

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



O Estudo de Caso na Educação Geográfica: Discursos, Práticas e Desafios

Ricardo Alexandre Cipriano Coscurão

Orientador: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Geografia,
especialidade de Ensino da Geografia

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



O Estudo de Caso na Educação Geográfica: Discursos, Práticas e Desafios

Ricardo Alexandre Cipriano Coscurão

Orientador: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Geografia,
especialidade de Ensino da Geografia

Júri:

Presidente: Doutor José Manuel Henriques Simões, Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor Raimundo Lenilde de Araújo, Professor Associado
Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Brasil;
- Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro, Professora Auxiliar
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra;
- Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco, Professora Associada
Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Doutor José Afonso Teixeira, Professor Auxiliar
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, Professor Auxiliar
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa,
orientador;
- Doutora Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves, Professora Auxiliar
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), através de
Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/139986/2018

Dedico este trabalho aos meus pais e à minha irmã, por todo o suporte que me têm dado, ao longo do meu percurso. Sem eles, teria sido impossível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao tentar nomear todos aqueles a quem devo uma palavra de agradecimento, pelo respetivo contributo para este trabalho, correria o risco de, injustamente, esquecer algum nome. É por isso que aqui deixo o meu mais profundo agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para todo este processo.

Não posso, porém, deixar de dirigir uma palavra de especial agradecimento ao Professor Sérgio Claudino, meu mestre, com quem nunca deixo de aprender e que me acompanhou em mais esta jornada do meu percurso. Um especial agradecimento, também, a todos os professores e alunos que se disponibilizaram a partilhar os respetivos testemunhos, através da resposta a questionários e da realização de entrevistas. Sem estes contributos, a presente investigação não seria, de todo, possível.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO/ABSTRACT

Num mundo de desafios e mudanças, há que formar cidadãos responsáveis e ativos, devendo a educação geográfica proporcionar um contributo efetivo para a educação para a cidadania, dimensão transversal que, ao longo do tempo, tem assumido um papel de cada vez maior destaque em contexto educativo. Não se afastando do compromisso com esta dimensão transversal, a educação geográfica promove a identidade territorial, competências de observação e interpretação do território que habitamos, identificando problemas e equacionando propostas de resolução – o que o Estudo de Caso do 11.º ano, na disciplina de Geografia A, ajuda a concretizar, tendo em conta as próprias características metodológicas deste tipo de estudo. A sua implementação é obrigatória, mas está longe de ser concretizada nas escolas portuguesas – como decorre da própria criação, em 2011/12, do Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”. Apesar do reconhecimento das potencialidades do Estudo Caso para a educação geográfica, porque continua a ser pontual a sua implementação nas escolas portuguesas? Importa, assim, investigar as representações dos (potenciais) atores do Estudo de Caso, nomeadamente professores e alunos, na convicção de que os constrangimentos à implementação do Estudo de Caso se cruzam com os problemas da inovação didática, mais em geral. Identificando os aspetos melhor e pior sucedidos, mais eficazmente se poderá apoiar a implementação do Estudo de Caso e, eventualmente, outras experiências de inovação. Da aplicação de questionários e da realização de entrevistas aos diferentes agentes envolvidos na realidade em estudo, especialmente os professores de Geografia, fica patente a ideia de que o Estudo de Caso é uma estratégia pertinente no contexto da educação geográfica, apresentando múltiplas potencialidades, nomeadamente por favorecer o desenvolvimento e mobilização de diversas competências dos alunos que participam naquele. Para além do desenvolvimento de competências que nos remetem mais diretamente para uma dimensão cidadã da educação geográfica, o Estudo de Caso potencializa dimensões centrais da educação geográfica, como o trabalho de campo. Promove, também, competências transversais ao percurso formativo de qualquer jovem, para além da esfera estritamente geográfica (ainda que não dissociadas desta), como o trabalho colaborativo, com todas as competências interpessoais associadas. O reconhecimento da pertinência e das potencialidades do Estudo de Caso na educação geográfica não é, porém, suficiente para que a sua implementação aconteça de uma forma plena nas escolas portuguesas. Como em qualquer tentativa de inovação didática, verificam-se obstáculos e

resistências, neste caso especialmente por parte de quem desempenha um papel decisivo na implementação da estratégia em causa - os professores de Geografia. A implementação do Estudo de Caso é possível e a experiência de vários professores indica-nos isso mesmo. Todavia, nem todos os docentes desta disciplina aparentam estar suficientemente familiarizados e sensibilizados quanto a este tipo de prática. Atividades que fogem das rotinas mais “tradicionais” da sala de aula (como o Estudo de Caso) implicam um esforço suplementar, uma capacidade de canalizar esforços para que os desafios sejam ultrapassados, nomeadamente a falta de tempo, e a compatibilização com a preparação dos alunos para a avaliação externa, aspetos recorrentemente apontados como obstáculos à transformação de práticas letivas. Assim, há que valorizar a sensibilização dos docentes de Geografia para as potencialidades do Estudo de Caso, mas ao mesmo tempo apostar na criação de condições institucionais e de recursos para a sua implementação à escala nacional, com envolvimento direto do Ministério da Educação, dos municípios e das próprias entidades supramunicipais. A própria formação docente pode, aqui, desempenhar um papel de destaque.

Palavras-chave: Estudo de Caso; Educação Geográfica; Cidadania Territorial; Inovação Didática.

In a world of challenges and changes, responsible and active citizens must be trained, and geographic education should provide an effective contribution to education for citizenship, a transversal dimension that, over time, has assumed an increasingly prominent role in the educational context. Not straying from the commitment to this transversal dimension, geographic education promotes territorial identity, observation and interpretation skills of the territory we inhabit, identifying problems and equating resolution proposals - what the Case Study, in the Geography A subject, helps to materialize, taking into account the methodological characteristics of this type of study. Its implementation is mandatory, but it is far from being implemented in Portuguese schools – as follows from the creation, in 2011/12, of the Project “We Propose! Citizenship and Innovation in Geographic Education”. Despite the recognition of the potential of the Case Study for geographic education, why is its implementation in Portuguese schools still punctual? Therefore, it is important to investigate the representations of the (potential) actors of the Case Study, namely teachers and

students, in the conviction that the constraints to the implementation of the Case Study intersect with the problems of didactic innovation, more generally. By identifying the best and worst successful aspects, it will be possible to more effectively support the implementation of the Case Study and, eventually, other innovation experiences. From the application of questionnaires and conducting interviews with the different agents involved in the reality under study, especially the Geography teachers, it is clear the idea that the Case Study is a relevant strategy in the context of geographic education, with multiple potentials, namely by to favor the development and mobilization of multiple skills by the students. In addition to the development of skills that lead us more directly to a citizen dimension of geographic education, the Case Study enhances central dimensions of geographic education, such as fieldwork. It also promotes skills that are transversal to the training path of any young person, beyond the strictly geographical sphere (although not dissociated from it), such as collaborative work, with all the associated interpersonal skills. Recognition of the relevance and potential of Case Study in geographic education is not, however, enough for its full implementation in portuguese schools. As in any attempt at didactic innovation, there are obstacles and resistance, in this case especially by who play a decisive role in the implementation of this strategy - Geography teachers. The implementation of the Case Study is possible and the experience of several teachers indicates this to us. However, not all teachers in this subject appear to be sufficiently familiarized and sensitized to this type of practice. Activities that deviate from the more "traditional" routines of the classroom (such as the Case Study) imply an extra effort, an ability to channel efforts so that challenges are overcome, namely lack of time, and compatibility with the preparation of students for external evaluation, aspects that are recurrently pointed out as obstacles for the transformation of teaching practices. Thus, it is necessary to enhance the awareness of Geography teachers to the potential of Case Study, but at the same time to invest in the creation of institutional conditions and resources for its implementation on a national scale, with direct involvement of the Ministry of Education, municipalities and of the supra-municipal entities themselves. Here, teacher training can play a prominent role.

Keywords: Case Study; Geographic Education; Territorial Citizenship; Didactic Innovation.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Versões de Cidadania (Adaptado de: Arthur et al., 2014).....	6
Figura 2 - Continuum QUAL-MM-QUAN (Teddlie e Tashakkori, 2009, citados por Coutinho, 2018, p. 358)	37
Figura 3 - Proporção de respostas por duração da carreira profissional (%).....	50
Figura 4 - Proporção de respostas por experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (%)	51
Figura 5 - Proporção de respostas por nível de pertinência da implementação do Estudo de Caso (%).....	57
Figura 6 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%).....	59
Figura 7 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%).....	60
Figura 8 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%).....	61
Figura 9 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)	62
Figura 10 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%).....	63
Figura 11 - Proporção de respostas por frequência de implementação do Estudo de Caso (%) .	74
Figura 12 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%).....	75
Figura 13 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)	76
Figura 14 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%).....	77
Figura 15 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)	78
Figura 16 - Atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Geografia A (%)	153
Figura 17 - Relevância das aprendizagens na disciplina de Geografia A (%)	154
Figura 18 - Relevância da exploração geográfica à escala local na disciplina de Geografia A (%)	155
Figura 19 - Cidadania territorial na disciplina de Geografia A (%)	156
Figura 20 - Recolha e tratamento de informação na disciplina de Geografia A (%)	157
Figura 21 - Significado atribuído à Geografia: palavras-chave (frequência de indicação)	160
Figura 22 - Projeto "Nós Propomos!": contributo para as aprendizagens dos alunos em Geografia.....	162
Figura 23 - Projeto "Nós Propomos!": contributo para o percurso de cidadania dos alunos	163
Figura 24 - Caracterização da experiência no Projeto "Nós Propomos!": palavras-chave (frequência de indicação)	164

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Diferenças entre Aprendizagem baseada em projetos (estudos de caso) e Aprendizagem baseada em problemas (adaptado de Davis & Wilcock, 2003).....	28
Tabela 2 - Questionário a professores: recolha de respostas.....	46
Tabela 3 - Respondentes por NUT III (totais de ocorrências).....	46
Tabela 4 - Proporção de respostas por NUT II (%).....	47
Tabela 5 - Respondentes por género (totais de ocorrências).....	48
Tabela 6 - Respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)	48
Tabela 7 - Proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%).....	49
Tabela 8 - Respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)	49
Tabela 9 - Respondentes por experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (totais de ocorrências).....	50
Tabela 10 - Respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências) 51	
Tabela 11 - Proporção de estabelecimentos de ensino secundário dos inquiridos face aos totais nacionais, por NUT II e NUT III.....	52
Tabela 12 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por NUT II e NUT III.....	53
Tabela 13 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por género.....	54
Tabela 14 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por duração da carreira profissional/faixa etária.....	55
Tabela 15 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por tipologia de estabelecimento de ensino.....	56
Tabela 16 - Professores respondentes por nível de pertinência da implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)	56
Tabela 17 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências).....	57
Tabela 18 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%).....	58
Tabela 19 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)	58
Tabela 20 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências).....	59
Tabela 21 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)	60
Tabela 22 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências).....	62
Tabela 23 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências).....	63
Tabela 24 - Professores respondentes por potencialidades do Estudo de Caso (totais de ocorrências).....	64
Tabela 25 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências).....	65
Tabela 26 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%).....	65
Tabela 27 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)	66
Tabela 28 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%).....	67

Tabela 29 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências).....	67
Tabela 30 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%).....	68
Tabela 31 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)	69
Tabela 32 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%).....	69
Tabela 33 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências)	70
Tabela 34 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%)	70
Tabela 35 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências).....	71
Tabela 36 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)	71
Tabela 37 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências).....	72
Tabela 38 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%)	73
Tabela 39 - Professores respondentes por frequência de implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)	74
Tabela 40 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)	75
Tabela 41 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências).....	76
Tabela 42 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)	77
Tabela 43 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências).....	78
Tabela 44 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)	79
Tabela 45 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências).....	79
Tabela 46 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%).....	80
Tabela 47 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)	80
Tabela 48 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)	80
Tabela 49 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)	81
Tabela 50 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%).....	81
Tabela 51 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências).....	82
Tabela 52 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)	82
Tabela 53 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências)	83

Tabela 54 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%).....	83
Tabela 55 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências).....	84
Tabela 56 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%).....	84
Tabela 57 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências).....	85
Tabela 58 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências).....	86
Tabela 59 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%).....	87
Tabela 60 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências).....	88
Tabela 61 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%).....	88
Tabela 62 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências).....	89
Tabela 63 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%).....	90
Tabela 64 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências).....	91
Tabela 65 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%).....	91
Tabela 66 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências).....	92
Tabela 67 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%).....	93
Tabela 68 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências).....	94
Tabela 69 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%).....	94
Tabela 70 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências).....	95
Tabela 71 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%).....	96
Tabela 72 - Impactos do contexto pandémico nas aprendizagens dos alunos e na implementação do Estudo de Caso.....	98
Tabela 73 - Questionário a docentes de Geografia: cruzamento de variáveis.....	100
Tabela 74 - Entrevistas a professores: totais.....	104
Tabela 75 - Caracterização dos entrevistados: localização geográfica.....	105
Tabela 76 - Caracterização dos entrevistados: género.....	106
Tabela 77 - Caracterização dos entrevistados: carreira profissional (duração).....	106
Tabela 78 - Caracterização dos entrevistados: experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (duração).....	106
Tabela 79 - Caracterização dos entrevistados: participação no Projeto "Nós Propomos!".....	107
Tabela 80 - Caracterização dos entrevistados: pertinência do Estudo de Caso.....	107
Tabela 81 - Caracterização dos entrevistados: potencialidades do Estudo de Caso.....	108

Tabela 82 - Caracterização dos entrevistados: motivos para a não implementação do Estudo de Caso.....	109
Tabela 83 - Caracterização dos entrevistados: medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso.....	109
Tabela 84 - Entrevistado A: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	110
Tabela 85 - Entrevistado B: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	111
Tabela 86 - Entrevistado C: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	112
Tabela 87 - Entrevistado D: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	114
Tabela 88 - Entrevistado E: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	115
Tabela 89 - Entrevistado F: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	116
Tabela 90 - Entrevistado G: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	117
Tabela 91 - Entrevistado H: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	119
Tabela 92 - Entrevistado I: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	120
Tabela 93 - Entrevistado J: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	122
Tabela 94 - Entrevistado K: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	123
Tabela 95 - Entrevistado L: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	124
Tabela 96 - Entrevistado M: caracterização geral (respostas ao questionário nacional).....	125
Tabela 97 - Entrevistado N: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)	127
Tabela 98 - Definição de Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)	128
Tabela 99 - Relevância formativa do Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)	132
Tabela 100 - Limitações do Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)	135
Tabela 101 - Implementação e valorização do Estudo de Caso nos estabelecimentos de ensino/departamentos curriculares	140
Tabela 102 - O Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)	146
Tabela 103 - Questionário a alunos: recolha de respostas.....	151
Tabela 104 - Alunos respondentes por género (totais de ocorrências).....	152
Tabela 105 - Alunos respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências).....	152
Tabela 106 - Aspetos mais positivos na disciplina de Geografia A.....	158
Tabela 107 - Aspetos mais negativos na disciplina de Geografia A	159
Tabela 108 - Impactos da pandemia COVID-19 nas aprendizagens em Geografia (Inquiridos de 2019/20)	165

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
I. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Educação para a cidadania: uma dimensão incontornável e transversal	5
2. Cidadania territorial: reflexo de uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania.....	12
3. Estudo de Caso: de modalidade de investigação a espelho dos desafios às inovações na educação geográfica	17
3.1. O Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação	17
3.2. O Estudo de Caso como estratégia pedagógica num contexto de resistência à inovação na educação geográfica	22
3.3. O exemplo do Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”	
34	
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
4. Paradigma e abordagem de investigação.....	35
4.1. Hipóteses de investigação	37
4.2. Metodologia para recolha de informação	39
4.3. Metodologia para o tratamento da informação.....	43
III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
5. Questionário a professores: recolha e análise de dados.....	45
5.1. Contextualização das respostas obtidas.....	52
5.2. Pertinência do Estudo de Caso em Geografia A	56
5.3. Potencialidades associadas à implementação do Estudo de Caso	64
5.4. Frequência de implementação do Estudo de Caso	73
5.5. Motivos para a não implementação do Estudo de Caso	78
5.6. Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso	84
5.7. A implementação do Estudo de Caso em contexto pandémico.....	96
5.8. Principais tendências observadas	100
6. Entrevistas a professores: recolha e análise de dados	103
6.1. Caracterização geral dos entrevistados.....	105
6.1.1. Entrevistado A.....	110
6.1.2. Entrevistado B	111
6.1.3. Entrevistado C	112
6.1.4. Entrevistado D.....	113
6.1.5. Entrevistado E	114

6.1.6.	Entrevistado F	115
6.1.7.	Entrevistado G.....	117
6.1.8.	Entrevistado H.....	118
6.1.9.	Entrevistado I	120
6.1.10.	Entrevistado J	121
6.1.11.	Entrevistado K.....	122
6.1.12.	Entrevistado L	123
6.1.13.	Entrevistado M.....	125
6.1.14.	Entrevistado N.....	126
6.2.	Para uma definição de Estudo de Caso em Geografia A.....	128
6.3.	Relevância formativa e limitações do Estudo de Caso em Geografia A	131
6.4.	Implementação do Estudo de Caso à escala nacional.....	137
6.5.	Valorização do Estudo de Caso por departamentos curriculares/ grupos de docentes de Geografia.....	139
6.6.	Estudo de Caso e direções escolares	141
6.7.	Formação docente para o Estudo de Caso	143
6.8.	O Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A	145
6.9.	Apreciações gerais e reflexões acerca do futuro do Estudo de Caso em Geografia A. 148	
7.	Questionário a alunos: recolha e análise de dados	150
7.1.	Caracterização geral da amostra.....	152
7.2.	Experiências dos alunos em Geografia A.....	152
7.3.	Participação no Projeto “Nós Propomos!”	161
7.4.	Aprender Geografia em contexto pandémico.....	165
CONCLUSÃO		167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		173
APÊNDICES.....		189

INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania emerge como um imperativo numa escola que assume crescentes responsabilidades na socialização primária (Tedesco, 1997). Reconhecida na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação para a cidadania centra-se no papel da escola enquanto contexto promotor da aprendizagem e exercício da cidadania, num processo educativo visando a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários, tal como é referido nas linhas orientadoras da educação para a cidadania, definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2013). Todo este processo pressupõe uma certa transversalidade, esperando-se que cada área disciplinar possa apresentar o seu contributo neste âmbito. A Geografia não é, naturalmente, exceção. A educação geográfica proporciona uma componente territorial a esta educação para a cidadania. Ao levar os alunos a olharem para o território, procurando compreender o espaço que os rodeia, a educação geográfica pode propiciar a identificação, por parte dos mesmos, de problemas com expressão territorial. Esta identificação enquadra-se na promoção de uma postura ativa, orientada para a apresentação de propostas de solução para os problemas identificados. Tal remete-nos para a cidadania como atitude e comportamento, apelando à reflexão e ação quanto aos problemas que afetam cada indivíduo e a própria sociedade (DGE, 2013).

O Estudo de Caso¹ constitui um desafio educativo que potencia, precisamente, as relações entre educação geográfica e educação para a cidadania. Em termos curriculares, o Estudo de Caso surge como obrigatório na disciplina de Geografia A, no 11.º ano de escolaridade. No Programa de 2001, o Estudo de Caso era apresentado como uma “oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia” (Alves *et al.*, 2001, p. 57). Nas Aprendizagens Essenciais, de 2018, em Geografia A, o Estudo de Caso continua a ser contemplado: “no estudo de caso deve ser privilegiada a investigação de formas de organização do território, específicas de uma região ou de Portugal no seu todo, de modo a evidenciar as suas potencialidades e

¹ Como em qualquer metodologia de investigação, o Estudo de Caso é habitualmente referenciado em letras minúsculas. Contudo, enquanto elemento do programa de Geografia A, de 2001, é mencionado com iniciais maiúsculas. Assim sendo, torna-se, por vezes, difícil diferenciar a metodologia e o elemento do referido programa, pelo que se optou, ao longo de todo o texto, pelo uso de iniciais maiúsculas em estudo de caso/Estudo de Caso.

fragilidades, assim como o seu contributo para a coesão social, económica e territorial do país” (DGE, 2018, p. 3). Apesar de continuarmos a encontrar esta referência à realização do Estudo de Caso no mais recente documento curricular de Geografia A, no 11.º ano, o destaque atribuído a este tipo de atividade é consideravelmente menor em comparação com a forma como o Estudo de Caso foi apresentado no Programa de Geografia A, em 2001. Neste mesmo Programa, o Estudo de Caso merece um enquadramento equivalente ao realizado para qualquer um dos grandes temas que estruturam o dito Programa, o que lhe confere, inevitavelmente, uma posição de destaque neste contexto. Além disso, em 2001, o Estudo de Caso é diretamente associado a problemas regionais e à sua solução, ao contrário do que sucede em 2018. Esta mudança na forma como o Estudo de Caso é “tratado” nos documentos oficiais deve merecer a nossa atenção, pelo que a presente investigação pode, também, contribuir para que esta oportunidade pedagógica não seja esquecida.

Na sequência do que se referiu, a implementação do Estudo de Caso, no 11º ano, constitui uma oportunidade privilegiada para o cruzamento entre educação geográfica e educação para a cidadania, numa perspetiva territorial. Apesar de ser de realização obrigatória, é fácil encontrar docentes que não implementam o Estudo de Caso nas suas turmas. A simples observação da realidade escolar, bem como os contributos dos autores que têm refletido sobre esta questão, mostram-nos isso mesmo. Falamos, assim, de uma oportunidade pedagógica que corre o risco de estar a ser subaproveitada, pelo que importa investigar o efetivo grau de implementação do Estudo de Caso e as razões que motivam a sua implementação ou rejeição.

Neste sentido, procurando-se enunciar um objetivo central para esta proposta de investigação, poder-se-á dizer que a mesma visa investigar as representações dos (potenciais) atores do Estudo de Caso e as potencialidades e constrangimentos associados à sua implementação, na perspetiva de uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania e preocupada com a inovação didática. Deste objetivo central decorre, por sua vez, um conjunto de objetivos mais específicos, nomeadamente:

- Identificar os principais objetivos da educação geográfica, tendo presentes as orientações adotadas na escola anglo-saxónica, na escola francófona e numa escola ibero-americana, que estará em afirmação;

- Contextualizar os objetivos e a praxis da educação geográfica em Portugal, tendo presentes as influências das mesmas escolas;
- Discutir as potencialidades didáticas do Estudo de Caso, tendo presentes as sugestões metodológicas dos documentos oficiais;
- Discutir a relevância curricular e pedagógico-didática do Estudo de Caso para a educação geográfica;
- Discutir o contributo do Estudo de Caso para uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania;
- Identificar a efetiva implementação, a nível nacional, do Estudo de Caso na disciplina de Geografia do 11º ano;
- Discutir a experiência do “Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” para a implementação do Estudo de Caso no 11º ano;
- Confrontar perspetivas sobre a implementação do Estudo de Caso, de diferentes atores educativos: alunos, docentes, direções escolares, responsáveis do “Projeto Nós Propomos!”, associações socioprofissionais e autoridades educativas centrais;
- A partir destes testemunhos, identificar as oportunidades e os constrangimentos associados à implementação do Estudo de Caso;
- Apresentar propostas no sentido de potenciar as oportunidades e ultrapassar os constrangimentos quanto à implementação do Estudo de Caso.

A conjugação destes vários objetivos leva-nos a questionar: Por que é que o Estudo de Caso, em Geografia A, não é plenamente implementado nas escolas portuguesas? Podemos dizer que é a partir desta questão geral que o presente trabalho se desenvolve. Esta mesma questão geral, por sua vez, pode desdobrar-se num conjunto de questões mais específicas, nomeadamente:

- Quando, como e porquê o Estudo de Caso surge no âmbito da educação geográfica?
- Qual o enquadramento do Estudo de Caso no âmbito das relações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania?
- À escala nacional, qual é, efetivamente, o grau de implementação do Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano?

- Como tem decorrido o desenvolvimento do “Projeto Nós Propomos!”, do ponto de vista da implementação do Estudo de Caso?
- Quais as oportunidades e constrangimentos associados à implementação do Estudo de Caso?
- Que estratégias podem ser adotadas para uma maior exploração das potencialidades do Estudo de Caso?
- De que forma o Estudo de Caso pode contribuir para a valorização da educação geográfica em Portugal?

Estamos, assim, perante uma investigação centrada numa temática não suficientemente explorada. Ao possibilitar uma análise aprofundada das potencialidades e constrangimentos associados à implementação do Estudo de Caso, no âmbito da educação geográfica, esta investigação poderá contribuir para potenciar, do ponto de vista educativo, a implementação do Estudo de Caso.

I. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação para a cidadania: uma dimensão incontornável e transversal

A educação para a cidadania tem assumido um papel cada vez mais relevante e transversal, em contexto educativo. Definir cidadania nem sempre é fácil, dadas as conceções e contextos diversificados (Kerr, 2003). É um conceito complexo e multidimensional, englobando elementos legais, culturais, sociais e políticos e transmitindo aos indivíduos um conjunto de direitos e deveres em equilíbrio/fusão (Ichilov, 2013). Nas palavras de Cogan (2012), é mesmo possível identificar cinco dimensões associadas ao conceito de cidadania: um sentido de identidade; um conjunto de direitos; um conjunto de deveres; um interesse e envolvimento em assuntos da esfera pública e uma aceitação dos valores sociais básicos. De igual modo, Davies (2012) explora o conceito de cidadania a partir de seis perspetivas: filosofia de base; política; localização; moralidade; identidade e envolvimento. Já Haydon (2016) fala-nos em cinco principais domínios quando pensamos em cidadania e, particularmente, em educação para a cidadania: responsabilidade social e moral; envolvimento na comunidade; literacia política; identidade nacional e inclusão social. É o próprio autor a reconhecer que este conjunto de dimensões não é único, dada a complexidade do conceito de cidadania. Independentemente da lista de domínios considerada, Haydon (2016) insiste na importância de uma consistência mútua entre estas dimensões. Na mesma linha de pensamento, Leenders e Veugelers (2009) distinguem três tipos de cidadania, associados a valores e práticas educativas igualmente diversas. Para os autores, podemos falar numa *cidadania adaptativa*, em que se privilegiam valores como a obediência, a integridade, o respeito e a responsabilidade - conceção que associam a práticas de ensino mais transmissivas, preservando o que é designado de tradicional relação hierárquica entre professor e alunos. Por outro lado, Leenders e Veugelers (2009) identificam uma *cidadania individualista*, assente em valores como a independência, autorresponsabilidade e imparcialidade, estando associada a práticas de ensino em que a comunicação é o conceito-chave, privilegiando-se a autoaprendizagem dos alunos. Uma *cidadania democrática crítica* constitui o terceiro tipo apontado por estes mesmos autores, em que os valores democráticos assumem um papel de especial protagonismo e onde a aprendizagem é vista como uma atividade social, onde os alunos interagem com os outros e com o mundo que os rodeia. Estes contributos de diferentes autores vão-nos, assim, mostrando como não temos uma mas, sim, várias cidadanias.

Afinal, tal como defendem Machon e Walkington (2000), a cidadania não é um conceito estático, evoluindo à medida que as próprias configurações sociais se vão transformando. Podemos, até, analisar o conceito de cidadania a partir de uma linha de continuidade entre uma cidadania mais passiva e funcional, preocupada principalmente em que o indivíduo desenvolva conhecimentos quanto às suas possibilidades de participação na sociedade e uma cidadania mais ativa, mas também com a capacitação, o empoderamento dos indivíduos (Arthur *et al.*, 2014). Estes mesmos autores diferenciam quatro principais “versões” de cidadania, dentro de um *continuum* passiva-ativa, nomeadamente as versões paleoconservadora, comunitária, libertina e libertária de cidadania (Figura 1).

