

Exames de Geografia, programas e inovação didáctica

Xosé M. Souto, Proxecto Xea-Clío xmsouto@ono.com
Sérgio Claudino, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa sergio@campus.ul.pt

Na Península Ibérica, os exames assinalam o final do ensino secundário (Portugal) ou o ingresso no ensino universitário (Espanha). Retomando as preocupações já antes manifestadas pelos autores (Claudino, Souto, 2001), no presente texto pretende-se analisar as preocupações didácticas subjacentes à provas de exame da disciplina de Geografia A, em Portugal, e nas Provas de Acesso à Universidade/PAU, realizadas no âmbito das comunidades autónomas de Espanha. Em ambos os países as provas incidem sobre a realidade geográfica nacional e são dirigidas a alunos de ciências sociais e humanidades. Em Portugal, designa-se por “Geografia A” a disciplina de Geografia frequentada nos cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades¹ e todos os alunos são sujeitos ao exame nacional²; na actualidade, é uma das disciplinas de opção mais solicitadas pelos alunos portugueses.

Com a presente pesquisa, pretende-se avaliar até que ponto estas provas reflectem uma concepção problematizadora e mobilizadora dos alunos, enquanto cidadãos, ao encontro do discurso frequentemente enunciado pelos responsáveis educativos ou, ao contrário, seguem uma perspectiva de ensino tradicionalista, assente numa avaliação descontextualizada de conhecimento, reforçando a imagem de disciplina pouco útil e “culturalista” presente na opinião pública.

1. Uma avaliação curricularmente ambiciosa

Em Portugal, os exames nacionais contribuem para 30% da classificação final da disciplina (nº 2 do Artigo 21º da Portaria nº 550-D/2004, de 21 de Maio), o que é relevante num país em que há *numerus clausus* no acesso há universidade. Ao contrário, em Espanha, não há esta limitação de acesso em muitas faculdades, pelo que a função selectiva é quase nula (obtem aprovação nas PAU cerca de 90% dos alunos candidatos); as PAU têm o objectivo declarado de contribuir para a avaliação do sistema escolar e de identificar os problemas de aprendizagem que existem em relação às metas legais e às expectativas docentes.

Em Espanha, tendo presente a escassa função selectiva das PAU, estas podem constituir uma excelente oportunidade para investigar sobre os problemas de aprendizagem de um grupo significativo de estudantes espanhóis sobre a sua realidade geográfica. Segundo o Real Decreto 1892/2008 de 14 de Novembro, as PAU têm como objetivo principal *valorar, con carácter objetivo, la madurez académica do estudiante, así como los conocimientos e capacidades adquiridos en o Bachillerato e su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado*, o que deve permitir *la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos* - finalidade associada a este tipo de provas desde a sua implementação.

¹ De acordo com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho

² Decreto-lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, que reforma o ensino secundário, estabelece como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo *a integração do currículo e da avaliação*³, na íntima articulação entre ambas. A avaliação é considerada *orientador(a) do percurso escolar* (idem) e *elemento regulador do ensino e da aprendizagem* (alínea d) do nº 4), com o que se assume claramente o seu impacto no processo de aprendizagem. Estas preocupações são retomadas no nº 1 do Artigo 10º, onde se afirma que *A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar*, para além de *certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos*. A avaliação incide sobre *a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos* (nº 2 do Artigo 10º). Há uma avaliação sumativa interna, realizada no âmbito da escola, e uma sumativa externa, através dos exames nacionais do Ministério da Educação. Estes incidem *sobre as aprendizagens globalmente fixadas... nos respectivos planos de estudo*⁴ e, entre os seus objectivos, conta-se o de apoiar o sucesso educativo e permitir a tomada de decisões de aperfeiçoamento do sistema educativo. Desta forma, pode-se afirmar que o objectivo mais importante dos exames, tanto em Espanha como em Portugal, reside na avaliação do carácter formativo da disciplina.

Em Espanha, a Geografia de Espanha surge como uma disciplina de opção, com a duração de um ano, do curso de *bachillerato* de Ciências Sociais e Humanas. Nas suas finalidades, destacámos a negrito as maior relevância para a formação cidadã e académica⁵:

La Geografía estudia la organización del **espacio terrestre**, entendido este como el conjunto de **relaciones entre el territorio y la sociedad** que actúa en él. El espacio es para la Geografía **una realidad relativa, dinámica y heterogénea** que resulta de los procesos protagonizados por los grupos humanos condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Sus fines fundamentales son el análisis y la comprensión de las características de ese espacio organizado, de las **localizaciones y distribuciones** de los fenómenos, de las causas, factores, procesos e interacciones que en dicha organización del territorio se dan, así como de sus consecuencias y proyecciones futuras. **Su finalidad básica es aprehender y entender el espacio**. Proporciona destrezas asociadas a la comprensión del espacio organizado por los hombres reconociendo las diversas escalas de análisis, la **multicausalidad existente**, los recursos y estructuras socioeconómicas, así como el papel de las **decisiones** en la articulación y funcionamiento del territorio, valorando la importancia de la **acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales**.

Utilizam-se conceitos essenciais para a programação e valorização das aprendizagens, como os de espaço e de território, por um lado, e o de multicausalidade nas relações entre a acção antrópica e as restantes condicionantes ambientais. Se entre os conceitos de espaço e de território surge o de meio ecológico e de consequências ambientais, é por se considerar que tanto a acção política e social como o comportamento e decisões pessoais estão afectados por um conjunto múltiplo de factores - uma afirmação que tem consequências metodológicas.

Relativamente a Espanha, são abordados as suas características comuns e diversidade, o meio natural, os elementos que explicam a diferenciação de paisagens, a plasmação das actividades humanas no espaço ou os sistemas de organização territorial resultantes, atendendo também à dimensão europeia de Espanha e à sua posição no sistema mundo. De resto, o programa incorpora um **bloco inicial**, que deve entender-se como comum à totalidade do mesmo, onde se consagram procedimentos característicos da análise geográfica e técnicas que facilitam o tratamento de dados e informações,

³ Diário da República nº 73, de 26 de Março de 1974, p. 1932

⁴ Nº 1 do Art.º 5º da Portaria nº 550-D/2004, de 21 de Maio

⁵ Boletín Oficial del Estado/BOE nº 266 de 6 Novembro 2007, página 45463

assim como referências a **valores** que formam os alunos na solidariedade, no respeito e na disponibilidade para participar activamente no seu meio espacial e social.

As competências legislativas sobre as Provas de Acesso são da responsabilidade das Universidades de cada Comunidade. Ceuta e Melilla, que estão dependentes do Ministério da Educação e da Universidade Nacional de Ensino à Distância/UNED, que também se responsabiliza de la elaboração das PAU para alunos residentes no estrangeiro. Sem prejuízo desta aparente diversidade de dezoito PAU, observa-se uma homogeneidade que, como veremos, é o resultado da tradição académica.

