

Os trabalhos práticos em Geografia Humana em turmas grandes

Dra. Maria Madalena Magalhães

O aumento nas ratios estudantes/docentes e no número total de estudantes nas Universidades veio reforçar alguns clichés sobre o fraco ou mau desempenho escolar e tornar-se, com este, num tema recorrente nas discussões universitárias, nos últimos anos. Como noutros cursos e noutras Universidades, o aumento do número de alunos do Curso de Geografia, sem o proporcional aumento de recursos, tem vindo a obrigar a grandes esforços de adaptação e inovação no sentido de conseguir um ensino mais eficiente. Com efeito, não é possível manter as programações e os métodos anteriores, perante condições radicalmente diferentes.

As saídas de campo e as aulas práticas eram tradicionalmente tempos lectivos fundamentais para mostrar aos estudantes a importância e as potencialidades da disciplina da Geografia. Uma e outras foram as mais penalizadas com o aumento do número de alunos.

Esta comunicação consiste na apresentação das experiências desenvolvidas, nos últimos anos, no sentido de preservar os trabalhos práticos em Geografia Humana e em particular do método ensaiado no último ano lectivo – 1997/98 – assente basicamente numa filosofia de flexibilidade e autonomia, com vista ao reforço do envolvimento e participação dos estudantes nas aulas práticas, num regime livre de frequência das mesmas. Não podendo manter a estrutura programática de há 10 anos, alguns domínios teriam de ser prejudicados em benefício da manutenção de outros. Ora pareceu-me que os trabalhos práticos nunca poderiam ser sacrificados, uma vez que as expectativas do mercado de trabalho face aos geógrafos incluem o saber conduzir uma investigação empírica básica

em Geografia Humana e saber redigir um relatório. Por isso optei pelo abandono do trabalho de campo tradicional, passível de ser desenvolvido nos anos posteriores em cadeiras de opção, com grupos mais pequenos, concentrando-me nas aulas práticas.

O que passo a expor sinteticamente é a filosofia de base que esteve na origem da definição do programa das aulas práticas de Geografia Humana II, o seu desenvolvimento e uma avaliação global de resultados. Não se trata de uma receita para o êxito, ainda que alguns resultados tenham sido positivos, nem da apresentação de inovações extraordinárias. É sobretudo um depoimento pessoal e um apelo a críticas e ajudas no sentido de conseguir o tal ensino mais inteligente e eficiente que as novas condições nos exigem.

1. Antecedentes: o aumento do número de alunos e das ratios alunos/docentes

O aumento nos ratios estudantes/docentes e no número total de estudantes nas Universidades veio reforçar alguns clichés sobre o fraco ou mau desempenho escolar e tornar-se, com este, num tema recorrente nas discussões universitárias, nos últimos anos. Como noutros cursos e noutras Universidades, o aumento do número de alunos do Curso de Geografia, sem o proporcional aumento de recursos, tem vindo a obrigar a grandes esforços de adaptação e inovação no sentido de conseguir um ensino mais eficiente. Com efeito, não é possível manter as programações e os métodos anteriores, perante condições radicalmente diferentes.

Em Portugal, como noutros países, as alterações fundamentais decorreram de dois factores. Por um lado, a democratização do ensino superior veio aumentar o número de estudantes e por outro lado, o reforço do peso relativo do financiamento da investigação científica nas Universidades, em relação às actividades ligadas ao ensino propriamente dito, veio degradar a relação alunos/recursos para além da provocada pelo aumento dos ratios. O processo de alargamento da população estudantil que se verificou nos finais dos anos setenta e acelerou durante os anos oitenta, sofreu nos anos oitenta o seu maior aumento, atingindo actualmente níveis nunca anteriormente conhecidos.

Na cadeira de Geografia Humana II, do 2º ano da Licenciatura em Geografia, o número de alunos no ano lectivo passado, 1997/98, foi de 147, cerca de três vezes superior ao do ano de 1990/91, que foi de 54.

O número de alunos triplicou em sete anos e a sua composição alterou-se profundamente. O universo dos nossos alunos é hoje em dia muito mais diversi-

ficado, a nível social e de formação ou/e de motivação do que nos anos oitenta. Um dos factos mais evidentes é o aumento substancial de alunos voluntários, trabalhadores ou não, com idades mais avançadas, muitas vezes com outra formação média ou superior anterior. Este facto é importante pois cria uma grande heterogeneidade à partida, impossível de confrontar com métodos de ensino tradicionais, assentes em critérios de uniformização. Os conhecimentos dos alunos, herdados das suas vidas anteriores, são muito diversificados e difíceis de identificar e sistematizar rapidamente pelos professores. Estes, nós, confrontados com a pressão de um número intratável de alunos, vemo-nos mais pressionados ainda pelo desconhecimento das características internas desses grupos e é num clima de ansiedade e grande pressão, da ambas as partes – professores e alunos – que procuramos a inovação e eficiência que se espera do sistema de ensino.

Tradicionalmente, as aulas práticas e as saídas de campo do Curso de Geografia, constituíam os tempos lectivos por excelência, para os estudantes conhecerem a importância e a prática da disciplina. Das saídas de campo, os estudantes levavam as melhores recordações do curso e das aulas práticas, os modelos ou exemplos a que se encostar, para enfrentar os primeiros trabalhos na profissão. O conjunto das cadeiras de Geografia Humana I e II, respectivamente do 1º e 2º anos da Licenciatura, formavam, neste contexto, um bloco de referência. Ali se adquiriam os instrumentos e a preparação básica para as cadeiras dos anos posteriores.