	<i>Paleoconservadora</i>	<i>Comunitária</i>	A
	Tradição	Coletivismo	T
	Lealdade	Democracia	I
	Família	Serviço	V
P	Paroquialismo	Colaboração	V
A	Fraternidade	Altruísmo	A
S	Moralidade	Sentido de comunidade	
S	<i>Libertina</i>	<i>Libertária</i>	
I	Individualismo	Forças de mercado	
V	Materialismo	Empreendimento	
A	Permissividade	Elitismo	
	Hedonismo	Meritocracia	
	Apolítico	Utilitarismo	

Figura 1 - Versões de Cidadania (Adaptado de: Arthur *et al.*, 2014)

Esta caracterização do conceito de cidadania vem reforçar a ideia da sua complexidade e multiplicidade. É um conceito que tem a capacidade de abranger quer componentes mais individuais, quer componentes mais coletivas, numa dimensão inerentemente relacional, em que os indivíduos cooperam entre si, no decurso da sua vida quotidiana (Faulks, 2000). A importância atribuída à educação para a cidadania não é, então, novidade. Ao longo de mais de 200 anos, esta dimensão tem evoluído, preocupando-se com a formação de bons cidadãos cristãos, nacionalistas, mundiais e ecológicos (Marsden, 2001). O trabalho de Heater (2004) recua ainda mais no tempo, traçando uma história da educação para a cidadania desde a Grécia Antiga, quando a principal preocupação consistia em preparar os indivíduos para uma realidade sociopolítica que já não era de uma tribo, mas sim de uma *polis*, até uma educação para a cidadania mais

atual, marcada pela multiplicidade, nomeadamente em termos culturais. Nos dias de hoje, educar para uma cidadania efetiva, mais do que formar cidadãos bons, obedientes e respeitosos, implicará formar cidadãos politicamente competentes, com capacidades de participação e intervenção na sociedade (Slater, 2001). Mais importante do que ensinar responsabilidades, educar para a cidadania, hoje, implica dotar os indivíduos de um conhecimento dos seus direitos, fomentando a participação na gestão e controlo de assuntos de interesse coletivo/comunitário (Kearns, 1995). No fundo, há que preparar a próxima geração e as que se lhe seguem para habitarem um mundo cada vez mais complicado e conturbado (Gaudelli, 2016). Retomando a divisão apresentada por Arthur *et al.* (2014), uma cidadania mais *paleoconservadora* progressivamente tem dado lugar à aposta numa cidadania mais *comunitária*. São diversas as conceções e realidades a respeito da educação para a cidadania, manifestando-se em diferentes escalas e contextos. No âmbito europeu, por exemplo, ao perspetivar a educação para a cidadania, não podem ser ignoradas as diferentes raízes históricas, culturais e democráticas dos vários estados europeus, não obstante a existência de matrizes comuns (em aspetos como a defesa da paz e dos direitos humanos) promovidas por órgãos como o Conselho da Europa (Sabater & Fernández, 2020). Na verdade, o contexto europeu, particularmente ao nível da União Europeia, parece propiciar uma valorização dos aspetos respeitantes à cidadania. O trabalho de Van Dyke (2014) deixa bem marcada esta ideia, estabelecendo um “percurso” por diferentes momentos em que, na história comunitária europeia, a valorização destes aspetos tem sido particularmente visível, como o Projeto de educação para a cidadania democrática do Conselho da Europa, entre 1999 e 2001, o “Ano Europeu da Cidadania através da Educação”, assinalado em 2005, entre muitos outros. Para Kennedy e Brunold (2016), o conceito de “cidadão europeu” é mesmo uma característica estrutural para o desenvolvimento da União Europeia. Para os autores, esta dimensão cidadã, nomeadamente em termos de consciência política, é fundamental para responder aos desafios que a sociedade enfrenta atualmente, reforçando o papel da educação para a cidadania, pensando neste desafio. Aproximando-nos, ainda mais, da realidade atual, importa mencionar o trabalho coordenado por Hadjichambis e Reis (2020) que, em contexto europeu, exploram o conceito de cidadania ambiental, associando-o às preocupações mais atuais em termos de educação para a cidadania. Os autores defendem que esta dimensão de cidadania ambiental tem assumido um papel de especial relevo em áreas como a economia, política, filosofia, marketing, entre outras, não devendo a educação e o ensino constituir

exceção. Num contexto em que as alterações climáticas e o desenvolvimento sustentável são preocupações cada vez mais presentes, Hadjichambis e Reis (2020) defendem que uma maior atenção à cidadania ambiental pode contribuir para resolução dos problemas ambientais que o mundo já enfrenta, bem como para a prevenção de novos problemas desta natureza. Por seu turno, Dill (2013) foca-se numa cidadania mais global, destacando os impactos económicos, políticos e culturais da globalização que vai transformando todo o mundo, sendo que a educação desempenha um papel fundamental na preparação para todas as transformações verificadas. Não esqueçamos, ainda, que a educação para a cidadania pode ter lugar em contextos formais (escolas/universidades), não formais (comunidade, organizações) e informais (família, amigos), sendo que, por vezes, estes contextos promovem mesmo visões divergentes de cidadania, as quais é necessário compatibilizar (Dorio *et al.*, 2019). Para além disto, o trabalho coordenado por estes mesmos autores, que se foca na realidade egípcia, alerta-nos para o facto de ser nos contextos de maior instabilidade que as formas mais críticas de educação para a cidadania devem emergir, de modo que esta educação não se resuma a um privilégio apenas ao alcance dos cidadãos das democracias mais estáveis. Idêntico tipo de reflexão é efetuado por Ichilov (2004), relativo a Israel e à Palestina: defende que a mensagem dominante na esfera global remete-nos para o conflito, a violência e o perigo, o que tende a desgastar quaisquer laços de cidadania. Não serão estes os únicos exemplos de contextos onde a educação para a cidadania encontra mais obstáculos. Misiaszek (2020) refere que escrever sobre educação para a cidadania na China, onde habita, constitui um verdadeiro desafio: consultar determinadas páginas na Internet, por exemplo, implica contornar um conjunto de mecanismos censórios.

Independentemente das diferentes perspetivas que pode propiciar, a educação para a cidadania consegue congrega algumas preocupações comuns, como o contributo para uma sociedade democrática, preparando os jovens para uma participação ativa e informada (Kerr, 2003). Ela fomenta uma democracia participativa, através da consciencialização e compreensão, pelos alunos, dos seus direitos e responsabilidades (Tilbury, 1997). Por outras palavras, há que preparar os alunos para que sejam pensadores críticos, capazes de tomar decisões perante a complexidade do conhecimento e da realidade (Fonseca & Fontes, 2009). A educação para a cidadania pode remeter-nos, até, para a noção de literacia social, que Arthur *et al.* (2014) associam ao papel dos mais jovens enquanto atores sociais ativos. Até o conceito de autonomia

pode ser analisado a partir das suas relações com os aspetos de cidadania, tal como defende Smith (1997), para quem ter autonomia implica considerar a cidadania do ponto de vista do envolvimento mútuo das pessoas na esfera pública. Os mais jovens necessitam de se tornar cidadãos “autossuficientes”, à medida que se vão deparando com problemas sociais (Takeuchi, 2015). Não esqueçamos, também, o conceito de solidariedade, que St. John (2021) explora do ponto de vista do seu possível contributo para a conexão dos cidadãos com a comunidade.

Em Portugal, ainda que conhecendo algumas mudanças de orientações ao longo do tempo, a educação para a cidadania não tem deixado de marcar presença no panorama educativo português. Através do trabalho de Dias e Hortas (2020), podemos percorrer os diferentes momentos que têm marcado a história da educação para a cidadania em Portugal. Os autores recuam ao século XVIII, identificando referências ao ensino de “Regras de Civismo”, no contexto das reformas pombalinas, a que se seguiram momentos como: a criação de compêndios de civismo, no período oitocentista; a instituição da disciplina de Educação Cívica, no período da I República; a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986; a publicação do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, em 1998; a Reorganização Curricular de 2001; a definição da *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*; a publicação do *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, em 2016; a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais*, em 2017/2018 e ainda a criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, mais recentemente. Em termos gerais, estamos perante “caminhos para uma formação cidadã que se desenvolve em torno de competências que ajudem a ler o mundo numa perspetiva global, nas suas inter-relações (económicas, políticas, sociais), a interpretá-lo e interrogá-lo de forma crítica para nele intervir no sentido da mudança” (Dias & Hortas, 2020, p. 188). Esta sequência de instrumentos legislativos/curriculares acaba por dar-nos conta do percurso da educação para a cidadania no sistema educativo português, já que esta nunca deixou de ser uma das dimensões valorizadas nestes mesmos instrumentos. Considerando que melhor poderão refletir a ideia de evolução e saber acumulado que vai resultando desta sucessão de documentos curriculares, optamos por centrar atenções nos instrumentos mais recentes. Deste modo, importa retomar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que se

apresenta como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins *et al.*, 2017, p. 8). Nos quatro níveis que estruturam o PASEO, mais concretamente Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, encontramos espaço para mobilizar e valorizar uma educação para a cidadania, tal tem sido a transversalidade e importância que este tipo de dimensão tem conquistado, ao longo do tempo. Saliente-se, no entanto, um dos cinco valores que integram este mesmo documento, onde a menção aos aspetos ligados à cidadania é mais explícita. Falamos do valor designado por “Cidadania e participação”, no âmbito do qual se espera que os alunos possam “demonstrar respeito pela diversidade (...) negociar a solução de conflitos (...) ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (Martins *et al.*, 2017, p. 17). Em estreita articulação com este PASEO, importa fazer referência à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (Monteiro *et al.*, 2017, p. 1). Neste documento, encontramos uma apresentação detalhada da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, referida anteriormente, para além de um conjunto de orientações para o tratamento da educação para a cidadania nos diferentes níveis de escolaridade. O foco está, assim, na formação de estudantes “com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo” (Monteiro *et al.*, 2017, p. 3). Em estreita articulação com estes instrumentos curriculares mais recentes, encontramos as Aprendizagens Essenciais, documentos que mais diretamente norteiam a organização específica de cada disciplina e onde os aspetos ligados à educação para a cidadania não deixam de estar, também, contemplados. No contexto da presente investigação, a análise das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Geografia A, do 11º ano, mostra-nos, precisamente, esta realidade. “Um povo que não conheça e não estime o seu território, que é parte integrante da sua cultura e vida quotidiana, terá grande dificuldade em entender a importância da sua gestão planeada e ordenada e de nele intervir numa perspetiva de cidadania ativa” (DGE, 2018, p. 2). Este excerto das Aprendizagens Essenciais de Geografia A, para além de nos dar conta de uma dimensão cidadã neste tipo de documento curricular, de discreta inspiração nacionalista, remete-nos para o próprio papel da Geografia na promoção destes aspetos. Este será um tópico que retomaremos adiante.

A importância da aposta numa educação para a cidadania manifesta-se, também, quando consideramos os desafios com que este tipo de dimensão se depara. O trabalho de Theiss-Morse e Hibbing (2005) chama a nossa atenção, precisamente, para esta ideia de desafios e, por vezes, até ideias falaciosas quando pensamos em cidadania. Para os autores, o envolvimento das pessoas em atividades de associativismo, ideia habitualmente associada a um desenvolvimento mais efetivo de competências pessoais de cidadania, não corresponde necessariamente à realidade, podendo mesmo desencadear efeitos contrários. Ao juntarem-se, as pessoas tendem a formar grupos onde se busca mais homogeneidade do que heterogeneidade, podendo contribuir para um afastamento destas pessoas em relação aos valores democráticos e, conseqüentemente, às boas práticas de cidadania (Theiss-Morse & Hibbing, 2005). Ainda do ponto de vista dos desafios, segundo Ladson-Billings (2005), um dos principais desafios que as escolas enfrentam na promoção da educação para a cidadania diz respeito à atitude de muitos dos adultos com que os alunos contactam. Para a autora, muitas vezes professores, pais e outros membros adultos da comunidade manifestam um reduzido envolvimento cívico, o que acaba por moldar o próprio sentido de cidadania dos alunos. A este propósito, Kennedy (1997) menciona mesmo o conceito de “défice cívico” que, para o autor, é tido como enganosamente simples, quando se assume que a solução para este défice passa, apenas, por garantir que os jovens conhecem mais factos sobre o sistema político. Para Kennedy (1997), uma educação que proporcione uma cidadania efetivamente mais inteligente e ativa tem de envolver mais do que apenas o conhecimento de factos. Para que cresçam como cidadãos informados e envolvidos, os alunos necessitam quer de conteúdos, quer do desenvolvimento de competências para um envolvimento cívico (Van Dyke, 2014). Uma educação para a cidadania não pode apenas informar, mas também direcionar para a ação, uma educação com um compromisso crítico, inclusivamente capaz de contestar os contextos sociopolíticos (Petrovic & Kuntz, 2014). Mesmo num âmbito europeu que, como vimos anteriormente, é-nos apresentado como propício à educação para a cidadania, os desafios não deixam de marcar presença. De acordo com St. John (2021), a União Europeia é capaz de aconselhar e avaliar relativamente a estas questões, porém não tem a capacidade de implementar uma educação para a cidadania comum a todos os estados-membros da União. Para a autora, existe uma lacuna entre as orientações políticas e as práticas, entre o que são ideias gerais e o que são medidas concretas.

Refletir sobre cidadania revela-se, assim, uma tarefa exigente, implicando que se tenha em conta não só a sua relevância, mas também as diferentes perspetivas e contextos a si associados, bem como os desafios que pode enfrentar. Não será, pois, demais insistir na importância do papel de uma dimensão cidadã em âmbito educativo, cujo lugar no percurso formativo dos mais jovens nunca poderá ser esquecido.

2. Cidadania territorial: reflexo de uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania

A partir do que foi referido sobre educação para a cidadania, fica patente a sua crescente valorização, ao longo do tempo, remetendo-nos para uma transversalidade que deve estar associada a este tipo de dimensão. Deste modo, a educação geográfica deve, também, ser analisada a partir do seu possível contributo para uma educação para a cidadania. Afinal, desde a sua institucionalização que a Geografia se tem preocupado com a formação de indivíduos que entendam o território como património coletivo, desenvolvendo sentimentos de identificação pessoal relativamente ao mesmo território (Souto González, 2010). À Geografia, sempre encontramos associado um papel ideológico, sendo encarada com um valioso instrumento para conhecer o território e aprender a defendê-lo (Lestegás, 2006). Por outras palavras, a Geografia oferece uma perspetiva alternativa do mundo social, explorando a importância do espaço e do lugar, ou seja, espaços semelhantes geralmente têm significados distintos para diferentes pessoas (Weller, 2007).

As atitudes, os conceitos e as capacidades desenvolvidos durante o processo de aprendizagem da Geografia são fundamentais para qualquer cidadão que participe de uma forma consciente e ativa na resolução de problemas da sua localidade, da sua comunidade, da sua região, do seu país, ou mesmo dos que se fazem sentir à escala mundial” (Ferreira *et al.*, 2001, p. 163).

A educação geográfica deve, então, proporcionar uma componente territorial à educação para a cidadania. Por outras palavras, falamos de uma cidadania territorial, que Claudino (2019, p. 382), no âmbito do Projeto “Nós Propomos!”, define como “a participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial” - assistindo-se a uma afirmação do conceito para lá do Projeto (Associação de Professores de Geografia, Associação Portuguesa de Geógrafos, 2019). Já anteriormente, o mesmo autor referia que “são cada vez mais insistentes os apelos da sociedade civil para a construção de uma sociedade democrática, que discute e decide o

destino da sua comunidade e cujos membros exercem uma cidadania territorial efetiva” (Claudino, 2014). O objetivo é “abordar os conteúdos da geografia, construindo conceitos para fazer a análise geográfica com o olhar numa postura de formação para a cidadania” (Callai & Moraes, 2017, p.86). Falamos de processos de “geossocialização”, através dos quais a cidadania é encarada como uma condição vivida, com os cidadãos a assumirem posições e papéis ativos nas suas comunidades (Kallio, 2018). O contributo da Geografia para uma educação cidadã, para além de poder contemplar aspetos mais pragmáticos, como eleger um local apropriado para férias, ou orientar a utilização de um mapa, também abrange a capacidade de levantar questões quanto à organização do espaço por diferentes agentes sociais, por exemplo (Souto González, 2010). A partir dos contributos de diferentes autores que se têm debruçado sobre este assunto, parece consensual o reconhecimento de uma certa “vocação” da educação geográfica para os aspetos ligados à educação para a cidadania. Basicamente, “a educação geográfica promove experiências educativas que podem cruzar os procedimentos típicos da disciplina com as competências da educação para a cidadania” (Reis *et al.*, 2004, p. 20), pelo que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento geográfico, pelos jovens, aumentará o seu potencial como cidadãos conscientes e informados (Lambert, 2017). Assim, em contexto escolar, a Geografia deve permitir que os alunos descubram e entendam o mundo em que vivem, para que possam agir sobre o mesmo (Martins, 2017). Há que “estabelecer os caminhos para pensar a espacialidade dos sujeitos” (Callai & Moares, 2017, p. 84). Uma compreensão do mundo que permita e incentive os alunos ao desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores (Esteves, 2012). Os próprios conceitos habitualmente mobilizados pela Geografia desempenham, também, um papel de relevo, já que pensar geograficamente, usando conceitos como espaço, lugar, escala, ambiente, interconexão,... permite que os alunos analisem e formem uma opinião sobre os problemas do mundo real (Lambert, 2017). De igual modo, as preocupações ambientais, espaciais, culturais e locais específicas da geografia marcam o seu contributo para a formação de cidadãos bem informados (Slater, 2001), o que nos alerta para a versatilidade de temáticas e preocupações propícias ao cruzamento entre educação geográfica e educação para a cidadania. As questões da multiculturalidade são disso exemplo, com a educação geográfica a poder contribuir para que sejam ultrapassados alguns preconceitos numa sociedade multicultural, com sistemas escolares também eles cada vez mais multiculturais, sendo fundamental que os alunos estejam cientes da variedade de características naturais e

humanas do mundo, aprendendo a respeitar os direitos dos diferentes grupos sociais (Esteves, 2012). Assim, a educação geográfica prepara os alunos para pensarem sobre lugares e sobre as pessoas que ocupam e dão sentido a esses lugares, ao mesmo tempo que a cidadania pode ser vista como um senso de auto ligação aos lugares (Schmidt, 2011). Desde muito cedo, também as preocupações ambientais têm merecido destaque no contexto de uma educação geográfica atenta às questões cidadãs. Para Morgan (2012), este tipo de preocupações encaixa-se perfeitamente nas estratégias de incentivo à participação dos alunos nas comunidades locais. A própria Carta Internacional da Educação Geográfica, logo na sua primeira versão, atribui especial destaque a estas preocupações ambientais, insistindo no contributo da educação geográfica para que os indivíduos desenvolvam a capacidade de tomarem decisões fundamentadas quanto aos aspetos ambientais, adotando posturas éticas conscientes dos impactos dos seus comportamentos sobre o ambiente (UGI, 1992).

A educação geográfica desenvolve uma educação cidadã ativa, quando é capaz de integrar, na esfera social, as dimensões mais subjetivas, conduzindo à construção de um espaço público onde se intersectam diferentes visões e experiências (Souto González, 2007). Esteves (2011, p. 480) sintetiza este contributo da educação geográfica para a educação para a cidadania em dois grandes tópicos: “A Geografia pode enriquecer a compreensão que os alunos têm do mundo e ajudar a compreender as condições em que a cidadania acontece” e “A Geografia está preocupada em contribuir para a educação de cidadãos à escala local, nacional e global”. Este último tópico remete-nos para outra dimensão importante, quando pensamos numa educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania, mais concretamente a valorização de um raciocínio multiescalar. Hilburn e Maguth (2015) defendem uma abordagem multinível à educação para a cidadania espacial (conceito dominante na escola anglófona, não o de cidadania territorial), permitindo que os alunos investiguem o local, o nacional e o global, estabelecendo conexões entre estes diferentes níveis e desenvolvendo ações cívicas nessas diferentes dimensões espaciais. No contexto desta abordagem multinível, os autores não deixam de salientar a escala local como propícia aos comportamentos cívicos, nunca perdendo de vista a cidadania e a educação para a cidadania como construções sociais dinâmicas, altamente vinculadas ao contexto. De igual modo, Turner (2002) considera que estudar a comunidade local envolve discutir, debater, decidir, participar, consultar, ou seja, uma valorização da escala local pode abranger

dimensões que potenciam as relações entre educação geográfica e educação para a cidadania. Ainda assim, a mesma autora também não deixa de reconhecer que tornar-se um cidadão global responsável envolve compreender como as decisões tomadas localmente afetam o que acontece globalmente, o que nos remete, mais uma vez, para a relevância de abordagens multinível, neste âmbito. Voltando, ainda, à pertinência da escala local, neste âmbito, Takeuchi (2015), refletindo sobre a realidade japonesa, alerta-nos para a necessidade de melhorias nos ambientes de aprendizagem, nomeadamente fortalecendo uma relação de confiança entre a escola e a comunidade local.

A esta educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania, Kim e Bednarz (2013) associam a noção de pensamento espacial crítico, que encaram como uma combinação construtiva entre pensamento espacial e pensamento crítico, numa avaliação reflexiva de conceitos e representações espaciais. Estes autores salientam particularmente o contributo dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG) para o desenvolvimento deste pensamento espacial crítico, pelos alunos. Não esqueçamos que, muitas vezes, as tecnologias geoespaciais funcionam como mecanismos para despertar interesse, nos alunos, pela Geografia, contribuindo inclusivamente para um melhor entendimento de preocupações globais urgentes, como os impactos das mudanças climáticas, por exemplo (Bednarz *et al.*, 2018). Esta ideia remete-nos para uma tendência que vamos identificando em trabalhos de diferentes autores que se têm debruçado sobre este tipo de dimensões, nos últimos anos. Falamos da chamada *volunteered geographic information* (VGI), ou seja, uma informação geográfica voluntária, ao alcance de praticamente qualquer cidadão que, desta forma, tem a oportunidade de participar no processo de construção do conhecimento geográfico, recorrendo a ferramentas tecnológicas cada vez mais diversas e sofisticadas. Vão, assim, ganhando forma notáveis fontes de informação geográfica em ambiente digital (Elwood *et al.*, 2012). De facto, esta proliferação de fontes tem desencadeado significativas transformações ao nível da quantidade, disponibilidade e natureza das informações geográficas (Flanagin & Metzger, 2008). Plataformas online como *Wikimapia*, *OpenStreetMap*, *Google Earth*, entre muitas outras, estão a contribuir para que os cidadãos criem uma espécie de “manta de retalhos” global de informações geográficas geradas pelos próprios (Goodchild, 2007). Basta um computador ou um smartphone com acesso à Internet, para que facilmente se consiga aceder a informação geográfica

em qualquer lugar e a qualquer hora (Chang & Wu, 2018). Naturalmente, tudo isto só é possível graças aos sucessivos progressos verificados no campo das tecnologias geoespaciais, permitindo esta espécie de omnipresença da informação geográfica (Schulze *et al.*, 2015). Para estes autores, os SIG e todos estes avanços em termos de tecnologia geoespacial têm-se tornado parte integrante da apropriação do espaço pelos indivíduos, pelo que é necessário que a educação para a cidadania esteja preparada para esta evolução. Por outras palavras, vai-se afirmando o potencial das tecnologias geoespaciais interativas para fomentar o pensamento espacial crítico dos mais jovens, informando e orientando o seu envolvimento cívico, em processos cada vez mais colaborativos (Gordon *et al.*, 2016). Todas estas transformações na forma como cada indivíduo acede e participa ativamente no desenvolvimento da informação geográfica não são, todavia, isentas de desafios. A este propósito, importa destacar, desde logo, as questões ligadas à credibilidade da informação. Flanagin e Metzger (2008) refletem sobre os impactos que as diferentes motivações dos indivíduos podem ter na credibilidade da informação geográfica que os mesmos constroem. Para os autores, à medida que a VGI vai crescendo, mais indivíduos estão envolvidos, mais diversas são as suas motivações e maiores serão as probabilidades de erros ou de algum tipo de parcialidade, comprometendo a credibilidade da informação veiculada. Este tipo de preocupação é partilhado por Elwood *et al.* (2012), que defendem a necessidade de mais investigação nesta área, analisando todos estes processos em termos técnicos, legais e éticos - investigação que, segundo os autores, apenas pode ser conduzida por verdadeiros geógrafos com formação académica. Na mesma linha de pensamento, Flanagin e Metzger (2008) defendem que esta investigação deve valorizar uma lógica de colaboração interdisciplinar, cruzando a Geografia com áreas como as Ciências da Informação e Comunicação, a Psicologia, a Sociologia, ou as Ciências da Computação. Tendo em conta que a VGI se apresenta, assim, como uma das tendências que marca a intervenção dos cidadãos no território, atualmente, compreender-se-á que estas questões sejam tidas em conta, quando procuramos uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania. As mudanças nas formas de representação espacial transformaram as experiências de compreensão espacial dos indivíduos, pelo que é essencial adotar novos métodos de pensamento geográfico e de aprendizagem espacial (Chang & Wu, 2018). As aprendizagens geográficas dos alunos não devem, então, esquecer estas ferramentas de “geomedia digital”, procurando contribuir para a autodeterminação e participação dos alunos em processos de tomada de decisões com

impacto na sociedade (Schulze *et al.*, 2015). Tal como defendem Gryl e Jekel (2018) devem ser consideradas as relações socioespaciais atuais e todas as ferramentas de comunicação envolvidas, nunca esquecendo o respeito pelas descobertas, teorias e conceitos centrais da Geografia. Deste modo, a educação geográfica estará a direcionar esforços para a formação de agentes cívicos ativos, alargando o espectro de tipos de aprendizagem espacial possíveis (Gordon *et al.*, 2016). Este espectro pode mesmo ir mais além, abrangendo outras dimensões de desenvolvimento da literacia digital dos alunos, mais transversais, como a manipulação de ficheiros digitais de diferentes formatos, a pesquisa e organização de conteúdos online, entre outras (Kerski & Baker, 2019).

3. Estudo de Caso: de modalidade de investigação a espelho dos desafios às inovações na educação geográfica

3.1. O Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação

Para compreender a implementação do Estudo de Caso na educação geográfica, importa clarificar, primeiramente, alguns aspetos relativos ao Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação. Há um certo consenso quanto ao reconhecimento do Estudo de Caso como uma modalidade de investigação com características próprias, aplicável a determinados contextos, situações e objetivos. Estas especificidades têm desencadeado, inclusivamente, distintas perceções relativamente ao desenvolvimento deste tipo de modalidade, pelo que, se por um lado encontramos autores que salientam as potencialidades associadas ao desenvolvimento de um Estudo de Caso, por outro lado encontramos autores que apontam várias críticas à adoção deste tipo de modalidade. Esta multiplicidade de interpretações leva, inclusivamente, Coimbra e Martins (2013) a referirem que o Estudo de Caso pode ser classificado como método, modalidade, técnica, instrumento ou abordagem, realçando a sua qualidade multidimensional, longe de uma natureza totalmente linear.

Em consiste, então, um Estudo de Caso? Para Yin (2005), o Estudo de Caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto

não estão claramente definidos” (p. 32). Nas palavras de Stake (2007), “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11). De acordo com Coutinho (2018), “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: «o caso»” (p. 335). A partir destas primeiras ideias respeitantes ao Estudo de Caso, conseguimos perceber que esta será uma abordagem de investigação centrada num determinado caso específico e relativamente delimitado, a par de uma valorização do contexto em que o mesmo caso se encontra inserido. Estas primeiras constatações conduzem-nos, por sua vez, a uma outra interrogação: como identificar um caso passível de ser estudado através deste tipo de abordagem? Tendo em consideração os contributos de diferentes autores a propósito desta questão, podemos concluir que o espectro de opções é relativamente amplo, ou seja, um caso poderá ter origem em diferentes realidades. Para Gillham (2000), um caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma instituição, uma comunidade, entre muitas outras hipóteses, perspetiva partilhada por Coutinho (2018), para quem “quase tudo pode ser um caso” (p. 335). Já Stake (2007) é um pouco mais contido, referindo que nem tudo pode ser considerado um caso. Independentemente da diversidade de realidades possíveis, o autor defende que o caso deve estar sempre associado a algo específico, complexo e em funcionamento, o que nos remete para a respetiva atualidade.