No debate sobre a redacção do Real Decreto que regula as PAU apontava-se para perguntas de escolha múltipla, com a finalidade de se alcançar uma maior objectividade, mas, finalmente, legislação aprovada⁶ é a possibilidade de seleccionar entre perguntas curtas. O que queremos sublinhar é a preocupação do legislador pela objectividade das respostas⁷, não sobre a redacção das mesmas – com o que não se considera o que se escreveu sobre as finalidades da disciplina no *Bachillerato*.

Tomamos como **hipótese de trabalho** que os critérios de avaliação não são respeitados na elaboração das Provas de Acesso, mas que estas são determinadas pelas tradições e rotinas académicas da geografia escolar⁸. Como decorre das orientações oficiais, o aluno deverá interpretar criticamente diferentes fontes de informação geográfica, analisar situações urbanas concretas, o impacto da planificação urbana no quotidiano dos cidadãos e o papel assumido pelos diferentes actores. Uma avaliação ambiciosa e que apela a uma participação cidadã dos alunos na problematização e tomada de decisões sobre os desafios comunitários. Contudo, tal não é considerado para definir a objectividade da prova, o que confirma a nossa hipótese sobre a maneira superficial de definir a referida objectividade.

Em Portugal, no programa de Geografia A, a Geografia é considerada, inequivocamente, como ciência social, defendendo-se a sua originalidade pelas questões que coloca na inter-relação entre os fenómenos físicos e humanos no espaço em que ocorrem. Considera-se que a disciplina deverá (Alves, Brazão, Martins, 2001: 7):

⁶ Real Decreto 1892/2008, de 14 de Novembro

⁷ Assim fica de manifesto no texto do Real Decreto: *2. Los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados*

⁸ Recordemos, a propósito, os dois critérios de avaliação do decreto do *bachillerato*, tal como aparecem publicados no Boletín Oficial del Estado (BOE nº 266, 6 de Novembro de 2007, p. 45463 e seguintes)

1.-Obtener, seleccionar y utilizar información de contenido geográfico procedente de fuentes variadas (entorno del alumno, cartográficas, estadísticas, textos e imágenes, tecnologías de la información y la comunicación) para localizar e interpretar los fenómenos territoriales y sus interrelaciones, empleando un vocabulario específico en la explicación y comunicación de hechos y procesos geográficos... Deberán comentarse estas informaciones y, en su caso, también podrán elaborarse gráficos, seleccionando el tipo oportuno. Por otra parte, deberá reconocerse los límites de la propia información (proyección, escala y signos convencionales).

7.-Interpretar el proceso de urbanización español como una forma de organización del territorio a través de la configuración de su sistema urbano. Reconocer e identificar los aspectos básicos de la morfología de las ciudades, analizando los factores que la originan y los efectos que tiene en la vida social.

Con este criterio se pretende comprobar si se sabe relacionar el proceso de urbanización y la organización del territorio que se articula a partir de la constitución y funcionamiento del sistema urbano español y de sus transformaciones actuales. Por otro lado, se trata de valorar también si identifican a partir de diversas fuentes de información (planos, textos, planes generales o figuras de planeamiento similares, observación directa, etc.) los elementos básicos de la morfología urbana, a través del análisis de casos concretos. Interesa también la comprensión de las consecuencias que para la vida social y para la sostenibilidad tienen hechos como la planificación urbana, la gestión municipal o la actuación de grupos de presión.

proporcionar aos alunos uma formação que lhes facilite a compreensão da crescente interdependência dos problemas que afectam os territórios e as relações do homem com o ambiente, permitindo-lhes participar nas discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade.

Há, pois, todo um discurso direccionado para a compreensão e intervenção na resolução dos problemas sociais. Assim, e na perspectiva de alunos reflexivos, aponta-se como primeira finalidade da disciplina *promover a apetência pelo saber/pensar o espaço geográfico e a disponibilidade permanente para a reconstrução crítica do próprio saber* (idem: 10). Como se referiu, o país constitui o objecto de estudo central por o conhecimento do território português ser *fundamental para desenvolver no indivíduo a capacidade de intervenção como cidadão atento e responsável*⁹, ao encontro das preocupações de cidadania antes indicadas. Nesta linha, no segundo ano efectua-se um *estudo de caso*, para o *que se sugere a utilização da metodologia do trabalho de projecto, incluindo o trabalho de campo, a pesquisa bibliográfica e a recolha e o tratamento de informação recolhida em fontes diversificadas* (idem: 57). Em consonância, lê-se quanto à avaliação da disciplina (idem: 20):

A avaliação deverá incidir, embora não desprezando a recolha de informação sobre os produtos de aprendizagem, essencialmente sobre os processos... Por que os objectivos definidos contemplam domínios tão variados como a aquisição de novos conceitos, o desenvolvimento de determinadas capacidades e de atitudes e valores, também a avaliação deverá contemplar estas três áreas do saber que concorrem para o desenvolvimento autónomo de cada aluno.

Assim, há uma inequívoca preocupação em que a avaliação da disciplina contemple novos conceitos, capacidades, atitudes e valores, mas sublinha-se que deverá privilegiar os processos - preocupação que tem por finalidade desenvolver a autonomia de cada aluno. Este princípio educativo é essencial para entender como podemos definir a objectividade da prova e não a forma técnica de perguntar.

2. Provas de exame desfasadas das orientações legais

Os exercícios que analisámos de diversas Comunidades Autónomas, em Espanha, indicam-nos que não se solicita, como regra geral, que o aluno interprete os documentos e elabore gráficos sobre questões geográficas, tão pouco se apela aos alunos que valorizem as consequências sobre a vida social e ambiental do processo de urbanização. A maioria dos exercícios das PAU têm esta estrutura: definição de conceitos; localização geográfica sobre mapas mudos; comentários de gráficos, imagens ou mapas e, por último, redacção de um tema aberto, com ou sem ajuda de um esquema.

Vamos utilizar as orientações sobre a correcção da prova das universidades de Castilla-León (prova de 2008), pois resumem muito bem o que se pretende:

I. Tema. Se valorará, sobre todo, la coherencia en la estructura y el que los contenidos no omitan aspectos fundamentales de la cuestión.

II. Práctica. Lo correcto es leer e interpretar el material aportado y superar la mera descripción. Evite desarrollar un “tema paralelo”.

III. Definiciones. Se valorará, ante todo, la exactitud, claridad y concisión de las respuestas.

IV. Localizaciones. Se exige que sean claras y precisas. No debe haber duda acerca de dónde se quiere situar el enunciado propuesto.

O exemplo prático desta mesma Comunidade Autónoma é o seguinte:
Desarrolle el siguiente tema:

⁹ ALVES, M. L.; BRAZÃO, M. M.; MARTINS, O. S. (2001) - PROGRAMA DE GEOGRAFIA A, 10º e 11º ou 11º e 12º anos... Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p. 15

“Morfología y estructura de las ciudades españolas” (hasta 3 puntos).

