

(RE)INTERPRETAÇÕES DO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Felisbela Martins¹

Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

1 - INTRODUÇÃO

Na transição para o século XXI, Portugal viu acontecer, no campo da educação, mudanças curriculares que foram fruto de um trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação junto da comunidade educativa. Estas mudanças foram sequência do processo de Reflexão Participada do Currículo e fizeram emergir novas formas de o conceber.

Regulamentada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, a Reorganização Curricular do Ensino Básico estabeleceu um Currículo Nacional para este nível de ensino, que se organiza em torno de competências gerais, identificando para cada área disciplinar competências específicas e apresentando sugestões para as desenvolver, em torno de experiências educativas a serem proporcionadas aos alunos.

Ao mesmo tempo que decorria este processo de implementação do Currículo Nacional, também na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no Departamento de Geografia e ao nível da formação inicial de professores, foram produzidos textos e documentos de trabalho que reflectiam uma análise e interpretação dos documentos dimanados pela tutela. Alguns destes foram apresentados em Congressos, Encontros de Professores de Geografia e em revistas da especialidade. O trabalho docente desenvolvido na formação inicial de Professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pretendeu contribuir para a sua (re)interpretação, e, foram produzidos documentos que reflectem esta forma de pensar o currículo de Geografia ao nível do 3º ciclo.

Com a focalização do currículo no desenvolvimento de competências procurou-se contribuir para uma visão da gestão do currículo da Geografia onde se deu importância à concepção e esquemas de planificação ajustadas às novas necessidades, a uma gestão integrada das orientações curriculares, a um possível guião de competências específicas e à sua simplificação funcional.

Com estes documentos, com que se continua a trabalhar, pretende-se formar professores que, para além de especialistas de Geografia, devem ser também construtores e gestores do currículo, ou seja, professores que possuem saberes que lhe permitem configurar situações curriculares adequadas aos contextos que caracterizam a escola e que constroem visões reais de uma profissionalidade docente.

Terminado mais um ciclo de formação inicial de professores, nesta Faculdade, já que o ano lectivo de 2008/2009 viu terminar o Curso de Especialização em Ensino da Geografia, a partir de um trabalho empírico, pretendemos à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball, dar a conhecer em que medida o Currículo Nacional do Ensino Básico, as Orientações Curriculares de Geografia – 3º ciclo e os documentos produzidos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto estão a ser interpretados e a gerar influências.

Este artigo encontra-se organizado em cinco pontos. No primeiro partimos dos pressupostos para a configuração de um “currículo enquanto projecto”, considerando a escola um lugar de decisão e com capacidade de adequar o Currículo Nacional do Ensino Básico à realidade local, onde os professores podem ter um papel activo e tornarem-se configuradores do currículo. E este papel para os professores passa por fazer emergir uma formação de professores que passa pela participação destes, no processo da sua construção e do seu desenvolvimento. No segundo ponto apresenta-se uma descrição do trabalho desenvolvido no Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do

¹ Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Porto, no âmbito da formação inicial de professores. Damos depois relevo à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, seguindo-se-lhe a apresentação do trabalho empírico levado a cabo. Por fim, apresentamos breves considerações finais dado que o estudo se encontra em fase de conclusão.

2 - (D)O CURRÍCULO ENQUANTO PROJECTO, (A)O PROFESSOR CONFIGURADOR DO CURRÍCULO E (A) UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUALIFICANTE.

No Sistema Educativo português, até há bem pouco tempo, o conceito de currículo era concebido como um conjunto de programas nacionais universais e as escolas instituições que se limitavam a fazer cumprir esse currículo junto de todos os jovens portugueses, através da actuação dos professores dentro das salas de aula. Mas a sociedade tem vindo a mudar e ela é cada vez mais complexa e multicultural por força dos interesses económicos e políticos da circulação de pessoas e informação e os fenómenos atingem com frequência um nível mundial. As novas fontes de aprendizagem “vieram colocar novos problemas às instituições educativas, em particular aos docentes que aí labutam, vendo-se estes compelidos a assumir um tipo de intervenção bem distinto do que vinham protagonizando até à pouco” (Morgado e Ferreira, 2006:62).

A escola continua a ser uma instituição privilegiada para fazer passar os saberes de forma sistemática a um grupo da sociedade. Mas temos que ter em atenção que os saberes, outrora apenas centrados nela, são hoje muito mais vastos e em constante evolução e mutação e são acessíveis a quase todos, por muitas outras vias, atingindo uma diversidade de públicos. Também, ela deixou de ser uma instituição vocacionada para a educação de apenas uma franja da sociedade, para se vocacionar num local de formação para todos. Ora, esta nova vocação para a escola obriga-a a uma reestruturação, que lhe permita responder às necessidades dos nossos dias.