Nos primeiros tempos do aumento do número de alunos, foram-se fazendo adaptações e reforçando o atendimento fora das aulas. Para manter as estruturas programáticas em vigor, registou-se um esforço suplementar dos docentes, nem sempre correspondido com níveis de eficiência desejáveis. Reforçou-se, por exemplo, o trabalho de grupo, nas aulas práticas, já com tradição desde anos anteriores, agora com alargamento do tamanho dos grupos de trabalho. Ainda que o trabalho de grupo tenha sempre revelado grandes virtualidades, a verdade é que o alargamento do tamanho dos grupos veio trazer alguma inoperância e sobretudo, bastante insatisfação por parte dos estudantes, muitas vezes com sentimentos de alguma injustiça ao nível da avaliação e da partilha de notas comuns. Mesmo que se tenham tentado atenuar esses problemas, todas as soluções encontradas passaram pela pressão sobre os horários dos docentes (por seu turno pressionados pelos trabalhos de investigação), sem resultados proporcionais. Com efeito, a realidade veio provando que não bastava aumentar as horas de trabalho fora das salas de aula por parte dos docentes, para se assegurar a manutenção dos programas. Definitivamente foi-se tornando claro que, era preciso encontrar formas diferentes de ensinar grupos de alunos diferentes.

Não podendo continuar a aplicar as programações de anos anteriores, a questão, ou melhor, o dilema com que os professores foram confrontados foi o de que alguma coisa teria de ser abandonada para que outras coisas pudessem ser conservadas. No caso específico da Geografia Humana II, desde o início que se me tornou claro que nunca poderia abandonar a realização de trabalhos nas aulas práticas, substituindo-os por sessões teórico-práticas com apresentação de casos de estudo realizados por outros ou leituras críticas de outro tipo. De facto, existe nos docentes das cadeiras dos anos posteriores uma expectativa sobre as competências dos alunos que completam o 2º ano que incluem o desenvolvimento de uma investigação empírica elementar e a execução do relatório respectivo, que não se alterou com o aumento do número de alunos. Como se trata de cadeiras com uma incidência temática ou territorial mais restrita, cadeiras de opção muitas delas, são necessários conhecimentos de base supostamente adquiridos nos 1º e 2º anos. Também o mercado de trabalho espera que um Licenciado em Geografia saiba desenvolver uma investigação empírica a partir do problema mais elementar até áreas específicas mais complexas. Mais, o mercado de trabalho – instituições públicas ou empresas privadas – esperam que um Geógrafo saiba escrever um relatório, um trabalho em suma e, eventualmente comunicar a outros os seus resultados. Nalgum lugar ele tem de ter aprendido a fazê-lo.

As respostas que encontrei para o dilema do que abandonar e o que manter foram fundamentalmente duas: Numa primeira fase, mantive o programa ao nível das matérias e abandonei determinadas práticas pedagógicas na elaboração dos trabalhos. Foram os tempos do meu “despotismo esclarecido”, como os próprios alunos o designaram. Mantive as aulas práticas com controle de presenças, trabalhos de grupo e apresentações orais por grupos. Estabeleci uma metodologia comum e um plano de trabalho pré-definido, variando apenas a área territorial e/ou o sector económico por grupos de trabalho.

Ainda que os resultados não tenham sido negativos e tenha havido uma clara vantagem em relação aos anos imediatamente anteriores, não me parecia estar aí a solução para os problemas dos grupos grandes. O desempenho dos alunos foi satisfatório e praticamente todos cumpriam as tarefas pedidas. Não havia porém um clima de participação e interesse generalizado, nem uma discussão com entusiasmo. A motivação dos alunos para uma investigação pessoal era quase nula, limitando-se a respeitar o plano pré-definido, sem propostas alternativas.

Tentado melhorar o programa, criei no ano de 1996/97, um sistema de complementaridades de áreas territoriais entre os turnos das aulas práticas, desenca-

deando alguma competitividade entre esses turnos, ainda que mantendo um plano de trabalho e uma metodologia comum. Cada turno desenvolveu o seu trabalho, no âmbito de uma das cinco Regiões de Planeamento – Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve – cabendo a cada grupo de alunos um agrupamento de concelhos ou a área correspondente a um Plano Operacional Regional, no âmbito do Eixo 6 do I Quadro Comunitário de Apoio para Portugal. Ainda que o nível de participação e discussão tenha subido muito, não me pareceu suficiente. Os ganhos foram mais a nível de conteúdo dos trabalhos do que propriamente pedagógicos.

Depois de uma avaliação dos resultados, decidi introduzir no ano lectivo de 1997/98, uma estrutura completamente diferente. Uma das determinantes para a modificação do programa foi também o aumento do tamanho das turmas práticas (mais um), provocado pela redução dos tempos lectivos da cadeira. Potencialmente eu poderia vir a ter 50 alunos numa aula prática! O acompanhamento dos grupos de trabalho pelo sistema tradicional era, definitivamente inviável.

O Plano que tracei e que vou descrever nesta comunicação continha, desde o início, um grau de risco incalculável não só por nunca o ter experimentado como, e sobretudo, porque fazia recair sobre os próprios alunos uma grande parte do que era suposto ser o meu trabalho, ou seja, ensinar e avaliar. Procurei bibliografia sobre o assunto e descrições de experiências noutras Universidades. Fala-se e escreve-se há muito, do ensino participado e interactivo, da *learning school* (escola aprendente?), mas sabemos muito pouco do real significado desses neologismos. Conhecemos e tememos sim silêncios prolongados a perguntas de opiniões críticas e salas de aulas vazias, na primeira oportunidade!

Basicamente estabeleci em regime livre de grande autonomia individual em que a cada aluno era dada a oportunidade para desenvolver um trabalho prático ao longo do ano, passível de ser submetido à avaliação, em substituição do teste prático, desde que a sua execução respeitasse determinadas condições e regras pré-definidas. Todos os alunos poderiam frequentar as aulas e participar em todas as etapas do programa, independentemente da decisão, no final de cada semestre, de submeter um relatório à avaliação, ou não, realizando um teste prático neste caso, juntamente com os alunos voluntários.