II. Práctica:

Tomando como base los datos del cuadro, comentar la evolución del consumo de energía en España desde los años setenta, explicando la participación de las distintas fuentes y las causas de sus variaciones (hasta 3 puntos).

Consumo de energía de combustibles fósiles en España (Miles de tep)

Fuente: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. DGPEM. *La energía en España. 2003.*

III. Defina con la mayor precisión posible ÚNICAMENTE CINCO de los siguientes términos (hasta 2 puntos).

• Umbría • Municipio • Concentración parcelaria • Curva de nivel
• Ría • Comisión Europea • Saldo migratorio

IV. En el mapa adjunto, localice de forma inequívoca y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno, y con el número correspondiente) ÚNICAMENTE DIEZ de los siguientes elementos geográficos (hasta 1 punto).

1) Guadalajara (provincia) 2) Tortosa (cabo) 3) Las Alpujarras 4) Gran Canaria

5) Río Tajo 6) Cordillera Ibérica 7) Mérida 8) Cabo de la Nao

9) San Sebastián 10) Ceuta 11) Santiago de Compostela

12) Monfragüe (Parque Nacional)

Assim, há uma selecção totalmente arbitrária dos conceitos a definir, que são de diferente categoria. Há conceitos que se definem por observação empírica (curva de nível, município, úmbria, ria), outros que requerem uma explicação e relação de variáveis (saldo migratório, concentração parcelaria/fundiária) e outros ainda que implicam uma compreensão e explicação histórica (Comissão Europeia). Assim, defender que este tipo de conceitos favorece a objectividade da prova é um absurdo teórico. No entanto, a crítica mais importante é à falta de relação das perguntas dos exercícios, o que torna difícil interpretar a relação que se possa estabelecer com os critérios de avaliação, como temos comentado. A este propósito, recorde-se que a legislação valenciana sobre critérios de avaliação, destaca, desde logo¹⁰:

Reconocer y aplicar los métodos específicos del conocimiento geográfico para explicar una situación espacial, extrayendo, procesando e interpretando la información procedente de diversos documentos y fuentes.

Con este criterio se pretende valorar el grado de autonomía intelectual alcanzado que permitirán enfrentarse con éxito a nuevas situaciones de carácter geográfico. Para ello, el estudiante deberá reconocer sus percepciones de la realidad, distinguiendo sus opiniones personales de otras opiniones y de los argumentos científicos. En segundo lugar, deberá ser consciente de las diferentes fases que conlleva la reconstrucción de su propio pensamiento tales como el acotar el problema que se va a estudiar y emitir hipótesis de trabajo que guíen el proceso de búsqueda para poder alcanzar unas conclusiones provisionales, mediante el uso de diversas fuentes de información, codificada en diversos lenguajes, y de técnicas que permitan procesar dicha información adecuadamente. En tercer lugar, se pretende comprobar que se ha adquirido destreza no manejo de distintas fuentes de información geográfica, entre las que las cartográficas, las aportadas por las tecnologías de la información y la observación directa o en imágenes deben figurar con especial relevancia, y, en consecuencia, el estudiante deberá saber aplicar con rigor crítico y creatividad tales procedimientos, ajustándolos a la naturaleza del problema geográfico analizado así como tener la competencia comunicativa necesaria para informar de sus conclusiones a otras personas.

Não se dispõe dos critérios de avaliação das restantes Comunidades Autónomas, mas é provável que eles sejam semelhantes. Como se conclui, não se trata de utilizar o conhecimento geográfico de *per se*, mas este é encarado como um instrumento para

¹⁰ **Conselleria de Educación:** *DECRET 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel quals'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana.* [2008/8761]. *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana.* [2008/8761]

poder explicar uma situação espacial. Ou seja, coloca-se o aluno ante a possibilidade de intervir intelectualmente na realidade social, valorizando o “grau de autonomia” alcançado. Como podemos apreciar na descrição do critério (nas suas três fases), o que se está a fazer é orientar os alunos e os seus professores sobre a maneira de investigar a realidade social e ambiental.

As provas analisadas em Espanha confirmam que a homogeneidade é muito grande, apesar da definição de competências em dezassete Comunidades Autónomas e de a UNED fazer um outro exame, como se referiu. A aparente diversidade de provas não existe, pois o que se impõe é uma concepção tradicional da disciplina que acolha os novos princípios legais. Podemos, apenas, identificar provas de comunidades autónomas como Catalunha, onde se contextualizam as questões conceptuais num texto, como se pode comprovar neste exemplo, de 2006:

Ejercicio 1 [total: 5 puntos].

Lea el texto siguiente y responda a las cuestiones.

Gracias a las nuevas tecnologías de la información y de la telecomunicación, cualquier decisión tomada en un extremo del planeta puede tener efectos inmediatos, en tiempo real, en el otro extremo. Lo que expresa en primera instancia el concepto de globalización es la capacidad de los sistemas de comunicaciones y de los mercados para abastecer al mundo en su totalidad y al momento [...]. Ya hace tiempo que terminó la fase expansiva del capitalismo y éste ha llegado a todo el mundo, básicamente a través del comercio y de la inversión productiva y financiera. La globalización, en cambio, representa la fase de la inmediatez y de la profundización de la integración de las economías mundiales. En ella, todo se ha mercantilizado, incluso los lugares como tales. Así, en el turismo postindustrial típico de la globalización, el lugar se convierte en una mercancía, no es sólo un lugar para consumir, sino que él mismo se convierte en objeto de consumo... Ahora bien la globalización va mucho más allá [...], comprende todo un amplio abanico de aspectos de nuestra vida cotidiana que se ven afectados por ella: la geopolítica, la cultura, los hábitos de consumo e, incluso, la homogeneización de algunos paisajes.

J. Nogué y J. Vicente, Geopolítica, identidad y globalización, Ed. Ariel, 2001

1. *Resuma las ideas principales del texto. [1 punto]*

2. *Defina el concepto de globalización e indique algunas de las organizaciones económicas internacionales que lideran este proceso. [1, 5 puntos]*

3. *Explique algunas de las principales características del proceso de globalización económica de acuerdo con el siguiente esquema: factores que lo han favorecido y principales consecuencias económicas, políticas y sociales. [2,5 puntos]*

Ejercicio 2 (mapa de las CC.AA. que acceden por la vía del artículo 143 y 151)

1. *Describa la información que proporciona el mapa. [1 punto]*

2. a) *Cite dos comunidades autónomas con dos provincias y dos más con tres provincias.*

b) *Exponga las diferencias existentes entre un estado federal y un estado descentralizado.*

Nombre dos ejemplos de cada tipo. [1,5 puntos]

3. *Explique las principales características de las instituciones básicas de la organización territorial y administrativa del estado español: municipio, provincia y comunidad autónoma, y sus principales competencias. [2,5 puntos]*

A definição dos conceitos faz-se de acordo com um contexto, como não pode ser, quando já existem pareceres internacionais sobre este assunto, como no caso de PISA. Por outro lado, os exercícios relativos ao mapa estão relacionados entre si e a localização espacial está relacionada com as outras perguntas, ainda que de nenhuma se obtenha uma informação útil para responder a mais questões. Quer dizer, estamos perante uma contextualização das questões, mas não chegámos a definir um problema geográfico, como se pretendia na Comunidade Valenciana.

