

Contributo da Geografia para o Desenho Curricular do Ensino Profissional Contribution of Geography to the curriculum design of Vocational Education

Ana Carvalho

Universidade de Coimbra
Mestrado em Ensino da Geografia 3CEBES, FLUC
apcarvalho82@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-0132-7213>

Artigo submetido a 16 de Junho de 2023 e aprovado a 20 de abril de 2024

Resumo

Como refere a *Carta Internacional para a Educação Geográfica* de 2016, relativamente à disciplina de Geografia, esta área curricular pode aportar aos alunos uma oportunidade inestimável para desenvolverem não só competências teórico-práticas, de natureza científica, mas também para assimilarem vias de promoção da cidadania. Este artigo pretende dar a conhecer um estudo realizado em contexto de Ensino Profissional, que teve como objetivo perceber a importância do papel da Geografia na construção do desenho curricular deste tipo de formação escolar. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma análise qualitativa, através da realização de inquéritos por entrevista a docentes que lecionam nestes cursos profissionais. Os resultados apontaram para a ideia de que a educação geográfica proporciona aos alunos competências essenciais para compreenderem o mundo, ajudando-os também a desenvolver a sua autonomia pessoal. Concluiu-se que os conteúdos geográficos são essenciais na estruturação dos cursos profissionais.

Palavras-chave: Geografia, Educação geográfica, Ensino profissional, currículo.

Abstract

According to the *International Charter on Geographical Education* regarding the subject of Geography, this curricular area can provide students an important way to develop not only theoretical-practical skills, but also to assimilate ways of promoting citizenship. This article aims to present a study carried out in a professional education context. It was filled up by the preoccupation of understanding the importance of Geography in the construction of the curricular design in such educative context. In terms of methodology, it was adopted a qualitative analysis, by carrying out surveys through interviews with professionals that operate in this field. The results pointed to the idea that geographic education provides students essential skills to understand the world, also helping them to develop personal autonomy. It was concluded that geographic content is essential in the drawing of professional courses.

Keywords: Geography, geographic education, vocational education, curriculum.

1. Introdução

O ensino profissional diferencia-se do ensino dito “regular” por permitir aos alunos aliarem, no seu percurso escolar, a sistematização de conhecimentos (teoria) e uma interface prática privilegiada no mercado de trabalho (aplicação). A escolha do tema a desenvolver nesta investigação prendeu-se essencialmente com duas ordens de razões: a primeira, decorrente da experiência pessoal de cerca de 14 anos de trabalho no ensino profissional, quer com jovens, quer na lecionação no âmbito da formação de adultos; e a segunda razão diz respeito

à quase ausência de investigação ligada à avaliação da dimensão curricular da disciplina de Geografia no contexto do Ensino e Formação Profissional.

Como referem as Aprendizagens Essenciais para o ensino da disciplina de Geografia no 9.º ano, a educação geográfica oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem competências geográficas (nas suas dimensões conceptuais e instrumentais), e práticas com impacto na formação para a cidadania:

a importância de uma postura de cidadania ativa, que se vai alicerçando, numa aprendizagem quotidiana e ao longo da nossa

vida, através de ações tão simples, como por exemplo, sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de cuidarmos corretamente do nosso território. (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 4)

Assim, partindo da questão “Como é que a Geografia contribui para o desenho curricular do ensino profissional?” pretende-se desenvolver, ao longo das próximas páginas, uma análise do enquadramento curricular da disciplina e dos temas abordados por outras disciplinas e dimensões do saber, como a disciplina de Área de Integração e os domínios de Cidadania e Desenvolvimento. O objetivo geral desta investigação assenta na compreensão do modo como a Geografia contribui significativamente para o desenho curricular do ensino profissional.

São objetivos específicos deste trabalho: i) analisar que cursos/domínios promovem o ensino geográfico na sua estrutura curricular; ii) compreender que temas/conteúdos tecnológicos são transversais às aprendizagens essenciais do ensino da Geografia; iii) compreender de que forma a educação geográfica pode contribuir para a mobilização de competências nos alunos do Ensino Profissional; iv) identificar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências geográficas no ensino profissional.

É com este enfoque temático que se desenvolve o presente artigo, organizado em três partes. Na primeira parte, abordam-se aspetos ligados ao enquadramento teórico que está na base da elaboração desta investigação, onde se dá destaque à visão multiescalar da Geografia, patente nos documentos curriculares como as *Aprendizagens Essenciais* e PASEO ou na *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Apresenta-se ainda o historial do ensino profissional em Portugal, a sua evolução e as suas características e, por fim, analisa-se a transversalidade dos temas no Ensino Profissional.

O enquadramento metodológico será desenvolvido na segunda parte, pretendendo-se que esta investigação seja diferenciada, por aliar um saber prático — a experiência do conhecimento empírico de muitos anos de ensino profissional — a um estudo de natureza qualitativa, fruto da aplicação de 12 entrevistas.

O nosso fito é constituir um estudo exploratório sobre as conceções de docentes com experiência no Ensino Profissional relativamente ao contributo da geografia para o desenho curricular do ensino profissional.

Por fim, na terceira parte, apresenta-se a análise de resultados, acompanhados de algumas considerações finais. O “olhar geográfico”, crítico e atento do docente, do aluno e/ou da comunidade educativa, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em relação ao meio geográfico local em que se inserem, constituem um quadro de excelência de intervenção precoce no território, conducente a uma melhoria da qualidade do ensino e no fomento do gosto pela aprendizagem da Geografia.

2. Ensino profissional - o saber em ação!

2.1. O enquadramento histórico do Ensino Profissional em Portugal

Na década de oitenta, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (atualmente União Europeia), com acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu, abriram portas à oferta do ensino profissional em Portugal, com a tomada de várias medidas nas escolas, nomeadamente de estímulo à autonomia, flexibilização do currículo e diferenciação dos processos pedagógicos.

Num contexto socioeconómico com problemas de desemprego jovem, decorrentes de uma desaceleração económica, tornou-se urgente a criação de medidas que colmassem a escassez de pessoal qualificado, com as competências técnicas e profissionais que as empresas exigiam. Assim, surgem em 1989, em Portugal, as primeiras Escolas Profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, dando lugar a uma dupla tutela. Estas escolas nasciam como resultado de um «contrato-programa» entre o Estado e um conjunto de parceiros locais.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino profissional é uma modalidade especial da educação escolar que deverá complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico,

visando uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Desta feita, o ensino profissional é reflexo de um modelo pedagógico inovador,

sustentado na aprendizagem modular, aberto sobre uma educação global de cada jovem, apostando para tal numa articulação permanente entre formação sociocultural, científica e tecnológica, modelo este que desagua numa Prova de Aptidão Profissional, que visa articular a aprendizagem escolar com as dinâmicas sociocomunitárias e empresariais, num esforço quer de inserção socioprofissional crítica e construtiva, quer de construção de um projeto profissional inscrito na realidade económica local e regional. (Azevedo & Capucha, 2021)

Como fator distintivo, as escolas profissionais eram representativas de espaços escolares de menor dimensão, potenciadoras dos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, através de um apoio concreto a cada aluno(a), que é conhecido(a) /tratado(a) pelo próprio nome. Eram escolas bem inseridas nas comunidades locais que, muitas vezes, funcionavam como as suas próprias promotoras; eram instituições com autonomia para contratar os seus professores e os formadores das áreas técnicas, respondendo assim mais eficazmente às necessidades de qualificação profissional.