Neste contexto, é necessário ponderar sobre aquilo que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos de uma sociedade. E neste sentido, partilhamos a opinião de Zabalza (2003:17), sobre o que entendemos por currículo escolar, isto é “todo o tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e escolar. Assim falamos de ‘currículo’ para nos referirmos ao que se faz na escola, isto é, a resposta que a escola dá (e/ou que se dá através da escola) ao direito das crianças e jovens à educação”.

As mudanças nos nossos dias implicam então repensar um currículo que se pretende fazer aprender por uma sociedade heterogénea e em que a aprendizagem dos alunos tem que versar domínios diferentes de outrora. Segundo Roldão (1999:36), tem que integrar “um leque diferente de *conteúdos de aprendizagem* que compreendem domínios de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza; activação e consolidação de processos autónomos de construção de saber, domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas; desenvolvimento de atitudes e competências sociais; desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria de qualidade de vida”.

Segundo esta dimensão, o currículo tem que passar a deixar de ser entendido como programa a ser ensinado a alunos para passar a ser entendido como um *corpus* que incorpore um conjunto de medidas e acções a serem percebidos por todos de forma diferenciada.

E o currículo ao ser pensado, não numa perspectiva normativa, mas como um espaço em que é possível gerir e tomar decisões, implica novos papéis para a Escola e os professores. Como enuncia Zabalza (1992:47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”. Mas, ainda, implica que os destinatários não devam ser receptores da informação veiculada, mas sim agentes produtores do seu próprio conhecimento e capazes de viver na sociedade actual e vindoura.

A Escola deverá tornar-se um lugar de decisão com capacidade de adequar o Currículo Nacional à realidade local e os professores, enquanto agentes, serem capazes de ter um papel activo e tornarem-se os configuradores e gestores do currículo.

Trata-se então de pensar o Currículo em contexto local e nas Escolas haver a possibilidade também de decidir e gerir o que ensinar, como ensinar, porquê e para quê ensinar e também fazer aprender, isto é, “que não o percepcionemos apenas como um conjunto de matérias a ensinar em pacotes pré – fabricados de informação, ou mesmo como um conjunto de programas escolares muito estruturados que permitam obter destrezas desejadas, mas sim que o pensemos enquanto conjunto de intenções, meios e acções que permitem aos alunos participarem activamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de forma positiva, tanto social como socialmente”(Leite,2000:1).

Durante a década de 90, o Ministério da Educação levou a cabo o Projecto de Reflexão Participada do Currículo que deu origem ao Projecto de Gestão Flexível de Currículo. Este, regulado pelo despacho 9590/99, é traduzido num conjunto de pressupostos e numa perspectiva curricular diferenciadora e gerida pelas escolas, a par da proposta de aprendizagem nucleares comuns para cada ciclo, de acordo com o perfil de competências a garantir à saída do Ensino Básico. Surge então a ideia de currículo como projecto que implica “estabelecer relações entre os diversos actores e interesses e entre diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz e desenvolver processos que tornam as aprendizagens significativas. Implica pensar a educação numa dimensão social e a escola como um mandato que não se esgota na instrução mas que se amplia à formação geradora de uma real educação” (Leite, 2000:22).

À luz destes pressupostos, a Escola com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos pode construir o seu projecto, assumindo um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem. Estas opções configuram-se em algo pensado e planificado previamente como um todo e a escola onde se configura o projecto tem o mandato de o realizar com uma actuação que vá permitir o desenvolvimento dos seus alunos, ultrapassando os conteúdos das matérias para desenvolver aprendizagens mais vastas que permitem o desenvolvimento de capacidades para a vida e para a integração social dos alunos. Isto implica que a escola configure um currículo seu e tome decisões ao nível da sua gestão. Segundo Alarcão (2001:13), esta postura faz da escola uma “escola reflexiva” e segundo Leite (2003:124, 125), faz dela uma “escola curricularmente inteligente”².

Numa sociedade multifacetada, o currículo tem que deixar de ser o currículo prescrito dimanado pela Administração Central e ser executado por todos igualmente no país, para ser um currículo concretizado, o currículo vivido, num contexto de realidade local.