Perante o predomínio de uma concepção tradicional, existem, pois, algumas tentativas de fazer das provas uma oportunidade de inovação, que evidencie a utilidade da disciplina para a resolução de problemas da vida quotidiana, como sucede no exemplo da Comunidade Valenciana.

Assim, o eixo central do exercício é a resolução de um problema, que orientará a selecção de conteúdos, o enfoque da aprendizagem e a qualificação da prova. Então, convém questionar-nos sobre o que é um problema geográfico.

Este é uma situação para a qual os alunos não conhecem a resposta nem tão pouco o caminho para a encontrar. O **papel dos professores** consiste em ajudar a construir uma metodologia para encontrar respostas partir de perguntas bem formuladas. Resumidamente, ao colocar-se a resolução de um problema, a informação fornecida deve fazer parte da situação problemática, recordando uma situação semelhante estudada na aula; aplicarem-se os conceitos aprendidos na aula; analisarem-se os conhecimentos, o que supõe a explicação geográfica da situação estudada; avaliar as hipóteses, tendo por referência concreta o impacto das actividades humanas e, por fim, elaborar um parecer, com produção de um novo discurso.

A produção dos exercícios sobre problemas é complexo, não se cumprindo na própria Comunidade Valenciana os objectivos fixados quanto às provas. Atentemos a um exercício de 2206.

EJERCICIO 2

1. *Utilizando los datos del documento 1, elabore en el documento anexo un mapa de la distribución actual del empleo industrial en España.*
2. *Apoyándose en el mapa elaborado en el ejercicio anterior y en sus propios conocimientos, enumere las principales áreas industriales de España, y describa sus principales características.*
3. *Teniendo en cuenta la información contenida en el documento 2 (datos de inversión en I+D), ¿qué comunidades autónomas son las que tienen actualmente mejores expectativas de crecimiento industrial y por qué?.*
4. *Elabora un INFORME sobre los problemas actuales de la industria española y los retos del futuro.*

Gobalmente, assiste-se a um incumprimento das finalidades enunciadas pelas próprias autoridades educativas quanto à avaliação na disciplina de Geografia, sendo justo reconhecer que a situação não é uniforme em todas as Comunidades Autónomas.

Em Portugal, as provas de avaliação de Geografia A começaram a ser produzidas em 2006¹¹. No *site* do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação estão disponibilizadas as provas de Geografia (e de outras disciplinas) efectuadas desde então¹². Em 2007, a prova de avaliação da disciplina de Geografia, cujo programa está enquadrado na reforma curricular aprovada pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e foi aprovado em 1991¹³, e a prova de avaliação da disciplina de Geografia A, cuja homologação ocorreu dez anos depois, são a mesma. Tal não deixa de ser surpreendente: as duas disciplinas têm por objecto o estudo de Portugal, mas estamos perante programas diferentes¹⁴.

¹¹ O segundo autor do texto participou numa reunião do Conselho Consultivo do exame nacional de Geografia A, em 25 de Maio de 2005, em representação do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

¹² <http://www.gave.min-edu.pt>

¹³ Programa aprovado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado em Diário da República, 2ª série, nº 188, de 17 de Agosto.

¹⁴ A título de exemplo, o programa de Geografia A tem um módulo inicial sobre “A posição de Portugal na Europa e no Mundo”, enquanto o programa de Geografia precedente, de Geografia, se iniciava pelo tema “Planear e Gerir o Território: para quê e para quem”. Esta coincidência faz, desde logo, suspeitar uma limitada preocupação de fidelidade aos programas ou a, pelo menos, um deles.

Não há indicações oficiais conhecidas sobre a estrutura do exame, mas esta é a mesma desde 2006: cada uma possui quarto grupo de perguntas de escolha múltipla, que totalizam 50% da cotação da prova, a que se sucedem outros dois grupos, com perguntas de produção de texto, a que correspondem os restantes 50% da cotação. Nenhuma das provas realizadas na disciplina de Geografia realizadas anteriormente, desde 1997, conforme está disponibilizado no *site* do GAVE¹⁵, tinha esta estrutura: a totalidade das questões era de produção de texto, sem itens de escolha múltipla. Os vários tipos de itens apresentam virtualidades diferentes e adivinha-se facilmente que a valorização das perguntas de escolha múltipla se prende com a facilidade/objectividade de correcção, na sequência do que já foi dito. Contudo, e de acordo com o contacto que temos com professores de Geografia e com escolas de Portugal, as perguntas de escolha múltipla têm habitualmente uma presença residual nas provas de avaliação sumativa de Geografia, muito embora o actual modelo de exames esteja a levar os professores a treinarem com os seus alunos este tipo de itens¹⁶. Será correcto impor um modelo de prova a partir de exames nacionais? Mais importante, e na sequência do que se afirmou para o exemplo espanhol, este modelo de provas de exame responde aos objectivos de avaliação definidos no programa da disciplina, designadamente quanto à avaliação de competências? Sublinhe-se, de resto, ser esta modelo de prova uma “especificidade” da disciplina de Geografia, como decorre da consulta dos exames de outras disciplinas realizados em 2008¹⁷.

Por uma questão de economia de espaço e porque ilustram o conjunto das provas, vamo-nos deter nas provas de 1ª fase de Geografia A, de 2006 (a primeira a ser efectuada) e de 2009. Começemos por exemplificar com o grupo com que se inicia a primeira prova, de 2006 (versão 1).