Não obstante a pertinência desta oferta, inicialmente, o ensino técnico e profissional era visto como o parente mais pobre, aquele que acolhia os jovens oriundos de classes mais baixas, com elevado insucesso escolar, tendo como objetivo final a obtenção de emprego a curto prazo. Verificava-se que os cursos do ensino dito “regular” ou liceal, os chamados cursos científico-humanísticos, eram considerados mais complexos, prestigiados e potenciavam mais saídas profissionais, sendo frequentados por alunos de classes sociais mais altas, no seio das quais se apoia o prosseguimento dos estudos para frequentar a universidade.

Durante a década de 1990, continuou a sentir-se a necessidade de apostar veementemente nas vias profissionalizantes de ensino, começando a

desenhar-se uma nova configuração do sistema educativo. Em 2000, o Ministro da Educação, Guilherme de Oliveira Martins, afirmava que as componentes profissional, tecnológica e artística “têm uma dignidade própria, e o Governo está apostado em valorizá-las, não só porque a sociedade precisa cada vez mais delas, mas também para que os jovens possam ter acesso a uma empregabilidade rápida” (Martins *apud* Pinto, 2006, p. 107).

Mais recentemente, o Sistema Nacional de Qualificações, criado pelo DL n.º 396/2007, define a formação profissional, considerando toda a formação com o objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais. Verifica-se que estes cursos profissionais procuram combater o abandono e o insucesso escolares e viabilizar a reconstrução de projetos de vida. Alves (1994) refere que uma das principais razões que levam os alunos a escolherem este tipo de modalidade de ensino tem que ver com uma visão mais pragmática do que é a educação, ou seja, o que predomina é uma visão instrumental do ensino. Os alunos entendem-no como uma ferramenta para desenvolvimento de competências e saberes, em que as vantagens que lhe são associadas dizem respeito à facilidade de transição para a vida ativa e laboral através da aprendizagem de uma profissão.

Depois de 2007, este modelo educativo expandiu-se e passou a ser oferecido nas escolas secundárias, ampliando e diversificando a oferta, fazendo crescer a procura e contribuindo decisivamente para associar à medida uma dimensão sociocultural e política de democratização da escolarização de nível secundário (Azevedo & Capucha, 2021).

Atualmente, é consensual que as

Escolas Profissionais contribuem para a realização profissional e inserção de muitos jovens, como pessoas mais criativas, inovadoras, flexíveis e com pensamento crítico, num futuro mercado de trabalho, e favorecem uma adaptação às constantes mudanças tecnológicas, sociais, abrangendo as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-tornar-se. (Madeira, 2006: 125)

2.2. A estrutura curricular das escolas profissionais

A organização dos cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro) obedece a uma estrutura curricular organizada por componentes de formação: componente de formação socio-cultural; a componente de formação específica e a componente de formação técnica.

A componente de formação sociocultural visa contribuir para a construção da identidade pessoal, cívica e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas: Português; Língua estrangeira; Área de integração; Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e Educação Física. A componente de formação científica integra um conjunto variável de disciplinas, que dependa da área do saber escolhida e que visa também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base, como, por exemplo, Português, Inglês, Área de integração, Físico-química e Matemática. A componente de formação técnica, procura, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso.

Os cursos profissionais também têm a duração de três anos letivos (10º, 11º e 12º anos), organizando-se por disciplinas ou unidades de curta duração (UFCD's). A progressão de estudos é feita através de um sistema modular, ou seja, de um ensino composto por módulos, sendo criadas as condições de aprendizagem e de progressão nos módulos para que todos progredir, respeitando-se a diversidade e os ritmos de cada um e reforçando-se o sistema para colmatar eventuais lacunas. O sentido de responsabilidade e o espírito de cooperação são estimulados e desenvolvidos. O aluno sabe o que fazer, demonstra iniciativa, congregando os conhecimentos adquiridos no exercício de uma profissão.

Os planos dos cursos profissionais contemplam a formação em contexto de trabalho cuja classificação é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. O curso compreende ainda, como parte integrante da avaliação, a realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), que deve assumir o carácter de projeto interdisciplinar, cujo produto final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública, considerando-se aprovados nesta prova os alunos que obtenham classificação igual ou

superior a 10 valores. De acordo com o artigo 6º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro a prova de aptidão consiste

na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno.

A avaliação dos cursos profissionais assume um carácter formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo ou UFCD. Apesar de independentes e completas, os módulos ou UFCD's encontram-se interligados, sendo por isso parte de uma visão geral e holística que o curso pretende oferecer aos seus alunos. A avaliação sumativa realiza-se em cada módulo e exprime-se numa escala de 0 a 20 valores.

A classificação final do curso resulta da média ponderada da classificação final do plano curricular, da formação em contexto de trabalho e da classificação obtida na prova de aptidão profissional. O sistema modular de ensino surgiu da necessidade de adequação dos ritmos e das capacidades dos alunos, possibilitando que cada um consiga desenvolver um percurso de formação individual, mas que, no final do curso, permita que obtenham níveis semelhantes de qualificação (Azevedo, 2009).

Em 2013, com a publicação do Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho, ocorre uma alteração ao currículo dos cursos profissionais, aumentando a carga horária da Formação em Contexto de Trabalho, podendo ir de 600h até às 800h, correspondendo aproximadamente a 18 a 22 semanas de estágio por curso, ficando esta questão ao critério da escola. Outra mudança introduzida é a diminuição expressiva da componente técnica em 80h, passando a ter 1100 h e 100h das Tecnologias de Informação e Comunicação, podendo esta ser substituída pela Oferta de Escola, que vai, mais uma vez, depender da escola onde é lecionado o curso.

Com exceção destas mudanças, o currículo dos cursos profissionais tem-se mantido estável ao longo dos anos.

2.3. O valor formativo da Geografia: das Cartas Internacionais para a Educação Geográfica às Aprendizagens Essenciais

As Cartas Internacionais de Educação Geográfica (Claudino, 2016) alertaram para a necessidade de uma educação mais atenta aos problemas planetários mundiais, preconizando a disciplina de Geografia como uma ciência que estuda as interações entre a sociedade e o espaço físico, bem como a distribuição e as inter-relações entre fenómenos físicos e humanos (UGI, 2016).