Esta vastidão de possibilidades conduz-nos, assim, a um dos primeiros grandes momentos no processo de implementação de um Estudo de Caso, mais concretamente a identificação e delimitação do caso a estudar. Creswell (2013) refere, precisamente, que a investigação com Estudo de Caso tem início com a identificação de um caso específico. Neste mesmo sentido, Yin (2005) chama, a este momento, definição de unidades de análise, em torno das quais se desenvolve todo o estudo. Esta não é, necessariamente, uma tarefa simples, tal como defende Creswell (2013). Para o autor, definir os limites de um caso, em termos de tempo, eventos e processos, pode constituir um verdadeiro desafio. Neste seguimento, importa salientar um outro momento crucial no desenvolvimento de qualquer investigação baseada em Estudo de Caso. Falamos da recolha de evidências que permitam um entendimento e caracterização do caso em estudo, evidências que devem ser

abundantes e provenientes de múltiplas fontes de informação. Este é um aspeto que tende a reunir uma certa unanimidade por parte dos autores que se têm debruçado sobre estas questões. Para Yin (2005), a utilização de várias fontes de evidências constitui, de resto, um dos princípios de apoio à realização do Estudo de Caso. O autor faz referência a seis fontes diferentes para estas evidências, mais concretamente documentação, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos. Encontramos idêntica preocupação no trabalho de Creswell (2013), que destaca as observações, as entrevistas, o material audiovisual e a documentação. Gillham (2000) refere mesmo que não é provável que qualquer tipo ou fonte de evidências seja suficiente por si só, defendendo, por isso, a mobilização de múltiplas fontes de evidências como uma característica fundamental na investigação com Estudo de Caso. Para o autor, todas as evidências têm algum valor, o qual deve ser avaliado cuidadosamente. Ainda a este propósito, Eisenhardt (2002) relembra que as evidências podem apresentar uma natureza quantitativa, qualitativa, ou até ambas. Podemos dizer que, com esta mobilização de diferentes tipos de evidências, provenientes de fontes também distintas, encontramos uma certa preocupação em assegurar que uma investigação com Estudo de Caso reúna as condições necessária para que o caso em questão seja estudado de uma forma aprofundada. Estamos, assim, perante mais um dos principais aspetos associados a uma investigação com Estudo de Caso. A este propósito, Yin (2005) refere que, para ser considerado exemplar, um estudo de caso deve ser “completo” (p. 193) e “apresentar evidências suficientes” (p. 195). Tal como defende Creswell (2013), um bom Estudo de Caso será aquele que apresenta uma compreensão profunda do caso. Neste percurso pelos principais momentos e características associados à investigação com Estudo de Caso, não poderíamos deixar de salientar os momentos de análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo de investigação. Stake (2007) defende que o investigador de Estudos de Caso desempenha diferentes papéis, ao longo do processo de investigação, destacando, precisamente, a sua vertente de intérprete. Nas palavras do autor, “de todos os papéis, o papel de intérprete e coletor de interpretações é fundamental” (Stake, 2007, p. 115). Para além disto, “a investigação de estudos de caso partilha o fardo de clarificar as descrições e de sofisticar as interpretações” (Stake, 2007, p. 117). Na mesma linha de pensamento, Yin (2005) refere que “em geral, os estudos de caso representam a estratégia

preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «por que»” (p. 19), o que nos remete, também, para estes momentos de análise e interpretação.

Este conjunto de aspetos, que acabámos de apresentar, mostra-nos alguns dos principais traços que devemos encontrar associados a qualquer Estudo de Caso, de um modo geral. Porém, como vimos anteriormente, o desenvolvimento de um Estudo de Caso pode partir de realidades distintas, desde logo na própria definição do caso a estudar, pelo que podemos encontrar estudos de caso de diferentes tipos, coincidentes com objetivos também distintos, na base da própria implementação de um percurso investigativo desta natureza. Tal como refere Platt (1988), a abertura para surpreender e a disponibilidade para múltiplos propósitos são forças reais do Estudo de Caso. Assim, importa referir uma primeira tipologia de Estudos de Caso, assente na quantidade de casos considerados. Por outras palavras, poderemos encontrar estudos centrados num caso único, mas também estudos que contemplam casos múltiplos, consoante os objetivos e contextos em cada situação. Esta é uma tipologia que encontramos referida nos diferentes trabalhos desenvolvidos em torno destas questões. Neste seguimento, importa salientar outras tipologias de estudos de caso, as quais nos ajudam a compreender, de uma forma mais concreta, os reais propósitos de um determinado Estudo de Caso. Yin (2005), por exemplo, estabelece uma diferenciação entre estudos de caso explanatórios, exploratórios e descritivos. Pegando nesta tipologia, proposta por Yin (2005), Coutinho (2018) refere que “o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar” (p. 337), afirmação que nos pode ajudar a “descodificar” esta tipologia. Uma outra tipologia, frequentemente referida neste âmbito, é a proposta por Stake (2007), que diferencia estudos de caso intrínsecos, instrumentais e coletivos. Relativamente ao Estudo de Caso intrínseco, o autor refere que, nessa situação, estamos interessados num determinado caso “não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007, p. 19). Quanto ao Estudo de Caso instrumental, os seus propósitos ultrapassam o caso específico. Nas palavras do autor, “teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p. 19). Em relação ao terceiro tipo, o Estudo de Caso coletivo, este remete-nos

para o estudo de casos múltiplos, a que já fizemos referência. Coutinho (2018) explora esta proposta de Stake (2007), fazendo referência ao “*estudo de caso intrínseco*, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular (...) o *instrumental*, quando o Estudo de Caso funciona como um *instrumento* para compreender outro(s) fenómeno(s) (...) o *coletivo*, quando o instrumental se estende a vários casos” (Coutinho, 2018, p. 338). A apresentação destas tipologias de Estudos de Caso, propostas por diferentes autores e retomadas por tantos outros autores vêm, assim, confirmar-nos que, apesar de um conjunto de aspetos gerais que marcam presença no desenvolvimento de qualquer Estudo de Caso, os contextos e propósitos a partir dos quais estes se desenrolam podem ser consideravelmente diversos.

Esta apresentação de alguns aspetos principais, com vista a um entendimento do Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação, não ficaria completa sem uma referência às críticas que, ao longo do tempo, têm sido dirigidas a este tipo de percurso investigativo. As particularidades que caracterizam a investigação com Estudo de Caso, que temos procurado explorar nos parágrafos anteriores, parecem estar na origem de um conjunto de críticas e interrogações relativamente à implementação do Estudo de Caso. Yin (2005) fala, mesmo, num certo desprezo, por parte de alguns investigadores, quanto a esta modalidade. Yin (2005) refere que “talvez a maior preocupação seja a falta de rigor da pesquisa de estudo de caso” (p. 29). Para o autor, esta imagem de falta de rigor estará associada a vários exemplos pautados por alguma negligência ao nível dos procedimentos adotados, o que contribuiu para que esta visão menos positiva acerca do Estudo de Caso se fosse afirmando. Outra das críticas mais frequentemente apontadas ao Estudo de Caso diz respeito à possibilidade de se efetuarem generalizações, partindo de conclusões obtidas através de estudos desta natureza. Tratando-se de percursos centrados no Estudo de Casos específicos, a generalização das conclusões obtidas, com estes estudos, a outras realidades, tende a ser questionada. Tal como refere Stake (2007), “o estudo de caso parece uma base pouco sólida para a generalização” (p. 23). Gomm *et al.* (2000) exploram, também, este tipo de crítica ao Estudo de Caso, defendendo que a generalização pode desempenhar um papel importante numa investigação com Estudo de Caso: no entanto, de acordo com estes autores, a forma como estes estudos tendem a ser conduzidos não permite que as generalizações

sejam efetuadas de uma forma coerente. Gomm *et al.* (2000) referem ser raro que os casos sejam selecionados de forma a cobrirem dimensões significativas de heterogeneidade na população, aspeto fundamental. A resposta a este tipo de crítica passa, precisamente, pela condução de todo o processo de investigação e, nomeadamente, pela perspectiva de generalização que é mobilizada neste tipo de contexto. A este propósito, Yin (2005) refere que “um erro fatal que se comete ao realizar estudos de caso é conceber a generalização estatística como o método de generalizar os resultados do estudo” (p. 53). Para o autor, os casos não são “unidades de amostragem”, pelo que a generalização estatística não é a mais adequada, nestas situações, mas sim a generalização analítica, em que “se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados empíricos do estudo de caso” (Yin, 2005, p. 54). Stake (2007) afasta-se ainda mais da generalização no âmbito dos estudos de caso, referindo que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p. 24). Para o autor, a avaliação da qualidade e utilidade de uma investigação com Estudo de Caso não reside na sua reprodutibilidade, “mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados” (p. 149). Algumas críticas constituem, assim, um dos aspetos a ter em conta quando refletimos acerca do Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação. Com estas críticas não parece, porém, estar em causa a pertinência do desenvolvimento de Estudos de Caso. Tendo sempre presente as preocupações metodológicas e o rigor da investigação, devem ser tidos em conta os contextos e os objetivos do Estudo de Caso - cujos resultados serão objeto de generalização, ou não.

3.2. O Estudo de Caso como estratégia pedagógica num contexto de resistência à inovação na educação geográfica

Após uma primeira abordagem geral ao Estudo de Caso enquanto modalidade de investigação, importa, agora, procurar estabelecer uma relação entre estes aspetos mais gerais e o Estudo de Caso enquanto estratégia prevista na disciplina de Geografia A, no 11.º ano. O objetivo passa por tentar mostrar o papel que o Estudo de Caso, quando implementado de acordo com as suas características em termos metodológicos, pode desempenhar no âmbito da educação geográfica, quer ao nível

da inovação de práticas pedagógicas, quer pensando no compromisso da educação geográfica com a educação para a cidadania. São escassas, no âmbito da bibliografia disponível, abordagens focadas diretamente no cruzamento destas dimensões. Este aspeto deve merecer a nossa atenção, procurando contribuir para uma clarificação dos termos em que decorrem as relações entre Estudo de Caso e educação geográfica, sempre com o objetivo de poder salientar as respetivas potencialidades.

No seguimento do que já foi referido, podemos dizer que, em termos curriculares, o Estudo de Caso em Geografia A, no 11.º ano, é apresentado como um tipo de abordagem que pode apresentar várias potencialidades, como a realização de trabalho de campo e de pesquisas bibliográficas, bem como a recolha e tratamento de informação, proveniente de fontes diversificadas, atividades que nos remetem para uma metodologia assente no trabalho de projeto (Alves *et al.*, 2001). Nas mais recentes Aprendizagens Essenciais, o Estudo de Caso marca presença em diferentes ações estratégicas de ensino, orientadas para o perfil dos alunos, nomeadamente “conceber situações onde determinado conhecimento possa ser aplicado, nomeadamente através da exploração do conhecimento do território local” (DGE, 2018, p. 7); “criar um objeto, mapa, esquema conceptual, texto ou solução, face a um desafio, desenvolvendo um Estudo de Caso, à escala local/regional” (DGE, 2018, p. 7), bem como “aplicar o trabalho de campo e outras metodologias geográficas (como o Estudo de Caso), em trabalho de equipa” (DGE, 2018, p. 10). Encontramos, nestas ideias quanto ao enquadramento curricular do Estudo de Caso em Geografia A, pontos em comum com as características do Estudo de Caso, enquanto abordagem de investigação. Tal não constitui, propriamente, motivo para grande surpresa, vindo reforçar a ideia de que um Estudo de Caso, com as suas etapas e características próprias, envolve a realização de tarefas e a mobilização de competências relevantes, também, para a educação geográfica. Destaque-se a realização de trabalho de campo, dimensão de especial relevo para a Geografia e para educação geográfica, a qual pode ser, também, encarada como uma das principais estratégias, no âmbito de um Estudo de Caso, para um conhecimento aprofundado do próprio caso, como vimos. Idêntica reflexão poderemos efetuar quanto à recolha e tratamento de informação, a qual se revela fundamental para a obtenção de evidências diversificadas, imprescindíveis para qualquer Estudo de Caso - atividade igualmente indissociável da educação geográfica e muitas vezes decorrente do próprio trabalho de campo.

Esta caracterização do Estudo de Caso, no contexto da educação geográfica, ajuda-nos a melhor entender a sua presença e o seu papel num sistema educativo como o português, que vem insistindo na importância de se explorarem competências diversas, no trabalho com os alunos. Desde logo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, que estabelece a reorganização do Currículo Nacional do Ensino Básico, menciona amplamente a “competência”, estruturante nesta reorganização. Tal manifesta-se nos seus princípios orientadores, na diversificação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como das ofertas educativas, orientadas para o desenvolvimento de competências, pelos alunos. Adota-se, assim, uma conceção de “saber em uso” (Ministério da Educação, 2001, p. 15). Já mais recentemente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória/PASEO, esta definição é densificada, encarando-se a “competência” como resultado de complexas e diversificadas combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes, pressupondo o desenvolvimento de literacias múltiplas (Martins *et al.*, 2017). Para a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o futuro da educação passa, em grande parte, pela aposta no desenvolvimento de competências. A “OECD Learning Compass 2030” ilustra isto mesmo, ao propor uma estrutura de aprendizagem promotora de uma visão aspiracional para o futuro da educação (OCDE, 2019a). A metáfora da bússola de aprendizagem enfatiza, desde logo, a necessidade de os alunos aprenderem a definir os seus próprios rumos de aprendizagem, sendo que as competências constituem, precisamente, uma das principais componentes desta bússola. São distinguidos diferentes tipos de competências, defendendo-se que, para conseguirem manter-se competitivos, os alunos, futuros trabalhadores, terão de adquirir novas competências continuamente, refletindo uma atitude positiva em relação à aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2019b). Chegamos a idêntica conclusão, ao analisarmos a Carta Internacional da Educação Geográfica, da União Geográfica Internacional, na sua primeira versão, de 1992, reconhece que “a educação geográfica . . . contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, particularmente no que diz respeito à dimensão espacial da vida diária e à compreensão internacional” (UGI, 1992, p. 10). A versão atualizada desta mesma Carta volta a encarar a educação geográfica como vital para as gerações mais jovens, ao dotá-las de conhecimentos, competências, atitudes e práticas, pensando na tomada de decisões fundamentadas para o futuro do próprio planeta (UGI, 2016). Para além da Carta Internacional da Educação Geográfica, a

União Geográfica Internacional publicou, entre os anos de 2000 e 2015, um conjunto de quatro declarações internacionais sobre educação geográfica, fruto de encontros dinamizados por este organismo. Nestes documentos, o desenvolvimento de competências é um aspeto sempre presente. Uma perspetiva geográfica do mundo é encarada como competência necessária para os cidadãos do século XXI (UGI, 2000). De igual modo, a educação geográfica pode contribuir para um conjunto de competências interdisciplinares para a promoção do desenvolvimento sustentável do planeta (UGI, 2007). Já ao nível da cidadania europeia, a educação geográfica pode fornecer, aos indivíduos, conhecimentos e competências para que estes atuem sobre o próprio futuro do continente europeu (UGI, 2013). Uma educação geográfica voltada para experiências globais de aprendizagem pode, também, contribuir para preparar os alunos com competências que lhes permitam trabalhar num mundo cada vez mais intercultural (UGI, 2015).

Ainda quanto à importância do desenvolvimento de competências no contexto da educação geográfica, importa destacar um conjunto de projetos e iniciativas, desenvolvidos por diferentes entidades. É o caso do “21st Century Skills Map”, implementado a partir de escolas dos EUA, o qual nasce de parcerias colaborativas entre agentes educativos, empresariais, comunitários e governamentais, com objetivo de proporcionar uma estrutura para as competências necessárias para que os alunos tenham sucesso no século XXI (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Nesta iniciativa interdisciplinar, a Geografia é contemplada através de um conjunto de onze tipos de competências, das quais destacamos as relativas à literacia da informação, à liderança e responsabilidade, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à resolução de problemas (Partnership for 21st Century Skills, 2009), aspetos que consideramos particularmente explorados a partir do Estudo de Caso na educação geográfica. De igual modo, o “Geography Education National Implementation Project - GENIP” apresenta-se como um consórcio de associações geográficas comprometidas com uma melhoria do ensino da Geografia nos EUA. Este projeto salienta o papel das competências geográficas na tomada de decisões importantes no quotidiano de qualquer indivíduo, implicando a aquisição, organização e utilização de informações geográficas (National Geographic, s.d.). No âmbito dos trabalhos desenvolvidos por este projeto, encontramos uma organização das competências geográficas em cinco grandes conjuntos adaptados das “Guidelines for Geographic

Education: Elementary and Secondary Schools”. Outro projeto que merece ser referido, a este propósito, intitula-se “GI-Learner”, tendo nascido do trabalho de sete entidades parceiras, de cinco países europeus, entre 2016 e 2018. Tratou-se de um projeto com o objetivo de integrar a alfabetização e pensamento espacial nas escolas, com especial destaque para o contributo dos Sistemas de Informação Geográfica. A equipa deste projeto aponta um conjunto de dez competências de pensamento geoespacial, das quais destacamos, na área das competências de pesquisa, a realização da própria recolha de dados primários, bem como a identificação e avaliação de dados secundários (Zwartjes *et al.*, 2017). Na análise dos resultados deste mesmo projeto, os autores destacam os contributos das atividades implementadas, não só do ponto de vista da informação geográfica, mas também em termos tecnológicos e pedagógicos, ajudando os alunos a aprenderem a pensar criticamente (Zwartjes *et al.*, 2018). Ainda neste seguimento, não podemos esquecer o “Road Map for 21st Century Geography Education Project”. Fruto de parcerias entre diferentes entidades, este projeto preocupa-se em combater uma certa negligência identificada quanto à educação geográfica, tendo por referência o contexto americano. Na génese deste projeto, encontramos a ideia de que a educação geográfica e mesmo a sociedade, em termos mais globais, têm a responsabilidade de preparar todos os jovens para as suas necessidades pessoais e responsabilidades cívicas no mundo onde já habitam e que vão “herdar” (Edelson & Pitts, 2013).

Assim, “a educação geográfica deve permitir aos alunos aprender a aplicar conceitos (...) levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio” (Silva & Ferreira, 2000, p. 106). Um dos caminhos para esta educação geográfica preocupada com o desenvolvimento de competências passa, precisamente, pela aposta em atividades como o Estudo de Caso. Ao levar os alunos a olharem para o território, procurando compreender o espaço que os rodeia, a educação geográfica pode propiciar a identificação, por parte dos mesmos, de problemas com expressão territorial. Favorecendo a análise aprofundada de um determinado caso, o qual pode derivar, por exemplo, de um problema com expressão territorial, identificado pelos alunos no local onde vivem, o Estudo de Caso pode, então, potenciar preocupações ao nível de uma cidadania territorial, o que, por sua vez, nos remete para o compromisso entre educação geográfica e educação para a cidadania, já abordado.

Tal como referem Machon e Walkington (2000), qualquer planificação de educação para a cidadania por meio da Geografia deve dar especial atenção aos métodos de ensino utilizados. Por tudo o que já referimos, o Estudo de Caso pode ter um papel importante ao nível deste tipo de planificação.

Podemos, assim, enquadrar o Estudo de Caso numa educação geográfica mais atual, atenta às necessidades de formação de alunos do século XXI. Inevitavelmente, somos confrontados com uma certa necessidade de inovação pedagógica na educação geográfica, pelo que importa apostar em práticas coerentes com esta inovação. Afinal, a utilidade do conhecimento geográfico apenas pode ser realmente alcançada quando o conhecimento escolar tem a capacidade de se emancipar de rotinas enciclopédicas, que acabam por afastá-lo da realidade quotidiana (Souto González, 2007). Se procuramos uma educação geográfica capaz de dotar os alunos de múltiplas competências que os preparem para o presente e para o futuro, “somos impelidos a empreender uma alteração das práticas educativas, as quais terão que pôr os jovens perante situações concretas que lhes possibilitem o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que assumam uma maior participação na sociedade civil” (Ferreira *et al.*, 2001, p. 158). Não esqueçamos que a Geografia é uma disciplina voltada para o futuro, assistindo-se a uma preocupação em desenvolver um ensino de Geografia que possa capacitar os alunos para o futuro (Chang *et al.*, 2018). Tal como defende Bustin (2019), a Geografia constitui a disciplina que melhor permitirá que os mais jovens desenvolvam os conhecimentos específicos necessários para compreender e dar sentido a questões globais contemporâneas, como as alterações climáticas, a pobreza, ou a globalização. Flexibilidade e adaptabilidade são duas palavras-chave, neste contexto. Há que reavaliar constantemente o ensino da Geografia, proporcionando uma visão do mundo que se vai desenvolvendo à medida que o conhecimento e o pensamento se vão, também, transformando (Carter, 2000). Falamos de um ensino mais próximo das experiências, interesses e motivações dos alunos, em que o professor de Geografia está preocupado com uma certa personalização das aprendizagens dos seus alunos, de modo que estas sejam realmente significativas (Jones, 2018). Se um professor de Geografia começa por abordar problemas reais, capazes de intrigar os seus alunos, inspirando-os a querer descobrir acerca dos mesmos, o interesse e envolvimento que vai despertar será uma porta para que estes alunos sintam necessidade de procurar diferentes tipos de

informações, desenvolvendo competências que lhes permitam encontrar respostas e construir o seu próprio conhecimento geográfico (Ferretti, 2018). Por outras palavras, um ensino que não explore formas alternativas de abordar os temas/questões, não será reflexivo e autocrítico, tendendo a produzir atividade cognitiva de nível inferior e uma visão limitada dos fenómenos em estudo (Morgan & Lambert, 2005).

Em termos bibliográficos, não são frequentes as abordagens que explorem diretamente o Estudo de Caso enquanto prática pedagógica no contexto da educação geográfica e, particularmente, potenciadora de inovação, neste âmbito. Porém, encontramos vários trabalhos cujos autores refletem sobre as potencialidades pedagógicas deste tipo de prática, em diferentes contextos, chegando a conclusões que conseguimos transpor para o âmbito da educação geográfica. Davis e Wilcock (2003) encaram, desde logo, o Estudo de Caso como uma ferramenta pedagógica útil, possibilitando um conjunto de valências como o incentivo da aprendizagem ativa, a aplicação prática de conceitos teóricos, o desenvolvimento de competências de comunicação e de trabalho em grupo, entre vários outros aspetos. Estas mesmas autoras destacam as diferenças entre a aprendizagem baseada em projetos, que associam ao Estudo Caso, e a aprendizagem baseada em problemas. A Tabela 1 ilustra esta diferenciação.

Tabela 1 - Diferenças entre Aprendizagem baseada em projetos (Estudos de Caso) e Aprendizagem baseada em problemas (adaptado de Davis & Wilcock, 2003)

Aprendizagem baseada em projetos (características semelhantes à aprendizagem baseada em Estudos de Caso)	Aprendizagem baseada em problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Orientada para tarefas frequentemente definidas pelo tutor. • O tutor é um supervisor. • Os alunos definem uma solução ou estratégia para resolver um problema. • Pode incluir aulas que apoiem os alunos na realização da atividade; caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Os problemas são, frequentemente, indicados aos alunos, mas o que aprendem e a forma como aprendem é definido pelos próprios alunos. • O tutor é um facilitador. • Resolver o problema pode fazer parte do processo, mas o foco está na gestão de problemas e não em encontrar soluções claras para os mesmos. • Normalmente, não são utilizadas aulas, pois espera-se que sejam os alunos a

<p>contrário, espera-se que os alunos mobilizem conhecimento de aulas anteriores.</p>	<p>definir os conhecimentos necessários para resolver o problema.</p>
---	---

De igual modo, Popil (2011) encara os Estudos de Caso como estratégias promotoras do pensamento crítico, facilitando e promovendo uma aprendizagem ativa. Para a autora, os Estudos de Caso proporcionam uma educação centrada no aluno e oferecem oportunidades para uma maior motivação dos alunos, que se envolvem de uma forma mais ativa nas suas próprias aprendizagens, indo além de experiências mais passivas, em que iriam apenas memorizar informações, não desenvolvendo qualquer tipo de pensamento crítico. Afinal, a aquisição de conhecimentos parece ser mais efetiva quando os alunos são participantes ativos no processo de aprendizagem e, não apenas, recetores passivos de informação (Grant, 1997). Este autor olha com mais pormenor para o papel do Estudo de Caso no ensino da Geografia, defendendo que, através deste tipo de estratégia, são desenvolvidas competências fundamentais para que os alunos entendam o lugar no século XXI (diagnóstico, análise, avaliação, resolução de problemas, tomada de decisões, entre outras). Para Grant (1997), os Casos podem ser usados para desenvolver a capacidade de os alunos pensarem espacialmente e aprenderem sobre lugares, através de experiências do mundo real. Bonney (2015) recorda a conhecida e amplamente explorada Taxonomia de Bloom, associando a aprendizagem por meio de Estudos de Caso a níveis mais elevados da dita taxonomia, ao envolver os domínios da análise, avaliação e aplicação, por exemplo. No fundo, o Estudo de Caso parte de exemplos concretos do mundo real que contextualizam um determinado problema ou fenómeno (Darlington & Dunn, 2015). Independentemente das áreas onde desenvolvem os respetivos trabalhos, todos os autores são unânimes em reconhecer, ao Estudo de Caso, potencialidades em termos pedagógicos. A ideia da valorização de uma aprendizagem mais ativa, centrada nos alunos, que têm a oportunidade de desenvolver múltiplos tipos de competências, é uma presença constante. Hassall *et al.* (1998), refletem particularmente as múltiplas competências que podem ser mobilizadas através dos Estudos de Caso, considerando, inclusivamente, os contributos de outros autores que, em décadas mais recuadas, já haviam adiantado algumas ideias neste âmbito. Destacam-se as competências ao nível da tomada de decisões, da resolução de problemas e de uma maior consciência da complexidade do mundo real, bem como

em termos de capacidade de comunicação e da motivação dos próprios alunos. A propósito da motivação, Myszka (2002) refere, mesmo, um empoderamento excepcionalmente motivador para os alunos, associado ao desenvolvimento destes Estudos de Caso. De igual modo, Kunselman e Johnson (2004) defendem que os Estudos de Caso permitem que os alunos progridam da conceptualização à aplicação, tornando-se pensadores críticos mais bem preparados e informados, ou seja, um conjunto de competências analíticas, de raciocínio crítico e resolução de problemas, que os preparam para tomarem melhores decisões, contribuindo para que sejam melhores alunos e, no futuro, melhores profissionais. Na mesma linha de pensamento, Healy e McCutcheon (2010) salientam o desenvolvimento das capacidades de análise e apresentação de ideias. Sintetizando, falamos de um conjunto de competências pessoais, interpessoais e também cognitivas, ao alcance dos alunos por meio do desenvolvimento de Estudos de Caso (Hassall *et al.*, 1998). Nas palavras de Nath (2005), esta aposta em Estudos de Caso oferece uma feição mais construtivista de ensino, em que os professores não se limitam a transferir conhecimento para os seus alunos, mas procuram ajudá-los a construir o seu próprio conhecimento, num ambiente contextual, social e interativo. Kreber (2001) vai mais longe e chega a cruzar o Estudo de Caso com o Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb, em que a experiência concreta e a conceptualização abstrata precisam de ser conjugadas com uma reflexão interna ou experimentação ativa, para que a aprendizagem se torne verdadeiramente experiencial. Para Kreber (2001), os Estudos de Caso têm potencial precisamente para alcançar esta transformação de eventos concretos ou abstratos em conhecimento. Os Estudos de Caso podem ser vistos como histórias com uma mensagem educacional. Não são simples narrativas para entretenimento, destinam-se a ensinar (Myszka, 2002).

Não julguemos que apenas os alunos podem beneficiar e ter um papel ativo nesta implementação pedagógica do Estudo de Caso. Através deste tipo de prática, os professores também podem sair beneficiados, ao terem oportunidade de repensar a sua abordagem de ensino, podendo contribuir para renovar o interesse pessoal dos professores relativamente aos temas que ensinam e, por conseguinte, transmitir um maior entusiasmo aos próprios alunos (Kunselman & Johnson, 2004). Não obstante todos os benefícios e potencialidades apontados a propósito da relevância pedagógica do Estudo de Caso, não podemos encarar a respetiva implementação como uma

tarefa totalmente fácil e direta para todos os professores. Afinal, incentivar os alunos a adaptarem-se a novas abordagens de aprendizagem, além das estratégias de aprendizagem a que já estão habituados, acaba por desencadear alguma resistência por parte dos próprios alunos (Healy & McCutcheon, 2010). Para além disto, não podemos desvalorizar, também, algumas resistências e dificuldades da parte dos professores. Tal como nos alertam Darlington e Dunn (2015), os Estudos de Caso correm o risco de se tornarem veículos populares para o ensino de apenas determinados temas/tópicos, pelo facto de os professores poderem focar-se no desenvolvimento de Estudos de Caso para os quais já exista um corpo de recursos disponíveis relativamente bem estabelecido. Para que estes desafios possam ser ultrapassados, é conveniente que os professores procurem algumas orientações antes de avançarem para a primeira implementação de Estudos de Caso com os seus alunos (Bonney, 2015). Este poderá ser um passo importante para o sucesso deste tipo de estratégia, já que os próprios alunos precisam de alguma orientação para poderem desenvolver um bom Estudo de Caso (Myszka, 2002).