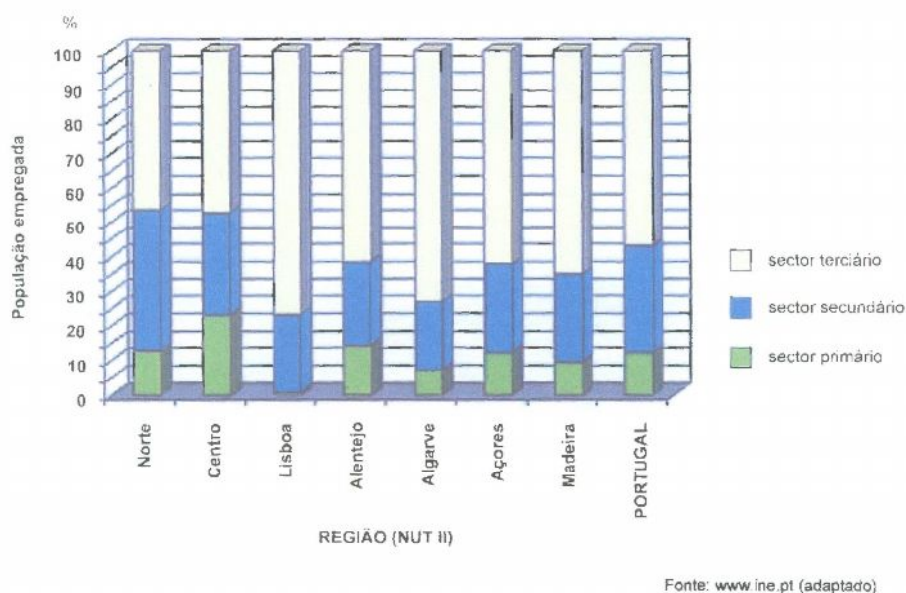


Figura 1 – Estrutura da população empregada, por sectores de actividade (2004)

Figura 1

¹⁵ <http://www.gave.min-edu.pt/np3/61.html>, em 2 de Setembro de 2009

¹⁶ Significativamente, Rodrigues, Barata e Moreira (2009), fazem acompanhar o seu manual de um caderno, subdividido em duas partes: uma primeira, de *Provas-Modelo de Exame*, que segue o actual formato do exame nacional; a outra parte é o *Caderno de Actividades*, que consta de perguntas de leitura e exploração de documentos, em que não uma única pergunta de escolha múltipla.

¹⁷ <http://www.gave.min-edu.pt/np3/205.html>, em 2 de Setembro de 2009

Apresenta-se um gráfico relativo à distribuição da população activa por sectores de actividades, por NUTs II (figura 1), após o que surgem as seguintes questões:

- 1. A percentagem de população empregada no sector secundário, na região de Lisboa, é:**
 - A. maior do que nos Açores.
 - B. menor do que no Algarve.
 - C. menor do que no Norte.
 - D. maior do que na Madeira
- 2. Através da análise do gráfico da figura 1, é possível concluir que:**
 - A. no Centro, mais de 50% da população empregada trabalha no sector secundário.
 - B. no Norte, 55% da população empregada trabalha no sector secundário.
 - C. na Madeira, 35% da população trabalha no sector terciário.
 - D. em Portugal, mais de 50% da população empregada trabalha no sector terciário.
- 3. As regiões que, de acordo com os dados da figura 1, apresentam valores semelhantes de população empregada no mesmo sector são...**
 - A. Alentejo e Açores, no sector terciário.
 - B. Norte e Alentejo, no sector secundário.
 - C. Algarve e Alentejo, no sector primário.
 - D. Norte e Madeira, no sector terciário.
- 4. A população empregada no sector primário apresenta o valor mais elevado no Centro devido à...**
 - A. terciarização da indústria.
 - B. grande mecanização agrícola.
 - C. estrutura da propriedade agrícola.
 - D. elevada taxa de desemprego.
- 5. A taxa de actividade da população agrícola portuguesa é hoje maior do que há quarenta anos atrás.**

Esta afirmação é...

 - A. verdadeira, devido ao fenómeno do êxodo rural.
 - B. verdadeira, devido à crescente entrada da mulher no mercado de trabalho.
 - C. falsa, devido ao envelhecimento da população portuguesa.
 - D. falsa, devido às características da emigração neste período.

As três perguntas iniciais, de interpretação do gráfico, exigem apenas uma leitura elementar por parte dos alunos e poderiam ser respondidas perfeitamente por que não tivessem frequentado a disciplina. As duas questões, seguintes sobre a evolução da população activa portuguesa avaliam, fundamentalmente, a memorização de conhecimentos e são de assinalável simplicidade.

O grupo seguinte centra-se numa sequência de três cartas sinópticas, com duas questões sobre a legendagem das perturbações da frente polar, uma outra centrada na sequência mais provável dos três mapas e, por último, duas perguntas sobre o estado tempo mais provável que lhes está associado. O terceiro grupo tem assinaláveis semelhanças com o primeiro anterior: inicia-se com um quadro de dados sobre as explorações agrícolas portuguesas por regiões agrícolas portuguesas em 1999, a que se seguem duas perguntas de leitura elementar dos dados da mesma. Seguem-se três questões que apelam à revisão dos conhecimentos sobre a agricultura portuguesa, com distractores frequentemente pouco verosímeis. O quarto grupo inicia-se com um mapa da Rede Rodoviária Nacional, de 2000, a que se seguem quatro questões, que transcrevemos.

- 1. Na figura 4, é possível verificar que a densidade da rede ferroviária nacional é:**
 - A. espacialmente uniforme.
 - B. maior a sul do Tejo.
 - C. maior no litoral, a norte de Setúbal.
 - D. maior no interior norte do país.
- 2. Os itinerários principais são as vias de comunicação de maior interesse nacional, pois asseguram a ligação:**

A. das capitais de distrito entre si e das regiões com portos e aeroportos à fronteira.

B. das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto à região algarvia e à fronteira.

C. da Área Metropolitana do Porto às localidades do norte interior e à Galiza.

D. das principais cidades dos distritos do litoral à região algarvia e a Espanha.

3. A densidade da rede rodoviária no interior do país é, simultaneamente, causa e consequência da:

A. concentração de actividades turísticas e da grande densidade populacional.

B. existência de cidades dinâmicas e geradoras de emprego nas áreas envolventes.

C. grande dinâmica das trocas comerciais e do turismo nas regiões transfronteiriças.

D. fragilidade económica e pequena densidade populacional desta região.

4. A criação de circulares regionais rodoviárias tipo IC, nas Área Metropolitanas de Lisboa e do Porto, reflecte-se, de forma positiva, na qualidade de vida da população, porque...

A. consome muito solo que pode vir a ser urbanizado

B. aumenta a concentração de poluentes nas áreas residenciais.

C. dificulta a localização das grandes superfícies fornecedoras de bens e serviços diversos.

D. contribui para a diminuição da intensidade do tráfego no interior das duas cidades.

Continua a reconhecer-se, no conjunto das questões, uma evidente simplicidade de resposta. A questão 2. parte de uma afirmação discutível: a de que *Os itinerários principais são as vias de comunicação de maior interesse nacional*. A rede de auto-estradas não constituirá o subsistema mais importante do sistema rodoviário português? Os autores da prova deveriam evitar transformar as suas opiniões em aparentes verdades incontestadas. Na questão 4, sobre o **impacto positivo** das circulares regionais rodoviárias das Áreas Metropolitanas na qualidade de vida da população, surge como quase pouco razoável que se considere, entre as opções de resposta, o consumo de solo a urbanizar, o aumento dos poluentes nas áreas residenciais ou o facto de aquelas dificultarem a localização de grandes superfícies fornecedoras de bens e serviços. A única resposta plausível é, mesmo, a da diminuição do tráfego no interior da cidade. Parece claro que a preocupação é a de que os alunos respondam correctamente a qualquer coisa, mas não existe, de todo, a preocupação em que a disciplina promova a compreensão e a resposta a problemas sociais e geográficos, ao encontro do referido nos textos curriculares legais.