Como balanço global das aulas práticas de 1997/98, posso afirmar que os resultados foram muito positivos. A assiduidade e participação dos alunos foi superior à dos anos anteriores. A diversidade de comportamentos e desempenho foi grande, retratando provavelmente melhor o perfil do grupo de alunos do que

o registado em anos anteriores. Um grupo alargado de alunos atingiu um desempenho elevado, muito acima da média, ao contrário dos anos anteriores onde as diferenças se manifestavam apenas ao nível da qualidade dos trabalhos, dentro de um padrão muito normalizador. Nessa altura, havia trabalhos melhor executados do que outros mas, os trabalhos eram todos estruturalmente iguais. Sem prejudicar a aquisição de uma formação de base no desenvolvimento de uma investigação empírica em Geografia Humana, de acordo com os padrões estabelecidos na articulação da Licenciatura, o Programa aplicado o ano passado permitiu atingir outros objectivos pedagógicos mais amplos. Um maior número de alunos atingiu um grau de independência, autonomia e autoconfiança. Um maior número de alunos e com maior assiduidade frequentou a Biblioteca e a Mapoteca por iniciativa própria. Registou-se porém, uma penalização comparativamente maior do que nos anos anteriores, dos alunos voluntários que não frequentaram de todo as aulas práticas. Ainda que este tenha sido o resultado negativo mais preocupante, não me pareceu ser suficiente para inviabilizar a repetição da experiência, uma vez que decorreu de problemas exteriores à cadeira de Geografia Humana II e prende-se com o facto da componente prática ter um peso decisivo na formação dos geógrafos. Provavelmente também um aluno de Medicina não poderá ser médico, sem nunca ter entrado no Teatro Anatómico nem um de Arquitectura ser arquitecto, sem nunca ter frequentado as aulas de Projecto.

2. Filosofia de base da reestruturação do programa das aulas práticas de Geografia Humana II para o ano de 1997/98

No âmbito da Avaliação às Universidades, procedeu-se à avaliação interna do Curso de Geografia, no ano lectivo de 1995/96. Entre outros trabalhos, foi lançado um inquérito aos alunos. Na cadeira de Geografia Humana II, lancei uma primeira versão experimental do Inquérito, em Janeiro, antes do primeiro período de testes de avaliação, não só para poder confrontar os resultados do Inquérito do fim do ano com um cenário inicial, mas, sobretudo, para poder conhecer algumas das opiniões e preocupações dos alunos, sem as distorções provocadas pelas notas. Uma das perguntas, cujas respostas mais me fizeram reflectir sobre a eficiência do programa, referia-se às razões que levavam os estudantes a ir às aulas. Havia um leque de respostas possíveis mas, registou-se uma grande incidência em apenas três delas. Os alunos vêm às aulas por rotina ("Porque vem sempre às aulas todas" 52 respostas, em 94) e/ou porque não

conseguem ler os textos de apoio (17 respostas). Só um número reduzido de alunos disseram vir às aulas para aprender matérias novas que lhes interessam (23 respostas). Confirmava-se assim que os estudantes não estavam particularmente motivados pelo conteúdo programático, não liam línguas estrangeiras (nem inglês!), nem tinham capacidade de organização do seu trabalho de forma independente e autónoma.

Muitas vezes tenho reflectido sobre as razões para essa falta de autonomia e independência dos estudantes. Chegados a uma Universidade, provavelmente o ambiente mais livre que alguma vez poderão experimentar nas suas vidas, não só não se adaptam facilmente, como nem sequer desfrutam dos privilégios que ele lhes pode proporcionar. Este facto prende-se seguramente com uma grande falta de segurança e confiança resultante de um regime demasiado repressivo no ensino secundário. Sem querer discutir essa problemática que nem sequer conheço em profundidade, a verdade é que penso que é urgente resolver o problema o mais rapidamente possível, quando o aluno entra na Universidade. É preciso que rapidamente ele se aperceba que passa a ser responsável por ele próprio e que ninguém o policia ou o controla. O medo e a ideia (aliás com fundamento) de uma grande falta de preparação e ignorância acerca de matérias básicas, tolhem-lhe os movimentos, levando-o a refugiar-se em atitudes por vezes infantis. Os alunos não querem ver-se humilhados na sua ignorância e assim não falam, não se atrevem a dizer que não perceberam, não apontam um erro, numa conta no quadro ou uma gralha, num texto.

Não sendo possível restituir-lhes as perdas dos conhecimentos que não adquiriram, qualquer que tenha sido a razão, é possível e necessário pelo menos, restituir-lhes a auto-estima e a vontade de aprenderem para a frente. É preciso convencê-los de que são capazes, têm na Universidade a oportunidade e os meios para o fazerem mas, têm de o fazer por si próprios. Ninguém os vai controlar, nem amparar, como provavelmente lhes era feito antes de entrarem na Universidade, terão de criar a sua própria organização, poderão definir o seu ritmo, privilegiar as suas preferências, orientar a sua investigação para áreas específicas, ainda que conscientes de que, no final, serão sempre chamados a prestar contas.

Nesta linha de pensamento defini, dois pontos fortes que constituíram a filosofia de fundo, das aulas práticas de Geografia Humana II. Primeiro, a importância de aprender a aprender, mesmo que tal se traduza num maior consumo de tempo lectivo para tal aprendizagem do que para a aquisição de conhecimentos propriamente ditos. Assim se reforçará o seu nível de conhecimento tácito, potenciando a sua capacidade futura de aquisição de conhecimentos

explícitos (estudo). Quanto melhor souberem aprender, mais aprenderão (melhor saberão estudar). Segundo, a importância e necessidade imperiosa de envolver os alunos no processo de aprendizagem, o que se consegue se souberem claramente desde o início, o que se espera deles e se participarem no sistema de monitorização dos trabalhos, através da definição de critérios de avaliação e níveis mínimos para esses critérios, abandonando o sistema tradicional de avaliação em função de uma norma pessoal do professor.

