*, p.111).

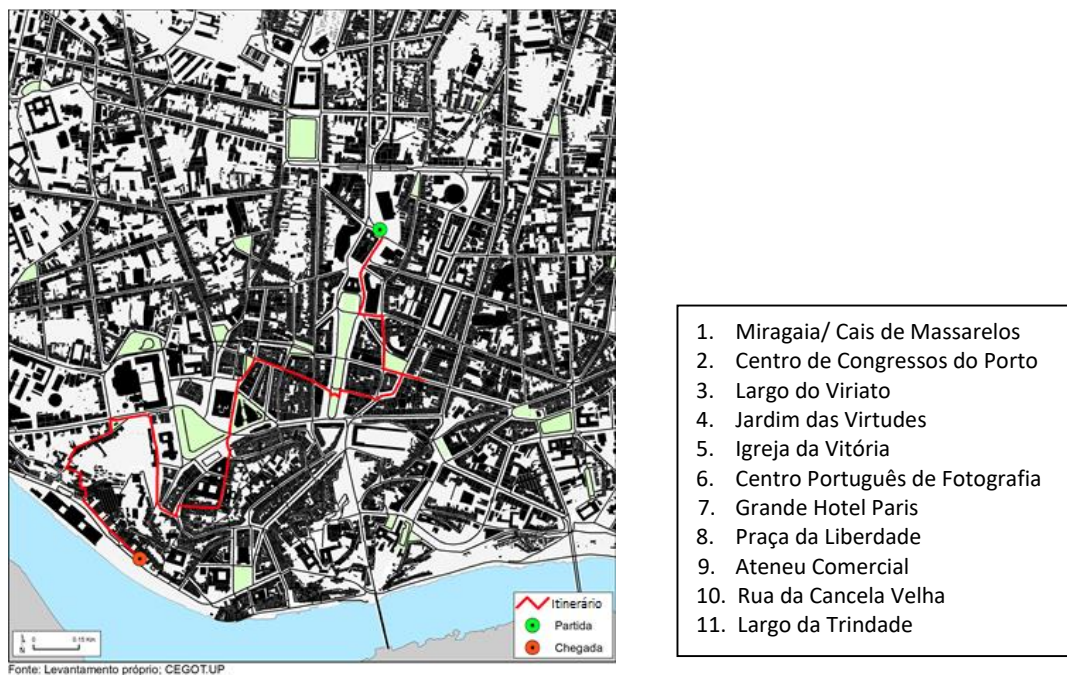


Figura 6 – Itinerário B2.

O itinerário B2 estrutura-se em torno dos principais espaços sociais da cidade, desde Miragaia, onde encontramos hoje o centro de Congressos da Alfândega do Porto, passando pela emblemática Praça de D. Pedro (centro cívico da cidade de oitocentos), até ao Largo da Trindade. Percorrendo a cidade sempre pela sua área mais ocidental, percebemos uma organização urbana bem diferente da do itinerário anterior. Aqui, a memória cultural evoca uma população que vive com menos recursos, com atividades económicas menos valorizadas e com uma interação social bem diferente da que nos permitia a visita à área oriental onde a atividade económica, associada à chegada do caminho de ferro, permitiu o crescimento da burguesia e de novas práticas sociais.

Apenas para ilustrar a riqueza das referências que podem fazer-se ao longo do percurso, apresentamos alguns excertos camilianos onde se destacam os arruamentos – locais de concentração da população dos estratos sociais mais desfavorecidos como por exemplo: “da rua das Flores a Miragaia” (*A Filha do Arcediago*, p.23); “S. Pedro de Miragaia é, incontestavelmente, de todos os Pedros santos o mais querido. Aquele espaçoso areal não basta para os jorros de povo, que confluem das ruas sobranceiras. (...) Ao longo quarteirão de casas. Que se estende ao longo do arraial (...) Como ele, ... viera ter a Miragaia (...)” (*Onde está a Felicidade?*, p.103-104); “Alugaram casa na rua se Santo António do Penedo”. (*Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado*, p.66); “Pus-lhe um estabelecimento de castanhas na Ribeira”

(*A Filha do Arcediago*, p.13); “(...) para as benzer uma feiticeira da Rua Chã” (*A Filha do Arcediago*, p.29); “E onde mora o mestre? – Na viela da Cancela Velha” (*A Filha do Arcediago*, p.38); “Pela rua acima, tomar para o Largo do Laranjal” (*Os Brilhantes do Brasileiro*, p.191) “Ontem estive no Baile da Assembleia. (*Os Brilhantes do Brasileiro*, p.217).

Fica assim estabelecida a ligação entre as propostas, que têm como objetivo permitir aos alunos repensar o texto literário e o espaço geográfico, servindo-se da imaginação, mas tendo a possibilidade de a ajustar a um contexto em particular pois, como refere Melo (2002, p.47),

(...) hoje em dia, qualquer cidadão tem um imaginário e um horizonte cultural – saberes, costumes, desejos, expectativas – cujas características e configurações dependem, em larga medida, e numa percentagem que cresce cada vez mais depressa, de informações, imagens, ideias e opiniões que circulam e se geram na circulação à escala global e não dependem das características eventualmente peculiares do território em que o indivíduo nasceu ou vive.