Surgem, então, os dois grupos de itens de produção de texto. O primeiro inicia-se com duas fotografias da Ilha da Armona/Olhão, em que se evidencia a erosão da costa e o seu impacto na destruição de casas, colocando-se uma questão sobre as características do tipo de costa, uma outra sobre uma causa natural e outra humana da destruição observada e, por último, solicita-se ao aluno que apresente o conceito de turismo sustentável, apresentando dois exemplos do mesmo. Não é levantado qualquer tipo de problema geográfico, não há, por exemplo, uma questão sobre medidas a tomar para evitar aquele tipo de situações.

O grupo seguinte apresenta um quadro com a evolução da população absoluta nos concelhos de Lisboa e do Porto e nas respectivas Áreas Metropolitanas, entre 1900 e 2001, com indicação da percentagem da população de cada um dos concelhos na respectiva Área Metropolitana. Na primeira pergunta, solicita-se ao aluno que identifique a evolução da mesma percentagem relativamente a Lisboa na sua Área Metropolitana; pede-se, de seguida, que aponte dois exemplos de um deficiente ordenamento do território na Área Metropolitana de Lisboa; na terceira e última questão, o aluno deve caracterizar a expansão da Área Metropolitana do Porto, a partir dos dados do quadro, considerando as características da fase centrípeta e centrífuga e a sua localização no tempo. Não há, uma vez mais, uma tarefa mais criativa ou problematizadora.

No seu conjunto, esta prova de Geografia é marcada por um evidente facilitismo. Muitas das questões poderiam ser resolvidas por alunos que não tivessem frequentado a disciplina. Por outro lado, e recordando o que foi escrito no programa, onde se avaliam

os processos de aprendizagem? Para além de alguns conhecimentos, que capacidades, atitudes e valores são contemplados na prova? A consulta dos critérios de correcção, que se limita a identificar conteúdos que os alunos devem mencionar, ajuda a confirmar como o exame escrito da disciplina de Geografia A de 2006, 1ª chamada, contraria o discurso do respectivo programa. Por informação oral, a disciplina de Geografia foi aquela em que foram alcançadas as melhores médias nacionais, nesse ano. Percebe-se porquê. Mas esta não foi, com certeza, uma prova que dignificasse a disciplina de Geografia no Ensino Secundário.

Na prova de exame de 2009, surge um diagrama triangular sobre a evolução da estrutura da população activa, entre 1960 e 2001¹⁸ (Figura 2), a que se seguem cinco questões.

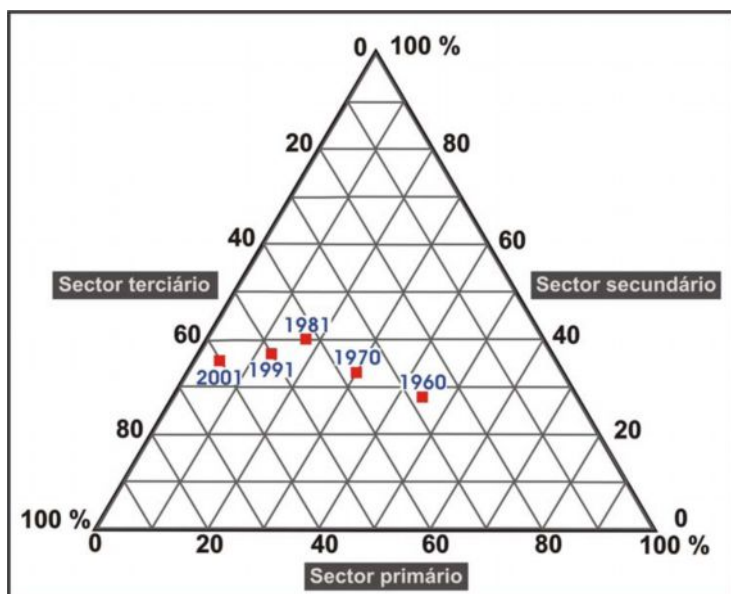


Figura 1 - Estrutura da população activa entre 1960 e 2001

Figura 2

1. A população activa de um país ou de uma região corresponde ao conjunto de pessoas que têm...

- (A) entre 15 e 64 anos de idade e exercem uma actividade por conta de outrem.
- (B) no mínimo 15 anos de idade e estão disponíveis para exercer uma actividade.
- (C) uma actividade remunerada contínua, qualquer que seja a sua idade.
- (D) entre 15 e 64 anos de idade e exercem uma actividade por conta própria.

2. A comparação dos valores percentuais dos diferentes sectores de actividade, patentes na figura 1, permite-nos concluir que...

- (A) depois de 1981, a actividade que registou maior crescimento percentual positivo foi a indústria.
- (B) o sector primário foi o que, percentualmente, perdeu menos população.
- (C) em 2001, mais de metade da população activa trabalhava no sector terciário.
- (D) os três sectores de actividade registaram um aumento percentual semelhante.

3. No período entre 1960 e 2001, além da alteração na estrutura da população activa portuguesa, evidenciada na figura 1, houve um aumento do número de activos. Esta afirmação é...

- (A) verdadeira, devido ao rejuvenescimento da mão-de-obra nos diferentes sectores.
- (B) falsa, devido à forte emigração para os países da Europa Ocidental.
- (C) verdadeira, devido à entrada, generalizada, da mulher no mundo do trabalho.
- (D) falsa, devido à modernização da agricultura, especialmente a partir da década de 70.

4. As alterações registadas na estrutura da população activa portuguesa, no período considerado na figura 1, foram acompanhadas por uma...

- (A) forte concentração de população no litoral e por um despovoamento das regiões do interior.