Até então a Geografia, enquanto saber disciplinar, tinha estado diretamente relacionada com a História, surgindo nos colégios portugueses iluministas do século XVIII e mantendo essa relação interdisciplinar até ao começo de XIX. Mais tarde, a autonomização do ensino de Geografia em relação à História é explicada pela preocupação em explorar e colonizar o continente africano. Após a Segunda Guerra Mundial, expandem-se os ideais anticolonialistas pelo mundo, pelo que o Estado Novo reage com a revalorização da disciplina de Geografia como forma de sustentar o império colonial. Com a revolução de 1974, a Geografia vê-se comprometida pelo seu passado de apoio ao colonialismo, perdendo destaque para as Ciências Sociais. Em 1986, com a adesão de Portugal à União Europeia, inicia-se o “ciclo europeísta” da Geografia, passando a Europa a assumir um papel de destaque nos programas escolares, recuperando-se, “a utilidade ideológica da disciplina de Geografia” (Claudino, 2014).

A primeira *Carta Internacional da Educação Geográfica*, de 1992, valoriza os Direitos do Homem e os problemas sociais e ambientais. A Comissão de Educação Geográfica afirma que a educação geográfica é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e no futuro. Dá-se destaque, na altura, à preservação do ecossistema “Terra-Humano”, o qual inclui a natureza, a sociedade, a economia e a cultura, podendo ser diferenciada entre os sistemas Terra e Humano. Desta forma, os geógrafos ligam as ciências sociais e naturais e estudam o ecossistema ‘Terra-Humano’ como um todo (UGI, 1992).

A segunda Carta, publicada em 2016, tem um cariz mais técnico, apesar de ser menos ambiciosa. Nela procura assegurar-se que, em qualquer ponto do mundo, todas as pessoas tenham acesso a uma educação geográfica efetiva e abrangente, além de

se postular a ajuda a todos os educadores na área da Geografia para combaterem a iliteracia geográfica. Note-se que a educação geográfica não é uma diluição da disciplina de Geografia; deve preocupar-se com os problemas quotidianos.

Nos anos 90, ocorre uma tentativa de renovação didática, introduzindo pela primeira vez as atitudes, capacidades e conhecimentos nos programas do ensino profissional. Contudo, a reorganização curricular de 2001 acabou por introduzir o ensino por competências, destacando o saber em ação (Claudino, 2000).

Em 2012, o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho aprova a elaboração das Metas Curriculares, centradas apenas na aplicação dos conhecimentos, não abordando as competências.

Em setembro de 2015, os 193 Estados-membros das Nações Unidas aprovaram por unanimidade os 17 objetivos que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. No seu objetivo nº 4, a Agenda 2030 insta os Estados a “garantir a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas”. A UNESCO, como organismo das Nações Unidas especializado em educação, promove a “Agenda Educação 2030” e a “Estratégia para a Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) 2016-2021”. Essas iniciativas promovem ações destinadas a garantir o acesso equitativo à EFTP de qualidade para mulheres e homens, para pessoas socialmente vulneráveis, incluindo aquelas com deficiência, e para os povos indígenas. Tais ações tentam também dotar um maior número de jovens e adultos de competências técnicas e profissionais, com vista ao emprego, ao trabalho decente e ao empreendedorismo, promovendo um crescimento económico sustentável e inclusivo e apoiando a transição para economias ecológicas e a sustentabilidade ambiental.

É neste quadro que se situa o início de uma redefinição, em 2017, do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular que tem, como passos iniciais, o estabelecimento do Perfil dos Alunos (PA) no final da escolaridade obrigatória (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ME, 2017) e a definição de Aprendizagens Essenciais (AE) no conjunto do currículo, orientadas por esse PA e articuladas entre si no plano horizontal e vertical.

No caso dos cursos profissionais, as Aprendizagens Essenciais apresentam as ações estratégicas de ensino orientadas para o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e articulam-se, com os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no Perfil Profissional ou no Referencial de Competências associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações. Dada a estrutura curricular modular destes cursos incluem-se ainda, no final de cada módulo, sugestões para a avaliação das aprendizagens.

2.4. A Geografia no ensino profissional: análise dos planos curriculares

A análise de planos curriculares torna-se pertinente, porque nela se coadunam as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no quotidiano educacional ou práticas pedagógico-didáticas.

O universo curricular, que é o tema sobre o qual pretendemos focar-nos, trata das expectativas e das definições sobre o que se espera que aconteça com a aprendizagem dos estudantes; o universo didático refere-se às condições e às estratégias que serão colocadas em prática para que as aprendizagens possam ocorrer, transformando-se no espaço de decisão do docente; já o universo avaliativo refere-se às informações que o professor e o sistema educativo podem recolher sobre o que ocorre com os estudantes em seu processo de aprendizagem; são, portanto, vitais para garantir o sucesso das aprendizagens.

No campo da educação geográfica, esta análise adquire especial valor, tendo em vista a incipiente produção de trabalhos que avaliam a componente pedagógica do ponto de vista curricular. Por outro lado, partindo da análise temática de conteúdo de uma disciplina teórico-prática poderão surgir novos olhares sobre a prática enquanto expressão viva do currículo em ação.

Segundo Roldão & Almeida (2018), o currículo traduz-se “num conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A dimensão curricular inclui o domínio do “saber-fazer” (capacidade para aplicar os conhecimentos e responder às exigências profissionais); do “saber-saber” (capacidade de organização, disciplina,

flexibilidade, responsabilidade); e do “saber-ser” (capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, respeito e cumprimento das normas).

Em 2016, a UNESCO publicou um glossário de termos curriculares, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das políticas nesta área. Através da consulta desse documento é possível compreender a complexidade do conceito de *currículo*, com a apresentação de várias definições, oriundas de diferentes autores:

- Nos termos mais simples, currículo é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade (UNESCO-IBE, 2011);
- O currículo é o inventário de atividades implementadas com vista a conceber, organizar e planejar uma ação educacional ou de formação, incluindo a definição de objetivos, conteúdos, métodos (incluindo avaliação) e materiais de aprendizagem, bem como disposições para a formação de professores e formadores (CEDEFOP, 2011);
- Um currículo é um plano para a aprendizagem (Taba, 1962);
- O currículo define as bases e os conteúdos educacionais, a sua sequência em relação ao tempo disponível para experiências de aprendizagem, as características das instituições de ensino, as características das experiências de aprendizagem, em particular do ponto de vista dos métodos a serem usados, os recursos para aprendizagem e ensino (como livros didáticos e novas tecnologias), avaliação e perfis dos professores (Braslavsky, 2023);
- Também é possível ver o currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. Dessa forma, os processos contemporâneos de desenvolvimento e reforma curricular envolvem cada vez mais discussão e consulta públicas com um amplo leque de partes interessadas. A concepção de currículos evoluiu para

um tópico de considerável debate - com perspectivas frequentemente conflitantes - envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade (UNESCO-IBE, 2016).

Pretende-se perceber se o ensino da geografia pode beneficiar de uma organização curricular integrada; que diálogo é possível estabelecer entre saberes distintos/áreas curriculares complementares; se é relevante no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem; que práticas ou cenários são possíveis de promover, etc.