Não podendo aplicar métodos tradicionais de acompanhamento dos trabalhos, do tipo dos praticados anteriormente num regime de avaliação contínua, devido ao tamanho dos grupos, eu sabia, no início do ano, que teria de atingir os meus objectivos de potenciar a participação dos alunos, num ambiente de grande liberdade e flexibilidade. Aí residiam as minhas maiores dificuldades na definição de uma estrutura programática nova. Eu sabia de antemão que não podia recorrer a nenhum instrumento de controle tradicional. A técnica do chicote teria de ser abandonada em favor da cenoura, mas não tinha grande experiência nem conseguia avaliar o grau de risco.

De qualquer forma avancei com a proposta que adiante irei descrever sentindo, desde início uma clara vontade de colaboração por parte dos alunos, eles próprios consciencializados de que se tratava de uma experiência.

2.1. O que abandonar e o que preservar/conservar

O primeiro pressuposto de que parti para as aulas práticas de 1997/98 foi o de que algo tinha sido deixado para trás, para que outra coisa pudesse sobreviver – o desenvolvimento de uma investigação empírica elementar.

2.1.1. Os trabalhos práticos *versus* saídas de campo

A razão pela qual optei por abandonar as saídas de campo prendem-se, desde logo, com o tamanho dos grupos. No segundo ano da Licenciatura as saídas de campo têm de ser obrigatórias e abranger a totalidade dos alunos pois, de outro modo, desvirtua-se o seu significado. Ora, ainda que houvesse meios para o fazer, o que não há, a dimensão do grupo inviabilizava os objectivos pedagógicos dessas saídas. “*A large class is not a group, it is a crowd!*”¹.

¹p.

Para além disso, estabeleceram-se algumas articulações com outras cadeiras, nomeadamente com a Biogeografia, onde as saídas de campo se mantêm (mas as aulas práticas foram reconvertidas em Teórico-práticas!), ainda que apenas de um dia e onde é assegurada uma experiência mínima em trabalho de campo que permite aos alunos participarem nas saídas das cadeiras específicas dos anos posteriores.

Outra das razões pelas quais eu não queria deixar de realizar trabalhos práticos, prende-se com a própria avaliação na cadeira. Tradicionalmente, as notas de uma cadeira têm uma determinada distribuição estatística – uma curva – qualquer que seja a equação que a define. Essa curva está sempre presente, mesmo que inconscientemente, na cabeça do estudante e condiciona o seu comportamento em qualquer cadeira. Daí decorre, em grande medida o clima de solidariedade ou concorrência entre os próprios alunos.

A separação da avaliação das aulas práticas, em relação às aulas teóricas, rompe até certa medida, com esta pressão. As notas dos relatórios das aulas práticas são, regra geral, muito horizontais e elevadas. Claro que só um segmento dos alunos chega ao fim da avaliação por trabalho mas, como o desenvolve ao longo do ano, prestando contas regularmente perante todos os colegas, ajuda a criar uma atmosfera de facilidade, ou seja, o outro aluno esquece a curva e interioriza um valor probabilístico muito mais elevado para o seu sucesso na cadeira. Isto pode levar um maior número de alunos a ter um desempenho muito melhor e a manter o interesse ao longo do ano. De facto, regista-se uma predisposição para querer fazer o trabalho na quase generalidade dos alunos, ao contrário do que se poderia imaginar, uma vez que o teste prático obriga a menos horas de trabalho fora das aulas.

A “curva” nas notas da Geografia Humana aparece portanto, só no final do ano, quando à avaliação prática é somada a avaliação da parte teórica mas, aí já entramos noutra problema distinto do que agora pretendo apresentar.

2.1.2. Aprender a fazer *versus* fazer

Ao contrário dos anos anteriores, em que apliquei uma metodologia pré-definida comum a todos os alunos que a desenvolviam, em trabalhos de grupo, optei por trabalhos individuais com o objectivo pedagógico de aprender a fazer, mais do que a fazer. Os alunos passariam a trabalhar, pelo menos durante o primeiro semestre, individualmente, cada um por si, em função do seu perfil e da sua personalidade, até ser atingido um nível médio de competências. Esta liber-

dade pode potenciar uma certa competitividade a qual, por seu turno se pode revelar muito positiva pelos efeitos de demonstração que desenvolve. Ao verem como os colegas mais dinâmicos ou melhor preparados, mais desinibidos e confiantes são capazes de fazer, de expor e comunicar (brilhar, por vezes), os outros têm tendência a imitá-los e a querer também mostrar que são capazes.

Assim, o essencial é criar uma atmosfera de cumplicidade e desinibição em que os alunos sintam que não estão a ser policiados sobre o que sabem ou não sabem, se estudaram ou não estudaram. É preciso criar nos alunos a convicção de que nas aulas práticas se aprende a fazer trabalhos e o que está em causa é um processo de aprendizagem para o qual se espera a colaboração de todos.

Como se partiu do estudo de trabalhos feitos por outros (artigos de revistas seleccionadas), os medos de não saber, não se evidenciaram, uma vez que o que era pedido aos alunos é que analisassem como é que outros desenvolviam os trabalhos. O objectivo era evitar situações de potencial humilhação por ignorância, ao falar sobre os assuntos. À partida, estaríamos todos em pé de igualdade, desconhecíamos todos os artigos anteriormente e propunhamo-nos, todos, analisá-los. Os alunos não iriam apresentar a sua opinião acerca de um assunto, nem submeter uma metodologia pessoal à crítica mas, os resultados de outros, de reconhecido valor científico.