¹⁸ Este tipo de gráfico que só surge num manual escolar de Geografia do Ensino Secundário, entretanto fora de circulação – Silva et al, 2003

- (B) redução das assimetrias na distribuição da população entre o norte e o sul do país.*
 - (C) quebra do nível de instrução e por um défice da qualificação profissional da população portuguesa.*
 - (D) modernização do sector agro-florestal e pela conseqüente diminuição das exportações deste sector.*
- 5. A qualificação da população activa constitui um dos objectivos estratégicos dos quadros comunitários de apoio, nomeadamente, do QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional) para o período de 2007-2013. Esta aposta tem como principal objectivo...**
- (A) melhorar a posição de Portugal nas estatísticas internacionais referentes à natalidade.*
 - (B) equiparar os salários dos trabalhadores portugueses aos praticados nos países asiáticos.*
 - (C) aumentar a competitividade da economia portuguesa na Europa e no Mundo.*
 - (D) criar mais empregos nas diferentes actividades ligadas à agro-pecuária.*

Há apenas uma questão relativa à leitura do gráfico, sendo as restantes questões autónomas desta – repete-se ou acentua-se a falta de contextualização e relacionamento, que já se referiu nas provas espanholas. A terceira questão é, curiosamente, idêntica a uma efectuada em 2006 (I-4) sobre a causa do aumento da população activa portuguesa, sendo os distractores diferentes. Na questão 4., percebe-se particularmente mal a opção (D), onde se fala de uma diminuição do sector agro-florestal e “conseqüente” diminuição das exportações... A última questão parece confirmar a preocupação em conseguir respostas correctas dos alunos a qualquer custo: é razoável supor que um aluno considere que a qualificação da população activa com o apoio dos fundos comunitários tenha por objectivo melhorar a posição de Portugal relativamente à natalidade, equiparar os salários dos trabalhadores portugueses aos asiáticos ou criar mais empregos na agro-pecuária, num sector que se sabe há muitos anos em forte recessão?

Seguem-se, entretanto, três outros grupos de escolha múltipla, um iniciado com uma mapa minas e jazidas minerais de Portugal Continental, o segundo por um gráfico sobre auto-suficiência de produtos alimentares na União Europeia, entre 1973 e 2004, e o quarto com um mapa da rede do metropolitano do Porto. No conjunto, surgem como conjuntos de perguntas mais equilibrados, ou seja, em que se apela à mobilização das aprendizagens anteriores, sem prejuízo de se repetirem situações estranhas numa prova de exame nacional: assim, por exemplo, não há uma única pergunta de interpretação do mapa de minas e jazidas minerais e continuam a existir, mais pontualmente, distractores inverosímeis. Reproduzem-se, entretanto, o mapa (Figura 3) e as duas primeiras questões do quarto grupo.

1. Nos percursos urbanos/suburbanos, o metropolitano apresenta vantagens relativamente ao modo de transporte rodoviário, tais como...

- (A) maior rapidez nas deslocações, maior capacidade de transporte de passageiros e diminuição do número de utentes nas áreas centrais.*
- (B) maior consumo de energia por passageiro, diminuição do número de utentes nas áreas centrais e maior facilidade no transporte porta-a-porta.*
- (C) maior rapidez nas deslocações, maior capacidade de transporte de passageiros e possibilidade de adequar o número de carruagens ao fluxo de passageiros.*
- (D) maior consumo de energia por passageiro, maior facilidade no transporte porta-a-porta e possibilidade de adequar o número de carruagens ao fluxo de passageiros.*

2. Na rede do metropolitano do Porto, de acordo com a figura 4, a estação que apresenta maior acessibilidade é a...

- (A) da Trindade.*
- (B) do Estádio do Dragão.*
- (C) da Fonte do Cuco.*
- (D) da Senhora da Hora.*

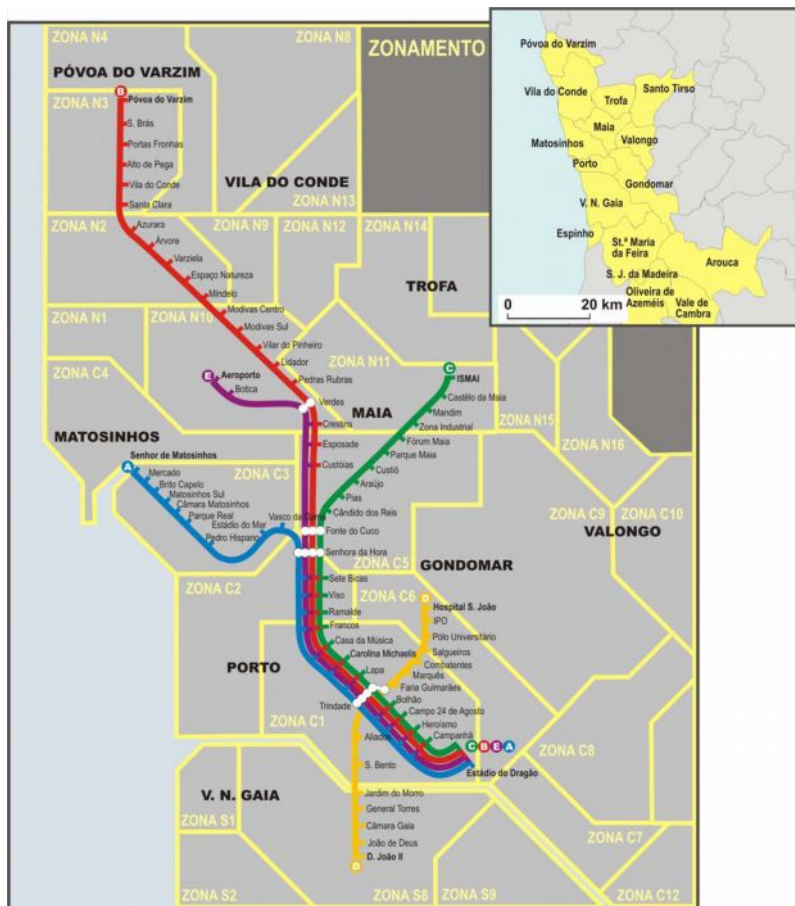


Figura 4 – Rede do metropolitano do Porto e concelhos da AMP

Figura 3

Sem nos determos noutras situações mais pontuais, é razoável que se indique, na primeira questão, em duas das opções, como uma possível vantagem do metropolitano, o aumento de consumo de energia por passageiro?

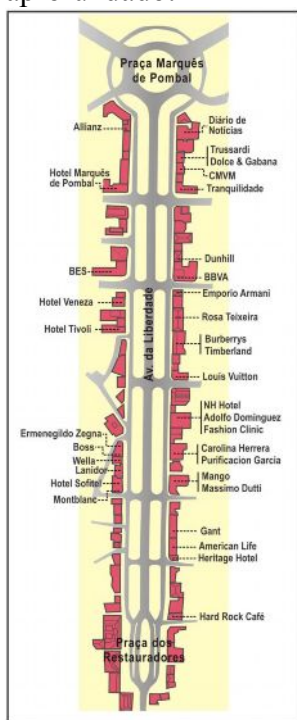
Na questão IV.2, relativa à estação com *maior acessibilidade*, nos critérios de correcção é indicada a estação da Trindade. Esta é a estação com maior número de ligações directas, mas não a de maior acessibilidade. Esta é habitualmente calculada através de uma matriz de distâncias topológicas, sendo muito utilizado para a identificação da acessibilidade de cada nó o Índice de Schimbel (Abreu, 2006); este calcula-se através da soma das menores distâncias (topológicas, no caso de um grafo) de um lugar/nó a todos os restantes lugares/nós da rede; o lugar mais acessível é aquele que soma uma menor distância ao conjunto dos outros lugares. As estações da Senhora da Hora e de Sete Bicas são de maior acessibilidade na rede, ambas com o mesmo Índice de Schimbel (614), muito inferior ao da Trindade (797). Acrescente-se que a Trindade também não é o nó central da rede (o de menor distância ao lugar mais distante), sendo este Esposade¹⁹.