Como temos visto, as práticas envolvidas na concretização do Estudo de Caso, quando analisadas do ponto de vista das práticas pedagógicas em Geografia, abrem caminho para a diversificação destas práticas, para lá das tradicionais rotinas de sala de aula. Porém, no seguimento dos desafios referidos no parágrafo anterior e tal como tem sucedido com outras tentativas de inovação, a implementação do Estudo de Caso não é imediata, encontrando alguns obstáculos e resistências. Este é mais um aspeto ainda pouco explorado. No entanto, importa salientar contributos como o de Claudino (2010, p. 119), que reconhece que “as tentativas de inovação didática ditadas pelas autoridades governamentais têm fracassado”, bem como o de Cachinho (2011, p. 243), que constata que “as práticas da sala de aula, mesmo se mais tecnologizadas, permanecem praticamente inalteradas”. Retomando as relações entre educação geográfica e educação para a cidadania, Miranda (2009) refere que várias oportunidades para o desenvolvimento de competências de cidadania, por parte da disciplina de Geografia, têm sido desperdiçadas. O Estudo de Caso em Geografia A, no 11.º ano, acaba por ser um exemplo destas tentativas de inovação que se deparam com alguns obstáculos e cuja implementação acaba por não acontecer em pleno. A observação da realidade nas escolas revela que o Estudo de Caso é, frequentemente, esquecido (Claudino, 2014). Que razões poderemos encontrar na base destas

dificuldades enfrentadas pelas tentativas de inovação, como o Estudo de Caso? As respostas poderão ser várias, se bem que estas nem sempre são abordadas de uma forma suficientemente clara e frequente. Por vezes, tal como defende Claudino (2006), são as próprias rotinas escolares que sufocam as tentativas de inovação. Estando enraizadas na cultura escolar há várias décadas, alguns tipos de práticas tendem a manter-se e as mudanças podem, nem sempre, ser encaradas como positivas e desejáveis por parte de quem se mantém fiel às práticas mais “tradicionais”. Os processos de avaliação externa têm sido, por vezes, apontados como obstáculos a estas inovações. Tal como defendem Souto González e Claudino (2001), a forma como têm sido concebidos os exames de avaliação externa, na Geografia escolar, tem sido frequentemente encarada como um obstáculo às tentativas de inovação didática em educação geográfica. Tal como nos diz Ferretti (2018), muitos professores de Geografia continuam relutantes em modificar práticas de ensino, no sentido de ensinar uma Geografia mais relevante, desafiante e envolvente para os alunos, o que constitui um significativo desafio a considerar. Por outras palavras, “a geografia escolar precisa ser renovada, mas essa renovação implica mudanças na postura, na linguagem e nas propostas didáticas dos professores” (Castellar, 2006, p. 7).

Estes desafios e obstáculos que temos referido levam-nos a refletir acerca do próprio futuro da educação geográfica. Cada vez mais, deve procurar-se uma Geografia escolar que possa ser vivida e experimentada (Chang *et al.*, 2018), através de estratégias diversificadas, onde podemos incluir o Estudo de Caso. Estas estratégias não podem ficar confinadas à sala de aula, o que nos remete para uma dimensão que, desde sempre, tem merecido um especial destaque no âmbito da Geografia e da educação geográfica. Falamos do trabalho de campo que, de resto, também encontramos diretamente relacionado com o Estudo de Caso. Tal como defendem Das e Chatterjea (2018), o trabalho de campo é essencial para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos e teorias que os alunos abordam em sala de aula. Afinal, “embora deva mobilizar o conjunto das disciplinas e ser, quase por definição, multidisciplinar ou, até, interdisciplinar, o trabalho de campo deve constituir um traço distintivo da educação geográfica” (Claudino, 2018, p. 267). Segundo este mesmo autor, identificam-se duas grandes escolas europeias no âmbito da educação geográfica, o que acaba por se refletir em diferenças na própria forma como o

trabalho de campo é encarado, neste contexto. Falamos das escolas francófona e anglo-saxónica. Claudino (2018) refere que é na escola francófona que a educação geográfica portuguesa se enquadra de uma forma mais direta. Uma escola em que se privilegiam as escalas mundial e nacional e em que o trabalho documental é valorizado em detrimento do trabalho de campo. Já no caso da escola anglo-saxónica, Claudino (2018) salienta uma preocupação com a escala mundial, mas também com a análise dos fenómenos a uma escala local, privilegiando-se atividades mais práticas. Deste modo, poderemos concluir que, atendendo a estas diferenças na forma como o próprio trabalho de campo é encarado, atividades como o Estudo de Caso tenderão a ser mais valorizadas por esta escola anglo-saxónica, em comparação com a escola francófona. Ora, se é nesta última escola que encontramos filiada a educação geográfica portuguesa, mais uma vez somos recordados quanto aos desafios com que o Estudo de Caso e a própria inovação na educação geográfica se deparam, no nosso país. Do mesmo modo que considerar o Estudo de Caso na educação geográfica implica ter em conta o papel do trabalho de campo, neste âmbito, também a escala local deve conquistar um protagonismo crescente neste contexto. Para Rawling (2018), o lugar é um dos conceitos interdisciplinares mais importantes do século XXI e deve estar no cerne da Geografia escolar, nos dias de hoje. De igual modo, Larsen e Harrington Jr. (2018) reconhecem que o lugar é uma dimensão importante no ensino da Geografia, apesar de considerarem que ensinar sobre o conceito e as características do lugar é algo que tem sido esquecido, por vezes. Para estes mesmos autores, há que empreender um trabalho considerável, no sentido de desvendar o conhecimento e a capacidade de os alunos comunicarem sobre a escala local, em diferentes níveis de ensino.

Uma educação geográfica atual, cada vez mais atenta aos perfis e expectativas dos alunos do século XXI, necessita de professores também adaptados a estas realidades, preocupados com a constante atualização dos seus conhecimentos científicos (Butt, 2020). Tal como nos diz Artvinli (2017), o professor de Geografia inovador é aquele que analisa continuamente a sociedade e o mundo em que vive, acompanhando a evolução da educação geográfica, nomeadamente valorizando a utilização das tecnologias nas suas aulas. Cada vez mais, os professores devem trabalhar no sentido de serem verdadeiros agentes de mudança, nomeadamente quando pensamos em tópicos como o desenvolvimento sustentável, ou a cidadania global (Bamber, 2020).

Para além disto, depende muito dos próprios docentes a imagem transmitida a propósito da Geografia como disciplina escolar. Tal como refere Butt (2020), perante as frequentes situações de questionamento quanto à Geografia escolar, há que canalizar esforços para que o conhecimento geográfico não seja encarado como “conhecimento geral”, mas sim com “conhecimento poderoso” - na aceção de Michael Young, de que Margareth Roberts (2017) se faz eco em Geografia, de um conhecimento aprendido na escola, e na Geografia, mais em particular (a “Geografia poderosa”), que “empodera” o jovem para uma atuação esclarecida na sociedade. Há que potenciar a visibilidade da educação geográfica, pois só assim poderá alcançar algum tipo de prioridade em termos políticos (Bourke & Lane, 2018).

3.3. O exemplo do Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”

O Projeto “Nós Propomos!”, já mencionado, nasce em Portugal, no ano de 2011, a partir do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), expandindo-se, ao longo dos anos, por vários outros países. Tal é o caso do Brasil, país onde o projeto tem adquirido assinalável protagonismo, nomeadamente enquanto exemplo de “extensão universitária como o mecanismo pelo qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, que deve estar voltada para os interesses e necessidades da população, e seja propiciadora do desenvolvimento social local e do aprimoramento das políticas públicas” (Gonsalves & Bazzoli, 2019, p. 138). Espanha é outro dos países onde este Projeto tem conquistado um particular destaque, preocupando-se em assegurar que os estudantes conhecem o território que os rodeia, o espaço onde vivem, aprendendo de uma forma mais ativa, ao equacionarem soluções participativas para os problemas que identificam nas suas cidades (Rodríguez Domenech, 2021).

Dirigido maioritariamente a jovens de 16/17 anos de idade, o projeto desafia os alunos a identificarem problemas territoriais locais e a pesquisarem soluções para os mesmos, na auscultação da comunidade, bem como a comunicarem as respetivas propostas à comunidade (Claudino & Coscurão, 2019), promovendo, deste modo, um alargado conjunto de competências. Em termos metodológicos, este projeto

privilegia a análise geográfica através do desenvolvimento de trabalho de campo, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula (Souto & Claudino, 2019) Estamos, assim, perante um exemplo de concretização do Estudo de Caso no âmbito da educação geográfica, ou seja, um possível contributo para que os obstáculos à inovação de práticas, neste contexto, possam ser ultrapassados. Para além do desenvolvimento de competências de natureza diversa, através da implementação do Projeto “Nós Propomos!” são explorados múltiplos objetivos, nomeadamente quanto à promoção de uma cidadania territorial ativa na comunidade escolar, à aproximação entre escolas e poder público local, ao contributo para um desenvolvimento local sustentável, a uma valorização do Estudo de Caso como ensino experimental sobre problemas locais, à promoção de abordagens metodológicas inovadoras, ao estímulo para a utilização de tecnologias de informação e ainda ao incentivo da investigação em Geografia (Claudino, 2019). Estes múltiplos objetivos remetem-nos para o cruzamento entre educação geográfica e educação para a cidadania, que já abordámos, bem como para o papel do Estudo de Caso na promoção deste cruzamento. Deste modo, poderemos encarar o Projeto “Nós Propomos!” como um meio para a valorização deste papel do Estudo de Caso para uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania e preocupada com a inovação didática.

II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4. Paradigma e abordagem de investigação

Em termos metodológicos, estamos perante uma investigação *humanista-interpretativa*, em que o “estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (Almeida & Freire, 2003, p. 25). Por outras palavras, podemos dizer que o presente trabalho tem por base um paradigma eminentemente interpretativo. O objetivo principal passa, não tanto, por generalizar mas, sim, por identificar e interpretar as ações desenvolvidas e as dinâmicas associadas à implementação do Estudo de Caso na educação geográfica, do ponto de vista das suas potencialidades e constrangimentos. Para tal, privilegiam-se as perceções dos principais envolvidos nesta realidade - alunos e principalmente professores.

O paradigma que norteia toda a investigação, bem como os objetivos da mesma, levam-nos à seleção de uma abordagem de natureza maioritariamente qualitativa, em que “a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p. 6). Associadas a este tipo de abordagem, Coutinho (2018) identifica, inclusivamente, cinco palavras-chave: *complexidade*, *subjetividade*, *descoberta* e *lógica indutiva*, que nos remetem, mais uma vez, para uma lógica de maior interpretação do que generalização. Na mesma linha de pensamento, Lessard-Hébert *et al.* (2005) afirmam que “em conformidade com os seus postulados ontológicos, a investigação qualitativa parece, portanto, dar lugar de relevo ao *contexto da descoberta antes e durante* a recolha dos dados” (p. 102). A ideia da interpretação, associada à descoberta constante, fruto de uma valorização das interações entre o investigador e os vários sujeitos envolvidos nas realidades estudadas ocupa, assim, um lugar central neste âmbito. Estas características levam-nos, então, a considerar este tipo de paradigma e abordagem como o mais adequado ao presente trabalho. Tratando-se de uma investigação que passa, inevitavelmente, pelo contacto com diferentes sujeitos envolvidos na implementação do Estudo de Caso na educação geográfica (professores, alunos, entre outros), torna-se fundamental uma aposta na interpretação dos significados atribuídos por estes diferentes sujeitos quanto às dinâmicas que dão forma a todo o processo.

Esta aposta numa abordagem predominantemente qualitativa não invalida, porém, o recurso a alguns procedimentos de cariz mais quantitativo. Tal como refere Flick (2005), “um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa” (p. 269). Já Moreira (1994) refere que a incorporação de material descritivo e quantitativo pode funcionar como suporte de argumentos qualitativos. No fundo, esta complementaridade entre diferentes abordagens deve ser encarada como uma forma de compensar “fraquezas” e “pontos cegos” de cada uma destas abordagens (Flick, 2005). Podemos, até, encarar todo este processo como um *continuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas. Teddlie e Tashakkori (2009, citados por Coutinho, 2018) propõem, inclusivamente, um esquema composto por círculos cruzados, dos quais resultam áreas sobrepostas, simbolizando a combinação de características próprias de diferentes tipos de abordagens. Na Figura 2, encontramos uma representação deste esquema.

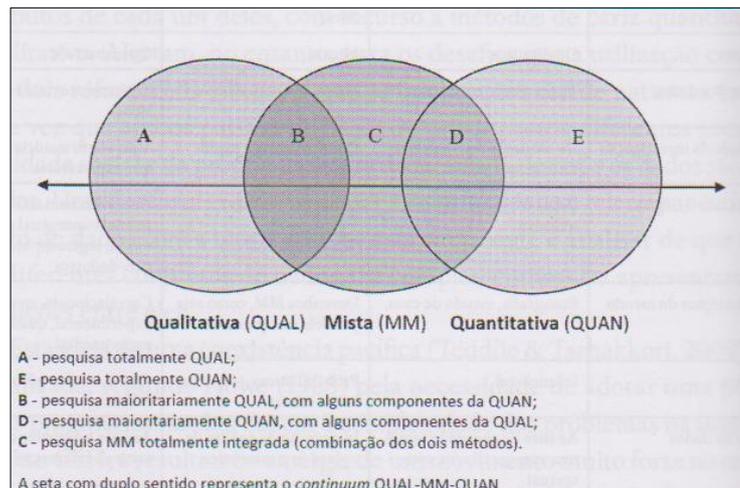


Figura 2 - Continuum QUAL-MM-QUAN (Teddlie e Tashakkori, 2009, citados por Coutinho, 2018, p. 358)

Tendo em conta os aspetos já apresentados e procurando um enquadramento da presente investigação no esquema de Teddlie e Tashakkori, a área B deste esquema, correspondente a uma pesquisa mista, maioritariamente qualitativa, com alguns componentes de quantitativa, parece ser a mais adequada. Falamos de um trabalho que, como vimos, se centra numa abordagem qualitativa, pelo que não poderia afastar-se da área A do esquema apresentado; no entanto, a abertura a alguns procedimentos de ordem mais quantitativa remete-nos para a área B do mesmo esquema. De acordo com Flick (2005), a integração de diferentes abordagens metodológicas pode visar diferentes objetivos, entre os quais “obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem” (Flick, 2005, p. 272). Este é, assim, o principal pressuposto que leva à aposta nesta complementaridade de abordagens, no caso da presente investigação.

4.1. Hipóteses de investigação

Uma hipótese de investigação pode ser encarada como “uma previsão de explicação de um fenómeno que está expresso no problema a investigar” (Coutinho, 2018, p. 53). Compreender-se-á, assim, que o papel da formulação de hipóteses seja diferente consoante as características da própria investigação. Se, numa investigação de cariz mais quantitativo, por exemplo, a formulação de hipóteses a serem testadas ocupará um papel central para o desenvolvimento de todo o trabalho, numa investigação mais

próxima de abordagens qualitativas, a realidade tenderá a ser diferente. Coutinho (2018) reconhece, mesmo, que a ausência de hipóteses formalmente enunciadas constitui, muitas vezes, uma das características de investigações qualitativas. Ainda assim, nestes casos, a mesma autora não deixa de fazer referência à possibilidade de formulação de hipóteses indutivas, fruto das observações que o investigador vai realizando.

No caso da presente investigação, poderemos, assim, considerar que a formulação de hipóteses de investigação não desempenha um papel central; no entanto, pode adiantar algumas pistas quanto à realidade em estudo. Partindo de percepções pessoais, fruto de observações e vivências no âmbito da realidade escolar, bem como de ideias que nos chegam através da análise da bibliografia, poderemos considerar, à partida, que a não implementação plena do Estudo de Caso em Geografia A, no 11.º ano, pode estar relacionada com uma certa pressão sentida por professores e alunos, pelo facto de se tratar de uma disciplina e ano de escolaridade que culminam com a realização, pelos alunos, de um exame nacional. Trata-se do elemento de avaliação externa por excelência, ao qual é atribuído um especial destaque no processo de aprendizagem dos alunos. A importância do exame nacional em Geografia A, no 11.º ano, leva a que, muitas vezes, a própria planificação das aulas da disciplina, ao longo do ano letivo, seja organizada tendo como primeira prioridade a preparação dos alunos para este elemento de avaliação. Tal realidade pode, assim, ser apontada como um obstáculo à implementação do “Estudo de Caso”, pela falta de tempo disponível, durante o ano letivo, para a sua concretização. Num cenário como este, importa ainda ter em conta que a decisão pela não implementação do mesmo Estudo pode ter motivos diversos na sua origem, nomeadamente a sensibilidade pessoal do professor ou orientações definidas pelas direções escolares.

Por outro lado, a não implementação plena do Estudo de Caso em Geografia pode não decorrer diretamente de uma eventual falta de tempo disponível para a sua aplicação mas, sim, de uma tendência para que os professores não estejam suficientemente sensibilizados para o contributo que este tipo atividade pode ter ao nível do percurso formativo dos alunos. Trata-se de um tipo de abordagem menos frequente e que não deixa de introduzir significativas alterações nas rotinas habituais em sala de aula, podendo desencadear alguma resistência quanto a esta inovação.

Estamos, assim, perante duas hipóteses de investigação no caso do presente trabalho. Atendendo a tudo o que já foi referido quanto à natureza desta investigação, o objetivo principal não será, neste caso, uma testagem destas hipóteses formuladas. Isto não significa, porém, que a pertinência da sua formulação esteja propriamente em causa. Pelo contrário, resultando de um processo de reflexão prévia acerca da realidade em estudo, estas hipóteses podem apoiar a tomada de decisões e a interpretação dos resultados obtidos durante o processo de investigação, por exemplo.

4.2. Metodologia para recolha de informação

Quanto à recolha de dados no âmbito desta investigação, ao considerarmos as orientações já referidas, importa destacar, desde logo, a entrevista, “instrumento privilegiado nos estudos descritivos, com uma abordagem qualitativa” (Reis, 2018, p. 95). Neste tipo de investigação, “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2005, p. 517). No caso concreto desta investigação, a entrevista pode fornecer informações importantes acerca das perceções dos vários atores envolvidos no contexto de investigação, relativamente à realidade em estudo, mais concretamente a implementação do Estudo de Caso na educação geográfica. De resto, tal como já foi referido, a análise e interpretação deste tipo de perceções revela-se uma peça-chave no desenvolvimento da presente investigação. A bibliografia mostra-nos como a entrevista se revela uma estratégia adequada perante uma investigação com estas características e propósitos. Tal como refere Coutinho (2018), o objetivo da entrevista “é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (p. 332). Para Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista instaura a verdadeira troca entre investigador e entrevistado, considerando este instrumento especialmente adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). De salientar que uma das vantagens da entrevista, que motiva a sua escolha neste contexto, diz respeito à

flexibilidade a si associada. Trata-se de um aspeto que pode potenciar as informações a obter através deste instrumento, algo que é desejável tendo em conta os propósitos desta investigação. Tal como nos diz Bell (2004), “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade” (p. 137). Quanto à natureza deste tipo de instrumento, uma entrevista totalmente estruturada poderia limitar a informação a recolher, tal como uma entrevista absolutamente não estruturada poderia complexificar esta informação. Opta-se, assim, por uma solução “intermédia”, ou seja, a entrevista semiestruturada. Tal como nos refere Bell (2004), “a maioria das entrevistas realizadas na etapa de recolha de dados de pesquisa situa-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade” (p. 140). No mesmo sentido, Flick (2005) defende este tipo de entrevista, pois considera que excessivas padronizações “obscurecem mais do que clarificam as perspetivas do sujeito” (Flick, 2005, p. 94). Amado e Ferreira (2017) vão mais longe e defendem que é neste tipo de entrevista que os sujeitos realmente respeitam os seus próprios quadros de referência. Ainda a propósito da entrevista semiestruturada, Coutinho (2018) acrescenta a possibilidade da obtenção de dados comparáveis entre diferentes participantes no estudo (ao contrário da entrevista não estruturada), o que pode, também, revelar-se pertinente no âmbito da presente investigação. Este tópico será retomado adiante, aquando da apresentação das entrevistas realizadas e análise dos respetivos resultados.

A montante destas entrevistas, encontramos, no âmbito da investigação em análise, a implementação de um instrumento para a recolha de dados que está mais próximo de abordagens quantitativas. Falamos da aplicação, a nível nacional, de um questionário com o intuito de obter registos das experiências do maior número de docentes de Geografia possível, relativamente à implementação do Estudo de Caso na educação geográfica. Encontramos, aqui, um exemplo concreto da incorporação de alguns procedimentos de natureza mais quantitativa no âmbito de um trabalho que segue uma abordagem eminentemente qualitativa, remetendo-nos para o *continuum* quantitativo - qualitativo, acima referido. De certo modo, podemos classificar este questionário como exploratório, pretendendo-se que deste possam resultar algumas ideias iniciais quanto à realidade em estudo, as quais, por sua vez, podem contribuir para a própria estruturação dos momentos posteriores de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas a professores. Podemos, inclusivamente, mobilizar,

para este questionário exploratório, as características apontadas por Quivy e Campenhoudt (1998) relativamente às entrevistas exploratórias. Para os autores, estas “servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 70). A opção por um questionário, nesta fase da recolha de dados, prende-se essencialmente com o facto de estarmos perante um universo relativamente vasto, coincidente com o total de docentes de Geografia, no ensino secundário, à escala nacional. Perante esta realidade, apenas a aplicação de um questionário se revela exequível, ao encontro do que nos diz a bibliografia, tal como acontece no trabalho de Coutinho (2018), por exemplo.

Esta ideia de exequibilidade não significa, porém, que inquirir a totalidade do universo em estudo seja, necessariamente, a estratégia mais viável, neste caso. Tal como dizem Bryman e Cramer (1992), “raramente dispomos do tempo e dos meios suficientes para conduzir uma investigação incidindo sobre todos os indivíduos que, potencialmente, podiam ser alvo do nosso estudo” (p. 125), preocupação que é partilhada por Moreira (1994). A constituição de uma amostra da população em estudo revela-se, então, uma estratégia adequada. Por outras palavras, importa definir uma amostra de docentes de Geografia, no Ensino Secundário, à escala nacional, a quem será administrado o questionário, procurando viabilizar todo o processo. Tal como refere Flick (2005), a utilização de uma amostra “deve ser apresentada de forma a facilitar a inferência das relações no objecto de estudo” (p. 64). São vários os métodos de amostragem possíveis e a sua escolha revela-se, frequentemente, uma tarefa complexa. Estamos cientes das vantagens associadas a técnicas de amostragem probabilísticas, numa investigação. “É raro criar-se uma amostra perfeitamente representativa mas as hipóteses de o conseguir podem ser consideravelmente aumentadas com a *amostragem probabilística*” (Bryman & Cramer, 1992, p. 126). Estas vantagens podem ser sintetizadas em duas ideias principais, identificadas por Hill e Hill (2009), mais concretamente a possibilidade de demonstrar a representatividade da amostra e de estimar estatisticamente o grau de confiança associado às conclusões obtidas através da mesma. Não obstante, nem sempre as questões ligadas à representatividade constituem uma preocupação central em investigações de cariz mais qualitativo. “A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga: não deve confundir-se cientificidade com representatividade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 161). Além disso, mesmo

quando trabalhamos com amostras probabilísticas, existem fatores que se manifestam com frequência e a que não é fácil escapar, nomeadamente “não-resposta, impossibilidade de contacto e informação omissa relativa a algumas variáveis” (Bryman & Cramer, 1992, p. 133). Estes fatores são suficientes para que, muitas vezes, surjam dúvidas quanto à representatividade de amostras obtidas a partir de métodos probabilísticos. No caso do presente trabalho e, concretamente, da definição da amostra de docentes contemplada no questionário inicial, consideramos adequada a adoção de procedimentos de amostragem não probabilísticos, mesmo sabendo que “cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra” (Reis, 2018, p. 87), comprometendo eventuais generalizações de resultados. Estaremos a falar de procedimentos mais próximo de “*amostras de conveniência ou acidentais* - isto é, amostras que foram escolhidas pelo investigador ou que se escolheram a si próprias (sujeitos voluntários)” (Bryman & Cramer, 1992, p. 133). Não esqueçamos que, a seleção dos elementos a inquirir/estudar (neste caso, docentes) está pendente da respetiva disponibilidade em colaborar. Seguindo uma outra perspetiva, poderemos nem falar de amostragem, neste caso, mas sim do estudo da totalidade da população/universo. Necessitamos, porém, de mobilizar a distinção efetuada por Hill e Hill (2009), entre “Universo alvo” e “Universo inquirido”. O primeiro diz respeito ao “conjunto total de casos” (Hill & Hill, 2009, p. 44), ao passo que o segundo “é formado pelo conjunto total de casos que, *na prática*, estão disponíveis” (Hill & Hill, 2009, p. 44). Voltando ao presente trabalho e ao questionário dirigido a professores, poderemos dizer que, não sendo possível estudar o Universo alvo, composto por todos os docentes de Geografia com experiência no ensino secundário, estudamos o universo inquirido, do qual fazem parte os docentes que, apresentando este perfil, demonstram disponibilidade em participar na investigação (com as limitações daí decorrentes). Independentemente do suporte teórico/metodológico que sustente as nossas práticas, o objetivo principal será direcionar o questionário em causa (e a própria investigação, de um modo mais amplo) no sentido da obtenção de dados mais abrangentes, proporcionando informação mais rica, no contexto da investigação. Não esqueçamos que a maximização da informação que podemos obter acaba por ser uma das preocupações principais numa abordagem qualitativa. Tal como nos refere Stake (2007), “o primeiro critério deverá ser maximizar o que podemos aprender” (p. 20). Podemos

dizer que, mais uma vez, encontramos patente uma ideia de cruzamento entre aspetos quantitativos e qualitativos, numa mesma investigação.

Continuando no contexto da presente investigação, é com base nos dados obtidos através da aplicação deste questionário exploratório que, em grande parte, são selecionados os participantes nos instrumentos de recolha de dados seguintes, nomeadamente as entrevistas. Considerando tudo o que já foi referido a propósito dos processos de amostragem, no caso das entrevistas torna-se adequada uma estratégia mais próxima da amostragem teórica, definida por Glaser e Strauss (1967, citados por Flick, 2005), em que os elementos vão sendo integrados gradualmente na amostra, tendo em conta a sua pertinência perante os objetivos da investigação. Por outras palavras, trata-se de uma estratégia em que “as decisões da amostragem visam reunir (...) o material que promete as melhores perspetivas” (Flick, 2005, p. 66). No caso da presente investigação, o questionário exploratório pode colocar em evidência alguns traços caracterizadores de elementos da sua amostra, traços que podem, por sua vez, justificar a seleção destes mesmos elementos para a aplicação das entrevistas, tendo em conta o contributo que podem trazer para a investigação.

4.3. Metodologia para o tratamento da informação

Tendo em conta tudo o que já foi referido acerca da presente investigação e olhando particularmente para o que foi definido em termos de metodologia para a recolha de informação, as estatísticas descritivas e a análise de conteúdo apresentam-se como técnicas adequadas para o tratamento desta informação.

Relativamente às estatísticas descritivas, estas revelam-se úteis no tratamento de dados mais quantitativos. Afinal, “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 223). Este tipo de tratamento da informação ajuda o investigador a “descobrir significações «ocultas» no amontoado de dados de que dispõe” (Coutinho, 2018, p. 153). Independentemente desta relevância e utilidade do tratamento estatístico da informação, não esqueçamos que o mesmo tratamento de informação propicia uma interpretação atenta dos dados obtidos: “Esta apresentação

diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 223).

Por outro lado, em momentos de recolha de informação, como as entrevistas, e, mesmo, em algumas questões de resposta mais aberta, nos questionários, a informação resultante é de natureza mais qualitativa. Não esqueçamos que “pelo seu carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida” (Coutinho, 2018, p. 216). A análise de conteúdo revela-se indicada para o tratamento deste tipo de informação, podendo ser definida como “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). O objetivo principal passa, assim, por “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (Lima, 2013, p. 7).