O aprender a aprender não passou apenas pela análise do que e como outros fazem, em termos metodológicos. Como os estudos empíricos trabalhados se inscreviam necessariamente no programa das aulas teóricas que, naturalmente continuaram (e vão continuar) a ser expositivas, houve um grande aprofundamento das matérias.

Aprender a fazer significava ser capaz de planificar, organizar, procurar o que está feito para descobrir o que está por fazer, analisar, testar, construir propostas e métodos para fazer de novo e/ou fazer mais.

2.1.3. Aprender a escrever

Uma das componentes fundamentais da aprendizagem é, sem dúvida a comunicação. Ora, ao contrário do lugar comum e muitas vezes da ideia preconcebida dos próprios alunos de que a capacidade de comunicar nasce com a pessoa, é preciso aprender a comunicar. A elaboração de relatórios e a redacção dos trabalhos tem de ser aprendida e treinada. Não podemos esperar que os alunos tenham adquirido anteriormente as competências necessárias para escrever relatórios, nomeadamente no domínio específico da aprendizagem da língua

materna. De facto, é preciso que eles aprendam a escrever relatórios de Geografia, a usar a linguagem e a terminologia próprias da disciplina, quase que como quem aprende um dialecto. Isto é aliás verdade para todas as disciplinas e permite o desenvolvimento das capacidades de comunicação dos alunos, para lá da própria escrita.

O acto de escrever é, regra geral, difícil e os estudantes sabem-no. Aí reside (mais) um factor da sua ansiedade ao longo dos Cursos. Um treino intensivo ou pelo menos um mínimo de experiência pode contribuir para diminuir essa ansiedade e recuperar alguma auto-confiança.

O processo aplicado consistiu essencialmente num treino. A partir da organização das ideias, num Plano, apresentado e criticado pelos colegas, o aluno elaborava um rascunho que era submetido à crítica do professor e dos colegas. A revisão dos rascunhos revelou-se muito eficaz. Como os trabalhos apresentavam muitas semelhanças estruturais e era possível identificar uma tipologia relativamente reduzida de tipos de trabalhos, foi relativamente fácil, aprender a escrever um relatório. Criticando-se uns aos outros, os alunos desenvolvem uma capacidade crítica em relação ao seu próprio trabalho, muito positiva. A maior dificuldade reside no início, até que esteja criado um clima de confiança mútua e uma certa humildade colectiva. Os colegas têm de ser críticos e honestos.

2.1.4. Aprender a falar

Aprender a expor oralmente as suas ideias ou o seu trabalho constitui uma tarefa semelhante e complementar da anterior. Aqui, a questão do saber falar é tida de forma muito mais arraigada, como uma competência inata, preconceito ainda mais difícil de contrariar do que o da escrita. Felizmente existem também mais instrumentos para ajudar os alunos a desenvolver a sua comunicação oral do que escrita. Os alunos tiveram acesso a alguma informação teórica sobre as exposições orais mas, sobretudo, desenvolveu-se um treino intenso (*Anexo: Oral Presentation Assessment Schedule*).

Como na escrita, a análise crítica do trabalho dos outros é a técnica mais eficaz na comunicação oral.

Regra geral, os alunos mais desinibidos ou os mais ambiciosos e confiantes que gostam de expor o seu trabalho sem receios, são os que primeiro se inscrevem para fazer as suas exposições, normalmente também, com bom desempenho. Isto permite aos retardatários ou mais tímidos ganharem tempo para se abalançarem nas suas exposições e aprender com os primeiros.

Uma das preocupações que fui mantendo foi a de valorizar e elogiar os bons desempenhos. Para além de isso constituir uma contrapartida ao esforço do próprio aluno, pode criar efeitos de demonstração e legitimar críticas negativas aos outros, mais retardatários.

Ao levar os alunos a exporem-se tinha, como professora, de me expôr também. Fazer as minhas críticas às suas exposições e propostas de forma criteriosamente fundamentada, relatar experiências pessoais, dificuldades e metodologias eficazes, contar alguns dos meus fracassos e êxitos na investigação empírica, mostrar experiências de sucesso de outros, enfim tentar convencê-los de que vale a pena e que a Geografia tem um papel importante na intervenção social a vários níveis. Este processo leva-os a sentirem-se úteis e potencialmente importantes não apenas como futuros profissionais mas como cidadãos.

2.2. As Regras

Um regime de total liberdade nas aulas práticas só será eficaz se estiver sujeito a regras muito rígidas e, sobretudo, bem conhecidas dos alunos, ainda que isto possa parecer um paradoxo.

Os alunos eram totalmente livres de decidir a forma como iriam cumprir o programa das aulas práticas de Geografia Humana II. Basicamente, havia duas situações possíveis: um trabalho prático ou um exame prático. As inscrições nas turmas visavam apenas objectivos logísticos: instalar as pessoas na sala. Desde que houvesse lugares vazios, um aluno poderia frequentar qualquer turno ou, pelo menos, mudar de turno, numa semana ou durante um período definido.

As regras de funcionamento das aulas foram sendo definidas ao longo do ano, com a participação dos alunos, contudo, à partida, foi apresentado um plano e um calendário. Ficou estabelecido que o período destinado a uma tarefa poderia ser alargado ou reduzido em função do estado de desenvolvimento dos trabalhos individuais. Assim se, por exemplo as aulas previstas para as exposições orais de uma determinada tarefa não fossem suficientes para todos os alunos que as tivessem preparado, as realizarem, alargar-se-ia o prazo mas, a partir do momento em que não houvesse mais solicitações, passar-se-ia à tarefa seguinte, não podendo os retardatários virem a expor os seus trabalhos a partir de então.

O princípio básico era o de privilegiar os alunos mais dinâmicos e aplicados e nunca os penalizar no seu bom desempenho, por causa dos retardatários. Os melhores (sendo bastante abrangente a noção) passariam a ditar o ritmo do programa.