Partindo da experiência formativa de professores no contexto do ensino profissional, desenvolver-se-á um exercício reflexivo-analítico-colaborativo em que se procura compreender a sua prática considerando-se como exteriorização do currículo, tendo em conta as suas mais-valias e limitações, incidindo no nível de contexto, no processo de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais.

Assim, de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento e concretização do currículo, enviam-se esforços para identificar os princípios estruturantes e as finalidades ao nível da conceção ou design do mesmo; avalia-se o processo e os produtos da aprendizagem no âmbito do nível de implementação; examina-se o potencial criativo e de trabalho autónomo que a conceção pedagógica e curricular encerra.

2.5. Formação sociocultural dos Cursos Profissionais - Disciplina de Área de Integração

A disciplina de Área de Integração é uma disciplina da componente sociocultural da matriz curricular-base dos Cursos Profissionais de nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). De acordo com as Aprendizagens Essenciais definidas, o programa curricular prevê a abordagem em 3 áreas: “A Pessoa”, “A Sociedade” e “O Mundo”, 3 Unidades Temáticas e 3 Temas-problema. Da análise realizada, identifica-se claramente uma sobreposição de temas de carácter geográfico nas 3 grandes áreas abordadas. Dos temas apresentados, ressalta a ideia de que esta disciplina tem como objetivo trabalhar a aquisição de competências de autonomia na aprendizagem, o desenvolvimento de trabalho colaborativo

e a estruturação de saberes por parte do aluno, dando-lhe um papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na capacidade de realizar pesquisa e na aquisição de saberes, habilitando-o de espírito crítico e de capacidade de compreensão e interpretação dos conteúdos no seu quotidiano.

2.6. Componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD)

A Educação Geográfica tem um papel fundamental na educação para a cidadania, uma vez que confere aos alunos competências, que permitem formar cidadãos geograficamente capazes, ativos e intervenientes, através da promoção de atitudes e valores que conduzem ao respeito e aceitação pela diferença, contribuindo para o enriquecimento cultural e contrariando comportamentos de exclusão.

Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Cada domínio deve especificar de que forma contribui para as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Os domínios a desenvolver na componente de CeD organizam-se em três grupos e incluem temas obrigatórios como os direitos humanos; a igualdade de género; a interculturalidade; o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental.

Os critérios de avaliação para a Cidadania e Desenvolvimento são definidos pelo Conselho de Turma e pela escola, e validados pelo Conselho Pedagógico, devendo considerar-se o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade.

Assim, e considerando os temas-problema colocados pelos módulos da componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), verifica-se que estes incentivam o desenvolvimento de competências intrínsecas ao exercício de uma cidadania ativa e democrática, que cruza inúmeros saberes geográficos.

A lecionação da disciplina de CeD é geralmente atribuída a professores de Geografia, grupo de recrutamento 420, com periodicidade quinzenal. Partindo da análise do documento das Aprendizagens Essenciais, constata-se que a disciplina de Geografia procura responder às questões que o ser humano coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. Diferencia-se ainda pela capacidade de desenvolver o conhecimento de lugares, de regiões do mundo, bem como a produção social de diversos fenómenos naturais e humanos, trabalhando simultaneamente competências nas áreas da investigação, da resolução de problemas e da tomada de decisões tanto dentro como fora da sala de aula.

A disciplina de Geografia no Ensino profissional, apresenta um elenco modular de 200 horas que é constituído por nove módulos, que são identificados pela letra B (B1 a B9), em que os módulos B8 e B9 são de opção; ou por um elenco modular de 300 horas, constituído por onze módulos, incluindo, para além dos oito módulos comuns ao elenco de 200 horas (B1 a B8 ou B9), mais três módulos, os quais são identificados pela letra A. Destes módulos, o módulo A1 será o módulo inicial do programa de 300 horas, o módulo A2 deverá ser estudado na sequência do módulo B2 e o módulo A3, dada sua especificidade, será o último do elenco modular.

De acordo com os temas apresentados verifica-se que a disciplina de Geografia está presente na estrutura de alguns cursos (nomeadamente os que se relacionam com a temática do Turismo), através da aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, que visam o desenvolvimento de um conjunto de competências, relacionadas com “o território, a utilização de ferramentas de representação dos fenómenos geográficos e o conjunto de processos explicativos das suas interações, numa visão multiescalar” (AE, 2018 p. 01). Destaca-se a organização em grandes unidades, nas quais se articulam os temas e os conhecimentos, sempre com o objetivo de desenvolver competências determinantes. Este modelo curricular oferece aos docentes não só as orientações em relação às aprendizagens que devem ser alcançadas, os temas por meio dos quais devem ser trabalhados os conteúdos, mas também a sequência curricular, organizada em módulos, com a qual o professor deverá trabalhar ao longo do triénio do curso. O principal âmbito de decisão docente, ao

qual a gestão pedagógica do currículo se refere, recai sobre a organização das estratégias didáticas que permitam alcançar as aprendizagens.

3. Enquadramento metodológico

3.1. Contextualização do trabalho de investigação

A questão de partida “Como é que a Geografia contribui para o desenho curricular do ensino profissional?” está subjacente ao estudo que desenvolvemos, mas outras surgiram: como poderá o ensino da geografia beneficiar de uma organização curricular integrada?; que diálogo é possível estabelecer entre saberes distintos/áreas curriculares complementares?; será relevante no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem?; que práticas ou cenários são possíveis de promover?

Definimos como objetivo geral da investigação justificar de que forma a Geografia contribui para o desenho curricular do ensino profissional. Os objetivos específicos centraram-se na preocupação de analisar que cursos/domínios promovem o ensino geográfico na sua estrutura curricular; compreender que temas/conteúdos tecnológicos são transversais às aprendizagens essenciais do ensino da Geografia; compreender de que forma a educação geográfica pode contribuir para a mobilização de competências nos alunos do Ensino Profissional e propor estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências geográficas no ensino profissional.

Tendo em conta o objetivo deste estudo, que carecia de uma verificação empírica e viabilização da investigação, foi aplicado um inquérito por entrevista, para a análise de dados, por meio de um conjunto sistematizado de questões. A partir do tratamento desses dados de caráter descritivo foi possível proceder a um estudo de caráter interpretativo, nomeadamente pela interação que se gera entre o investigador e o entrevistado.

Através da aplicação de uma entrevista semiestruturada a docentes com experiência no ensino profissional, a lecionarem Geografia, Área de Integração e/ou Cidadania e Desenvolvimento, em agrupamentos de escola da região de Coimbra e Leiria, procurou compreender-se a sua prática, tendo

em conta a sua visão identitária e o processo de desenvolvimento e concretização do currículo no contexto do ensino profissional.