A aplicação da análise de conteúdo tem início com uma fase de “pré-análise” (Bardin, 2004), constituindo um primeiro contacto com a informação a ser analisada. Segue-se um momento fulcral em qualquer análise de conteúdo - a categorização, ou seja, “a operação através da qual os dados . . . são classificados e reduzidos . . . de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). A categorização pode reger-se por *procedimentos fechados*, quando obedece a uma lista de categorias, já definidas, ou por *procedimentos abertos*, quando as categorias decorrem da própria informação em análise (Esteves, 2006). Na presente investigação, os procedimentos adotados serão referidos com maior detalhe aquando da apresentação de cada momento específico em que esta técnica foi utilizada, ao longo do trabalho. Todas estas características e possibilidades de organização da informação, oferecidas pela análise de conteúdo, levam à aposta nesta técnica, tendo em conta as particularidades da investigação em análise, especialmente pelo facto de esta assentar significativamente num conjunto de depoimentos, prestados por diferentes atores envolvidos, os quais necessitam de uma análise suficientemente estruturada.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. Questionário a professores: recolha e análise de dados

No capítulo dedicado às orientações metodológicas, foi salientado o papel que a implementação de questionários pode desempenhar no contexto desta investigação. Assim, procurando recolher as perceções dos envolvidos na implementação do Estudo de Caso, no contexto em estudo, foi aplicado um questionário (Apêndice I), à escala nacional, dirigido a docentes de Geografia com experiência na leccionação do 11.º ano de escolaridade, tendo por referência o ano letivo 2018/19. Neste questionário, foram privilegiadas perguntas de resposta fechada, em que “as respostas são pré-definidas e o respondente apenas pode escolher a que mais se adequa à sua opinião” (Reis, 2018, p. 100). De acordo com a mesma autora, este tipo de perguntas não estimula a variedade e a originalidade das respostas, porém a análise das mesmas torna-se mais simplificada, uniforme e rápida. Considerando os objetivos e o momento da implementação deste questionário, antecedendo a aplicação de instrumentos de recolha de dados mais propícios a perguntas de resposta aberta (entrevistas), as características das perguntas de resposta fechada levam-nos a considerar este tipo de questão como o mais adequado ao questionário em análise.

Com vista à definição da amostra de inquiridos a considerar, de acordo com o apontando anteriormente, foram mobilizados dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no sentido de contactar todos os estabelecimentos de ensino, de Portugal continental, que reportaram contemplar a disciplina de Geografia A na sua oferta formativa. A estes estabelecimentos, foi solicitada a divulgação do questionário junto dos respetivos docentes de Geografia. De igual modo, foram realizados contactos e pesquisas junto de entidades como o Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGEFE) e as Direções Regionais de Educação da Madeira e Açores, com vista à divulgação do mesmo questionário nos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, bem como das regiões autónomas. Com o objetivo de complementar a informação já obtida, mais uma vez procurando maximizar o que podemos aprender com os dados, tal como nos refere Stake (2007), este questionário foi aplicado uma segunda vez, tendo por referência o ano letivo 2019/20. Para além das perguntas já contempladas aquando da primeira aplicação do questionário, foi

acrescentada uma última questão em torno dos possíveis impactos da pandemia COVID-19 nas aprendizagens dos alunos e na implementação do Estudo de Caso em Geografia, nomeadamente pela suspensão das aulas presenciais, no decurso do ano letivo 2019/20. Retomando a tipologia de perguntas, em questionários, apresentada por Reis (2018), podemos dizer que esta última questão, ao contrário das restantes, insere-se nas perguntas de resposta aberta, em que “as respostas são livres e permitem ao respondente construí-las com as suas próprias palavras” (Reis, 2018, p. 100). A Tabela 2 sintetiza os momentos de recolha e os totais de respostas obtidas para cada ano letivo.

Tabela 2 - Questionário a professores: recolha de respostas

ANO LETIVO	RECOLHA DE RESPOSTAS		TOTAIS
	Início	Termo	
2018/19	Maio de 2019	Janeiro de 2020	282
2019/20	Junho de 2020	Novembro de 2020	115

Da aplicação do questionário, resultaram respostas de 397 professores, a lecionar em 259 estabelecimentos de ensino presentes por todo o território nacional (Tabela 3). De referir que estes totais resultam de um processo de validação das respostas obtidas, no qual se procurou evitar a contabilização de respostas duplicadas. Assim, nas situações em que foram identificadas repetições de respostas, no conjunto respeitante a um mesmo ano letivo, apenas foi considerada a resposta mais recente, apresentada por cada inquirido. De igual modo, no caso dos professores que responderam ao questionário em ambos os anos letivos, apenas foram consideradas as respostas relativas ao ano letivo 2018/19.

Tabela 3 - Professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

NUT II	NUT III	ESCOLAS				TOTAIS	PROFESSORES				TOTAIS
		2018/19		2019/20 ²			2018/19		2019/20		
Norte	A. M. Porto	26	59	7	18	77	37	89	11	31	120

² Não foram contabilizadas as escolas que já haviam sido contempladas no conjunto de respostas respeitantes ao ano letivo 2018/19.

	Alto Minho	4		0			9		0		
	Alto Tâmega	1		1			1		1		
	Ave	8		2			11		3		
	Cávado	8		0			11		3		
	Douro	3		2			5		2		
	Tâmega e Sousa	8		4			12		7		
	Terras de Trás-os-Montes	1		2			3		4		
Centro	Região de Aveiro	10	42	1	11	53	14	59	2	21	80
	Região de Coimbra	6		1			8		2		
	Região de Leiria	4		1			8		1		
	Oeste	8		3			12		8		
	Médio Tejo	6		1			7		1		
	Viseu Dão-Lafões	5		3			6		6		
	Beira Baixa	1		0			1		0		
	Beiras e Serra da Estrela	2		1			3		1		
A. M. Lisboa	A. M. Lisboa	54		29		83		81		46	127
Alentejo	Baixo Alentejo	3	12	0	2	14	4	17	0	5	22
	Lezíria do Tejo	4		0			6		3		
	Alto Alentejo	2		1			3		1		
	Alentejo Litoral	0		1			0		1		
	Alentejo Central	3		0			4		0		
Algarve	Algarve	4		1		5		12		1	13
R. A. Açores	R. A. Açores	6		2		8		10		3	13
R. A. Madeira	R. A. Madeira	7		1		8		8		3	11
Sem local		6		5		11		6		5	11
TOTAIS		190		69		259		282		115	397

Ao analisarmos a distribuição regional das respostas, é clara a variabilidade quanto à proporção de respostas de cada unidade territorial, face ao total de respostas obtidas (Tabela 4). Ainda assim, importa referir que todas as NUT II e respetivas NUT III do território nacional estão representadas. Destaca-se a Área Metropolitana de Lisboa, que concentra 32% das respostas obtidas, quer ao nível do total de professores inquiridos, quer quanto ao total de escolas abrangidas. Com resultados semelhantes, está a região Norte, de onde provêm cerca de 30% dos professores e escolas que compõem o total de respostas obtidas. Na realidade, falamos das duas regiões onde estão inseridas as duas principais áreas metropolitanas do nosso país, assunto que retomaremos adiante.

Tabela 4 - Proporção de respostas por NUT II (%)

NUT II	ESCOLAS		TOTAIS	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20		2018/19	2019/20	
Norte	22,8	6,9	29,7	22,4	7,8	30,2
Centro	16,2	4,2	20,5	14,9	5,3	20,2

A. M. Lisboa	20,8	11,2	32	20,4	11,6	32
Alentejo	4,6	0,8	5,4	4,3	1,3	5,5
Algarve	1,5	0,4	1,9	3	0,3	3,3
R. A. Açores	2,3	0,8	3,1	2,5	0,8	3,3
R. A. Madeira	2,7	0,4	3,1	2	0,8	2,8
Sem local	2,3	1,9	4,2	1,5	1,3	2,8
TOTAIS	73,4	26,6	100	71	29	100

Das 397 respostas obtidas, cerca de 69% correspondem a inquiridos do género feminino e 31% ao género masculino. Esta foi uma realidade observável, desde logo, pelos totais de respondentes em cada ano letivo (Tabela 5).

Tabela 5 - Professores respondentes por género (totais de ocorrências)

GÉNERO	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Masculino	90	32	122	30,7
Feminino	192	83	275	69,3
TOTAIS	282	115	397	100

O ensino público e o ensino particular e cooperativo estão contemplados no conjunto de respostas obtidas (Tabela 6) - salientando-se o ensino público, com mais de 80% das respostas, quer quanto a professores, quer relativamente a escolas (Tabela 7).

Tabela 6 - Professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

TIPOLOGIA	ESCOLAS		TOTAIS	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20 ³		2018/19	2019/20	
Público	166	54	220	255	98	353
Privado	18	10	28	21	12	33
Sem dados	6	5	11	6	5	11
TOTAIS	190	69	259	282	115	397

³ Não foram contabilizadas as escolas que já haviam sido contempladas no conjunto de respostas respeitantes ao ano letivo 2018/19.

Tabela 7 - Proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

TIPOLOGIA	ESCOLAS		TOTAIS	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20 ⁴		2018/19	2019/20	
Público	64,1	20,8	84,9	64,2	24,7	88,9
Privado	6,9	3,9	10,8	5,3	3	8,3
Sem dados	2,3	2	4,2	1,5	1,3	2,8
TOTAIS	73,4	26,6	100	71	29	100

Apesar de terem sido recolhidas respostas de professores com carreiras profissionais de duração diversa, destaca-se claramente o grupo dos respondentes com carreiras mais longas (Tabela 8). De resto, a grande maioria dos inquiridos (87,2%) apresenta carreiras com duração igual ou superior a 16 anos (Figura 3), sendo que os dois grupos de docentes com carreiras de até 15 anos de duração representam apenas cerca de 13% das respostas obtidas.

Tabela 8 - Professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

CARREIRA PROFISSIONAL	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Até 5 anos	10	5	15	3,8
6 a 15 anos	25	11	36	9,1
16 ou mais anos	247	99	346	87,2
TOTAIS	282	115	397	100

⁴ Idem.

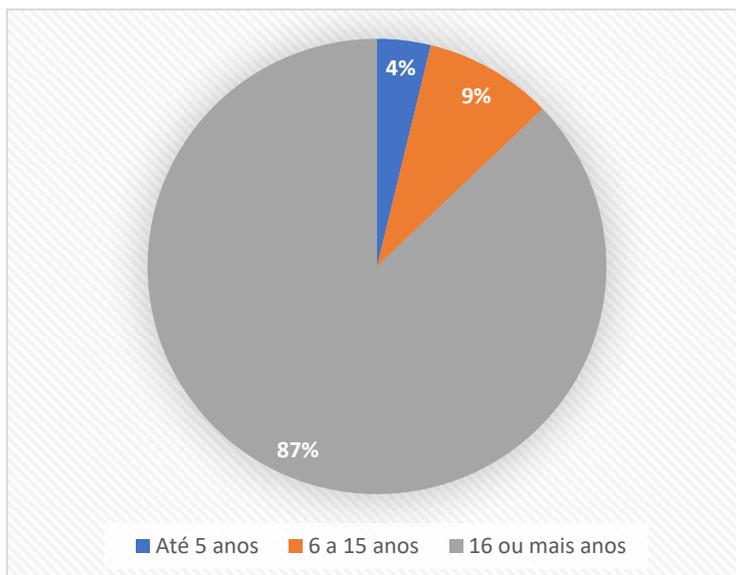


Figura 3 - Proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

De igual modo, o grupo de inquiridos com mais longa experiência na lecionação do 11.º ano de escolaridade foi aquele que registou totais de respostas mais significativos, em ambos os anos letivos considerados (Tabela 9).

Tabela 9 - Professores respondentes por experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (totais de ocorrências)

EXPERIÊNCIA LETIVA - 11.º ANO	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20	
Até 2 anos	56	19	75
3 a 6 anos	71	36	107
7 ou mais anos	155	60	215
TOTAIS	282	115	397

Globalmente, mais de metade dos respondentes (54%) referiram ter experiência letiva de 7 ou mais anos, neste contexto (Figura 4). Estamos, assim, perante um universo de inquiridos com uma experiência profissional significativa, aliada a um contacto frequente com o 11.º ano (disciplina de Geografia A).

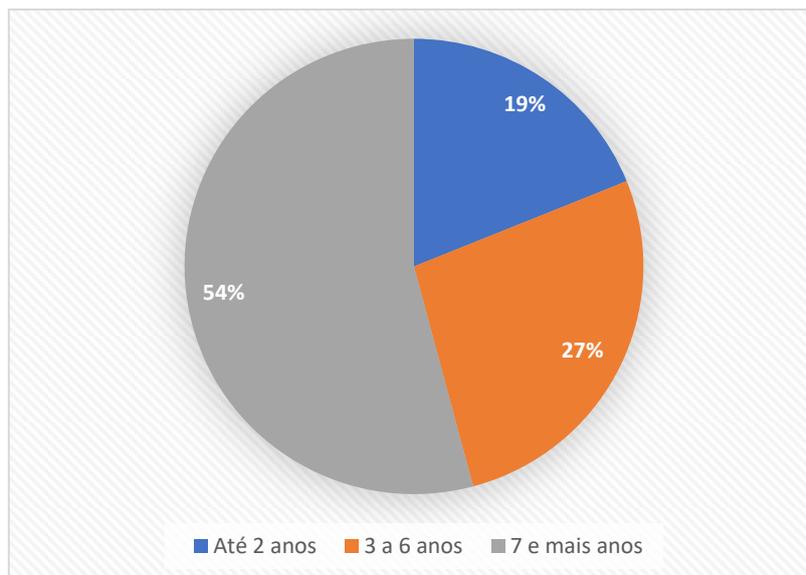


Figura 4 - Proporção de respostas por experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (%)

De referir, ainda, que aproximadamente 26,4% do total de respondentes afirmam já ter participado no Projeto “Nós Propomos!” (Tabela 10). Sem existir um cálculo dos professores que já participaram neste Projeto, ao longo de dez anos, e mesmo estimando que o seu valor seja próximo das duas centenas, num total de mais de mais de 4000 professores do Grupo, tal significa que os professores que participaram ou participam no Projeto Nós Propomos! revelam maior disponibilidade para responder ao inquérito. Tal alerta-nos para o facto de este inquérito (como outros), ser tendencialmente respondido por docentes mais dinâmicos, numa amostra de conveniência.

Tabela 10 - Professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências)

NÓS PROPOMOS!	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Sim	54	51	105	26,4
Não	228	64	292	73,6
TOTAIS	282	115	397	100

5.1. Contextualização das respostas obtidas

Tal como já foi referido, estamos perante uma investigação com uma componente qualitativa mais vincada, pelo que a representatividade da amostra considerada não constitui o aspeto com maior protagonismo. Ainda assim, importa “situar” esta amostra no contexto nacional, o que poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado da mesma e, conseqüentemente, conduzir a conclusões mais consolidadas em torno da informação recolhida.

Relativamente aos estabelecimentos de ensino contemplados (Tabela 11), constatamos que a proporção do total dos estabelecimentos dos professores respondentes, face ao total nacional, situa-se em cerca de 38%. À escala das NUT II, o valor médio desta proporção é idêntico, sendo que, em algumas destas NUT, este valor ultrapassa mesmo os 50% de estabelecimentos de ensino representados. É o caso da Área Metropolitana de Lisboa e da Região Autónoma da Madeira, com 51,9% e 53,3%, respetivamente. A estas duas unidades territoriais, juntam-se as NUT III Oeste e Ave, com 55% e 50% dos estabelecimentos de ensino representados, respetivamente. Ainda à escala das NUT III, registam-se alguns exemplos com proporções entre os 40% e os 50% de estabelecimentos de ensino, sendo a NUT Alentejo Litoral aquela que apresenta uma proporção menos significativa (14,3%).

Tabela 11 - Proporção de estabelecimentos de ensino secundário dos inquiridos face aos totais nacionais, por NUT II e NUT III

NUT II	NUT III	Escolas - inquiridos (ocorrências)		Proporção (%)		Total de Escolas (ocorrências)		
						Púb. ⁵	Priv. ⁶	Totais
Norte	A. M. Porto	33	77	30,8	34,1	63	44	107
	Alto Minho	4		26,7		13	2	15
	Alto Tâmega	2		25		8	0	8
	Ave	10		50		14	6	20
	Cávado	8		40		12	8	20
	Douro	5		25		17	3	20
	Tâmega e Sousa	12		46,2		21	5	26
	Terras de Trás-os-Montes	3		30		9	1	10
						226		

⁵ Fonte: DGEEC - Lista de escolas públicas de Portugal continental que reportaram ter a oferta da disciplina de Geografia A, no ano letivo 2016/17.

⁶ Face à indisponibilidade de dados relativos aos estabelecimentos de ensino privado com a oferta da disciplina de Geografia A, foram considerados, para cada NUT III, todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com Ensino Secundário regular. Fonte: IGEFE - <http://www.igefe.mec.pt/PesquisaRede>

Centro	Região de Aveiro	11	53	45,8	33,5	18	6	24	158
	Região de Coimbra	7		21,2		26	7	33	
	Região de Leiria	5		26,3		11	8	19	
	Oeste	11		55		13	7	20	
	Médio Tejo	7		35		15	5	20	
	Viseu Dão-Lafões	8		42,1		18	1	19	
	Beira Baixa	1		16,7		6	0	6	
	Beiras e Serra da Estrela	3		17,6		16	1	17	
A. M. Lisboa	A. M. Lisboa	83		51,9		104	56	160	
Alentejo	Baixo Alentejo	3	14	30	29,2	10	0	10	48
	Lezíria do Tejo	4		33,3		12	0	12	
	Alto Alentejo	3		42,9		7	0	7	
	Alentejo Litoral	1		14,3		6	1	7	
	Alentejo Central	3		25		11	1	12	
Algarve	Algarve	5		23,8		17	4	21	
R. A. Açores	R. A. Açores	8		36,4		21 ⁷	1 ⁸	22	
R. A. Madeira	R. A. Madeira	8		53,3		14 ⁹	1 ¹⁰	15	
TOTAIS		248		38,2		482	168	650	

Quanto aos professores inquiridos, este mesmo tipo de proporção regista valores inferiores comparativamente à análise realizada para os estabelecimentos de ensino, desde logo pelos totais envolvidos, os quais são bastante distintos (Tabela 12). Em termos globais, esta proporção situa-se, assim, nos 9,4 %, variando entre os 3,3% registados no Alentejo Litoral e os 14,8% verificados na NUT III Oeste.

Tabela 12 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por NUT II e NUT III

NUT II	NUT III	Professores - inquiridos	Proporção (%)	Professores - nacional
--------	---------	--------------------------	---------------	------------------------

⁷ Face à indisponibilidade de dados relativos aos estabelecimentos de ensino público com a oferta da disciplina de Geografia A, foram considerados todos os estabelecimentos de ensino público com Ensino Secundário regular localizados na Região Autónoma dos Açores. Fonte: Direção Regional de Educação - Açores (https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias_escolas/escolas-publicas/ensino-secundario/).

⁸ Face à indisponibilidade de dados relativos aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com a oferta da disciplina de Geografia A, foram considerados todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com Ensino Secundário regular localizados na Região Autónoma dos Açores. Fonte: Direção Regional de Educação - Açores (https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias_escolas/escolas-particulares/).

⁹ Face à indisponibilidade de dados relativos aos estabelecimentos de ensino público com a oferta da disciplina de Geografia A, foram considerados todos os estabelecimentos de ensino público com Ensino Secundário regular localizados na Região Autónoma da Madeira. Fonte: Direção Regional de Educação - Madeira (<https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/Educa%3%a7%3%a3o-e-Ensino/Ensino-Secund%3%a1rio/ctl/Read/mid/6293/Informacaoid/44793/UnidadeOrganicaId/32/Catalogoid/0>).

¹⁰ Face à indisponibilidade de dados relativos aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com a oferta da disciplina de Geografia A, foram considerados todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com Ensino Secundário regular localizados na Região Autónoma da Madeira. Fonte: Direção Regional de Educação - Madeira (<https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/Educa%3%a7%3%a3o-e-Ensino/Ensino-Secund%3%a1rio/ctl/Read/mid/6293/Informacaoid/44793/UnidadeOrganicaId/32/Catalogoid/0>).

		(ocorrências)			(ocorrências) ¹¹	
Norte	A. M. Porto	48	120	7	8,4	687
	Alto Minho	9		10		90
	Alto Tâmega	2		5,7		35
	Ave	14		9,5		148
	Cávado	14		9,2		152
	Douro	7		7,4		95
	Tâmega e Sousa	19		10,8		176
	Terras de Trás-os-Montes	7		14,3		49
Centro	Região de Aveiro	16	80	12,1	9,5	132
	Região de Coimbra	10		6		167
	Região de Leiria	9		8,7		104
	Oeste	20		14,8		135
	Médio Tejo	8		8,9		90
	Viseu Dão-Lafões	12		11,5		104
	Beira Baixa	1		3,8		26
	Beiras e Serra da Estrela	4		4,5		88
A. M. Lisboa	A. M. Lisboa	127		11,1		1147
Alentejo	Baixo Alentejo	4	22	9,1	7,9	44
	Lezíria do Tejo	9		9,6		94
	Alto Alentejo	4		9,1		44
	Alentejo Litoral	1		3,3		30
	Alentejo Central	4		6,1		66
Algarve	Algarve	13		8		163
TOTAIS		362		9,4		3866

Numa análise centrada no género dos inquiridos, podemos dizer que as proporções de professores e professoras considerados, face aos totais nacionais, são relativamente idênticas, variando em apenas 1,3% (Tabela 13). Tal como já observado relativamente à amostra considerada, também os totais nacionais nos mostram uma predominância do género feminino.

Tabela 13 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por género

GÉNERO	Professores - inquiridos (ocorrências)	Proporção (%)	Professores - nacional (ocorrências)¹²
Masculino	122	11,2	1085
Feminino	275	9,9	2781

Centrando as atenções no perfil etário dos respondentes, mais uma vez identificamos uma concordância entre as principais tendências verificadas na amostra considerada

¹¹ Fonte: DGEEC - Docentes do grupo de recrutamento 420 - Geografia em exercício de funções nas escolas de Portugal continental, no ano letivo 2017/18.

¹² Fonte: DGEEC - Docentes do grupo de recrutamento 420 - Geografia em exercício de funções nas escolas de Portugal continental, por sexo, no ano letivo 2017/18.

e os totais nacionais (Tabela 14). Da mesma forma que o grupo de inquiridos com carreiras profissionais mais longas é aquele que reúne um maior número de ocorrências, também os grupos de docentes de faixas etárias acima dos 40 anos são os mais expressivos, quando olhamos para os totais nacionais. De referir que, para o cálculo das proporções presentes na Tabela 14, foi cruzada a informação relativa à duração da carreira profissional dos inquiridos com a informação respeitante aos totais nacionais de docentes de Geografia, por faixa etária. Assim, procurou-se estabelecer correspondências entre cada grupo de respondentes, organizados de acordo com a duração da respetiva carreira profissional (até 5 anos; 6 a 15 anos e 16 ou mais anos) e a(s) faixa(s) etária(s), ao nível dos totais nacionais, que melhor pudessem ilustrar a realidade de cada um desses três grupos de inquiridos. Apesar de, como vimos, os totais registados serem mais elevados nos grupos de maior idade e experiência profissional, é mais expressiva a proporção de respondentes com experiência profissional mais curta (até 5 anos), no contexto dos docentes de Geografia com menos de 30 anos de idade (21,4%). Porém, não podemos esquecer que a proporção de inquiridos com uma carreira profissional mais longa (16 ou mais anos) foi calculada no contexto das duas faixas etárias com maior peso nos totais nacionais de docentes de Geografia (40 a 49 anos e mais de 50 anos), traduzindo-se em 10,8% dos inquiridos.

Tabela 14 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por duração da carreira profissional/faixa etária

CARREIRA PROFISSIONAL - inquiridos (ocorrências) / FAIXA ETÁRIA - nacional (ocorrências)¹³	Totais	Proporção (%)
Até 5 anos (inquiridos)	15	21,4
Menos de 30 anos (nacional)	70	
6 a 15 anos (inquiridos)	36	6
30 a 39 anos (nacional)	602	
16 ou mais anos (inquiridos)	346	10,8
40 a 49 anos (nacional)	1134	
Mais de 50 anos (nacional)	2060	
	3194	

Numa análise voltada para a tipologia de estabelecimento de ensino, os totais de respondentes e os totais nacionais de professores de Geografia estão em consonância com a própria quantidade de estabelecimentos de ensino enquadrados em cada

¹³ Fonte: DGEEC - Docentes do grupo de recrutamento 420 - Geografia em exercício de funções nas escolas de Portugal continental, por grupo etário, no ano letivo 2017/18.

tipologia. Destaca-se o ensino público, ainda que os resultados, em termos de proporção, sejam muito idênticos (Tabela 15). Da mesma forma que o total de inquiridos de escolas públicas representa cerca de 10% do total nacional de docentes de Geografia a exercer funções neste contexto, a mesma proporção, no caso do ensino particular e cooperativo, situa-se nos 9,7%.

Tabela 15 - Proporção de professores respondentes face aos totais nacionais, por tipologia de estabelecimento de ensino

TIPOLOGIA	Professores - inquiridos (ocorrências)	Proporção (%)	Professores - nacional (ocorrências)
Público	353	10	3525
Privado	33	9,7	341

Perante os resultados deste exercício de contextualização da amostra de docentes considerada na presente investigação, seria pouco prudente considerar esta mesma amostra como estatisticamente representativa da realidade nacional. Não obstante, a abrangência territorial da amostra, aliada à consonância da mesma em relação às tendências observadas à escala nacional, leva-nos a considerá-la globalmente representativa. Dela podemos obter informação fundamental para um melhor entendimento de toda a realidade que envolve a implementação (ou não) do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A, ao encontro dos objetivos desta investigação. Afinal, falamos de informações provenientes da experiência pessoal e profissional dos principais responsáveis pela concretização desta prática - os professores.

5.2. Pertinência do Estudo de Caso em Geografia A

Quando questionados quanto à pertinência da implementação do Estudo de Caso em Geografia A, a maioria dos inquiridos considerou este tipo de prática como muito pertinente, situação verificada em ambos os anos letivos considerados (Tabela 16).

Tabela 16 - Professores respondentes por nível de pertinência da implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)

PERTINÊNCIA DO ESTUDO DE CASO (nível)	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20	

1	3	1	4
2	6	1	7
3	18	2	20
4	48	21	69
5	100	33	133
6	107	57	164
TOTAIS	282	115	397

Numa escala crescente de importância, entre 1 e 6, cerca de 75% dos respondentes elegeram os dois níveis cimeiros desta escala, ao passo que apenas 8% dos mesmos selecionaram os três níveis mais baixos (Figura 5). Tal, vem reforçar o reconhecimento relativamente generalizado quanto à pertinência da implementação do Estudo de Caso na disciplina de Geografia, pelos docentes inquiridos.

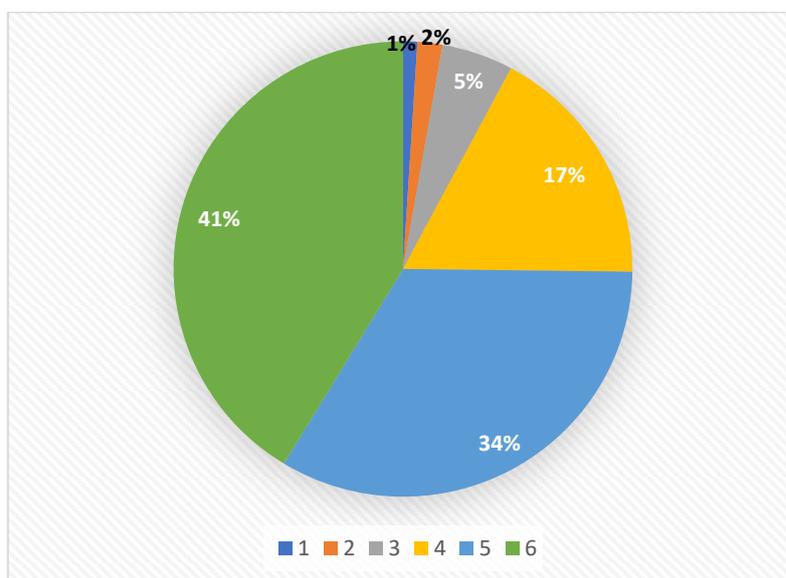


Figura 5 - Proporção de respostas por nível de pertinência da implementação do Estudo de Caso (%)

Esta é, também, a tendência verificada quando analisamos a pertinência do Estudo de Caso, reconhecida pelos inquiridos, a partir do cruzamento com outras variáveis, como a localização geográfica. Em qualquer das NUT III, os totais de ocorrências mais significativos registam-se nos dois níveis cimeiros da escala de importância considerada (Tabela 17).