Esta foi uma regra fundamental, para que o programa pudesse ser cumprido. Mesmo os alunos que não conseguiram elaborar relatórios para avaliação e se viram obrigados a realizar testes práticos, ainda que tenham participado nas aulas práticas, não mostraram uma grande frustração. Realizaram os seus testes com êxito e puderam aproveitar nas aulas práticas o trabalho dos mais dinâmicos.

2.3. A participação dos alunos na avaliação – avaliação segundo critérios e níveis

Como se sabe, raramente a avaliação tradicional tem um efeito de *feed-back* nos alunos. À exceção de um grupo restrito que vem consultar os testes, pelo menos para os segundos testes da avaliação periódica e para as épocas de exames finais, os alunos nunca ficam a saber o que erraram ou de onde decorre a sua nota.

Daí que seja fundamental montar um sistema de monitorização contínua dos trabalhos, claramente expresso e do conhecimento de todos, de preferência assente em critérios, cujos níveis mínimos de realização poderão ser estabelecidos com os próprios alunos.

Este tipo de avaliação é do maior interesse. Os alunos têm de saber claramente o que se espera deles.

Embora o regime das aulas fosse livre, a aceitação dos relatórios finais estava condicionada a determinadas condições. O aluno que não cumprisse os critérios definidos e, por aí, tivesse de receber uma classificação negativa, tinha a opção de desistir da avaliação por trabalho e submeter-se ao teste prático, como os alunos voluntários e outros que não frequentavam as aulas.

2.4. A “learning school” – aprender a aprender

O neologismo da moda, a “*learning school*” é indiscutivelmente um conceito atraente e uma palavra bonita. O seu conteúdo não será particularmente inovador se pensarmos no tempo que temos dedicado nos últimos anos à procura do método eficiente de ensinar massas de estudantes nas nossas Universidades. Temos aprendido todos uns com os outros, sobretudo que não sabemos muito bem gerir o problema. A prova é o recorrente insucesso escolar.

Então o que precisamos de procurar não é tanto uma explicação e as razões do insucesso mas os factores do sucesso escolar. Devemos investir na procura

de um modelo de sucesso escolar. Explorar potenciais caminhos para o sucesso e esquecer a história do insucesso, por um momento.

Se repararmos bem, os alunos que chegam à Universidade nem sequer percebem bem o discurso do insucesso, *versus* sucesso anterior. Eles só conhecem a actual Universidade e não têm grande consciência do que podem ou poderiam esperar dela. A licenciatura em Geografia, como outras na área das ciências sociais, poderia ser um laboratório de ensaio particularmente útil para ajustar a Universidade às transformações sociais da actualidade, algumas das quais terão contribuído para o alargamento do número de estudantes.

Ora a “*learning school*” é o paralelo da “*learning society*” ou da “*learning economy*”, etc. etc., outros tantos conceitos atraentes que mais não traduzem que as dificuldades em se encontrarem novos modelos de organização, adaptados às reestruturações em curso na sociedade.

Também aqui temos de aprender, em conjunto, e explorar as virtualidades de todos os agentes, professores e alunos, não nos limitando aos papéis que tradicionalmente nos eram atribuídos: o professor ensina e o aluno aprende.

3. Estrutura do programa das aulas práticas de Geografia Humana II em 1997/98

3.1. Primeiro Semestre

No primeiro semestre, os alunos deveriam compor um dossier básico, com um conjunto de tarefas em torno do estudo de um trabalho empírico publicado.

Os objectivos pedagógicos dessa tarefa eram vários. Antes de mais, familiarizar os alunos com a investigação dominante, na actualidade, em Geografia Humana e conduzi-los a uma maior frequência da Biblioteca Central, particularmente bem fornecida a nível de revistas internacionais de Geografia. Para além disso, era importante aprender com os outros, neste caso, autores de reconhecido mérito científico, uma vez que as revistas seleccionadas têm todas conselhos redatoriais de renome e conceituados e os artigos publicados decorrem de uma triagem muito selectiva.

Ao nível das actividades dos alunos nas aulas, procurou-se desenvolver competências de comunicação oral.

3.1.1. Escolha do trabalho

O processo de escolha de trabalhos foi definido à partida. Os alunos deveriam consultar um conjunto de revistas internacionais de Geografia, existentes na Biblioteca Central da Faculdade, partindo dos números mais recentes para os anos anteriores. A partir dos índices e sumários dos artigos existentes nessas revistas, os alunos escolheriam um artigo de que gostassem e cuja temática se inscrevesse no programa das aulas teóricas.

O artigo tinha de incluir um estudo empírico e não podia ser um artigo teórico.

Nas primeiras aulas, os alunos tinham de propor o artigo que tinham escolhido e justificar a sua escolha, relatando também o processo de escolha: que artigos tinham abandonado, que revistas tinham registado maior simpatia e interesse, etc...

À medida que as propostas de artigos iam sendo apresentadas chegou a criar-se uma autêntica bolsa de artigos a que os retardatários ou menos dinâmicos e imaginativos, iam recorrendo.

3.1.2. Apresentação oral dos artigos

Uma vez escolhidos os artigos e aceites, eles seriam apresentados no seu conteúdo, aos colegas. Esta fase foi particularmente importante para discutir metodologias e temáticas e desenvolver competências de comunicação oral e recurso a meios e instrumentos de apoio.

3.1.3. Preparação do trabalho individual, original

A partir do artigo estudado, o aluno teria de preparar a sua própria investigação empírica. Em princípio, ele iria repetir a metodologia do autor estudado, com modificações, aplicando-a a uma área ou a um sector diferente.

Esta fase do programa foi provavelmente o ponto mais forte do programa: aprender a planificar um trabalho.