Na elaboração do guião de entrevista deu-se atenção aos seguintes pontos:

1. Descrição do perfil do entrevistado(a): professores(as) do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário com experiência no ensino profissional;
2. Constituição da população e da amostra de indivíduos a entrevistar: os(as) professores(as) lecionam ou já lecionaram a turmas do ensino profissional.
3. Definição e dimensões do propósito da entrevista (tema, objetivos): compreender a opinião do entrevistado no sentido de compreender a sua prática considerando-se como exteriorização do currículo;
4. Estabelecimento do meio de comunicação, do espaço e do momento: a entrevista será realizada oralmente, com recurso a registo digital mediante autorização prévia, com a duração média prevista de 60 minutos, após o horário letivo dos professores entrevistados e na própria escola.

Em síntese, a recolha de dados neste estudo pretendeu ser realizada pelo investigador apenas em contexto escolar, baseando-se fundamentalmente na análise de documentação e dos inquéritos (entrevistas).

Técnica e instrumentos de recolha de dados

Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 11), um estudo de natureza qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. Assim optou-se por aplicar doze inquéritos por questionário dirigido e aplicado a docentes do ensino profissional que lecionam a disciplina de Geografia, por se considerar esta natureza a mais adequada relativamente aos objetivos estabelecidos. Segundo os dois autores citados, tal metodologia qualitativa apresenta algumas características importantes:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, sendo que os investigadores devem frequentar os locais de estudo porque têm preocupação com o contexto

e pensam que as ações serão melhor compreendidas, quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência;

2. “A investigação qualitativa é descritiva” porque os dados recolhidos são obtidos em forma de palavras ou de imagens, devendo estes ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando o modo como foram registados ou transcritos;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, inicialmente a análise dos dados tem um foco mais aberto e gradualmente, vai afunilando;”
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, sendo que os investigadores se interessam pela maneira como diversas pessoas dão sentido a diferentes perspetivas.”

O carácter transversal e multidisciplinar da abordagem qualitativa em investigação (Costa, Souza & Souza, 2014) coloca-nos, simultaneamente, vários desafios: a necessidade de integrar diferentes olhares reflexivos, provenientes de experiências únicas; compreender o papel do investigador e a sua relação quer com o(s) participante(s), quer com o objeto de estudo; a seleção/produção dos instrumentos e sua validação; mas também as questões da subjetividade e da fiabilidade da interpretação dos resultados.

3.1.1. Questões e objetivos do estudo - Preparação da Entrevista

O presente estudo encontrou a sua dimensão metodológica qualitativa nos teóricos da análise de conteúdo ancorados no pensamento de Bardin (2007), destacando-se que toda a interpretação resulta de um processo dialógico entre investigador e interpretante.

De acordo com as fases de aplicação desta metodologia definiu-se numa primeira etapa a respetiva questão de partida e os objetivos específicos da investigação; depois o número mínimo de entrevistas a aplicar e o prazo-limite para a realização das mesmas; e a duração média prevista de cada uma das entrevistas. Definiu-se igualmente que, do ponto de vista prático, a entrevista seria gravada em

suporte áudio, com o respetivo consentimento do entrevistado, de acordo com a seguinte sistematização:

Questão de partida: *Como é que a Geografia contribui para o desenho curricular do ensino profissional?*

Objetivos da investigação:

- i. Identificar elementos motivadores da escolha profissional;
- ii. Conhecer os elementos centrais do seu percurso profissional;
- iii. Recolher opiniões do docente sobre a sua experiência no ensino profissional;
- iv. Compreender o enquadramento curricular do ensino da Geografia.

Amostra: 12 Docentes de Geografia que lecionam no Ensino Profissional, de diferentes estabelecimentos de ensino e com experiências profissionais diversas.

- **Tempo da Entrevista:** 60 minutos.
- **Meio de Comunicação:** Gravada, com consentimento, ou por email.
- **Protocolo de Consentimento:** Sim.

A tarefa investigativa com recurso ao inquérito por entrevista seguiu a definição dos itens constitutivos de um guião orientador da condução da entrevista, uma vez que se pretendeu realizar uma entrevista semiestruturada, em que se definiu e registou, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial da informação, embora, durante a interação se desse uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2013). Este tipo de entrevista permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que achar mais relevante, segundo a ordem temática que lhe convier, possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

Assim recorreu-se sempre ao mesmo guião orientador, no sentido de conferir rigor e fiabilidade à recolha de dados. O guião da entrevista foi entendido como um roteiro ou guia orientador da

condução da entrevista, ou seja, as perguntas foram sendo (re) orientadas durante o processo de interação entrevistador/entrevistado.

O guião da(s) entrevista(s) foi estruturado em quatro blocos temáticos tendo em conta os objetivos gerais da investigação:

- i. Escolha profissional;
- ii. Percurso profissional;
- iii. Experiência no ensino profissional;
- iv. Enquadramento curricular do ensino da Geografia;

A partir destes blocos temáticos, foram estabelecidos objetivos específicos e um conjunto de questões orientadoras.

Para uma mais fiel e fidedigna recolha de informações, deu-se preferência a entrevistas áudio-gravadas, embora algumas delas tenham sido realizadas via email, por opção do entrevistado.

Finalmente, seguiu-se a fase de análise de conteúdo da entrevista, que pressupõe a sua leitura e interpretação. O material recolhido passou assim por um processo de codificação (salientar, classificar, agregar e categorizar).

4. Análise de conteúdo das entrevistas

4.1. Dimensões e questões orientadoras

As entrevistas foram aplicadas a oito mulheres e a quatro homens que lecionam a disciplina de Geografia e/ou Área de Integração e/ou a componente de Cidadania e Desenvolvimento, com já se mencionou anteriormente.

Relativamente às **idades dos docentes** entrevistados, destaca-se uma média de idades que ronda os 44 anos, o que pressupõe a existência de contributos de docentes com experiência profissional significativa. O entrevistado mais novo tinha vinte e oito anos e o mais velho tinha sessenta e nove anos.

No que diz respeito às **habilitações académicas** da amostra estudada, os docentes apresentam, na sua maioria, Licenciatura em Geografia, na variante psicopedagógica ou outras vias de especialização.

Um dos docentes entrevistados é licenciado em Economia e leciona Geografia nos cursos profissionais; e quatro docentes são detentores do grau de Mestre. Os resultados e as principais conclusões desta investigação revelaram que, no geral, os docentes escolheram intencionalmente esta profissão e atribuem um papel fundamental à formação.

Na avaliação dos **anos de experiência profissional**, temos uma amostra diversificada, sendo que um dos entrevistados tem já cerca de 45 anos de serviço, ao passo que 2 entrevistados integraram a profissão há pouco tempo, tendo 1 e 2 anos de serviço respetivamente.

Outra das dimensões que se considerou pertinente compreender foi o **contexto** que motivou os docentes inquiridos a fazerem a sua escolha profissional. Neste sentido foi possível destacar o gosto por ensinar, o espírito de missão e paixão pela profissão que continua a mover estes docentes, que se preocupam com o processo de formação dos mais jovens. Por outro lado, alguns inquiridos referem a influência marcante, no seu trajeto pessoal, de um professor(a) – do ensino primário ou do ensino básico: o (a) professor(a) de Geografia do 7º e 9º anos – ou de familiares próximos ligados à profissão.

