

## ENCRUZILHADA DA GEOGRAFIA <sup>1</sup>

J. M. PEREIRA DE OLIVEIRA <sup>2</sup>

«... continuamos a fazer Reformas do Ensino sem que haja ligações entre o Ensino Superior e o Ensino Secundário»

ILÍDIO DO AMARAL,  
intervenção numa Visita Institucional  
da Comissão de Avaliação Externa  
para a Área da Geografia, 1999

O Prof. ILÍDIO DO AMARAL, durante o seu percurso académico, quer como Docente, quer como Investigador, mas talvez mais ainda, como dirigente universitário, Reitor da Universidade de Lisboa, ou como membro do Conselho Nacional de Educação e até ainda como Presidente da Comissão Nacional de Geografia, foi sempre conhecido como uma voz irrequieta, inconformada, actuante e responsável.

Não admira que nesta perspectiva, a sua concepção do *munus* educacional – no sentido mais amplo do termo – tenha sempre implícita uma crítica que se apoia na sua larga experiência.

Foi por isso que ao pensar no conteúdo deste escrito que intitulei «Encruzilhada da Geografia», me vieram à memória as palavras que em «epígrafe» deixei e ouvi, entre outras não menos pertinentes, há uns meses atrás.

E porquê?, perguntar-se-á.

Porque, de entre muitas outras circunstâncias que se registam e conduziram à situação actual – e não só entre nós – certos «divórcios» entre níveis de saber e os da sua aprendizagem são talvez os responsáveis maiores pelas

---

<sup>1</sup> Este texto, com algumas alterações circunstanciais, corresponde à *Introdução* de um outro, bem mais vasto, que temos em preparação e que pretende tratar exactamente de um Programa do Ensino da Geografia pré-universitário correlacionado de forma dinâmica com o Ensino da Geografia na Universidade.

<sup>2</sup> Professor Jubilado de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Presidente da Comissão Nacional de Geografia. Investigador do Instituto de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras de Coimbra.

dificuldades e confusões que pululam e se reflectem tanto nas atitudes como nas consequências, quer entre os que ensinam, quer entre os que aprendem.

A situação chegou a tal ponto que, na realidade, se está perante uma *encrenhada* complexa sobre a qual urge fazer uma reflexão profunda e livre, quer dizer – passe a metáfora – porque necessita de uma atenção muito cuidada, enfim, precisa de um estudo de «trânsito».

Antes de mais, o direito à educação que qualquer constituição política civilizada estabelece, na sua generalidade, não exclui nenhum âmbito do saber e, ao mesmo tempo, não exclui ninguém. Logo, pressupõe que o seu cumprimento cria obrigações incontornáveis a quem de direito deve prover à realização das condições de base do próprio cumprimento.

As condições de base, porém, devem ser correctamente conhecidas e identificadas porque tanto importa nelas aquilo a que genericamente se designa por meios materiais (espaços e equipamentos específicos), como os meios humanos (docentes, funcionários administrativos, técnicos e outros). Naturalmente é pressuposta a existência de alunos, embora não sejam de modo nenhum despididos os fortes condicionalismos que resultam do seu número e da sua distribuição, no equacionamento de toda esta problemática.

Ora, qualquer destes dois subconjuntos das condições, tem de ser adequado às actividades informativo-formativas e as dimensões destas devem ser prioritárias se se quiser corresponder à imposição constitucional.

Todavia, não é possível considerar de forma simplista a verdadeira dimensão dos meios materiais e dos meios humanos sem estar correctamente equacionado o problema básico do significado e da finalidade da Educação. Por outras palavras, não é possível sem estabelecer uma distribuição do universo dos potenciais estudantes por contingentes sectoriais temáticos (História, Geografia, Línguas Vivas, Biologia, etc., etc.) que integrem a finalidade específica da Educação, segundo critérios percentuais ou critérios puramente liberais, mas sem a consideração do nível de oferta, quer de vagas no ensino, quer de posições disponíveis no mercado do emprego.

Trata-se de um problema muito complexo cujo universo das variáveis intervenientes dificulta uma solução equilibrada e ao mesmo tempo expedita. O mais comum é a utilização de um critério misto, em que a escolha múltipla ordenada é feita pelos candidatos mas condicionada por um sistema de *numerus clausus* que, na prática, funciona muitas vezes de forma pouco justa.