Pensando a escola como um local de elaboração e realização de uma política educativa local, no âmbito do projecto de Gestão Participada do Currículo, cria-se a particularidade de cada estabelecimento forjar e desenvolver a sua própria identidade, expressa no seu Projecto Educativo de Escola. Ele é a tradução da política da própria escola e consiste num contrato estabelecido entre os diferentes parceiros da comunidade educativa tendo em vista atingir metas comuns, partindo das especificidades da própria escola. Ele traduz as prioridades da escola em função do currículo prescrito a nível nacional e o Projecto Curricular da Escola. Por seu turno, este último, visa as competências essenciais e transversais em torno dos quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados nas diferentes áreas curriculares. Finalmente, o Projecto Curricular de Turma articula o Projecto Curricular da Escola com as situações reais e ao perfil de cada turma.

Esta orientação, que aponta para cada escola e para uma gestão local do currículo, foi acompanhada pelas decisões instituídas pelo Decreto-Lei 6/2001, já na actual década, que reconhece a “necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apontado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”. O currículo é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (art.2º-1) e traduz-se por “um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes (...) para cada um dos ciclos”. Para além de outras medidas, o documento enfatiza a existência de áreas curriculares

² Segundo Leite Instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social. (...) uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

disciplinares e não disciplinares “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e de contextualização de saberes (art.3º c)) e “integração com carácter transversal, de educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (art.3º d)).

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

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo faz-nos partir da crença, que promover o sucesso educativo para todos passa pela reconstrução do currículo nacional, tendo em conta os contextos locais onde se vai realizar. Faz-nos partir da crença que as escolas são lugares de decisão onde será possível espaços de partilha e decisão, onde os professores podem e devem ter um papel colaborativo e reflexivo, gerador de intervenções de qualidade.

Num quadro em que se privilegia um conceito de currículo escolar como projecto, que permite uma configuração de acordo com a diversidade e realidades locais e contextos sociais diferentes, os docentes têm que ter um papel que passe por cada um possuir um domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina. É importante que se rompa com a reprodução de situações e que seja ele próprio “configurador do currículo” (Leite, 2003:131).

O entendimento dos professores como configuradores do currículo pressupõe que desempenhem um papel na gestão do processo de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas corporizadas no Currículo Nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas. O processo de passagem do currículo formal ao currículo real é feita pelos professores, tendo estes uma intervenção como agentes de desenvolvimento curricular.

No contexto escolar, os professores podem participar na adaptação/reconstrução do currículo nacional de acordo com o contexto em que a escola se insere. Os professores podem tomar decisões e proceder à análise de situações específicas, em especial ao nível do Projecto Curricular de Turma e no contexto de sala de aula.

E parafraseando Roldão (ME:DES,1999), os professores têm que ter decisões, de entre outras, ao nível das “prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo do conhecimento (disciplinar ou não), de acordo com os modos de aprender dos alunos e as suas experiências e necessidades específicas (...) tomar decisões ao nível da estruturação e organização conjunta (por turma) das aprendizagens a conseguir na turma”. Já ao nível individual, para além de outras, devem tomar decisões quanto às “prioridades na prática docente (...), no modo de organizar a aprendizagem, (...), nos materiais de apoio curricular a utilizar e a produzir (...), operacionalização/concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma (...), opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos (...), avaliação na melhoria das aprendizagens conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas”.

Assim, o papel para um professor de uma escola que se quer para todos, não pode ser mais o convencional, mas sim, a de um profissional que saiba ser um agente participante activo e autónomo e que saiba responder às necessidades da escola em que trabalha e dos alunos com quem trabalha. O professor deve ser um profissional que seja capaz de se questionar sobre o que ensinar, como deve ensinar, quais as metas a atingir. Ele deve ser, na opinião de Zeichner (1993:16), um “professor reflexivo” e na de Giroux (1997:163), um “intelectual transformador”. Deve ser um profissional que reflecta na acção e sobre a acção pedagógica.

Esta função de decisor e de agente activo tem que forçosamente fazer emergir novas formas de pensar a formação de professores. Os professores nunca são completamente neutros relativamente ao currículo, até porque, e segundo Leite (2003:133), “quanto mais não seja têm que ter um discurso didáctico mediador do discurso oficial, isto é, os professores filtram o discurso didáctico”.

Perante um discurso curricular que faz emergir um novo papel para as Escolas e para os Professores, agora considerados agentes activos, pensamos haver a necessidade de pensar uma formação de professores, no sentido, e segundo Flores (2000:151), “que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento”.

Então deverá ser ultrapassada a formação de professores apenas centralizada na especialização dos saberes e nas técnicas e ser alargada a dar lugar a uma formação “que socialize os futuros professores com a profissão que lhes permita desenvolver uma mentalidade curricular (entendida como consciência do sistema em que se está inserido e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar” e que os prepare para serem “co-autores do currículo e não apenas meros receptores” (2003:138).