No que diz respeito ao **percurso profissional**, considerou-se pertinente a auscultação sobre outras funções ocupadas pelos docentes na escola, paralelamente à sua função letiva. Os entrevistados também foram convidados a refletir sobre as mudanças mais marcantes que experienciaram no seu percurso/carreira. Assim, verifica-se que todos os docentes desempenham outras responsabilidades para além da sua ação pedagógica. As mudanças mais marcantes apontadas radicam sobretudo na passagem do ensino privado/corporativo para o público; na instabilidade gerada pelas mudanças constantes de escolas/localidades; nos desafios ligados à docência, nomeadamente na incorporação da tecnologia e nas alterações no sistema de avaliação.

Relativamente à **experiência no ensino profissional**, destaca-se que o início da lecionação surgiu por convite/desafio por parte da direção das escolas, com o proliferar da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas. Os docentes de Geografia integram a componente científica dos cursos profissionais da área de Turismo (único curso com a disciplina) e asseguram com frequência a disciplina de Área de Integração. É transversal a ideia ainda secundarizada da oferta do ensino profissional e consensual que o

perfil do aluno do ensino profissional vem, salvo exceções, pouco motivado para o curso e para a escola. Neste sentido a relação pedagógica professor-aluno é fundamental para garantir o seu sucesso educativo, sendo muitas vezes os professores vistos como uma figura de referência, pela falta de apoio/estrutura familiar que alguns/algumas alunos(as) apresentam.

Uma das grandes dificuldades que se identifica é a falta de manuais de apoio, tendo muitas vezes os docentes de criar os seus próprios materiais pedagógicos. Também parece incipiente o trabalho colaborativo entre docentes das diferentes áreas, apesar de, quando se implementa, resultar em excelentes exemplos de estratégias de sucesso.

A análise do **Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia** foi bastante construtiva. Assim, destaca-se que os docentes de Geografia a lecionar no contexto do ensino profissional, ensinam não só a disciplina de Geografia, mas também as disciplinas de Área de Integração e da Área Técnica dos Cursos Profissionais da Área de Turismo. Em todas elas, a malha geográfica e o seu estudo são fundamentais.

Foi notório nas entrevistas que os conhecimentos científicos geográficos na área profissional do curso são lecionados com recurso a vídeos, notícias, e saídas de campo; e utilização de recursos de suporte (mapas), recorrendo sempre a estratégias mais práticas.

As grandes dificuldades de planeamento das aulas de Geografia surgem sobretudo ligadas à compartimentação das matérias que derivam das lecionadas no contexto do Ensino Regular (Geografia A). a aposta na componente mais prática das aulas e o destaque para a pertinência das saídas de campo que se rentabiliza depois, em contexto de sala de aula, foram apontados pelos entrevistados.

Da reflexão sobre que metodologias o docente utiliza em sala de aula e quais as que melhor se adaptam à abordagem dos conteúdos geográficos, destaca-se mais uma vez a pertinência das aulas teórico-práticas, apesar de ainda ser privilegiado o método expositivo-demonstrativo, com recurso ao powerpoint. Outros docentes evidenciam ainda a pertinência dos estudos de caso e a realização de guiões de exploração. Enfatiza-se, além disso, a importância de os alunos serem levados a “descobrir” os conteúdos e a sua relevância na compreensão dos temas estudados, de temas do quotidiano ou dos que estão relacionados com o perfil de saída do curso;

das entrevistas salientou-se ainda a utilização de filmes e documentários; de ferramentas como o Google Earth e o Google Maps; a aposta na gamificação e sobretudo no olhar para a sala de aula como espaço de troca de experiências e saberes.

No que respeita à questão orientadora de como é possível aproximar o aluno da realidade do mundo exterior, e de que forma os conteúdos geográficos contribuem para que isso aconteça, foi muito interessante analisar os verbos de ação utilizados pelos docentes entrevistados. Assim, destacam-se os verbos “analisar”, “explorar”, interpretar, “motivar”, “identificar”, “aproximar” e “compreender”, usados na abordagem de questões sociais, económicas e ambientais complexas que afetam a nossa sociedade.

Relativamente à revisão curricular, é generalizada a ideia de que as aprendizagens essenciais respondem às necessidades prementes do ensino, mas não se pode negligenciar a constante atualização profissional e a adaptação dos conteúdos ao contexto educativo, aliando os interesses individuais dos alunos ao sucesso das instituições.

A questão “Por que é que o/a docente de Geografia é uma mais-valia no ensino profissional?” suscitou respostas muito pertinentes, sublinhando-se, desde logo, que a disciplina se afigura como aquela que, por excelência, mais atenção dá à atualidade. Os entrevistados salientaram ainda o conhecimento das dinâmicas territoriais, os fluxos económicos, as questões ambientais, os desafios urbanos e as políticas governamentais relacionadas com o território, numa ação multifacetada e voltada para a formação cívica.

Segundo os entrevistados, o/a docente de Geografia congrega um conjunto de valores e princípios único, assente na exigência, inovação, entusiasmo e rigor; numa abordagem multidisciplinar e na capacidade de ver o mundo através de diferentes perspetivas! Esta consciência do papel do docente de Geografia contribui para a constituição da sua identidade profissional, baseada na perceção da autoeficácia e da motivação, do compromisso com os alunos e com as escolas, mas também da satisfação pessoal no trabalho docente.

4.2. Interpretação dos resultados

Partindo das concepções que se retiraram da análise teórica realizada no início da investigação, considerou-se que, dentro das diferentes áreas curriculares, os objetivos da geografia no contexto do

desenho curricular do Ensino Profissional, tendiam a abraçar áreas e temas gerais e abrangentes. Partiu-se da concepção de que a Educação Geográfica permite que os/as alunos/as analisem criticamente o mundo em que vivem, tornando-se, por conseguinte, cidadãos/cidadãs ativos/as e responsáveis. O fruto direto desse saber traduz-se no conhecimento necessário para tomar decisões importantes sobre as condições humanas e ambientais de curto e longo prazos na Terra.

No que diz respeito ao enquadramento curricular do ensino da Geografia, este enfrenta desafios, relacionados sobretudo com a adaptação dos conteúdos, que precisa de ser mais dinâmica e direcionada para o perfil de cada curso. Foi transversal a ideia de que a estabilidade curricular é essencial para melhorar as aprendizagens, mas essa estabilidade deve deixar também espaço para a atualização. Urge colocar o foco no desenvolvimento de competências de índole personalizada, instrutiva do conhecimento e socializadora, criando-se um ensino mais ligado à realidade e aos contextos laborais, sociais e económicos. É premente neste contexto, assegurar a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnológica de cada curso, pensando cada um deles como um conjunto articulado e interdependente de objetivos, áreas, disciplinas e estratégias de ensino e aprendizagem. A carência de profissionais com formação baseada em competências resulta em discrepâncias sobre o perfil do profissional que a sociedade deseja. Justifica-se assim um modelo de desenvolvimento curricular que reforce a cidadania e a participação crítica e criativa.