Tabela 17 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1	2	3	4	5	6	TOTAIS
----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------------

ANO LETIVO:	18/19	19/20											
Norte	2	0	1	0	9	0	12	6	31	8	34	17	120
Centro	1	0	1	0	2	1	9	5	21	8	25	7	80
A.M. Lisboa	0	0	2	1	2	1	16	6	28	14	33	24	127
Alentejo	0	0	0	0	3	0	1	1	10	0	3	4	22
Algarve	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	7	1	13
R.A. Açores	0	0	0	0	1	0	5	0	3	2	1	1	13
R.A. Madeira	0	1	1	0	0	0	1	0	2	0	4	2	11

Estes totais, por sua vez, refletem-se em proporções de respostas igualmente mais expressivas (Tabela 18). De referir, por exemplo, os casos do Algarve e da Região Autónoma da Madeira, onde mais de metade dos inquiridos (61,5% e 54,5%, respetivamente) elege o nível máximo de pertinência para o Estudo de Caso. A realidade não é muito diferente nas restantes NUT III, com proporções de respostas nunca abaixo de 31,8%.

Tabela 18 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%)

PERTINÊNCIA	1		2		3		4		5		6	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Norte	2	1,7	1	0,8	9	7,5	18	15	39	32,5	51	42,5
Centro	1	1,3	1	1,3	3	3,8	14	17,5	29	36,3	32	40
A.M. Lisboa	0	0	3	2,4	3	2,4	22	17,3	42	33,1	57	44,9
Alentejo	0	0	0	0	3	13,6	2	9,1	10	45,5	7	31,8
Algarve	0	0	0	0	0	0	3	23,1	2	15,4	8	61,5
R.A. Açores	0	0	0	0	1	7,7	5	38,5	5	38,5	2	15,4
R.A. Madeira	1	9,1	1	9,1	0	0	1	9,1	2	18,2	6	54,5

Quanto à tipologia de estabelecimento de ensino, as tendências observadas são semelhantes (Tabela 19 e Figura 6).

Tabela 19 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20											
Público	3	1	5	1	16	2	46	15	89	28	96	51	353
Privado	0	0	0	0	1	0	1	3	8	4	11	5	33

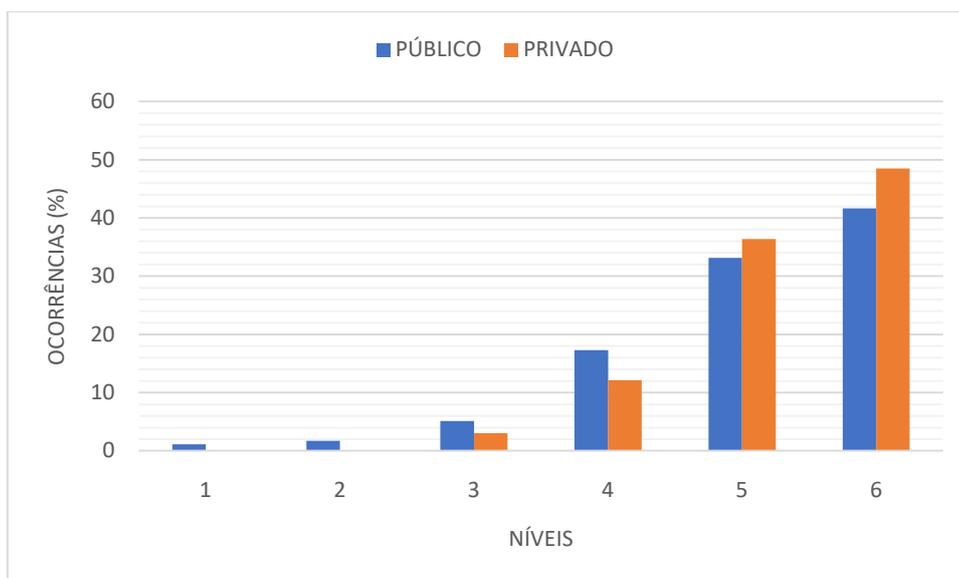


Figura 6 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

Cerca de 74% dos respondentes de estabelecimentos do ensino público classificaram o Estudo de Caso como muito pertinente (níveis 5 e 6 da escala de importância considerada). De igual modo, aproximadamente 84% dos inquiridos efetuaram idêntica classificação, no caso do ensino particular e cooperativo.

Relativamente ao género dos respondentes, os totais de ocorrências mais expressivos tendem a manter-se nos dois níveis cimeiros da escala de importância (Tabela 20).

Tabela 20 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Masculino	2	0	2	0	4	0	20	5	36	12	26	15	122
Feminino	1	1	4	1	14	2	28	16	64	21	81	42	275

Ainda assim, este maior reconhecimento da pertinência do Estudo de Caso é ligeiramente mais expressivo no conjunto de inquiridos do género feminino, com cerca de 45% das docentes a atribuírem o nível máximo da escala de importância,

contra aproximadamente 34%, no caso dos inquiridos do género masculino (Figura 7).

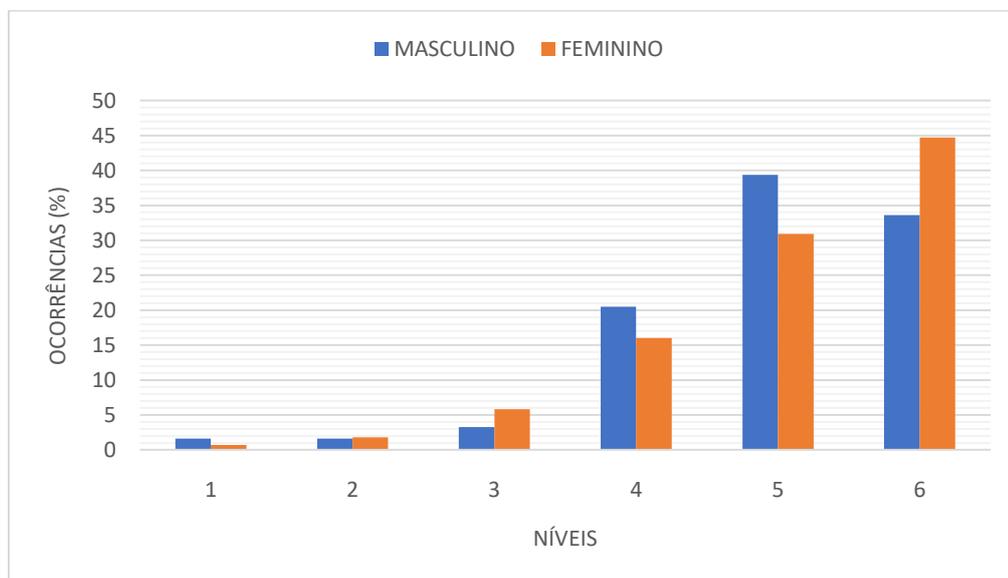


Figura 7 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%)

O cenário não é muito diferente, quando analisamos o reconhecimento da pertinência do Estudo de Caso, tendo em conta a duração da carreira profissional dos inquiridos. Em qualquer dos casos, os níveis correspondentes à classificação do Estudo de Caso como muito pertinente reúnem um maior número de respostas (Tabela 21).

Tabela 21 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Até 5 anos	0	1	0	0	1	0	2	1	4	1	3	2	15
6 a 15 anos	0	0	0	0	2	0	1	1	11	6	11	4	36
16 ou mais anos	3	0	6	1	15	2	45	19	85	26	93	51	346

Apesar desta tendência geral e ainda que as diferenças não sejam muito vincadas, há que referir uma expressão mais clara da pertinência do Estudo de Caso, pelos inquiridos com carreiras profissionais mais longas (Figura 8).

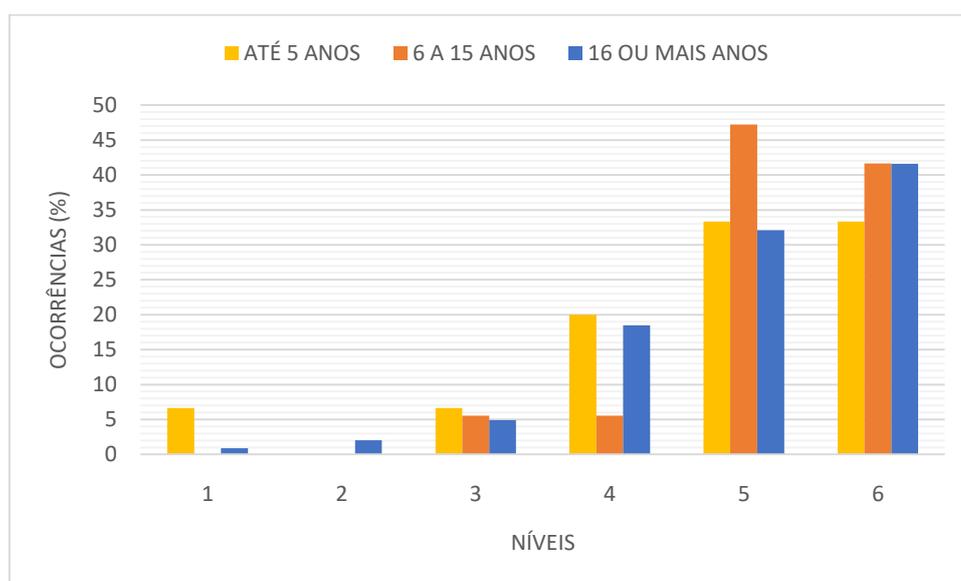


Figura 8 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

Aproximadamente 88% dos respondentes com carreiras entre os 6 e os 15 anos classificam o Estudo de Caso como muito pertinente (níveis 5 e 6 da escala de importância), do mesmo modo que cerca de 74% dos inquiridos com carreiras profissionais a partir dos 16 anos manifestam a mesma opinião. No caso dos docentes com carreiras profissionais até 5 anos, esta proporção situa-se em cerca de 66%. A partir destes resultados, constatamos que uma experiência profissional mais vasta tende a ser acompanhada por um reconhecimento mais efetivo da pertinência do Estudo de Caso, neste contexto. Tal, pode reforçar a própria pertinência deste tipo de atividade, uma vez que, quando olhamos para o universo de professores de Geografia, são mais frequentes os casos de profissionais com carreiras mais longas e de faixas etárias mais elevadas, tal como pudemos observar anteriormente, quer quanto à amostra considerada, quer em termos nacionais.

Quando analisamos a pertinência do Estudo de Caso, tendo em conta a frequência de implementação deste tipo de prática, pelos respondentes, as tendências observadas não são muito diferentes das já apontadas. Tal como nos mostra a Tabela 22, é no grupo dos inquiridos que não implementam o Estudo de Caso que encontramos mais respostas coincidentes com uma menor pertinência deste tipo de atividade. Ainda assim, tal como acontece no caso das restantes frequências de implementação (Figura

9), a maioria dos inquiridos que não implementam o Estudo de Caso classifica esta prática como muito pertinente (cerca de 52%). Por outras palavras, o facto de os inquiridos não implementarem o Estudo de Caso não significa, necessariamente, que estes deixem de reconhecer a pertinência do mesmo. Naturalmente, nos grupos de respondentes que referem implementar o Estudo de Caso, o reconhecimento da pertinência do mesmo é ainda mais expressivo. Assim, aproximadamente 89% dos inquiridos que implementam o Estudo de Caso com maior frequência classificam esta atividade como muito pertinente (níveis 5 e 6 da escala de importância). De igual modo, cerca de 67% dos respondentes que implementam o Estudo de Caso pontualmente fazem o mesmo tipo de classificação.

Tabela 22 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Sím	0	0	0	1	2	0	9	7	39	17	60	36	171
Às vezes	0	1	2	0	10	1	32	10	50	13	37	17	173
Não	3	0	4	0	6	1	7	4	11	3	10	4	53

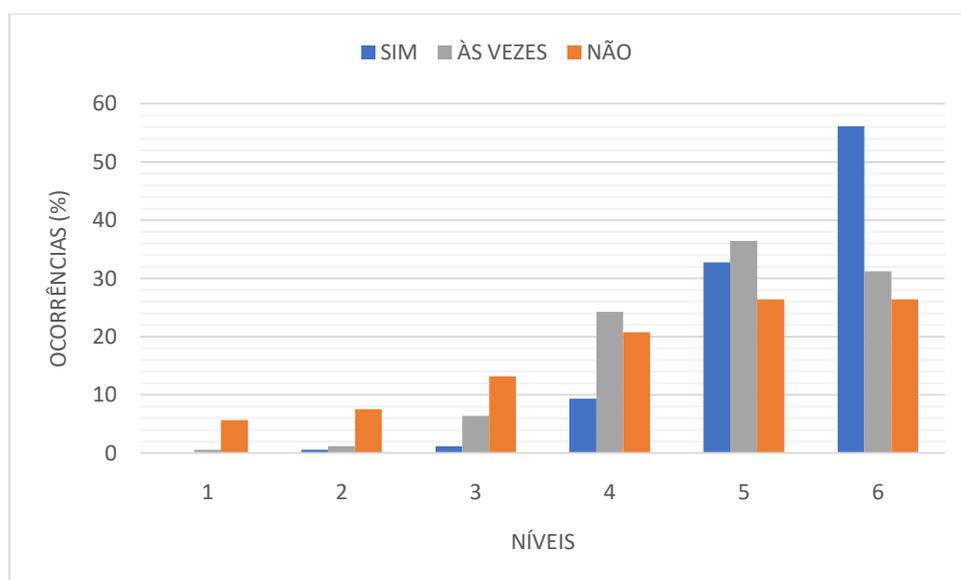


Figura 9 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)

A tendência geral para um reconhecimento da pertinência do Estudo de Caso continua a manifestar-se numa análise a partir da participação (ou não) dos inquiridos no Projeto “Nós Propomos!”, com totais de ocorrências mais expressivos nos grupos daqueles que atribuem níveis de pertinência mais elevados a este tipo de prática (Tabela 23). De referir que o reconhecimento desta pertinência é ainda mais significativo no caso dos respondentes que já participaram no “Nós Propomos!”. É verdade que cerca de 37% dos não participantes no Projeto atribuíram o nível máximo de pertinência ao Estudo de Caso (Figura 10). Porém, esta proporção ultrapassa os 50%, no caso daqueles que já participaram no mesmo. Tratando-se de um Projeto diretamente vocacionado para a implementação do Estudo de Caso, compreender-se-á que o reconhecimento da respetiva pertinência seja mais evidente para aqueles que estão familiarizados com o mesmo.

Tabela 23 - Pertinência do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Sim	0	1	0	0	0	1	6	6	20	16	28	27	105
Não	3	0	6	1	18	1	42	15	80	17	79	30	292

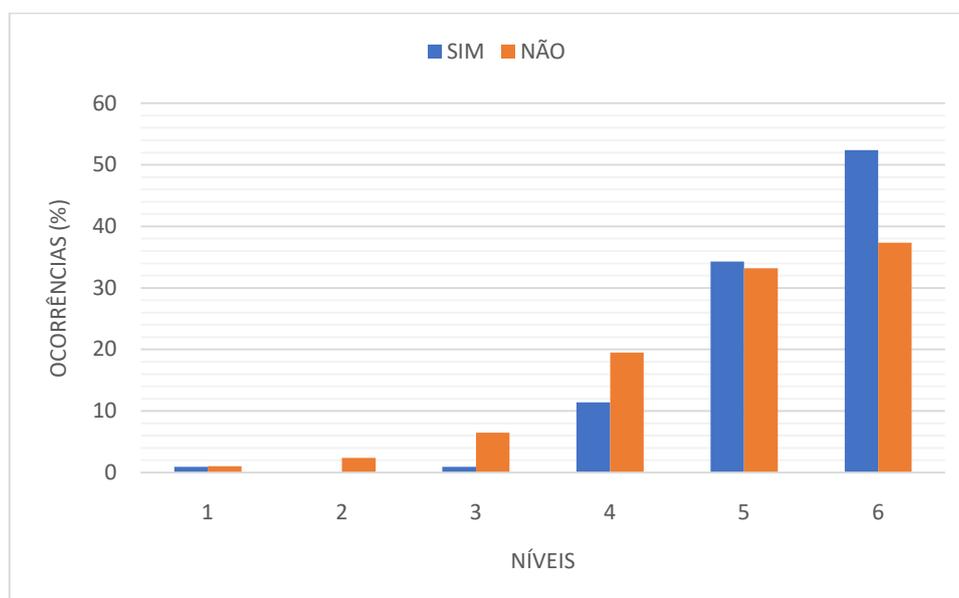


Figura 10 - Pertinência do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%)

Ao refletirem as percepções dos principais responsáveis pela implementação do Estudo de Caso (os professores), estes resultados evidenciam uma mesma tendência em diferentes níveis de análise e vêm reforçar a pertinência desta implementação.

5.3. Potencialidades associadas à implementação do Estudo de Caso

A pertinência do Estudo de Caso reflete-se, também, no reconhecimento de potencialidades diversificadas a esta prática. Qualquer uma das opções apresentadas reuniu um significativo número de ocorrências (Tabela 24), o que vem reforçar a própria pertinência do Estudo de Caso. São valorizados o olhar crítico sobre os problemas locais (90,7% dos inquiridos), o desenvolvimento de atitudes de participação cidadã (73%) e um melhor conhecimento da comunidade local (68,3%), aspetos que nos remetem para as relações entre educação geográfica e educação para a cidadania - chamando a nossa atenção para o papel que o Estudo de Caso pode desempenhar no cruzamento destas duas grandes dimensões. Importa, ainda, fazer referência às respostas apresentadas na categoria “outro”, as quais vêm reforçar o reconhecimento de potencialidades diversificadas ao Estudo de Caso, na perspectiva dos inquiridos. São exemplos destas respostas: “Desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e de liderança”, “Viver a escola verdadeiramente como parte integrante da comunidade” e “Capacidade de organizar ideias”.

Tabela 24 - Professores respondentes por potencialidades do Estudo de Caso (totais de ocorrências)

POTENCIALIDADES	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Olhar crítico sobre os problemas locais	251	109	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	195	95	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	193	78	271	68,3
Realização de trabalho de campo	168	74	242	61
Contacto direto com as populações/entidades locais	150	77	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	154	66	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	124	47	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	86	42	128	32,2
Outro	10	5	15	3,8
TOTAL DE INQUIRIDOS: 397				

Mais uma vez, os resultados obtidos evidenciam tendências semelhantes, em diferentes níveis de análise. Assim, os três aspetos que registaram mais ocorrências, numa análise global destes resultados, foram, também, os três mais destacados, com ligeiras oscilações, em análises que cruzaram o reconhecimento das potencialidades do Estudo de Caso com outras variáveis, como a localização geográfica (Tabela 25).

Tabela 25 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

NUTS:	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:															
Olhar crítico sobre os problemas locais	79	29	54	21	73	44	13	5	11	1	8	3	8	3	352
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	61	24	37	18	56	38	11	4	9	1	7	2	8	3	279
Melhor conhecimento da comunidade local	63	19	39	14	54	32	11	5	8	1	5	2	7	2	262
Realização de trabalho de campo	45	20	33	13	52	30	13	3	10	1	5	2	5	1	233
Contacto direto com as populações/ entidades locais	44	22	31	13	43	32	9	4	8	1	6	2	4	2	221
Tratamento e comunicação de informação	44	19	36	11	45	28	11	3	8	1	3	3	3	0	215
Realização de trabalho em grupo	35	13	27	11	38	16	11	2	5	1	4	3	3	0	169
Construção e aplicação de inquéritos	24	9	14	7	27	19	7	2	6	1	2	3	3	0	124
Outro	2	1	0	0	5	4	0	0	3	0	0	0	0	0	15

Em qualquer uma das NUT III, são significativas as proporções de respostas recolhidas para cada potencialidade, com especial destaque para as três já mencionadas. Na maior parte dos casos, estas proporções ultrapassam os 50% de inquiridos, para cada potencialidade e em cada NUT III (Tabela 26).

Tabela 26 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%)

POTENCIALIDADES	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre	108	90	75	93,8	117	92,1	18	81,8	12	92,3	11	84,6	11	100	352	91,2

os problemas locais																
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	85	70,8	55	68,8	94	74	15	68,2	10	76,9	9	69,2	11	100	279	72,3
Melhor conhecimento da comunidade local	82	68,3	53	66,3	86	67,7	16	72,7	9	69,2	7	53,8	9	81,8	262	67,9
Realização de trabalho de campo	65	54,2	46	57,5	82	64,6	16	72,7	11	84,6	7	53,8	6	54,5	233	60,4
Contacto direto com as populações/entidades locais	66	55	44	55	75	59,1	13	59,1	9	69,2	8	61,5	6	54,5	221	57,3
Tratamento e comunicação de informação	63	52,5	47	58,8	73	57,5	14	63,6	9	69,2	6	46,2	3	27,3	215	55,7
Realização de trabalho em grupo	48	40	38	47,5	54	42,5	13	59,1	6	46,2	7	53,8	3	27,3	169	43,8
Construção e aplicação de inquéritos	33	27,5	21	26,3	46	36,2	9	40,9	7	53,8	5	38,5	3	27,3	124	32,1
Outro	3	2,5	0	0	9	7,1	0	0	3	23,1	0	0	0	0	15	3,9
TOTAIS (inquiridos)	120		80		127		22		13		13		11		386	

Em relação à tipologia de estabelecimentos de ensino, o cenário é idêntico, com totais (Tabela 27) e proporções (Tabela 28) de respostas bastante significativos. Verificam-se, porém, algumas diferenças no caso dos inquiridos do ensino particular e cooperativo, onde a proporção de respostas para cada potencialidade não acompanha plenamente a tendência verificada à escala nacional e no ensino público. Neste grupo de respondentes, a realização de trabalho de campo merece um maior destaque (72,7% dos inquiridos deste grupo), ultrapassando mesmo o melhor conhecimento da comunidade local (54,5%), ainda que o olhar crítico sobre os problemas locais e o desenvolvimento de atitudes de participação cidadã continuem a ser as duas potencialidades mais destacadas.

Tabela 27 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

	TIPOLOGIA:		Privado		TOTAIS
	Público				
	ANO LETIVO:		18/19	19/20	
Olhar crítico sobre os problemas locais	226	94	20	12	352
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	171	79	18	11	279
Melhor conhecimento da comunidade local	175	69	12	6	262
Realização de trabalho de campo	148	61	15	9	233
Contacto direto com as populações/entidades locais	133	67	12	9	221
Tratamento e comunicação de informação	136	58	14	7	215
Realização de trabalho em grupo	113	43	10	3	169
Construção e aplicação de inquéritos	79	38	4	3	124
Outro	9	4	1	1	15

Tabela 28 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

POTENCIALIDADES	Público		Privado		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	320	90,7	32	97	352	91,2
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	250	70,8	29	87,9	279	72,3
Melhor conhecimento da comunidade local	244	69,1	18	54,5	262	67,9
Realização de trabalho de campo	209	59,2	24	72,7	233	60,4
Contacto direto com as populações/entidades locais	200	56,7	21	63,6	221	57,3
Tratamento e comunicação de informação	194	55	21	63,6	215	55,7
Realização de trabalho em grupo	156	44,2	13	39,4	169	43,8
Construção e aplicação de inquéritos	117	33,1	7	21,2	124	32,1
Outro	13	3,7	2	6,1	15	3,9
TOTAIS (inquiridos)	353		33		386	

Entre respondentes do género masculino e do género feminino não se verificam, também, diferenças significativas (Tabela 29 e Tabela 30). Olhar crítico sobre os problemas locais, desenvolvimento de atitudes de participação cidadã e melhor conhecimento da comunidade local são as potencialidades mais destacadas, apesar de o reconhecimento destas potencialidades ser ligeiramente mais expressivo no grupo de inquiridos do género feminino. Este aspeto é visível através de diferenças de proporção de respostas, entre os dois grupos de respondentes, ainda que estas diferenças não vão além dos 7%.

Tabela 29 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)

GÉNERO:	Masculino		Feminino		TOTAIS
	ANO LETIVO:	18/19	19/20	18/19	
Olhar crítico sobre os problemas locais	79	30	172	79	360
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	58	25	137	70	290
Melhor conhecimento da comunidade local	61	17	132	61	271
Realização de trabalho de campo	52	24	116	50	242
Contacto direto com as populações/entidades locais	44	23	106	54	227
Tratamento e comunicação de informação	47	22	107	44	220
Realização de trabalho em grupo	37	14	87	33	171

Construção e aplicação de inquéritos	25	14	61	28	128
Outro	5	1	5	4	15

Tabela 30 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%)

POTENCIALIDADES	Masculino		Feminino		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	109	89,3	251	91,3	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	83	68	207	75,3	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	78	63,9	193	70,2	271	68,3
Realização de trabalho de campo	76	62,3	166	60,4	242	61
Contacto direto com as populações/entidades locais	67	54,9	160	58,2	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	69	56,6	151	54,9	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	51	41,8	120	43,6	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	39	32	89	32,4	128	32,2
Outro	6	4,9	9	3,3	15	3,8
TOTAIS (inquiridos)	122		275		397	

Ao analisarmos as potencialidades do Estudo de Caso referidas pelos inquiridos, tendo em conta a duração da sua carreira profissional (Tabela 31), verificamos que a realização de trabalho de campo merece um destaque mais evidente, por parte dos docentes com carreiras menos longas. Ao contrário do que acontece no caso dos inquiridos com carreiras profissionais de 16, ou mais anos, nos grupos que reúnem aqueles que são docentes há 15, ou menos anos, a realização de trabalho de campo regista totais de ocorrências mais próximos ou, até, superiores aos registados pelos aspetos que nos remetem, mais diretamente, para as relações entre educação geográfica e educação para a cidadania, referidos anteriormente. Se, por um lado, 73,3% dos inquiridos com carreiras até 5 anos e 72,2% dos respondentes com carreiras entre 6 e 15 anos destacam a realização de trabalho de campo, no grupo de docentes com carreiras mais longas esta proporção não ultrapassa os 59,2% (Tabela 32). Estes resultados podem indicar-nos uma valorização, pelos professores mais jovens, de uma componente fundamental para uma educação geográfica preocupada com a promoção de experiências de aprendizagem diversificadas - o que constitui, naturalmente, um aspeto positivo. A atual formação inicial de professores de Geografia não será, certamente, alheia a esta realidade.

Tabela 31 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

CARREIRA PROFISSIONAL:	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Olhar crítico sobre os problemas locais	8	5	20	10	223	94	360
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	7	4	14	9	174	82	290
Melhor conhecimento da comunidade local	5	4	14	6	174	68	271
Realização de trabalho de campo	8	3	17	9	143	62	242
Contacto direto com as populações/entidades locais	7	4	13	6	130	67	227
Tratamento e comunicação de informação	6	2	13	6	135	58	220
Realização de trabalho em grupo	7	2	10	4	107	41	171
Construção e aplicação de inquéritos	2	1	6	5	78	36	128
Outro	0	0	1	0	9	5	15

Tabela 32 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

CARREIRA PROFISSIONAL	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	13	86,7	30	83,3	317	91,6	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	11	73,3	23	63,9	256	74	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	9	60	20	55,6	242	69,9	271	68,3
Realização de trabalho de campo	11	73,3	26	72,2	205	59,2	242	61
Contacto direto com as populações/entidades locais	11	73,3	19	52,8	197	56,9	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	8	53,3	19	52,8	193	55,8	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	9	60	14	38,9	148	42,8	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	3	20	11	30,6	114	32,9	128	32,2
Outro	0	0	1	2,8	14	4	15	3,8
TOTAIS (inquiridos)	15		36		346		397	

As potencialidades já apontadas continuam em evidência numa análise voltada para a pertinência reconhecida pelos inquiridos, quanto à implementação do Estudo de Caso (Tabela 33). Mesmo os respondentes que classificaram este tipo de atividade como menos pertinente não deixaram de reconhecer potencialidades à implementação do Estudo de Caso. A título de exemplo, 85,7% dos inquiridos que atribuíram o nível 2 da escala de importância considerada apontaram o olhar crítico sobre os problemas locais como uma das principais potencialidades desta prática (Tabela 34). Este resultado, ainda que indiretamente, acaba por contribuir para um reforço da conceção

do Estudo de Caso enquanto atividade pertinente e com potencialidades diversificadas.