Tem que ser pensada uma formação de professores de modo a desenvolver uma formação potenciadora das atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática (Garcia, 1999:131). Ou seja, num mundo instável, imprevisível e de constante mutação que ocorre ao nível da prática docente e de escola, a formação de professores enquanto agentes activos, terá que forçosamente contemplar acções que permitam o desenvolvimento junto de cada profissional.

As imagens de um professor que reflecta sobre a acção e participe na sua formação, implica uma perspectiva de formação de professores que ultrapasse a relação “linear e hierárquica entre o conhecimento científico e a sua prática” (Flores, 2000:156), mas que implique, segundo Leite, “uma socialização profissional que amplie o campo dos saberes disciplinares aos seus usos sociais” enfatizando “uma valorização de práticas de cooperação durante o(s) período(s) de formação e o fomento de experiências promotoras do desenvolvimento de uma consciência participativa” e uma “visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar, no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento (Flores, 2000:157).

E parte-se da crença que a concepção de formação de professores deve permitir desenvolver junto destes, uma tomada de consciência, sobre o seu papel de agentes educadores e como tal devem de reflectir e investigar sobre as suas próprias práticas. Práticas que não dizem respeito só ao seu trabalho na sala de aula, mas também fora dela. Não entendemos uma formação de professores que permita só desenvolver boas práticas dentro da sala de aula, com elevado grau de capacidade relacional, que desenvolva o seu trabalho dentro do contexto da escola e da comunidade. Entendemos sim, uma formação de professores que vai mais longe e que permita desenvolver acções que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos pedagógicos de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, professores que sejam capazes de um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto-análise atenta e pertinente.

3 - DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO, ÀS ACÇÕES DESENVOLVIDAS.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nomeadamente no Departamento de Geografia, a formação inicial de professores teve sempre em vista uma análise e interpretação das políticas educativas e curriculares. Privilegiou-se sempre uma formação de professores capazes de conhecer, interpretar, compreender e reflectir os fenómenos curriculares, isto é, pretendeu-se formar professores construtores e gestores do currículo. Deu-se relevo a uma formação de professores que permitisse dotá-los de saberes que lhes permitissem configurar situações curriculares adequadas aos contextos que caracterizam a escola e que constroem visões reais de uma profissionalidade docente.

Tem sido, assim, uma constante a nossa atenção às políticas e a aspectos de formação de professores que privilegiem, acima de tudo, uma construção do currículo entendido como um processo que envolve um conjunto de agentes e que implica, ao mesmo tempo, uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática.

No momento em que foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* as docentes do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras que trabalhavam com a formação inicial de professores foram produzindo momentos de reflexão e organizando reuniões de trabalho,

momentos de formação e documentos que reflectem esta forma de pensar o próprio currículo da Geografia ao nível do 3º ciclo, tendo por ponto de partida as competências gerais e as específicas da disciplina. Esta produção de conhecimento não só reverteu no sentido da formação dos estudantes, futuros professores, mas também junto dos professores que na escola os acompanhavam, os Orientadores de Estágio.

Neste trabalho de análise e interpretação do Currículo Nacional e de acordo com o Regulamento de Estágio, foram realizadas reuniões e sessões de formação com os Orientadores de Estágio, onde se privilegiou a familiarização com a pertinência e a especificidade da educação geográfica, com a gestão do Currículo, metodologia de ensino e mesmo avaliação das aprendizagens. Nessa análise estiveram em foco as Orientações Curriculares de Geografia - 3º ciclo, apresentaram-se propostas de guiões didácticos, de planificação de ano e de unidade didáctica organizadas em torno de situações educativas agregadoras na intenção de contribuírem para uma gestão integrada das orientações curriculares e propuseram-se alterações às competências específicas da Geografia, numa perspectiva de simplificação funcional. Perante a flexibilidade curricular tentou-se romper com as lógicas clássicas de mera sequencialização dos modos de organizar e gerir o currículo. A orientação seguida foi de focalizar o nosso trabalho no desenvolvimento de um currículo, que se quer, agora, gerador do desenvolvimento de competências. Como afirma Ramalho (2005:423), “enfim, concebemos, reflectimos, reconcebemos, aplicamos, repensamos todo o processo, numa espiral sem fim”, junto dos alunos e orientadores.

4 - (D)O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, (D)OS DOCUMENTOS PRODUZIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA AO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL.