No programa de Geografia A surge o conceito de acessibilidade, associado à organização interna da cidade e ao desenvolvimento das acessibilidades no contexto da mobilidade da população, mas nunca é mencionada a análise de redes e nenhum dos manuais consultados, designadamente o mais divulgado no 11º ano (Rodrigues, Barata, Moreira, 2009), procede à mesma análise. Note-se que os autores da prova de exame colocaram como opções de resposta Senhora da Hora, de facto uma das duas estações

¹⁹ O nó central da rede é aquele cujo número associado é mais baixo, ou seja, calculado pela distância ao nó mais afastado, assumindo-se o trajecto mais curto (Abreu, 2006)

mais acessíveis, e Fonte do Cuco, a estação que logo de seguida apresenta maior acessibilidade (tem um índice de Schimbel de 617). Estes autores da prova terão tido a percepção empírica de algumas das estações mais acessíveis, mas os alunos que as identificassem teriam uma resposta errada. Mais do que a penalização dos alunos (5 pontos em 200), esta pergunta é grave por dois motivos: numa prova nacional, é colocada uma questão para que a generalidade dos alunos não foi preparada e, por outro lado, apresenta-se como correcta uma opção errada. Há, pois, uma grande falta de rigor por parte de quem elaborou a prova, que não prestigia, como é evidente, o próprio Ministério da Educação.

Os dois grupos de questões finais, de produção de texto, partem, uma vez mais, de duas figuras, uma sobre o papel da nebulosidade no balanço energético da Terra e a outra sobre as unidade funcionais da Avenida da Liberdade, em Lisboa – surgindo este último como o conjunto de perguntas que mais apelará a um raciocínio geográfico mais aprofundado:



1. Identifique, de acordo com a figura 6, dois tipos de funções urbanas localizadas na Avenida da Liberdade.
2. Apresente duas razões que justifiquem o elevado preço do solo por m², em avenidas com características semelhantes às da Avenida da Liberdade.
3. Refira duas características da habitação localizada no CBD de cidades como a de Lisboa.
4. Explique de que forma o crescimento de cidades como a de Lisboa condicionou a localização industrial, considerando:
 - a fixação de indústrias na periferia da cidade;
 - a permanência de indústrias no interior da cidade.

Figura 4 – Rede do metropolitano do Porto e concelhos da AMP

Figura 4

Uma vez mais, é colocada uma única questão sobre a figura e as restantes perguntas não têm qualquer relação directa com a mesma. Estas prendem-se, uma vez mais, sobretudo com a aquisição de conhecimentos. O facto de se colocarem questões muito fechadas, supõe-se que em nome da objectividade da resposta e da facilidade de correcção, não deixa de significar que são colocadas questões muito específicas, que terão sido abordadas ou não no quadro de um programa vasto.

No conjunto desta prova e da totalidade das mesmas, não há qualquer actividade de construção de um documento geográfico elementar ou alguma solicitação ao aluno no sentido de relacionar vários fenómenos com expressão territorial na satisfação dos direitos elementares dos cidadãos de diferentes áreas e de apresentar propostas de resolução de problemas. Sublinhe-se, por exemplo, que em nenhum dos exames nacionais surge uma única questão sobre o estudo de caso, obrigatório no 11º ano – como, por exemplo, a apresentação, fundamentada, de uma conclusão do mesmo. O facto de se ignorar nas provas de exames nacional o *estudo de caso* constitui uma poderosa mensagem de desvalorização do mesmo, cujos efeitos são, seguramente, bem piores que os que resultariam da não definição prévia de critérios rígidos sobre o

conteúdo da mesma. Aliás, nas provas de Espanha há, com todas as críticas já efectuadas, perguntas mais abertas que as efectuadas em Portugal e neste país não estão suprimidas, das provas de Língua Portuguesa, por exemplo, a produção de redacções pelos alunos, sob o argumento de ser difícil, depois, avaliar o texto produzido pelos alunos.

3. A (in)coerência curricular

Entre os textos visíveis do currículo, de que nos fala Cuesta-Fernández (1997), bem podemos incluir as provas de exame, cujas orientações mobilizam a atenção dos professores (para além dos alunos), que a cada ano se preocupam com a avaliação externa – e se sentem, através dela, também avaliados. Nem em Espanha, nem em Portugal, as provas de exame deixam perceber uma disciplina de Geografia com um projecto de cidadania territorial, útil aos cidadãos, ultrapassando a *praxis* do discurso culturalista. No caso português, a situação surge uma gravidade acrescida: perguntas de uma enorme superficialidade, que deixa a suspeição de uma estratégia deliberada de facilitismo; alguma falta de rigor na elaboração das provas, como decorre dos exemplos citados. Enfim, é um organismo do próprio Ministério da Educação que produz as provas de exame que avaliam as aprendizagens prescritas em programas que são da inteira responsabilidade do mesmo Ministério.

Não é possível imaginarmos uma renovação da educação geográfica que não seja acompanhada pela renovação da avaliação, ela própria parte integrante do processo de aprendizagem. Naturalmente, não há renovação da avaliação, em disciplinas sujeitas à avaliação externa, se esta permanecer arraigada a velhas práticas e ignorando a evolução dos objectivos da própria disciplina. De forma muito inequívoca, na Península Ibérica, com alguma pluralidade de situações, as provas de avaliação externa são um obstáculo à renovação da educação geográfica. Há algumas reflexões a fazer, agindo-se depois em coerência com as mesmas.

Bibliografia

- ABREU, D. (2006) – Análise de Dados II. Programa. Centro de Estudos Geográficos, Lisboa.
- ALVES, M. L.; BRAZÃO, M. M.; MARTINS, O. S. (2001) - PROGRAMA DE GEOGRAFIA A, 10º e 11º ou 11º e 12º anos... Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, s.l.
- CLAUDINO, S. y SOUTO, X. M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En Marrón Gaité, M.^a J. (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense, pp. 191-203. Versão electrónica disponível em www.geacliio.com.
- CUESTA-FERNÁNDEZ, R. (1997) - *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- RODRIGUES, A.; BARATA, I.; MOREIRA, J. (2009) – *Geografia A 11º*. Texto Editores, Lisboa, 1ª Ed. , 3ª tiragem.
- SILVA, L. U. et al (2003) – *Geografia A 10.º Ano*. Porto Editora, Porto.