Tabela 33 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTALS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Olhar crítico sobre os problemas locais	2	1	5	1	15	2	41	19	89	32	99	54	360
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	1	1	3	1	11	2	22	15	74	27	84	49	290
Melhor conhecimento da comunidade local	2	0	4	1	9	1	29	13	69	16	80	47	271
Realização de trabalho de campo	1	0	1	1	7	0	24	16	64	18	71	39	242
Contacto direto com as populações/ entidades locais	0	0	1	1	6	0	15	12	60	21	68	43	227
Tratamento e comunicação de informação	2	0	4	1	8	0	22	11	56	22	62	32	220
Realização de trabalho em grupo	1	0	2	1	6	0	22	7	48	15	45	24	171
Construção e aplicação de inquéritos	0	0	1	1	5	0	12	6	34	12	34	23	128
Outro	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	9	3	15

Tabela 34 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%)

POTENCIALIDADES	1		2		3		4		5		6		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	3	75	6	85,7	17	85	60	87	121	91	153	93,3	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	2	50	4	57,1	13	65	37	53,6	101	75,9	133	81,1	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	2	50	5	71,4	10	50	42	60,9	85	63,9	127	77,4	271	68,3
Realização de trabalho de campo	1	25	2	28,6	7	35	40	58	82	61,7	110	67,1	242	61
Contacto direto com as populações/ entidades locais	0	0	2	28,6	6	30	27	39,1	81	60,9	111	67,7	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	2	50	5	71,4	8	40	33	47,8	78	58,6	94	57,3	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	1	25	3	42,9	6	30	29	42	63	47,4	69	42,1	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	0	0	2	28,6	5	25	18	26,1	46	34,6	57	34,8	128	32,2

Outro	0	0	0	0	0	0	1	1,4	2	1,5	12	7,3	15	3,8
TOTAIS (inquiridos)	4		7		20		69		133		164		397	

Tal como pudemos observar quanto à classificação da pertinência do Estudo de Caso, pelos inquiridos, o reconhecimento de potencialidades variadas a este tipo de prática é transversal, com destaque para o desenvolvimento de atitudes (olhar crítico, desenvolvimento de atitudes de participação cidadã), verificando-se, até, no grupo dos docentes que referem não implementar o Estudo de Caso. A Tabela 35 mostra-nos isso mesmo. De resto, grande parte das potencialidades é selecionada por mais de metade dos respondentes deste último grupo, com proporções de respostas que atingem mesmo os 67,9% quanto ao desenvolvimento de atitudes de participação cidadã e os 84,9% no caso do olhar crítico sobre os problemas atuais (Tabela 36). Uma vez mais, prevalece esta ideia de valorização do Estudo de Caso, pelos inquiridos, a qual se manifesta em diferentes níveis de análise dos resultados obtidos.

Tabela 35 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Olhar crítico sobre os problemas locais	101	58	116	40	34	11	360
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	79	50	90	35	26	10	290
Melhor conhecimento da comunidade local	87	44	87	26	19	8	271
Realização de trabalho de campo	79	49	71	20	18	5	242
Contacto direto com as populações/entidades locais	67	46	65	23	18	8	227
Tratamento e comunicação de informação	65	40	69	19	20	7	220
Realização de trabalho em grupo	53	25	49	17	22	5	171
Construção e aplicação de inquéritos	41	28	40	11	5	3	128
Outro	4	4	4	1	2	0	15

Tabela 36 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)

POTENCIALIDADES	Sim	Às vezes	Não	TOTAIS (ocorrências)	PROP ORÇÃ O
-----------------	-----	----------	-----	----------------------	-------------

	Total	%	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	159	93	156	90,2	45	84,9	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	129	75,4	125	72,3	36	67,9	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	131	76,6	113	65,3	27	50,9	271	68,3
Realização de trabalho de campo	128	74,9	91	52,6	23	43,4	242	61
Contacto direto com as populações/entidades locais	113	66,1	88	50,9	26	49,1	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	105	61,4	88	50,9	27	50,9	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	78	45,6	66	38,2	27	50,9	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	69	40,4	51	29,5	8	15,1	128	32,2
Outro	8	4,7	5	2,9	2	3,8	15	3,8
TOTAIS (inquiridos)	171		173		53		397	

O olhar crítico sobre os problemas locais volta a ser o tipo de potencialidade mais referido pelos inquiridos, independentemente de participarem (ou não) no Projeto “Nós Propomos!” (Tabela 37). Ainda assim, a referência a esta potencialidade é mais expressiva no grupo dos participantes no Projeto (95,2% das respostas), tal como nos mostra a Tabela 38. De resto, para todos os tipos de potencialidades, a proporção de respostas é sempre superior no caso deste grupo, comparativamente com o grupo dos não participantes. Mais uma vez, a natureza e objetivos do Projeto “Nós Propomos!” ajudar-nos-ão a compreender esta realidade.

Tabela 37 - Potencialidades do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências)

PARTICIPAÇÃO NO PROJETO “NÓS PROPOMOS!”:	Sim		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:					
Olhar crítico sobre os problemas locais	52	48	199	61	360
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	49	40	146	55	290
Melhor conhecimento da comunidade local	41	35	152	43	271
Realização de trabalho de campo	43	40	125	34	242
Contacto direto com as populações/entidades locais	41	37	109	40	227
Tratamento e comunicação de informação	34	30	120	36	220
Realização de trabalho em grupo	29	20	95	27	171
Construção e aplicação de inquéritos	26	21	60	21	128
Outro	3	4	7	1	15

Tabela 38 - Potencialidades do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%)

POTENCIALIDADES	Sim		Não		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Olhar crítico sobre os problemas locais	100	95,2	260	89	360	90,7
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	89	84,8	201	68,8	290	73
Melhor conhecimento da comunidade local	76	72,4	195	66,8	271	68,3
Realização de trabalho de campo	83	79	159	54,5	242	61
Contacto direto com as populações/entidades locais	78	74,3	149	51	227	57,2
Tratamento e comunicação de informação	64	61	156	53,4	220	55,4
Realização de trabalho em grupo	49	46,7	122	41,8	171	43,1
Construção e aplicação de inquéritos	47	44,8	81	27,7	128	32,2
Outro	7	6,7	8	2,7	15	3,8
TOTALS (inquiridos)	105		292		397	

5.4. Frequência de implementação do Estudo de Caso

Ao nível da frequência implementação do Estudo de Caso, pelos inquiridos, a situação é bem diferente da observada quanto ao reconhecimento da respetiva pertinência e potencialidades. A Tabela 39 indica-nos que, apesar de reunir totais de ocorrências significativos, a implementação do Estudo de Caso não é unânime, entre os respondentes. Apenas 43% dos professores referem implementar o Estudo de Caso de uma forma frequente (Figura 11). Encontramos, aqui, refletida uma das realidades na base de toda esta investigação, a qual nos mostra que o Estudo de Caso está longe de ser implementado de uma forma plena, nas escolas portuguesas. Ainda assim, a implementação pontual do Estudo de Caso (às vezes) constitui a situação mais frequente (44% dos inquiridos), sendo que apenas 13% dos docentes referem não implementar, de todo, esta prática. Importa, aqui, recordar que cerca de 26% dos inquiridos associa a implementação do Estudo de Caso à participação no Projeto “Nós Propomos!”, o que nos indica que o contributo deste projeto para a implementação do Estudo de Caso é relevante (com as limitações de uma amostragem por conveniência).

Tabela 39 - Professores respondentes por frequência de implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO	PROFESSORES		TOTAIS
	2018/19	2019/20	
Sim	110	61	171
Às vezes	131	42	173
Não	41	12	53
TOTAIS	282	115	397

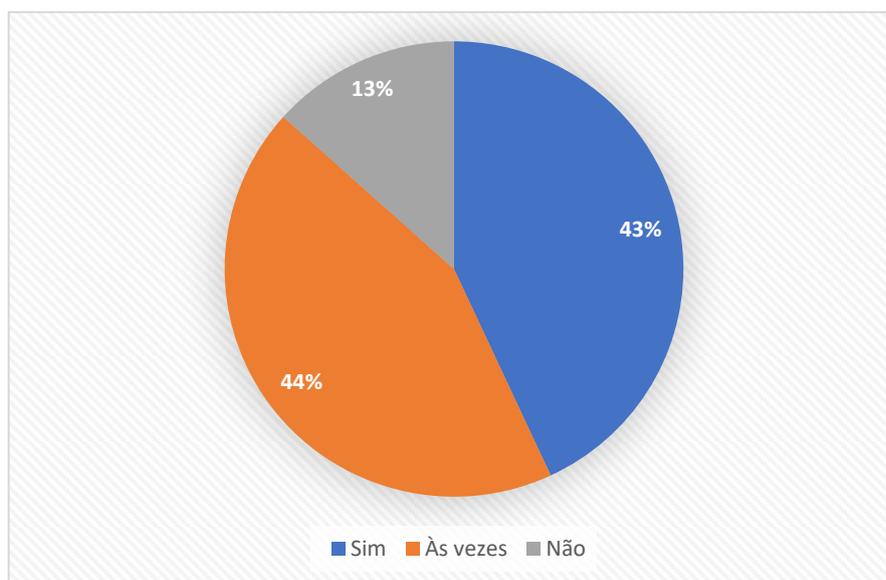


Figura 11 - Proporção de respostas por frequência de implementação do Estudo de Caso (%)

Quando analisamos a frequência de implementação do Estudo de Caso, tendo em conta a localização geográfica dos inquiridos (Tabela 40), verificamos uma manutenção da tendência para que a implementação pontual desta prática constitua a situação mais frequente, apesar de pouco distante, na maioria dos casos, dos totais referentes a uma implementação mais frequente. Apenas na Área Metropolitana de Lisboa, o grupo de inquiridos que implementa o Estudo de Caso com maior frequência é ligeiramente mais expressivo, representando cerca de 47% dos inquiridos desta NUT III (Figura 12). Já no caso das regiões Centro e Alentejo, as proporções de inquiridos que implementam o Estudo de Caso com maior frequência encontram-se a par das proporções de respondentes que o implementam pontualmente (44% e 36% dos inquiridos, respetivamente). Pelo contrário, a Região Autónoma dos Açores é aquela onde a não implementação do Estudo de Caso é mais

expressiva (38% dos inquiridos), proporção que, ainda assim, encontra-se a par da verificada para o grupo dos professores que referiram uma implementação pontual, nesta NUT III.

Tabela 40 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Norte	31	21	44	9	14	1	120
Centro	27	8	25	10	7	3	80
A.M. Lisboa	35	25	39	15	7	6	127
Alentejo	5	3	7	1	5	1	22
Algarve	4	0	6	1	2	0	13
R.A. Açores	1	2	4	1	5	0	13
R.A. Madeira	3	0	4	2	1	1	11

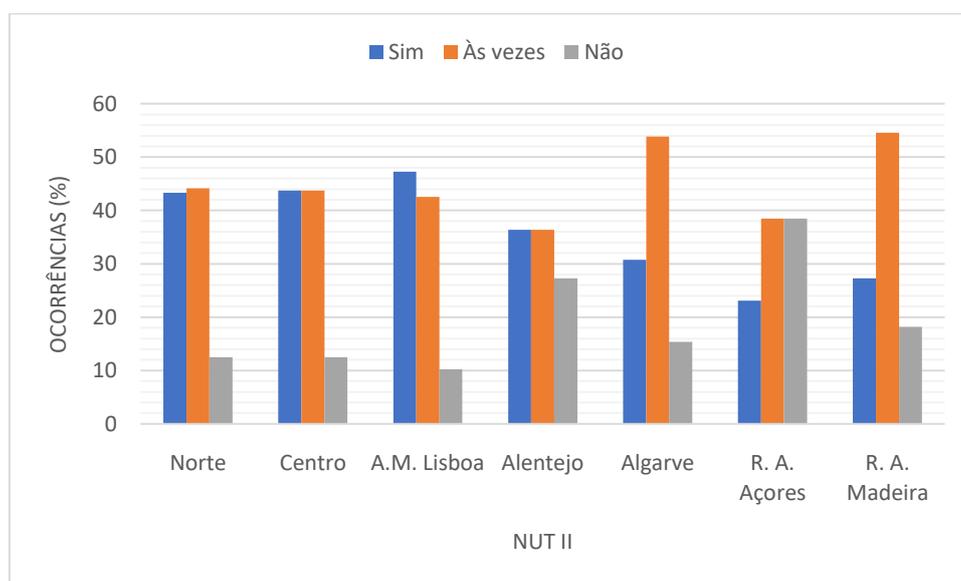


Figura 12 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%)

A tendência geral, já relatada, mantém-se quando cruzamos a frequência de implementação do Estudo de Caso com outras dimensões de análise, como o tipo de estabelecimento (Tabela 41). Porém, poderemos dizer que a implementação mais frequente do Estudo de Caso manifesta-se de forma mais clara no grupo de inquiridos do ensino público (43%), apesar de a implementação pontual desta prática

registar idêntica proporção de respostas (Figura 13). A diferença entre estes dois grupos, ao nível da proporção de respostas, é maior no caso do ensino particular e cooperativo (cerca de 12%), sendo mais frequente a implementação pontual (48% das respostas).

Tabela 41 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Público	99	54	119	33	37	11	353
Privado	7	5	10	6	4	1	33

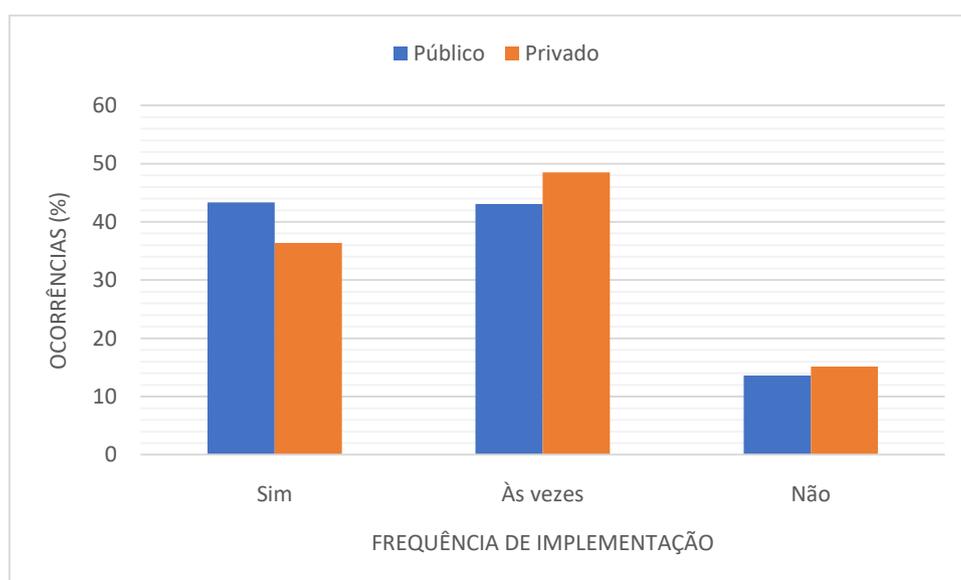


Figura 13 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

A partir do género dos inquiridos, apesar de se manter a tendência geral, já apontada, a implementação mais frequente do Estudo de Caso apresenta-se ligeiramente mais expressiva no grupo de respondentes do género feminino (Tabela 42). Cerca de 45% das professoras inquiridas referiram uma implementação frequente (Figura 14), ao passo que esta proporção se situou em aproximadamente 39%, no grupo do género masculino. Todavia, em ambos os casos, as diferenças entre estas proporções e as

correspondentes a uma implementação pontual do Estudo de Caso não ultrapassam os 6%.

Tabela 42 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por gênero (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTALS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Masculino	32	16	43	13	15	3	122
Feminino	78	45	88	29	26	9	275

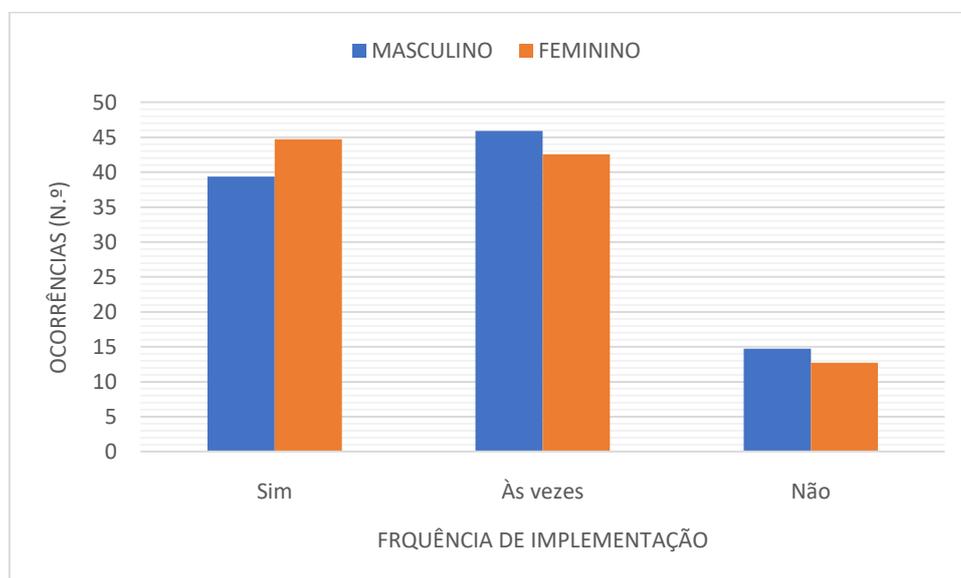


Figura 14 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por gênero (%)

Do ponto de vista da duração da carreira profissional dos inquiridos, o cenário não é muito diferente, em termos globais (Tabela 43). É no grupo de respondentes com carreiras entre 6 e 15 anos que a implementação do Estudo de Caso com maior frequência é mais evidente, correspondendo a aproximadamente 47% dos docentes deste grupo (Figura 15). Em sentido oposto, a proporção de respondentes que menos implementam o Estudo de Caso é mais expressiva no grupo daqueles que têm carreiras profissionais até 5 anos (33% dos inquiridos deste grupo).

Tabela 43 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Até 5 anos	2	2	4	2	4	1	15
6 a 15 anos	10	7	11	3	4	1	36
16 ou mais anos	98	52	116	37	33	10	346

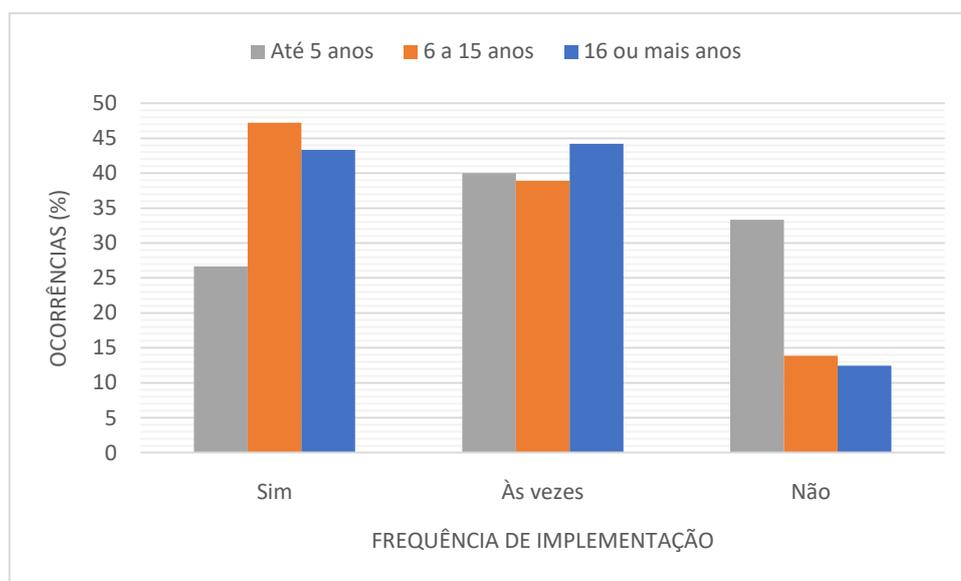


Figura 15 - Frequência de implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

5.5. Motivos para a não implementação do Estudo de Caso

Relativamente aos motivos para a não implementação do Estudo de Caso, destaca-se a falta de tempo para o cumprimento do programa da disciplina de Geografia A, aspeto salientado por 20,4% dos inquiridos (Tabela 44). Em segundo lugar, surgem as dificuldades em mobilizar os alunos (12,3% dos respondentes). O programa da disciplina, pela sua dimensão e pela pressão introduzida pela avaliação externa (exame nacional), parece estar na base dos principais obstáculos à implementação do Estudo de Caso, na perspetiva dos inquiridos. De igual modo, a grande maioria das respostas apresentadas na categoria “outro” acaba por remeter-nos, também, para esta ideia da falta de tempo e pressão introduzida pela avaliação externa. Exemplo

disto mesmo é a seguinte resposta, apresentada por um dos inquiridos: “Exames nacionais e necessidade imperiosa de cumprimento do programa e tempo para treino de exames”.

Tabela 44 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)

MOTIVOS	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Falta de tempo para cumprir o Programa	64	17	81	20,4
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	39	10	49	12,3
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	31	11	42	10,6
Falta de condições na escola	17	2	19	4,8
Outro	13	6	19	4,8
TOTAL DE INQUIRIDOS: 397				

Encontramos idênticas conclusões, quando analisamos os motivos apontados para a não implementação do Estudo de Caso, de acordo com a localização geográfica. Em qualquer das NUT III, a falta de tempo para cumprir o programa constitui o aspeto que regista um maior número de ocorrências (Tabela 45). Destaque para o Algarve, o Alentejo e a Região Autónoma dos Açores, onde este motivo apresenta uma expressão mais significativa (38,5%, 31,8% e 30,8%, respetivamente) (Tabela 46).

Tabela 45 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

NUTS:	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Falta de tempo para cumprir o Programa	20	3	13	2	17	4	5	2	4	1	4	0	1	1	77
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	19	1	11	0	5	7	2	0	1	1	1	0	0	0	48
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	11	4	8	2	5	4	2	0	3	0	1	1	1	0	42
Falta de condições na escola	4	0	3	0	6	1	1	0	1	0	2	0	0	1	19
Outro	3	2	3	1	4	4	1	0	1	0	0	0	1	0	19

Tabela 46 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%)

MOTIVOS	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Falta de tempo para cumprir o Programa	23	19,2	15	18,8	21	16,5	7	31,8	5	38,5	4	30,8	2	18,2	77	19,9
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	20	16,7	11	13,8	12	9,4	2	9,1	2	15,4	1	7,7	0	0	48	12,4
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	15	12,5	10	12,5	9	7,1	2	9,1	3	23,1	2	15,4	1	9,1	42	10,9
Falta de condições na escola	4	3,3	3	3,8	7	5,5	1	4,5	1	7,7	2	15,4	1	9,1	19	4,9
Outro	4	3,3	4	5	8	6,3	1	4,5	1	7,7	0	0	1	9,1	19	4,9
TOTALS (inquiridos)	120		80		127		22		13		13		11		386	

Quanto à tipologia de estabelecimento de ensino, a falta de tempo continua a ser o motivo mais apontado pelos inquiridos (Tabela 47). Para além disto, a diferença em termos de proporção de respostas, para este motivo, entre respondentes de escolas públicas e de escolas particulares, não vai além de 1,4% (Tabela 48).

Tabela 47 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

	TIPOLOGIA:		TOTALS		
	Público	Privado			
	18/19	19/20	18/19	19/20	
Falta de tempo para cumprir o Programa	58	12	6	1	77
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	38	8	1	1	48
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	30	7	1	4	42
Falta de condições na escola	17	2	0	0	19
Outro	11	5	2	1	19

Tabela 48 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

MOTIVOS	Público		Privado		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		

Falta de tempo para cumprir o Programa	70	19,8	7	21,2	77	19,9
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	46	13	2	6,1	48	12,4
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	37	10,5	5	15,2	42	10,9
Falta de condições na escola	19	5,4	0	0	19	4,9
Outro	16	4,5	3	9,1	19	4,9
TOTAIS (inquiridos)	353		33		386	

Numa análise a partir do género dos professores respondentes, são muito semelhantes os resultados obtidos (Tabela 49). Mais uma vez, destaca-se a falta de tempo para o cumprimento do programa, sendo que, neste caso, a diferença de proporção de respostas, para este motivo, é de apenas 1% (Tabela 50).

Tabela 49 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)

	GÉNERO:		Feminino		TOTAIS
	Masculino				
	ANO LETIVO:				
	18/19	19/20	18/19	19/20	
Falta de tempo para cumprir o Programa	19	5	45	12	81
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	12	2	27	8	49
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	13	4	18	7	42
Falta de condições na escola	8	0	9	2	19
Outro	7	4	6	2	19

Tabela 50 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%)

MOTIVOS	Masculino		Feminino		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Falta de tempo para cumprir o Programa	24	19,7	57	20,7	81	20,4
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	14	11,5	35	12,7	49	12,3
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	17	13,9	25	9,1	42	10,6
Falta de condições na escola	8	6,6	11	4	19	4,8
Outro	11	9	8	2,9	19	4,8
TOTAIS (inquiridos)	122		275		397	

A tendência geral mantém-se, ao olharmos para a duração da carreira profissional dos inquiridos (Tabela 51). A falta de tempo continua a ser o aspeto mais focado, independentemente da duração da carreira profissional dos respondentes, evidenciando-se ligeiramente mais no grupo daqueles que têm carreiras até 5 anos (33,3%), de acordo com a Tabela 52. Contrariando o que acontece nos restantes casos, neste mesmo grupo, a preferência por outras atividades, tidas como mais pertinentes, ocupa o segundo lugar, ao ter sido apontada por 13,3% dos inquiridos.

Tabela 51 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

CARREIRA PROFISSIONAL:	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Falta de tempo para cumprir o Programa	5	0	9	1	50	16	81
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	0	1	5	0	34	9	49
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	1	1	2	1	28	9	42
Falta de condições na escola	1	0	2	0	14	2	19
Outro	0	1	2	2	11	3	19

Tabela 52 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

MOTIVOS	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%		
Falta de tempo para cumprir o Programa	5	33,3	10	27,8	66	19,1	81	20,4
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	1	6,7	5	13,9	43	12,4	49	12,3
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	2	13,3	3	8,3	37	10,7	42	10,6
Falta de condições na escola	1	6,7	2	5,6	16	4,6	19	4,8
Outro	1	6,7	4	11,1	14	4	19	4,8
TOTAIS (inquiridos)	15		36		346		397	

Já numa análise centrada na pertinência, reconhecida pelos inquiridos, quanto ao Estudo de Caso, o motivo mais apontado varia consoante o nível de pertinência (Tabela 53). Nos grupos de professores respondentes que consideram o Estudo de Caso mais pertinente (níveis 4 a 6 da escala de importância), a falta de tempo para

cumprir o Programa continua a ser o motivo mais destacado. Pelo contrário, os inquiridos que consideram o Estudo de Caso menos pertinente (níveis 1 e 2 da escala de importância), salientam a preferência por outras atividades (50% e 42,9%, respetivamente), de acordo com a Tabela 54. Tratando-se de professores que reconhecem menos pertinência ao Estudo de Caso, compreender-se-á que o motivo mais apontado para a sua não implementação seja, precisamente, a preferência por outras atividades, tidas como mais pertinentes.

Tabela 53 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Falta de tempo para cumprir o Programa	1	0	1	0	6	1	13	8	26	3	17	5	81
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	1	0	0	1	7	0	5	4	14	1	12	4	49
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	2	0	3	0	4	1	7	6	9	3	6	1	42
Falta de condições na escola	1	0	0	0	1	0	5	0	5	1	5	1	19
Outro	1	0	1	0	1	0	2	0	5	3	3	3	19

Tabela 54 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%)

MOTIVOS	1		2		3		4		5		6		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Falta de tempo para cumprir o Programa	1	25	1	14,3	7	35	21	30,4	29	21,8	22	13,4	81	20,4
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	1	25	1	14,3	7	35	9	13	15	11,3	16	9,8	49	12,3
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	2	50	3	42,9	5	25	13	18,8	12	9	7	4,3	42	10,6
Falta de condições na escola	1	25	0	0	1	5	5	7,2	6	4,5	6	3,7	19	4,8
Outro	1	25	1	14,3	1	5	2	2,9	8	6	6	3,7	19	4,8
TOTAIS (inquiridos)	4		7		20		69		133		164		397	

Quanto à frequência de implementação do Estudo de Caso, pelos inquiridos, repete-se o protagonismo da falta de tempo, enquanto motivo principal para que esta implementação não aconteça (Tabela 55). Este motivo é particularmente expressivo (54,7%) no grupo de respondentes que afirmam não implementar o Estudo de Caso (Tabela 56), destacando-se ainda, também neste grupo, a preferência por outras atividades (35,8% dos inquiridos) - o que nos remete para as ideias já observadas no caso dos inquiridos que classificam o Estudo de Caso como menos pertinente.