A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball constitui um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, já que permite uma visão crítica de trajectória de políticas educacionais desde a sua formulação inicial até à sua implementação no contexto da prática.

Segundo Mainardes (2006:50), Stephen Ball conjuntamente com Richard Bowe propuseram um ciclo contínuo constituídos por cinco contextos, a saber, o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Este ciclo de abordagem das políticas tem vindo a ser discutido e aperfeiçoado por Ball e, neste estudo, vamos dar ênfase aos três primeiros contextos.

Adoptando uma perspectiva pós-estruturalista (*idem*), Ball e Bowe advogam que “estes contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” e cada um (*ibidem*), “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e (...) envolve disputas e debates”. Continuando a parafrasear Mainardes (2006:51), o contexto de influência é onde “normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Neste contexto, para além de ser o contexto (*idem*), “onde grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da educação (...), actuam redes sociais (...), e os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. O contexto de influência, hoje em dia, pode sofrer as influências globais e internacionais que devem ser analisadas e ponderadas no processo de formulação de políticas nacionais. No entanto, estas, são sempre recontextualizadas e interpretadas por cada Estado. A migração de políticas do nível global para o local, não se faz segundo uma mera transposição, mas as políticas são recontextualizadas dentro dos contextos nacionais específicos.

Sem ser evidente ou simples o contexto de influência tem uma relação com o contexto de produção de textos. Este é o contexto que está mais articulado com a política e as suas representações podem revestir-se de várias formas. É o caso dos textos legais oficiais, de textos políticos, comentários formais ou informais sobre textos oficiais, etc.

A condução do nosso estudo, que aqui apresentamos, passa pelo papel desempenhado pelos textos e discursos produzidos a nível nacional e os produzidos na Faculdade de Letras, no âmbito da formação inicial de professores. Ao nível desta instituição foram produzidos textos e documentos que

procuraram analisar e interpretar os Documentos Oficiais. Com a focalização do Currículo no desenvolvimento de competências procurou-se contribuir para uma visão de gestão do currículo de Geografia onde se deu importância à concepção e esquemas de planificação ajustadas às novas necessidades, a uma gestão integrada das orientações curriculares, a um possível guião de competências específicas e à sua simplificação funcional.

Como dissemos anteriormente, este processo de interpretação foi progressivamente ponderado junto dos alunos e orientadores de estágio, também eles docentes nas escolas. Eles reflectem a análise e as interpretações dos documentos oficiais por parte das docentes que leccionavam as disciplinas da área da Didáctica da Geografia e que acompanhavam os estagiários pedagógicos nas escolas básicas e secundárias e com eles pretendíamos dar a conhecer uma possível (re)interpretação dos Documentos Oficiais realizada num contexto de influência e de produção de textos.

Mas, segundo Ball e Bowe (1992) “a política não se finaliza no momento legislativo”. Os textos políticos têm que ser lidos de acordo com o tempo e com o local específico da sua produção. Por seu turno, estes textos têm leituras e consequências reais, que são vivenciados dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. É neste contexto que a política educativa está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos. É neste contexto que podem ocorrer transformações na política, já que esta, está sujeita a ser recriada, (re)interpretada pelos actores em questão.

Partindo do princípio que cada professor tem a sua história, as suas experiências e valores, eles ao lerem os textos da política curricular, não a fazem de uma forma linear. Eles interpretam-nos de diferente forma pois têm formas e percursos de vida diferentes podendo rejeitar, seleccionar e até ignorar os textos políticos.

Esta abordagem assume, assim, que os professores exercem um papel activo no processo de interpretação e (re)interpretação das políticas educacionais produzindo repercussões no processo de implementação das políticas.

Nesta perspectiva, e no nosso estudo, para obtermos informação sobre como os orientadores de estágio estão a interpretar o Currículo Nacional e os documentos produzidos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é necessário uma focalização nas suas práticas diárias e analisar-se as suas opiniões. Além de serem orientadores de estágio, são docentes de Geografia e professores responsáveis pelas turmas onde os estagiários ministram as suas aulas. Assim, para além de serem colaboradores directos e intervenientes na formação inicial, são interlocutores privilegiados para se perceberem a interpretação que estes fazem dos documentos com que trabalham.

Neste estudo adoptamos uma postura que pretende analisar a produção dos discursos e documentos académicos produzidos ao nível da formação inicial de professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (contexto de influência e de produção) e analisar os contextos de acção levados a cabo nas escolas pelos orientadores (contexto da prática). São assim analisados factores ao nível macro e micro e as interacções entre elas.