Deve dizer-se em abono da verdade que em alguns casos a determinação do valor do *numerus clausus* não é muito clara pois, se por um lado se pode avançar um valor condizente com as condições espaciais, de equipamento e de meios humanos, quiçá ainda, da observância das potencialidades de absorção do mercado de emprego, por outro, o facto de desses números depender o financiamento das Faculdades significa um dilema crucial que raramente pende para a consideração das óbvias conveniências pedagógicas e didácticas. Sucede assim que há alunos que ingressam em determinados cursos do Ensino Superior Universitário com classificações negativas – entenda-se, bem abaixo

de 10 valores, na nossa costumada escala de 0 a 20 – enquanto outros, não entram nos cursos que escolhem com notas do nível dos 16 e 17 valores!

Quando depois se consideram os resultados, nos primeiros dois anos não é raro haver exemplos que levantam o espectro preocupante do insucesso a níveis dos 60% e mais.

Os exames feitos antes do ingresso e também uma «escolha» pouco refletida, caprichosa, ou meramente economicista, parecem ainda estar ligados ao insucesso que assim deve ser considerado como de causalidade polimórfica.

As diferenças entre os critérios de classificação de Escola para Escola, mostram-se tão desequilibradas no que respeita às «bitolas», quanto deficientes em vários casos se mostram a pedagogia e a didáctica nas matérias dadas.

A análise dos resultados de alguns recursos a exames de nível nacional, põe-nos de alerta também para as fortes discrepâncias nas classificações atribuídas, apesar do sistema de cotações comum.

Por outro lado, as condições de vida, agravadas por outros problemas mais sensíveis às variações da Economia (competição para além da concorrência legal, corrupção, globalização acelerada e concentracionária, inércia da inovação, emprego precário, desemprego, etc.), dão origem a uma distorção da escolha na ânsia legítima de obter – depois do esforço por vezes penoso da formação, tanto intelectual como financeiro – uma compensação que, mais tarde, na impossibilidade intrínseca dos resultados alcançados, se torna em motivo de frustração e de revolta.

O que antes de tudo se pretende é um diploma profissional que possa abrir as portas do mercado de trabalho, mesmo que esse diploma não tenha sido obtido pelo afinamento das questões que importam a todos, que sem desprezarem aquelas de interesse imediato, integram também, através da reflexão crítica e da criatividade inovadora, a verdadeira face da cidadania.

Mas muitas vezes, contudo, é com alguma facilidade que se rastreia, como causa evidente das dificuldades, a falta de um mínimo de condições de formação específica obtida no Ensino Secundário. Por vezes, nem sequer houve a aprendizagem do mínimo de linguagem específica ou dos conceitos básicos necessários para mais tarde vir à tona a capacidade do seu uso desenvolvido e crítico.

É fácil encontrar nos textos dos exames escritos ou dos trabalhos executados uma incapacidade de se exprimir escorreitamente em Português, construídas que são as frases sem plena adequação entre a forma e o conteúdo.

Seria fácil dizer que a culpa é só do aluno, quando afinal é o resultado de uma outra incapacidade, isto é, a de entender o que lhe transmitem e, sequentemente, a incapacidade acrescida de estabelecer uma relação entre o que se «aprendeu» e o que se lhe ensinou. Como se professor e alunos utilizassem línguas diferentes!

Não queremos com isto menosprezar o Ensino Secundário, porque ele próprio padece também em não poucos casos, de condições quase perversas de trabalho. Veja-se o que significa ter várias turmas de mais de trinta estudantes,

em matérias cuja participação activa deles é fundamental, ou quando o professor acaba por não conhecer suficientemente os seus alunos, não conseguindo estabelecer com todos o nível de relações intelectuais – e mesmo afectivas – para um melhor estímulo ao estudo e ao trabalho.

Pense-se nos programas de estudo enormes (por vezes desequilibrados) que têm que ser cumpridos, durante um ano lectivo recheado de feriados, «pontes», férias e de avaliações complexas, em número que devia (e talvez possa) ser mais reduzido. Solicitados para actividades não escolares nem sempre didacticamente muito proveitosas, ainda que interessantes, os alunos desprezam as aulas as quais, por vários motivos, são pouco aliciantes e entusiasmadoras. Os horários, por vezes, são pouco equilibrados, ou têm excessivos «furos» ou são contínuos demais, convidando ao relaxamento do interesse. Este cruza-se com as facilidades negativas de uma vida fora dos muros da Escola, que os atrai mais e mais perigosamente, multiplicando os efeitos negativos.

Deixemos agora os aspectos genéricos para nos interessarmos pelo que respeita à aprendizagem da Geografia.