Basicamente foi seguida uma metodologia desenvolvida num manual existente². Os “steps” como lhe passámos a chamar, por causa do capítulo onde se desenvolviam 11 passos num projecto de investigação – “*Proposing a research plan: the eleven steps in a research project*” (Anexo).

² BAKER, Therese L. – Doing Social Research, 2.ª ed. N.Y., MacGraw-Hill, Inc. 1994

O aluno deveria preparar o seu plano e apresentá-lo aos colegas, distribuindo fotocópias, na aula, para que todos o pudessem acompanhar, criticar e fazer sugestões.

Não são aulas particularmente excitantes, devo confessar mas, o suficientemente gratificantes para todos quererem aperfeiçoar o seu plano com as contribuições dos seus pares e permitem desenvolver competências de comunicação escrita.

No final do primeiro semestre, os relatórios para avaliação deveriam ter uma estrutura normalizada (Anexo: *Guião do Trabalho Prático – 1º Semestre*). A avaliação sabia-se, iria recair essencialmente sobre o desenvolvimento das tarefas e não incidir muito sobre o conteúdo temático. Um aluno poderia ter tido um óptimo desempenho a partir de um artigo sem particular interesse para os restantes ou sem uma metodologia particularmente inovadora.

3.2. Segundo Semestre

Durante o segundo semestre, os alunos deveriam executar os trabalhos planificados. O objectivo não era a conclusão da investigação empírica em toda a sua extensão. Pretendiam-se atingir essencialmente objectivos pedagógicos. Assim, procedeu-se ao desenvolvimento do plano, a uma pesquisa bibliográfica elementar, à construção de bases de dados e à definição de métodos de análise das mesmas. O levantamento dos dados não teria necessariamente de ser exaustivo, devendo os alunos proceder sobretudo a testes de ensaio. Através destas actividades, os alunos viram-se obrigados a conhecer a informação estatística oficial (INE) de forma aprofundada.

No segundo semestre e em função dos temas em estudo, organizaram-se alguns grupos de trabalho. Desde o início que tal tinha ficado estabelecido. Poderia vir a haver trabalhos de grupo, no segundo semestre, sendo os grupos constituídos por sugestão do docente, tendo em conta as temáticas em estudo e a semelhança ou complementaridade de artigos trabalhados no primeiro semestre assim como o perfil dos alunos envolvidos. As propostas poderiam ou não ser aceites pelos alunos. Houve casos em que os grupos se formaram e funcionaram de forma eficiente e outros em que não foi possível conseguir consensos e os grupos se desmembraram de novo, antes do fim do semestre.

Esta constituição dos grupos visava também alguns objectivos pedagógicos. Por um lado, conseguir alguma prática de trabalho em equipe, evitando que a constituição dos grupos decorresse apenas de amizades ou outros interesses alheios aos objectivos pedagógicos e, por outro, conseguir algum treino de utilidade para futuros trabalhos como profissionais.

3.2.1. O Plano de trabalho

A organização das ideias sob a forma de plano de trabalho foi um processo relativamente lento e difícil. Muitos planos foram criticados e alterados duas e três vezes. De qualquer forma, os resultados foram proporcionais aos esforços não só ao nível da definição do próprio plano, como em termos de discussão crítica, participação e espírito de entre-ajuda.

3.2.2. A pesquisa bibliográfica

O tipo de pesquisa bibliográfica que se desenvolveu no segundo semestre foi diferente da do primeiro, aquando da escolha dos artigos. Nesta fase, o aluno tinha de procurar bibliografia e fontes para um tema de pesquisa definido por si próprio. A experiência inicial, na consulta das revistas, veio a revelar-se decisiva, nesta segunda fase, uma vez que os alunos sabiam por onde começar – pelo menos pela bibliografia do autor do artigo!

3.2.3. As bases de dados estatísticas

Ao nível das estatísticas e da preparação de bases de dados desenvolveu-se um trabalho idêntico ao do da pesquisa bibliográfica. Os alunos precisaram de conhecer bem as estatísticas oficiais, para seleccionar as variáveis de que precisavam e tinham definido no seu plano de trabalho.

De um modo geral os alunos não concretizaram o trabalho, uma vez que quer a pesquisa bibliográfica, quer a procura de variáveis disponíveis para as suas bases de dados ou a preparação de inquéritos e guiões de entrevistas os obrigaram a sistemáticas revisões dos respectivos planos. De qualquer modo, isso não os penalizou e a maior parte deles teve consciência que a execução do trabalho propriamente dita iria corresponder à fase mais fácil do trabalho uma vez que já sabiam claramente o que queriam e como o queriam fazer.

4. Avaliação dos resultados

Não apliquei para o ano de 1997/98 um sistema de avaliação sistematizado. A avaliação que apresento é essencialmente qualitativa e pessoal. As conclusões fundamentais a que cheguei foram as seguintes:

4.1. A participação e interacção entre os estudantes

A distribuição dos alunos por turmas foi muito equilibrada o que é positivo atendendo a que havia uma total liberdade para trocar de turno, em cada semana. Os alunos foram organizando o seu trabalho e frequentando sempre o mesmo turno. Os alunos trabalhadores não participaram mais nas aulas do que nos anos anteriores o que é lamentável sobretudo tendo em conta que lhes era dada a possibilidade de fazer alguma apresentação oral ou pelo menos ver um potencial plano de trabalho discutido num turno, ainda que não tivessem intenção de fazer avaliação por trabalho. Esta situação vem reforçar a ideia generalizada de que muitos dos alunos voluntários não desenvolvem um esforço para se integrarem nos cursos, fazendo essencialmente um estudo a partir de apontamentos de outros o que obviamente não é suficiente para aprender algumas técnicas do trabalho empírico.