5 - (D)AS INTERPRETAÇÕES FEITAS E (ÀS) (RE) INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS

Uma vez que o modelo de formação inicial de professores de Geografia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto mudou e, há já alguns anos, o Currículo Nacional do Ensino Básico está implementado e difundido por todo o país, pareceu-nos ser importante perceber em que medida, este, e o trabalho dinamizado pelo Departamento de Geografia junto da formação inicial de professores, tem sido interpretado pelos docentes nas Escolas.

Pretendemos compreender como os docentes de Geografia, nomeadamente os Orientadores de Estágio, com os quais trabalhamos, têm vindo a (re)interpretar o Currículo Nacional e os documentos produzidos nesta Faculdade. Foi nosso objectivo ouvir as opiniões das e dos docentes enquanto grupo, sobre estes documentos legais e dos de influência da Faculdade.

Recorremos então, a uma técnica de recolha de dados, - os grupos de discussão focalizada -, que ao serem ocasiões destinadas a reunir dados sobre um assunto específico criam uma interacção que favorece a troca de experiências e a expressão de pontos de vista dos diversos elementos presentes.

Proceder à realização de um grupo de discussão focalizada, pareceu-nos ser o melhor processo metodológico, na medida em que estes, e segundo Morgan (1998:9), na sua essência “são ocasiões especializadas destinadas a reunir dados sobre um tema específico” e são (*idem*), “uma forma de ouvir as pessoas e aprender sobre elas (...) onde há uma contínua comunicação entre o moderador e os participantes, assim como entre eles”.

Ao obter conhecimento produzido enquanto grupo, só assim podemos conhecer o sentido colectivo destes intervenientes enquanto docentes de Geografia e as suas interpretações da realidade com que trabalham no campo curricular. Parece ser consensual que o grupo que realiza a discussão está focado num tema e ao discuti-lo interage e troca experiências e pontos de vista, gerando informação quer para eles próprios, quer para o investigador.

Procedeu-se então à realização de uma sessão de discussão focalizada com o intuito de conhecer a opinião, pensamento e emoções face à sua adesão, mas também a rejeição às características do Currículo Nacional, de modo a conhecer a opinião destes formadores sobre potencialidades e limites que o Currículo Nacional confere e que processos desencadeia. Foi ainda objectivo perceber, junto dos orientadores, em que medida os documentos produzidos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mais propriamente no Departamento de Geografia e na formação inicial de professores, viabilizam ou dificultam a concretização da aprendizagem em Geografia e promovem ou não, a formação inicial de professores. Finalmente foi objectivo deste procedimento de pesquisa conhecer as expectativas que estes orientadores têm sobre os modos de trabalho pedagógico que irão ser desenvolvidos pelo (ex) estagiários, após terem acabado o estágio e se inserirem no mundo do trabalho docente.

O grupo de discussão focalizada constituído foi composto pelos sete orientadores de estágio que no ano lectivo 2008/2009, acompanharam nas escolas os 15 estagiários da última edição do Curso de Especialização em Ensino da Geografia. Apesar de todos terem em comum a sua profissão docente e actividade, era um grupo heterogéneo na medida em que uns desempenham esta função há mais de vinte anos e outros só há dois. Realizou-se apenas um grupo de discussão focalizada e pretende-se dar continuidade a esta pesquisa. O grupo nunca tinha participado numa sessão de discussão focalizada e quando ela se realizou, nunca tinham discutido entre os elementos, individualmente ou em grupo, qualquer um dos temas ou questões que estiveram em foco.

Aos orientadores, nesta primeira sessão, foram apresentados a cada um, um grupo de cartões onde constavam frases significativas e retiradas dos Documentos Oficiais³. Foi também apresentado o documento sobre a perspectiva da simplificação funcional e guião de competências específicas de Geografia elaboradas para ser divulgado na formação inicial de professores. Estes documentos foram acompanhados também por uma frase conducente a suscitar a discussão⁴.