Será ainda fundamental, quando for oportuno, gizar as aprendizagens de forma adaptada à realidade local e/ou regional, tornando-as mais significativas. O recurso a situações reais em contexto de sala de aula suscita uma reflexão e um fundamento para os fenómenos que acontecem à nossa volta, à vezes materializados em diversas paisagens que nos são próximas. Ai a Geografia ganha destaque pela capacidade de ser útil na compreensão do espaço geográfico, permitindo aos estudantes entenderem as características físicas e humanas do espaço em que vivem. Isso inclui o estudo do clima, relevo, hidrografia, demografia, urbanização, entre outros elementos. Essa compreensão permite que os profissionais do Ensino Profissional desenvolvam projetos e intervenções considerando as particularidades de cada lugar. Assim, a procura de argumentos que

justifiquem essas realidades implica debruçarmo-nos sobre a realidade envolvente, aprofundar o conhecimento que temos acerca dela e perceber o que para nós é ainda desconhecido ou inexplicado. Foi consensual a partilha de que será importante dar especial ênfase à aprendizagem por projetos integradores ou interdisciplinares, construídos a partir de objetivos comuns, e desenvolvidos em cada escola, em interligação com a comunidade e os seus problemas e potencialidades (municípios, empresas e outras instituições) criando um impacto educativo mais relevante.

Partindo das conceções de Carneiro (1993), reiteramos que é importante que o professor de Geografia se encaminhe para uma prática motivadora e um compromisso de aniquilar a transmissão de conhecimento em que o aluno, neste processo, é um agente passivo.

É necessário que (...) os docentes encarem a realidade em que atuam no âmbito político-económico e sociocultural, como elemento essencial ao ensino da geografia local, numa tentativa de aproximar os alunos da sua realidade e estudo do meio envolvente: ... o mais importante (...) é que o professor partilhe com os alunos uma conceção atualizada, dinâmica e contextualizada da Geografia, enquanto dimensão significativa da educação escolar (...) e que, juntos, procurem na realidade de cada meio escolar e do seu ambiente comunitário, alternativas de concretização de um projeto de trabalho que possa ser vivenciado como referencial para situar-se e atuar no mundo. (Carneiro, 1993, 125)

Apesar dos sucessos alcançados, relacionados com a empregabilidade e o cariz mais prático do ensino profissional, é consensual, junto dos entrevistados, que este ainda enfrenta um estigma limitador que importa ultrapassar. Para alterar o perfil do/a aluno/a, que é descrito como pouco motivado e consciente do seu percurso escolar, confrontado constantemente com as suas dificuldades e incapacidades, deve recorrer-se a soluções baseadas na flexibilidade curricular, exigindo uma adequação de metodologias mais ativas em sala de aula. Por outro lado a orientação escolar, nos anos precedentes, deve também ser cada mais esclarecida, positiva e

orientar, de igual forma, os alunos que fogem do estereótipo da matriz seletiva do ensino geral, e que pretendem aliar uma formação/vertente prática e oficial à vertente teórica.

As equipas pedagógicas ainda têm um longo caminho a percorrer, já que um dos grandes desafios com que se deparam é a gestão autónoma do currículo prescrito, adaptando-o aos alunos, aos cursos, aos contextos sociais, nos moldes consagrados nos normativos existentes (sobretudo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) e assegurar o equilíbrio e a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnologia de cada curso profissional. Para além disso, ainda existe uma certa rigidez, em grande parte, de fixação detalhada nos conteúdos das disciplinas, bem como o professor(a) desenha/ revê o currículo de seu curso/ disciplina baseado apenas na sua própria e prévia experiência, ou seja, a reprodução de práticas de ensino, sem a reflexão sobre as mudanças na sua área de atuação, no perfil dos estudantes e na prática profissional. Assim, não existe dúvida sobre o papel crucial do planeamento rigoroso do currículo para que o processo de ensino/aprendizagem tenha sucesso. Urge uma gestão autónoma e flexível do currículo que permita promover a qualidade do ensino profissional, em articulação com outros parceiros locais, mormente as entidades empregadoras.

Contudo, verifica-se que os docentes, trabalham muito mas não têm tempo para se juntarem, para colaborarem uns com os outros, ocorrendo apenas de forma fugaz ao longo do ano alguma articulação.

A disseminação da componente digital e o surgimento de novos segmentos e nichos de mercado com base no território, que poderão constituir uma base interessante de exploração dos conteúdos geográficos são dois desafios acrescidos para o ensino da Geografia. Assim, tendo em conta a consequente transformação digital das sociedades e economias também o docente de Geografia se deve “digitalizar”, renovando materiais escolares, recursos técnicos e metodologias de ensino e aprendizagem. Esta renovação ganhou particular acuidade nos períodos de confinamento, nos quais o ensino à distância se desenvolveu.

Considera-se por fim, o valor diferenciador que a Geografia pode assumir na estrutura curricular do Ensino Profissional, porque partindo das experiências e dos contextos pessoais, geográficos, sociais, económicos, demográficos de cada estudante, contribui

para um processo de aquisição de aprendizagens significativas. Fica claro também que, com um conhecimento mais amplo dos estudantes, das suas características pessoais e de questões relativas ao modo como aprendem, é possível tomar as decisões mais acertadas em relação à melhor estratégia didática a seguir para que as aprendizagens definidas sejam alcançadas.

5. Conclusão

O ensino profissional tem vindo a crescer no nosso país, assumindo consequentemente um papel cada vez mais importante na formação e escolarização dos jovens, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais (Azevedo, 2010, 2013, 2018). Neste artigo, procurou compreender-se a influência da Geografia no desenho curricular da modalidade de ensino profissional. Além disso, assumiu-se como objetivo geral do estudo a análise dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia enquanto disciplina, evidenciando as suas principais características diferenciadoras e as razões pelas quais ela é relevante na matriz curricular, nomeadamente enquanto componente da área científica dos cursos profissionais de Turismo.

Importa realçar que os docentes entrevistados partilham a ideia de que a educação geográfica fornece aos alunos ferramentas analíticas essenciais para conhecerem e compreenderem o mundo (UGI-CEG, setembro de 2013) e que ajuda a desenvolver a autonomia pessoal e a formar cidadãos de plenos direitos, conscientes de que as suas atitudes, quando fundamentadas e partilhadas, importam e têm impacto. Decorre ainda daqui a consciencialização do papel da Geografia e dos seus saberes para ensinar a interpretar o mundo a partir de diferentes lentes, perspetiva que, do meu ponto de vista, deveria ser transversal a outros cursos profissionais. Como Cachinho sintetiza,

“através da geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construírem o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável.” (Cachinho, 2000, p. 87)

Ora, é a partir desta perceção que fica claro que a Geografia pode contribuir para a mudança das representações do próprio ensino profissional, muitas vezes conotado de forma negativa. Esta disciplina pela sua plasticidade e olhar privilegiado, ao aproximar os conteúdos do currículo de situações concretas vividas pelos alunos cria oportunidades para que se compreenda melhor o território, a diversidade cultural, política e geoeconómica. Dai que os documentos orientadores não devam perder de vista os desafios que a sociedade enfrenta no futuro, à escala global, nem tão-pouco o diálogo entre a vertente tecnológica e profissionalizante na educação, a fim de criar jovens atentos e cidadãos críticos.