Antes do mais importa referir que a imagem vulgar que se tem do que é a Geografia, do que são os seus conteúdos e ainda, do que significa o seu crescente grau de aplicabilidade, parece continuar a ser claramente ignorada ou particularmente deformada. Para este efeito não será estranha, talvez, a herança negativa que, desde a Escola Primária, se recebia através de uma pedagogia com base praticamente exclusiva na memorização.

Com raras excepções, a observação do espaço que nos rodeava e aguçaria a curiosidade de percebê-lo, não era posta em prática. Os professores assoberbados com turmas tantas vezes de mais de 30 alunos não podiam ir muito além das quatro paredes das suas salas de aula tantas vezes despidas de um mínimo de ilustração (mapas de escala conveniente, por exemplo).

Os jovens alunos providos das periferias das cidades ou dos campos circundantes ficavam perturbados com o tipo de espaço que então eram obrigados a viver; os da cidade não tinham tanto essas perplexidades.

Em contrapartida, os meninos urbanitas não tinham qualquer noção de como se criavam as coisas que comiam e muitas vezes, alguns, só conheciam os frutos, nos pratos, à mesa, e não faziam a menor ideia de que o pão que os alimentava crescia na terra sob a forma de um elegante caule de onde nasciam folhas e brotava em tempo próprio uma espiga, que mais tarde aloirava com o sol e depois era transformada em farinha num moinho movido pela água corrente de um rio ou um ribeiro ou pelo efeito do vento numas velas brancas triangulares, amassada com água e com fermento, levedava e uma vez enformada era metida num forno que a cozia e tomava a cor e o sabor que eles tanto apreciavam. Enfim uma cadeia de interações entre a Natureza e o Homem que a dominava a seu favor.

Lembro-me de, lá pelos anos 50/51, ver uma classe de ginastas suecas de Estocolmo que, tendo sido levadas em excursão à região de Setúbal, ao verem

um belo laranjal junto à estrada, pediram para parar. Vi-as então felizes a dançarem em torno das belas laranjeiras carregadas de frutos, de um amarelo que correspondia a uma das suas cores nacionais, porque pela primeira vez se apercebiam de que aqueles doirados frutos não eram outros, senão os iguais aos que se tinham habituado a ver e comprar, às meias dúzias ou às dúzias, sempre embrulhados cada um em papel de seda branco dentro de embalagens de madeira!

A aprendizagem da Geografia tem de ser feita com um apoio basilar na observação directa; diríamos que só «convivendo» com a realidade espacialmente diferenciada dos territórios é que haverá uma compreensão adequada dessa mesma realidade.

Através da aprendizagem monótona e repetitiva das palavras que não chegavam a ter conteúdo – já aí com o problema das diferenças entre a língua aprendida no uso no seu meio familiar e local e a dos livros escolares que passavam a ser o padrão – as confusões estabeleciam-se e era difícil a muitos dos alunos ultrapassá-las, porque nem os professores tinham sequer tempo para essas necessárias correcções. Os erros sedimentavam e a herança à partida tornava-se numa incapacidade permanente do respectivo desenvolvimento da formação.

É certo que houve uma notável evolução do ponto de vista das técnicas pedagógico-didácticas, especialmente as audio-visuais, mas ainda estamos muito longe de um aproveitamento escolar universal e correcto desses novos meios como auxiliares do professor. A televisão, muitas vezes «íntima» no seio da Família mas arredia da sala de aula, em vez de formar, deforma, por inadequação pedagógico-didáctica.

No pressuposto de estarem realizadas as condições materiais e as humanas que se impõem face às necessidades (espaços apetrechados especificamente para o ensino e a aprendizagem da Geografia, dimensionados para turmas de, no máximo, 15 alunos por professor), uma segunda preocupação será a de estabelecer programas temáticos de crescente complexidade mas de equilibrado desenvolvimento que, ao longo de um percurso correspondente aos 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos, seriam os responsáveis por uma evolução ao mesmo tempo formativa e informativa, capazes de consolidar e aprofundar uma correcta linguagem científica e, através de criteriosos esquemas práticos de aplicação dos meios técnicos modernos (áudio-visuais, informáticos e outros, inclusivamente já laboratoriais), permitirem desenvolver a curiosidade científica, a compreensão das virtualidades de um ramo de saber que em si mesmo é interdisciplinar e conseqüentemente enformador de uma cultura humanística e não menos científica, necessária à intervenção consciente e responsável do cidadão.