³ O Estudo da Geografia e o desenvolvimento das competências essenciais, através das várias experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos ao longo do processo educativo do Ensino Básico, permite que as crianças e os jovens completem a educação básica com o conhecimento sistematizado do seu próprio país, de outros e do Mundo”. Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, ME, DEB:2002. “A gestão do currículo deve incidir mais nos aspectos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspectos descritivos dos conteúdos programáticos. A Educação Geográfica, deve permitir aos alunos aprender a aplicar conceitos (...) levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio” Geografia. Orientações Curriculares. 3º Ciclo. ME, DEB:2002

⁴ “A leitura atenta dos 21 enunciados e, sobretudo, o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos anos sugerem a vantagem da simplificação desse elenco, de modo a garantir uma maior funcionalidade. Saliente-se a tal propósito a possibilidade de: - junção das terceiras e quarta competência do domínio da “Localização” num único enunciado; - anulação (por diluição) da primeira competência do domínio do “Conhecimento dos Lugares e regiões”; - restrição da segunda competência do Conhecimento dos lugares e regiões” à primeira intenção (formular questões...), dado que a outra intenção expressa (Responder a questões ...) acaba por estar subjacente a vários dos restantes enunciados e porque as duas referidas intenções envolvem diferentes graus de dificuldade de consecução; - reordenação das competências do âmbito do “Conhecimento dos lugares e regiões”, com base na ênfase mais intelectual ou mais técnica de cada uma”. Podemos, então, chegar a uma nova listagem com 19 competências específicas (Quadro1)”.

Ramalho, M.H “A Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e as possibilidades de rentabilização do conceito “paisagem”. *Revista da Faculdade de Letras, Geografia, Universidade do Porto*.

De salientar que os orientadores não sabiam que tema se ia tratar, nem as questões que iriam ser abordadas. Sabiam, apenas, que os seus contributos eram fundamentais para um trabalho de investigação.

À medida que a discussão focalizada teve lugar, o grupo foi confrontado com um conjunto de questões semi-estruturadas, também elas previamente seleccionadas e a discussão durou cerca de duas horas. Salientamos que os orientadores se mostraram sempre muito disponíveis e à vontade e não demonstraram inibição quanto às questões colocadas e a sessão decorreu normalmente em ambiente calmo e agradável. Salienta-se ainda que a sessão foi gravada em sistema áudio, com consentimento de todos, para se recolher a informação e esta ser fidedigna.

Terminado este grupo de discussão focalizada e a consequente recolha de dados, passamos a fazer o tratamento da informação através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permite tratar de forma metódica informações e testemunhos numerosos e extensos, segundo determinadas regras, e a partir delas extrair um conhecimento compreensível para além do expresso. Mais do que descrever o conteúdo manifesto⁵, a análise de conteúdo “visa a produção de inferências e portanto a interpretação e, evidentemente, a explicitação dos fenómenos tanto patentes como latentes⁶ na comunicação.

Neste sentido pretendemos fazer inferência, e portanto, interpretação, dos discursos dos orientadores, tanto patentes como latentes na comunicação que existiu durante a reunião de discussão focalizada. Estamos a trabalhar os dados de forma a obter uma leitura clara para poder inferir as opiniões e pensamentos destes, sobre o Currículo Nacional do ensino Básico, as Orientações Curriculares de Geografia e os documentos produzidos na formação inicial de professores na Faculdade de Letras. Esperamos perceber as práticas que estão a ser implementadas nas Escolas, após alguns anos de ter sido publicada e iniciada esta Reestruturação Curricular.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa primeira interpretação, podemos aferir que o grupo de orientadores que estiveram nesta primeira sessão de discussão focalizada demonstrou possuir uma opinião sobre o Currículo Nacional algo ambígua e até contraditória. Pelo discurso apresentado, foi bem evidente que o conceito de competência não está verdadeiramente incorporado, já que o confundiam com o de conteúdo temático a ser ministrado, já que o usavam como alternativa a objectivos, e, o conceito de experiência educativa, praticamente não foi abordado, pese embora, ele estar expresso na frase fornecida para discussão. Verificou-se ainda que, uns fortemente advogaram que o Currículo Nacional centra-se nos conteúdos a transmitir, demonstrando desapontamento, face a conteúdos geográficos retirados, e que constam agora em programas de outras disciplinas, outros revelaram um discurso mais coerente com o próprio conceito de competência expressos nos documentos oficiais. Assumem que aderiram ao Currículo Nacional, aceitam as suas potencialidades “enquanto pensamos todos juntos e não individualmente para darmos conteúdos”, mas também invocam que a maior parte dos docentes das Escolas não conhecem o Currículo Nacional, nem mesmo as Orientações Curriculares de Geografia, e, os professores usam “uma linguagem moderna”, mas continuam a pensar individualmente e disciplinarmente, registando-se um desfazamento entre o prescrito a nível nacional e as práticas a nível local.

Quanto confrontados com as competências específicas da disciplina da Geografia dimanadas pelo Ministério da Educação e a sua simplificação funcional originada no Departamento de Geografia, os

⁵ Segundo L’Ecuyer o conteúdo manifesto designa o material bruto objecto de análise, aquele relacionado directa exclusivamente sobre o que foi dito ou escrito, tal qual pelo respondente. (1988). L’analyse de contenu: notion et étapes.