A oscilação do nº de alunos por aula, ao longo do ano lectivo foi mínima. Este constitui um dos aspectos mais positivos, já que, nos anos anteriores, apliquei sistemas de avaliação contínua ou periódica, com controle de presenças e registaram-se oscilações muito grandes. Na época das frequências ou das festas dos estudantes, as aulas práticas esvaziavam-se, pois os alunos tinham a preocupação de gerir as faltas permitidas pelo regulamento, todos da mesma forma. No ano passado, não se sentindo pressionados pelo controle dos turnos, os alunos deram menos faltas e optaram por mudanças de turno, excepcionalmente, numa ou noutra semana. Ainda que não tivessem tido tempo para cumprir determinada tarefa, os alunos vinham às aulas pois sabiam que não iriam ser penalizados pelos seus atrasos, uma vez que havia sempre material para discutir e tratar, nomeadamente sessões de carácter mais teórico de reflexão e sistematização de metodologias. (Nota: Houve sempre folhas de presença nas aulas embora os alunos soubessem que elas não se destinavam à avaliação mas sim a um mero controle logístico e à monitorização do programa).

Os alunos que participaram regularmente nas aulas práticas, fizeram eventualmente alguma exposição oral, organizaram os respectivos dossiers mas, não redigiram o relatório final para avaliação e tiveram por isso de se submeter ao exame prático, não manifestaram particular preocupação ou ansiedade, tendo obtido boas notas. Tradicionalmente os alunos tinham (e têm) medo dos exames práticos em Geografia, uma vez que ali se registam altas taxas de reprovação. Este sistema do ano passado veio mostrar aos alunos, sobretudo aos mais desorganizados ou tímidos que têm uma oportunidade de fazer a sua aprendizagem ao longo das aulas, sem terem necessariamente de fazer um relatório.

Fortemente penalizados (como aliás já acontecia nos anos anteriores) foram os alunos voluntários ou/ e trabalhadores que ao longo do ano nunca estabeleceram quaisquer contactos com os grupos ou com a docente.

4.2. A independência e autonomia dos estudantes

Foi possível desenvolver um clima de menor pressão nas aulas, permitindo aos alunos desenvolver *atitudes mais independentes e responsáveis*.

Um *maior número de alunos obteve uma classificação elevada* na parte prática.

4.3. Pesquisa bibliográfica e curiosidade

Um maior número de alunos *passou a conhecer a bibliografia* mais recente da disciplina, as revistas de maior renome internacional e *passou a frequentar a Biblioteca Central com maior assiduidade e à-vontade*.

Um maior número de alunos *passou a conhecer as estatísticas oficiais*, a saber o que procurar e aonde para determinado estudo.

4.4. Relatórios escritos e apresentações orais

Um maior número de alunos *exercitou e desenvolveu as suas competências de retórica e de comunicação oral e escrita*.

4.5. Think global, act local!

A diversidade de trabalhos e temas tratados permitiu discutir problemas e temas em foco na actualidade o que reforçou os conhecimentos dos alunos ao nível explícito e não apenas ao nível das competências do aprender a aprender. Aprenderam um pouco a *“Think global act local”*.

5. Ideias para o actual ano lectivo e para o futuro

O balanço do ano anterior foi indiscutivelmente positivo, acima das minhas expectativas, já que perante as condições adversas de que partia, os meus objetivos eram muito limitados. À partida, eu não conseguia antever qualquer dinâ-

mica interessante a partir de turmas com tão grande dimensão. Isto não significa que eu pense que as aulas práticas de Humana II estão bem, pelo contrário, penso que estão péssimas. No mínimo seriam necessários 6 turnos práticos com o proporcional staff docente. Tentei sim foi orientar os meus esforços no sentido de conseguir maximizar a utilidade das aulas práticas sem defraudar as expectativas dos alunos ao nível da investigação empírica: eles querem e gostam muito de aprender a fazer os trabalhos pois também esperam poder vir a fazê-los, mais tarde, como profissionais.

As grandes alterações que tenho projectadas para este ano, dizem respeito aos seguintes pontos:

- 5.1. *O calendário – maior controle na calendarização das tarefas*
- 5.2. *Construção de um sistema de monitorização – definição dos critérios e níveis mínimos para cada parâmetro de avaliação ou variável*
- 5.3. *Reorganização do trabalho de grupo*
- 5.4. *Retoma de trabalho de campo em pequenos grupos, a pé, na cidade*

6. Bibliografia

- BAKER, Therese L. – *Doing Social Research*. 2.nd ed. N.Y., MacGraw-Hill, Inc. 1994.
- GOULD, Peter – *Perspectives and Sensitivities: teaching as the creation of conditions of possibility for geographic thinking*. “Journal of Geography in Higher Education” vol.18 Nr.3. 1994 pp.277-290.
- HAY, Iain – *Justifying and Applying Oral Presentations in Geographical Education*. “Journal of Geography in Higher Education” vol.18 Nr.1. 1994 pp.43-56.
- HAY, Iain – *Notes of Guidance for Prospective Speakers*. “Journal of Geography in Higher Education” vol.18 Nr.1. 1994 pp.57-69
- HAY, Iain; DELANEY, Edward J. – *“Who Teaches, Learns”:* writing groups in geographical education “Journal of Geography in Higher Education” vol.18 Nr.3. 1994 pp.317-334..
- JENKINS, Alan – *Control and Independence Strategies for Large Geography Classes*. “Journal of Geography in Higher Education” vol.18 Nr.2. 1994 .pp.245-248.
- MASSEY, Doreen; JESS, Pat – *A Place in the World? Places, Cultures and Globalization*. “The Shape of the World: Explorations in Human Geography”. The Open University, 1995.
- Pensar a Escola, Construir Projectos*. Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, 1998.
- SCHÄTZL, Ludwig – *Wirtschaftsgeographie. Empirie*. 2. Auflage. UTB Für Wissenschaft. Schöningh, 1994.