Em suma, os resultados deste estudo indicam que a Geografia pode ser determinante na aquisição de competências e saberes que favoreçam a identificação de problemas/necessidades que sensibilizem os(as) alunos(as) para a construção de propostas a aplicar nos diversos contextos sociais em que se inserem.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação* (3.^a ed.). Psiquilibrios.
- ANQEP (2015). Circular N.º 1/2015. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Documentos/getDocumentos/522>. Acesso em: 04/11/2022.
- Associação de Professores de Geografia & Associação Portuguesa de Geógrafos (2019). *Educação Geográfica e Ordenamento do Território (carta conjunta)*. Associação de Professores de Geografia.
- Azevedo, J. (2000). Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, n.º 72 (jul. ag.set.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 25-29.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, n.º 72, pp. 25-29.
- Azevedo, J. e Capucha, L. (2021). *Perspetivar o futuro do Ensino Profissional. Recomendação. Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/>

- content/noticias/CNE/Recomendacao__Perspetivar_o_futuro_do_Ensino_Profissional.pdf Acesso em: 20/10/2022.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Braslavsky, C. (2003). Teacher Education for Living together in the 21st Century. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14752409030022003>. Acesso em: 24/02/2023.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgo*, 15, 73-95.
- Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019* (2019). EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo Disponível em: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>. Acesso em: 17/10/2022.
- Carneiro, S. (1993). Importância educacional da geografia. *Educar em Revista*, ISSN 0104-4060, n.º 9, p. 121-125
- CEDEFOP (2011) Annual Report. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/files/4115_en.pdf. Acesso em: 03/01/2023.
- Claudino, S. (1999). Identidade Europeia e Programas de Geografia. *Apogeo*, n.º 2, 19-44.
- Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal uma Perspectiva. *Inforgo*, Associação Portuguesa de Geógrafos, 15, 164-204.
- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografia en Portugal: preocupaciones y desafios. *Didáctica Geográfica*, Madrid, ES, 2º semestre, n. 7, 67-86.
- Claudino, S. (2008). A Influência de Orlando Ribeiro no Ensino Secundário de Geografia e História. *Finisterra*, XLIII, 85, 35-44.
- Claudino, S. (2014). A educação Geográfica em Portugal e os desafios Educativos. *Giramundo*, v.1, n.º 2, 7-19.
- Claudino, S. (2019). Project We Propose! Building Territorial Citizenship From School. In J. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernández & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 350-382). IGI-Global.
- CNE (2020). Estado da Educação 2019. Lisboa. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>. Acesso em: 08/10/2022.
- Comission on Geographical Education/International Geographic Union (1992). International Charter on Geographical Education. Mosco, RS: Comission on Geographical. Disponível em: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>. Acesso em: 17/10/2022.
- Costa C. & Santos, R. (2009). Ensino da Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre.
- Cunha, N. (2021). *O ensino profissional como via para a inserção laboral e o desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas. ESE Porto. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18039/1/DM_Nunho%20Cunha_2021.pdf. Acesso em: 03/11/2022.
- Direção Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais da Geografia 9ºano | 3ºCiclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/9_geografia.pdf. Acesso em: 08/10/2022.
- Direção Geral de Educação (2020). Aprendizagens Essenciais-Cursos Profissionais. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/476.html>. Acesso em: 08/10/2022.
- Ferreira, I. (2010). *Os professores e o currículo: percepções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular*. Dissertação orientada por Maria Ivone Gaspar apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica.
- Honcharuk, V., Rozhi, I., Dutchak, O., Poplavskyi, M., Rybinska, Y., & Horbatiuk, N.(2021). Training of Future Geography Teachers to Local Lore and Tourist Work on the Basis of Competence Approach. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 429-447. Disponível em: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/460>. Acesso em: 5/12/2022.
- Institute of Education Science. (2009). 21st Century Skills Map: Geography. ERIC. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519501.pdf> (acedido a 31/10/2022).
- International Charter on Geographical Education. (2016). Interational Geographic Union. Disponível em: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf). Acesso em: 17/10/2022.
- Jo, I. (2019). Spatial Citizenship in Secondary Geography Curriculum. In E. Shin & S. Bednarz (Eds.), *Spatial citizenship education - Citizenship through Geography* (pp. 145-158). Routledge.
- Martins, M. (2010). O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares da Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas. *XII Colóquio Ibérico da Geografia*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN 978- 972-99436-5-2
- MOTA, L., FERREIRA, A. (2017). A formação de Professores em Portugal no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*. Vol. 3, n.6, pp. 38-74.

- NACEM/GETAP - Orvalho, I. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C.,
- National Geographic. (s.d.). Geographic Skills Index. National Geographic. Disponível em: <https://www.national-geographic.org/geographic-skills/> Acesso em: 28/12/2022.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, O. (2012), *O Ensino da Geografia*. Lisboa: Porto Editora.
- Rocha, A. & Correia, M. (2020). *Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território*. CNE, Estado da Educação 2019.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Cidadania e Currículo*. Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- UNESCO (2011). *Classificação Internacional Tipo da Educação*, CITE. Disponível em: https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF Acesso em: 15/01/2023.
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 14/04/2023.
- UNESCO (2016). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/tvet.pdf>. Acesso em: 11/03/2023.
- UNESCO-IBE (2013). *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular: una caja de herramientas*. Genebra. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/general/caja-herramientas-desarrollo-curricular>. Acesso em: 11/03/2023.
- UNESCO-IBE (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Genebra. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420>. Acesso em: 14/04/2023.

UNESCO-IBE (2016). *Glossário de terminologia curricular*. Brasília. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 04/04/2023.

Velez de Castro, F. & Reis, A. (2018). “Teaching Lab” as an educational proposal in the initial training of Geography Teachers. *European Journal of Social Sciences Studies* 3 2: 18-31.

Recursos Eletrônicos

<https://catalogo.anqep.gov.pt/destaqueDetalhe/172> . Acesso em: 10/10/2022.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf . Acesso em: 10/10/2022.

<https://www.publico.pt/2023/05/18/ciencia/noticia/orlando-ribeiro-formacao-cientista-1911-1940-2050033> Acesso em: 20/05/2023.

<https://www.apgeo.pt/fernando-rebello> Acesso em: 10/05/2023.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto-Lei n.º 205/96 - Regista as diversas componentes da Formação e objetivos: Formação sociocultural; Formação científico-tecnológica; Formação prática;
- Lei n.º 115/97, de 30 de agosto. - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio - Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento;
- Despacho 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão;
- Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;
- Despacho 6944-A/2018, de 19 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico;
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - Proceda à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.