Mas não havendo, muitas vezes, uma visualização da própria identidade local ou do património cultural da comunidade a que pertencem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que só a experiência permite o verdadeiro conhecimento, dado que o conhecimento teórico exige graus de abstração e imaginação que não estão acessíveis a todos, em especial nas faixas etárias mais jovens pois – conceção válida desde sempre, mas desenvolvida, pelo menos, desde Piaget (1977): “as mudanças na maneira como os adolescentes raciocinam sobre si mesmos, seus relacionamentos pessoais e sobre o carácter da sua sociedade têm como fonte comum o desenvolvimento de uma (...) estrutura lógica que ele chamava de operações formais” (Silva, 2011, p.8). mas que se atinge através de um processo gradual de acordo com as características biológicas do ser humano e de fatores educacionais e sociais. Assim, a possibilidade de visitar, contactar diretamente, experimentar os saberes teóricos pode fazê-los ganhar vida. Deste modo, conseguimos ligar o aluno ao seu próprio processo de aprendizagem, sentindo-se um pouco dono do seu saber, explorando o território e valorizando o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a saída de estudo “constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade” (Monteiro, 1995, p.188), pelo que, um itinerário bem planeado, é uma maneira de reunir diferentes elementos que apresentam os mais diversos aspetos de uma região ou localidade; elementos que despertam não apenas o interesse dos alunos, mas também atendem às suas necessidades de evasão e movimento, motivando-as para a aprendizagem interdisciplinar, o que lhes permite, simultaneamente, aumentar o seu poder de atração pelo autor e sua obra.

Acresce que a escola caminha, cada vez mais, no sentido da articulação dos conteúdos, perspetivando a formação integral dos alunos que passam a valorizar o conhecimento como um processo integrado e não uma sequência de disciplinas estanques cujos saberes não se cruzam.

Ao convidarmos os alunos a realizar os percursos do autor e/ou dos vários protagonistas contribuimos para potenciar essa interdisciplinaridade e, dessa forma, para a recuperação e (re)construção de uma memória do espaço geográfico no tempo da história e do texto literário e, desse modo, a sua valorização aos olhos dos habitantes-alunos.

A partir dos roteiros sugeridos, alunos e professores poderão construir os seus próprios itinerários e dar vida a outros factos e personagens que, de outro modo, se fecham em si mesmos no espaço e no tempo, tornando-se muitas vezes inacessíveis aos alunos.

**BIBLIOGRAFIA**

- Casa de Camilo (2011). *A rua escura*. <https://casadecamilo.wordpress.com/2011/09/08/a-rua-escura/>.
- Casa de Camilo (2015). *Camilo pede para ser sepultado na Lapa*.  
<https://casadecamilo.wordpress.com/2015/04/06/camilo-pede-para-ser-sepultado-na-lapa/>.
- Castello Branco, C.  
(1886). *Boémia de Espírito*. Livraria Civilização, Porto.  
(1886). *Serões de S. Miguel de Seide*. <https://books.google.pt>.  
1965 [1856]). *Onde está a Felicidade?* Obras de Camilo Castelo Branco nº39, (11ª edição), Lisboa.  
(1965) [1869]. *Os Brilhantes do Brasileiro*, Obras de Camilo Castelo Branco nº25, (8ª edição), Lisboa.  
(1966) [1863]). *Aventuras de Basílio Fernandes Enxertado*. Obras de Camilo Branco nº67, (6ª edição), Parceria A.M. Pereira Lda., Lisboa.  
(1967) [1862]. *Coração, Cabeça e Estômago*. Obras de Camilo Castelo Branco nº56, (5ª edição), Parceria A.M. Pereira Lda., Lisboa.  
(1968) [1856]. *A Mulher Fatal*. Obras de Camilo Castelo Branco nº9, (10ª edição), Parceria A.M. Pereira Lda., Lisboa  
(1971) [1854]. *A Filha do Arcediago*, Obras de Camilo Castelo Branco nº36, (9ª edição), Parceria A.M. Pereira Lda., Lisboa.  
(1976) [1867?]. *Cavar em Ruínas*, Obras de Camilo Castelo Branco nº10, (7ª edição), Parceria A.M. Pereira Lda., Lisboa.
- DGE (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*.  
[http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Fontinha, F. (2017) Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? *geTup - Revista de Educação Geográfica UP*, 1, 79- 91.
- Melo, A. (2002). *O que é – Globalização Cultural* (1ª ed.). Quimera Editores.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In A. Carvalho, J. Marques (orgs.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.
- PNL (2017). *Plano Nacional de Leitura 2017*. República Portuguesa. <https://pnl2027.gov.pt/>.
- Reis, P. (2009). *Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros de ciência*. Texto Editora. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4704/1/KIT-Visitas-a-centros-de-ciencia-e-museus.pdf>. p.2.
- Silva, P. S., Viana, M.N., Carneiro, S.N. (2013). *O desenvolvimento da adolescência na Teoria de Piaget*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>.