⁶ Segundo Esteves (2006:108) o conteúdo latente reenvia por sua parte para os elementos simbólicos do material analisado. Nesta perspectiva o pesquisador postula que o significado real e profundo do material analisado reside para além do que é abertamente expresso. Não se trata de procurar os significados através do que é dito, mas mais pelo que não é dito.

orientadores assumem que são utilizadas pelos estagiários, mas que não ultrapassa esse âmbito. Os documentos em discussão, assim como outros elaborados no Departamento de Geografia, ajudam os processos de aprendizagem, mas, é apenas usado pelo grupo que está envolvido com a formação inicial. As diversas linguagens dentro da escola e dentro do grupo disciplinar, a excessiva carga horária, o número excessivo de turmas por professor, o número reduzido e/ou excessivo de professores da mesma disciplina por escola, a excessiva burocratização nestas, deixa pouco tempo para reflectir, partilhar e usar.

No tocante à formação inicial de professores parece ser unânime que os documentos oficiais e os desenvolvidos junto das docentes da Faculdade de Letras, são importantes. Contudo, eles raramente são usados para além do ano de inserção profissional. Quanto muito ficam incorporados nos documentos de planificação arquivados em dossiers. As competências específicas da disciplina e o seu desenvolvimento junto dos alunos, que deveriam ser incorporadas nas aulas, não ocorre. As aulas são mais “centradas nos objectivos até para estarem de acordo com os exames” e o desenvolvimento de competências desaparece totalmente ao nível da avaliação. É incontestável, na opinião do grupo, que os estagiários ganham ferramentas, têm mestria, em especial ao nível da linguagem, têm alguma autonomia, mas acabam por entrar na rotina das escolas e, salvo raras excepções, as práticas ficam confinadas ao ano de estágio.

Por fim, quanto aos modos pedagógicos que estão a ser apropriados no ensino e que aprendizagens estão a ser desencadeadas, novamente surgiu a dicotomia entre as opiniões dos orientadores. Para uns, tem levado os alunos a aprender e ganhar autonomia, para outros é patente a falta de conhecimento, de rigor e mesmo disciplina.

Estas considerações são as primeiras a serem inferidas a partir da primeira sessão de discussão focalizada. Outras sessões seguirão para se poder aprofundar e realçar as interpretações e (re)interpretações do Currículo Nacional do Ensino Básico, por parte dos diferentes actores envolvidos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (1999). “Prefácio” in ROLDÃO, Maria do Céu (1999) *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, nº 9, pp.7-9.
- BALL, Stephen, BOWE, Richard, with GOLD, A. (orgs) (1992). *Reforming education & changing scholl:cases studies in policy sociology*. London/New York: Routledge.
- ESTEVES, Manuela (2006). “Análise de conteúdo” in LIMA, Jorge Ávila., PACHECO, José Augusto (org.) (2006) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, Coleção Panorama,pp.105-126.
- FLORES, Maria Assunção (2000). “Currículo, formação e desenvolvimento profissional” in PACHECO, José Augusto (org.) *Políticas de Integração Curricular* Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 3, pp.147-165.
- GARCIA, Carlos. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa* Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Século XXI, nº2.
- GIROUX, Henry A. (1997) *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- L’ÉCUYER, René (1988), “L’analyse de contenu: notion et étapes” in DESLAURIERS, Jean-Pierre (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative*. Quebec: Presse de l’Université du Quebec, pp,49-65.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente* Porto: Edições ASA.
- MAINARDES, Jefferson (2006) “ Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais” in *Educação Sociedade*, vol. 27, nº94, pp. 47-69, Janeiro/Abril. Texto disponibilizado em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- ME-DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa.
- ME – DEB (2002). *Geografia. Orientações Curriculares – 3º ciclo* Lisboa.
- MORGADO, José Carlos, FERREIRA, José Brites (2006). “ Globalização e autonomia:desafios, compromissos e incongruências” in MOREIRA, António Flávio, PACHECO, José Augusto (org.)

- (2006). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº26.
- MORGAN, David L., (1998). *The Focus Group Guidebook*, London: Sage Publications, Focus Group kit 1.
- RAMALHO, Maria Helena (2005). “Desafios da formação inicial de professores de Geografia – o caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto”, in *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, APG/AGE, pp. 419- 427.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em análise* Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, nº 9.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA, Coleções Perspectivas Actuais.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Lisboa: FPCEUL, Educa.