Tabela 55 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:							
Falta de tempo para cumprir o Programa	4	2	36	10	24	5	81
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	3	2	24	7	12	1	49
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	3	0	13	7	15	4	42
Falta de condições na escola	0	0	10	1	7	1	19
Outro	3	2	3	1	7	3	19

Tabela 56 - Motivos para a não implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)

MOTIVOS	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%		
Falta de tempo para cumprir o Programa	6	3,5	46	26,6	29	54,7	81	20,4
Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem	5	2,9	31	17,9	13	24,5	49	12,3
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	3	1,8	20	11,6	19	35,8	42	10,6
Falta de condições na escola	0	0	11	6,4	8	15,1	19	4,8
Outro	5	2,9	4	2,3	10	18,9	19	4,8
TOTAIS (inquiridos)	171		173		53		397	

5.6. Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso

Ao analisarmos os resultados em termos de medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso (Tabela 57), acabamos por encontrar refletido o principal motivo apontado, pelos inquiridos, para a não implementação desta prática. Tal como a falta de tempo para o cumprimento do programa da disciplina de Geografia A foi o motivo mais destacado, também a redução dos conteúdos programáticos desta mesma disciplina é uma das medidas de melhoria mais referida (44,6% dos respondentes). A concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso é outra das medidas mais destacadas (46,3%). Porém, a maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares, constitui o tipo de medida mais destacado (50,4%). Tal mostra-nos que o Estudo de Caso não é, de facto, uma prática comum para todos os professores de Geografia e com a qual estes se sintam suficientemente familiarizados. Esta maior sensibilização poderá contribuir para que seja ultrapassado um certo desfasamento que encontramos entre o discurso e as práticas dos inquiridos, relativamente ao Estudo de Caso e respetiva implementação. Se, por um lado, o Programa de Geografia A contempla a realização de um Estudo de Caso, cuja pertinência e potencialidades diversificadas são claramente reconhecidas pelos inquiridos, por outro lado este mesmo programa está, aparentemente, na base dos principais obstáculos apontados à implementação deste tipo de atividade. Contudo, apesar da referência à necessidade de os exames contemplarem o Estudo de Caso, é verdade que nos exames de 2017/18, 2018/19 e 2019/20, há perguntas que claramente se aproximam deste objetivo, ao ser solicitado aos alunos que indiquem medidas concretas a implementar perante problemas concretos.

Tabela 57 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso (totais de ocorrências)

MEDIDAS	PROFESSORES		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	132	68	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	127	57	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	126	51	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	98	21	119	30

Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	64	43	107	27
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	48	20	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	38	17	55	13,9
Outro	13	4	17	4,3
TOTAL DE INQUIRIDOS: 397				

Os resultados são idênticos, quando analisamos as medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso, tendo em conta a localização geográfica dos inquiridos (Tabela 58). Ainda assim, há que fazer referência a algumas regiões onde a maior sensibilização para o Estudo de Caso não é o tipo de medida mais destacado. Na NUT III Alentejo, por exemplo, esta maior sensibilização (59,1% dos inquiridos) é ultrapassada pela concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso (63,6%), bem como pela redução de conteúdos programáticos (77,3%), que constitui, assim, o tipo de medida com maior expressão no grupo de respondentes desta NUT III (Tabela 59). Esta redução de conteúdos programáticos foi, também, o tipo de medida mais destacado pelos inquiridos da Região Autónoma da Madeira (72,7%). Já no caso da Região Autónoma dos Açores, o aumento da carga horária da disciplina foi apontado por 46,2% dos docentes, sendo a medida com maior expressão nesta NUT III.

Tabela 58 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por NUT III (totais de ocorrências)

NUTS:	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:															
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	40	18	27	13	38	29	9	4	8	0	3	2	4	1	196
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	36	16	29	11	36	20	10	4	6	1	3	1	3	2	178
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	37	11	22	10	38	18	14	3	6	1	3	2	5	3	173
Aumento da carga horária da disciplina	38	8	18	3	23	7	5	0	2	0	6	0	4	1	115

Implementação do Estudo de Caso em Geografia nouro ano de escolaridade	20	13	14	9	20	13	3	4	1	0	2	1	2	0	102
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	13	4	10	5	17	8	4	0	2	1	1	1	1	0	67
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	15	6	11	2	6	8	2	0	1	0	2	0	0	0	53
Outro	3	0	2	0	5	4	1	0	1	0	1	0	0	0	17

Tabela 59 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por NUT III (%)

MEDIDAS	Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve		R.A. Açores		R.A. Madeira		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	58	48,3	40	50	67	52,8	13	59,1	8	61,5	5	38,5	5	45,5	196	50,8
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	52	43,3	40	50	56	44,1	14	63,6	7	53,8	4	30,8	5	45,5	178	46,1
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	48	40	32	40	56	44,1	17	77,3	7	53,8	5	38,5	8	72,7	173	44,8
Aumento da carga horária da disciplina	46	38,3	21	26,3	30	23,6	5	22,7	2	15,4	6	46,2	5	45,5	115	29,8
Implementação do Estudo de Caso em Geografia nouro ano de escolaridade	33	27,5	23	28,8	33	26	7	31,8	1	7,7	3	23,1	2	18,2	102	26,4
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	17	14,2	15	18,8	25	19,7	4	18,2	3	23,1	2	15,4	1	9,1	67	17,4
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	21	17,5	13	16,3	14	11	2	9,1	1	7,7	2	15,4	0	0	53	13,7
Outro	3	2,5	2	2,5	9	7,1	1	4,5	1	7,7	1	7,7	0	0	17	4,4
TOTALS (inquiridos)	120		80		127		22		13		13		11		386	

Fazendo o mesmo tipo de análise, desta vez a partir do tipo de estabelecimento de ensino dos inquiridos, os resultados seguem a tendência geral, já relatada (Tabela 60). Para ambos tipos de estabelecimentos de ensino, a maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso foi apontada por mais de 50% dos inquiridos (Tabela 61). De um modo geral, a proporção de respostas, para cada tipo de medida, tende a ser mais expressiva no grupo de docentes do ensino particular e cooperativo, excetuando-se a concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso e a redução de conteúdos programáticos, medidas cujas proporções de respostas são superiores no grupo de docentes das escolas públicas.

Tabela 60 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por tipologia de estabelecimento de ensino (totais de ocorrências)

TIPOLOGIA:	Público		Privado		TOTALS
	18/19	19/20	18/19	19/20	
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	121	58	8	9	196
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	116	50	7	5	178
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	117	45	8	3	173
Aumento da carga horária da disciplina	86	15	10	4	115
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	56	36	6	4	102
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	43	13	5	6	67
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	33	15	4	1	53
Outro	11	4	2	0	17

Tabela 61 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por tipologia de estabelecimento de ensino (%)

MEDIDAS	Público	Privado	AIS (ocorrência)	PROP. ORÇA
---------	---------	---------	---------------------	---------------

	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	179	50,7	17	51,5	196	50,8
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	166	47	12	36,4	178	46,1
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	162	45,9	11	33,3	173	44,8
Aumento da carga horária da disciplina	101	28,6	14	42,4	115	29,8
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	92	26,1	10	30,3	102	26,4
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	56	15,9	11	33,3	67	17,4
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	48	13,6	5	15,2	53	13,7
Outro	15	4,2	2	6,1	17	4,4
TOTAIS (inquiridos)	353		33		386	

A maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, a concessão de apoios materiais à realização do mesmo e a redução dos conteúdos programáticos de Geografia A continuam a ser os tipos de medidas mais salientados, numa análise ao nível do género dos inquiridos (Tabela 62). As proporções de respostas registadas para cada tipo de medida tendem a ser mais expressivas no grupo de respondentes do género masculino (Tabela 63), com exceção para a maior sensibilização, a concessão de apoios materiais e a redução de conteúdos programáticos - aspetos cuja expressão é mais significativa no grupo das professoras inquiridas.

Tabela 62 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por género (totais de ocorrências)

	GÉNERO:		Feminino		TOTAIS
	Masculino		18/19	19/20	
ANO LETIVO:	18/19	19/20			18/19
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	37	22	95	46	200
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	33	19	94	38	184
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	34	14	92	37	177
Aumento da carga horária da disciplina	34	6	64	15	119
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	24	12	40	31	107

Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	16	9	32	11	68
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	16	3	22	14	55
Outro	6	2	7	2	17

Tabela 63 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por género (%)

MEDIDAS	Masculino		Feminino		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	59	48,4	141	51,3	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	52	42,6	132	48	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	48	39,3	129	46,9	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	40	32,8	79	28,7	119	30
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	36	29,5	71	25,8	107	27
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	25	20,5	43	15,6	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	19	15,6	36	13,1	55	13,9
Outro	8	6,6	9	3,3	17	4,3
TOTALS (inquiridos)	122		275		397	

Quando analisamos as medidas apontadas pelos inquiridos, tendo em conta a duração da sua carreira profissional, os tipos de medidas mais valorizados registam algumas variações (Tabela 64). A maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso mantém-se como o tipo de medida mais valorizado apenas no grupo de respondentes com carreiras profissionais de 16 ou mais anos (51,4%), tal como nos mostra a Tabela 65. Já no caso dos inquiridos com carreiras entre os 6 e os 15 anos, o aumento da carga horária assume o maior protagonismo (66,7%). Por outro lado, no grupo de respondentes com carreiras profissionais até 5 anos, é a redução de conteúdos programáticos aquela que reúne uma proporção mais expressiva de respostas (66,7%).

Tabela 64 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por duração da carreira profissional (totais de ocorrências)

CARREIRA PROFISSIONAL:	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	6	2	9	5	117	61	200
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	3	3	9	5	115	49	184
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	6	4	9	5	111	42	177
Aumento da carga horária da disciplina	4	1	19	5	75	15	119
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	3	3	7	4	54	36	107
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	1	1	6	3	41	16	68
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	1	1	5	0	32	16	55
Outro	0	0	1	0	12	4	17

Tabela 65 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por duração da carreira profissional (%)

MEDIDAS	Até 5 anos		6 a 15 anos		16 ou mais anos		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	8	53,3	14	38,9	178	51,4	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	6	40	14	38,9	164	47,4	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	10	66,7	14	38,9	153	44,2	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	5	33,3	24	66,7	90	26	119	30
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	6	40	11	30,6	90	26	107	27
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	2	13,3	9	25	57	16,5	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	2	13,3	5	13,9	48	13,9	55	13,9
Outro	0	0	1	2,8	16	4,6	17	4,3
TOTAIS (inquiridos)	15		36		346		397	

Analisando as medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso, de acordo com a pertinência reconhecida pelos inquiridos, identificamos ligeiras oscilações quanto aos tipos de medidas mais valorizados (Tabela 66). A maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso continua a ser o aspeto mais valorizado, mas apenas pelos respondentes que classificam este tipo de atividade como muito pertinente (níveis 5 e 6 da escala de importância), reunindo 48,9% e 58,5% das respostas, respetivamente (Tabela 67). Em sentido oposto, os inquiridos que consideram o Estudo de Caso menos pertinente (níveis 1 e 2 da escala de importância) atribuem o maior protagonismo à redução de conteúdos programáticos em Geografia A (75% e 57,1% das respostas, respetivamente).

Tabela 66 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por nível de pertinência atribuído (totais de ocorrências)

NÍVEIS:	1		2		3		4		5		6		TOTALS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	0	0	1	1	8	1	19	9	44	21	60	36	200
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	1	0	2	1	9	1	23	8	43	19	49	28	184
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	2	1	3	1	8	2	23	7	49	14	41	26	177
Aumento da carga horária da disciplina	1	0	0	1	8	0	13	5	38	7	38	8	119
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	0	0	0	1	4	1	10	10	27	8	23	23	107
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	1	0	2	1	2	0	3	4	15	2	25	13	68
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	1	0	0	1	4	1	7	5	15	4	11	6	55
Outro	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	9	3	17

Tabela 67 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por nível de pertinência atribuído (%)

MEDIDAS	1		2		3		4		5		6		TOTALS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	0	0	2	28,6	9	45	28	40,6	65	48,9	96	58,5	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	1	25	3	42,9	10	50	31	44,9	62	46,6	77	47	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	3	75	4	57,1	10	50	30	43,5	63	47,4	67	40,9	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	1	25	1	14,3	8	40	18	26,1	45	33,8	46	28	119	30
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	0	0	1	14,3	5	25	20	29	35	26,3	46	28	107	27
Os exames nacionais passem a contemplar a realização do Estudo de Caso	1	25	3	42,9	2	10	7	10,1	17	12,8	38	23,2	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	1	25	1	14,3	5	25	12	17,4	19	14,3	17	10,4	55	13,9
Outro	1	25	0	0	0	0	1	1,4	3	2,3	12	7,3	17	4,3
TOTALS (inquiridos)	4		7		20		69		133		164		397	

Do ponto de vista da frequência de implementação do Estudo de Caso, pelos inquiridos, as medidas mais valorizadas registam, também, algumas variações (Tabela 68). Importa salientar que os respondentes que mais frequentemente implementam o Estudo de Caso são, também, aqueles que mais valorizam uma maior sensibilização, como medida para a melhoria da implementação deste tipo de prática (55,6% das respostas), de acordo com a Tabela 69. Este resultado mostra-nos que os próprios docentes que, à partida, estão mais sensibilizados para as potencialidades do Estudo de Caso (implementam-no com mais frequência) são os primeiros a reconhecer que falta, ainda, uma maior sensibilização para esta prática. Este pode ser encarado como mais um indício da relevância deste tipo de medida, no contexto em causa. Nos restantes grupos de inquiridos, pelo contrário, a redução de conteúdos programáticos é a medida mais destacada, sendo apontada por 58,5% dos

respondentes que não implementam o Estudo de Caso e por 52,6% dos que o fazem pontualmente.

Tabela 68 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por frequência de implementação (totais de ocorrências)

IMPLEMENTAÇÃO:	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:							
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	54	41	60	19	18	8	200
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	56	33	55	17	16	7	184
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	35	20	67	24	24	7	177
Aumento da carga horária da disciplina	41	11	45	8	12	2	119
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	31	25	26	4	7	14	107
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	20	12	18	7	10	1	68
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	11	8	24	5	3	4	55
Outro	7	1	2	2	4	1	17

Tabela 69 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por frequência de implementação (%)

MEDIDAS	Sim		Às vezes		Não		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	95	55,6	79	45,7	26	49,1	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	89	52	72	41,6	23	43,4	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	55	32,2	91	52,6	31	58,5	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	52	30,4	53	30,6	14	26,4	119	30
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	56	32,7	30	17,3	21	39,6	107	27
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	32	18,7	25	14,5	11	20,8	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	19	11,1	29	16,8	7	13,2	55	13,9

Outro	8	4,7	4	2,3	5	9,4	17	4,3
TOTAIS (inquiridos)	171		173		53		397	

Do ponto de vista da participação (ou não) dos inquiridos no Projeto “Nós Propomos!”, os tipos de medidas mais destacados conhecem, também, algumas oscilações (Tabela 70), apesar de os resultados não serem muito distantes das tendências já observadas. A maior sensibilização para o Estudo de Caso continua a assumir uma posição de destaque, ainda que tal aconteça de uma forma mais evidente no grupo dos participantes nos Projeto. São 61,9% os respondentes deste grupo que fizeram referência a esta medida (Tabela 71). No grupo dos não participantes, a maior sensibilização transita para segundo lugar (46,2% das respostas), apesar de a pouca distância do tipo de medida mais destacado por este grupo - a redução de conteúdos programáticos, que reuniu a preferência de 47,9% dos inquiridos deste grupo.

Tabela 70 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: professores respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências)

PARTICIPAÇÃO NO PROJETO “NÓS PROPOMOS!”:	Sim		Não		TOTAIS
	18/19	19/20	18/19	19/20	
ANO LETIVO:					
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	30	35	102	33	200
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	26	24	101	33	184
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	16	21	110	30	177
Aumento da carga horária da disciplina	21	6	77	15	119
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	16	20	48	23	107
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	11	10	37	10	68
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	7	5	31	12	55
Outro	3	3	10	1	17

Tabela 71 - Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso: proporção de respostas por participação no Projeto Nós Propomos! (%)

MEDIDAS	Sim		Não		TOTAIS (ocorrências)	PROPORÇÃO (%)
	Total	%	Total	%		
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	65	61,9	135	46,2	200	50,4
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	50	47,6	134	45,9	184	46,3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A	37	35,2	140	47,9	177	44,6
Aumento da carga horária da disciplina	27	25,7	92	31,5	119	30
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	36	34,3	71	24,3	107	27
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso	21	20	47	16,1	68	17,1
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso	12	11,4	43	14,7	55	13,9
Outro	6	5,7	11	3,8	17	4,3
TOTAIS (inquiridos)	105		292		397	

5.7. A implementação do Estudo de Caso em contexto pandémico

O segundo momento de aplicação do questionário a docentes de Geografia coincidiu com o ano letivo em que os impactos da pandemia COVID-19 se começaram a fazer sentir, em contexto educativo (2019/2020). Assim, ao encontro do que já se referiu, às questões que já haviam sido contempladas no primeiro momento aplicação do questionário, foi acrescentada a seguinte: “Para si, quais as consequências da pandemia COVID-19 e da suspensão das aulas presenciais nas aprendizagens de Geografia, em geral, e na implementação do Estudo de Caso, em particular, em 2019/20?” Com esta nova pergunta, procurou-se recolher as perceções dos inquiridos quanto aos impactos do contexto pandémico vivido, do ponto de vista das aprendizagens dos alunos e da implementação do Estudo de Caso em Geografia, tendo por base as respetivas experiências pessoais.

Tratando-se de uma pergunta de resposta aberta, de natureza distinta face às restantes, o tratamento das respostas obtidas necessitou, também, de nortear-se por procedimentos diferentes. Privilegiou-se, assim, a análise de conteúdo, enquanto “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). Como em qualquer análise de conteúdo, o tratamento das respostas obtidas nesta questão iniciou-se com uma fase de “pré-análise”, no âmbito da qual tem lugar a *leitura flutuante* (Bardin, 2004), ou seja, o primeiro contacto com a informação a analisar, proporcionando um conjunto de ideias fundamentais para a organização e categorização desta informação. Não esqueçamos que “em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados . . . são classificados e reduzidos . . . de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

Deste modo, a partir da análise do conteúdo das respostas obtidas para esta mesma questão, foi possível identificar 11 categorias, coincidentes com os diferentes aspetos apontados pelos respondentes. Neste caso concreto, ao contrário do que muitas vezes sucede em processos de análise de conteúdo, nem todas as unidades de registo a categorizar (neste caso, cada resposta obtida) foram associadas a uma única categoria. Esta opção deriva do facto de a própria questão possibilitar respostas amplas, desde logo por incidir sobre duas dimensões distintas - as aprendizagens dos alunos, de um modo geral, e a implementação do Estudo de Caso, mais particularmente.

Por se tratar de uma questão com características que a diferenciam das restantes e tendo sido incluída apenas no segundo momento de aplicação do questionário, há que referir outra diferença em termos de tratamento das respetivas respostas. Excepcionalmente, foram, então, consideradas todas as respostas, incluindo as apresentadas por docentes que já haviam respondido ao questionário no primeiro momento de aplicação. Para esta questão, foram, assim, registadas 118 respostas, cuja categorização se encontra sistematizada na Tabela 72.

Tabela 72 - Impactos do contexto pandémico nas aprendizagens dos alunos e na implementação do Estudo de Caso

IMPACTOS	TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
Dificuldades na realização de trabalho de campo e trabalho de grupo	49	41,5
Maior dificuldade em apoiar os alunos, pela redução da interação direta/pessoal	32	27,1
Impossibilidade de implementar o Estudo de Caso	25	21,2
Ausência de impactos/dificuldades	13	11
Desenvolvimento dos níveis de participação, autonomia e criatividade dos alunos	13	11
Menor aprofundamento dos conteúdos programáticos	12	10,2
Menor envolvimento dos alunos	8	6,8
Desigualdades no acesso a recursos tecnológicos e problemas técnicos associados à utilização dos mesmos	7	5,9
Oportunidade para a reinvenção de práticas letivas	4	3,4
Maior desgaste para alunos e professores	3	2,5
Constrangimentos no processo de avaliação	1	0,8
TOTAL DE RESPOSTAS:	118	

Importa salientar, desde logo, a diversidade de aspetos contemplados nas respostas recolhidas. Tal mostra-nos que os inquiridos têm muito a dizer acerca do ensino à distância e dos seus impactos nas aprendizagens dos alunos e na implementação do Estudo de Caso, constituindo, por isso, dimensões que devem ser tidas em conta. As dificuldades na realização de trabalho de campo e de trabalho em grupo, decorrentes das restrições à mobilidade da população e da suspensão, num curto espaço de tempo, de todas as atividades letivas presenciais, surgem-nos como os principais impactos apontados pelos docentes (41,5% das respostas). Outro dos aspetos mais referidos (27,1% das respostas) diz respeito às maiores dificuldades, sentidas pelos inquiridos, em acompanhar o trabalho e progresso das aprendizagens dos seus alunos, bem como em esclarecerem as suas dúvidas, pela redução do contacto direto/pessoal que resulta do ensino à distância. Estes dois tipos de impactos acabam por estar diretamente relacionados com o terceiro aspeto mais referido (21,2% das respostas), mais concretamente a impossibilidade de implementação do Estudo de Caso. Em muitas situações, os constrangimentos à realização de trabalho de campo e de trabalho em grupo, aliados à dificuldade em

acompanhar o percurso dos alunos com uma maior proximidade, conduziram à não implementação do Estudo de Caso, precisamente por se tratar de um tipo de atividade onde estas dimensões desempenham um papel de especial relevo. Com menor expressão, em termos de respostas, encontramos, ainda, impactos ao nível do menor aprofundamento dos conteúdos programáticos, por limitações de tempo; um menor envolvimento dos alunos, pela ausência de contacto presencial; situações de desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos necessários ao ensino à distância e problemas técnicos associados à utilização dos mesmos; maior desgaste de alunos e professores, especialmente por um significativo aumento do número de horas em frente a ecrãs/computadores e ainda constrangimentos nos processos de avaliação, face às necessidades de adaptação impostas pelo ensino à distância.

Importa salientar que nem todas as respostas apontam impactos menos positivos, decorrentes das transformações desencadeadas pelo contexto pandémico vivido. Apesar de não ocuparem os lugares cimeiros da tabela, é possível identificar 3 categorias de impactos mais positivos (destacadas a verde, na Tabela 72). De resto, cerca de 11% das respostas referem mesmo a ausência de qualquer transformação/dificuldade, no contexto em análise. No mesmo sentido, é idêntica a proporção de respostas que reconhecem, nos alunos, um aperfeiçoamento de competências ao nível da sua participação, autonomia e criatividade, em consequência de todas as transformações que foram necessárias, pelo ensino à distância. Alguns inquiridos encaram, até, todo este contexto como uma oportunidade para a reinvenção de práticas letivas, introduzindo novas metodologias e tipos de atividades, mais motivadoras para os alunos.

A análise das respostas obtidas nesta última questão mostra-nos, assim, que os inquiridos reconhecem a existência de múltiplos impactos do ensino à distância, necessário em período pandémico. Fica bem patente a ideia de que esta modalidade alternativa não substitui o ensino presencial, introduzindo constrangimentos nomeadamente do ponto de vista das interações entre alunos e professores. A comunicação e o acompanhamento dos alunos tornam-se, frequentemente, mais difíceis, podendo mesmo comprometer as aprendizagens efetuadas, bem como a realização de alguns tipos de atividades, como o Estudo de Caso na disciplina de Geografia, onde o trabalho de campo e o trabalho em grupo são aspetos fulcrais. Nem todos os impactos são, no entanto, necessariamente negativos e todas estas

transformações, experienciadas por alunos e professores, podem ser encaradas, também, como oportunidades para a renovação de práticas e para o desenvolvimento de outros tipos de competências.

5.8. Principais tendências observadas

A Tabela 73 sintetiza o cruzamento entre as variáveis consideradas na análise dos resultados obtidos com o questionário a docentes de Geografia.

Tabela 73 - Questionário a docentes de Geografia: cruzamento de variáveis

	Localização geográfica dos inquiridos	Tipologia dos estabelecimentos de ensino dos inquiridos	Género dos inquiridos	Duração da carreira profissional dos inquiridos	Pertinência do Estudo de Caso	Frequência de implementação do Estudo de Caso	Participação no Projeto Nós Propomos!
Pertinência do Estudo de Caso	Tab. 16 Tab. 17	Tab. 18 Fig. 4	Tab. 19 Fig. 5	Tab. 20 Fig. 6	-	Tab. 21 Fig. 7	Tab. 22 Fig. 8
Potencialidades do Estudo de Caso	Tab. 24 Tab. 25	Tab. 26 Tab. 27	Tab. 28 Tab. 29	Tab. 30 Tab. 31	Tab. 32 Tab. 33	Tab. 34 Tab. 35	Tab. 36 Tab. 37
Frequência de implementação do Estudo de Caso	Tab. 39 Fig. 10	Tab. 40 Fig. 11	Tab. 41 Fig. 12	Tab. 42 Fig. 13	Tab. 21 Fig. 7	-	-
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso	Tab. 44 Tab. 45	Tab. 46 Tab. 47	Tab. 48 Tab. 49	Tab. 50 Tab. 51	Tab. 52 Tab. 53	Tab. 54 Tab. 55	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso	Tab. 57 Tab. 58	Tab. 59 Tab. 60	Tab. 61 Tab. 62	Tab. 63 Tab. 64	Tab. 65 Tab. 66	Tab. 67 Tab. 68	Tab. 69 Tab. 70

Tal como nos mostrou a análise de cada uma das tabelas e figuras que foram marcando presença nos tópicos anteriores, verificam-se, em alguns casos, oscilações nos resultados obtidos para uma mesma variável, em diferentes níveis de análise. Porém, não podemos considerar que estas variações sejam muito significativas. Em algumas situações, o facto de distintos níveis de análise contemplarem totais de respostas inevitavelmente diferentes, poderá ajudar-nos a compreender as variações identificadas em algumas proporções de respostas, por exemplo.

Poderemos, assim, considerar que existe uma certa homogeneidade quanto às principais tendências observadas para cada aspeto considerado. Independentemente da localização, tipologia de estabelecimento de ensino, género, duração da carreira profissional e frequência de implementação do Estudo de Caso, o reconhecimento da pertinência deste tipo de atividade, pelos inquiridos, é generalizado. De igual modo, a atribuição de potencialidades diversificadas ao Estudo de Caso reúne o consenso dos respondentes, nos vários níveis de análise, com destaque para o olhar crítico sobre os problemas locais, o desenvolvimento de atitudes de participação cidadã e o melhor conhecimento da comunidade local. Apesar de menos frequente, em alguns casos, a realização de trabalho de campo é, também, salientada. A ideia de homogeneidade fica ainda mais patente, quando olhamos para a frequência com que o Estudo de Caso é implementado pelos inquiridos. A não implementação deste tipo de prática não constitui a situação mais frequente. Porém, o Estudo de Caso está longe de ser plenamente implementado, independentemente das variáveis e níveis de análise considerados. No tocante aos motivos para a não implementação do Estudo de Caso, encontramos, mais uma vez, dois aspetos que tendem a ser mais destacados, transversalmente. Falamos, neste caso, da falta de tempo para o cumprimento do Programa da disciplina de Geografia A, bem como das dificuldades ao nível da mobilização dos alunos. Os respondentes que classificam o Estudo de Caso como menos pertinente constituem, de certo modo, uma exceção a esta tendência geral. Para este grupo de inquiridos, a preferência por outras atividades, tidas como mais pertinentes, é apontada como o principal motivo para que o Estudo de Caso não seja implementado. O facto de se tratar de um grupo de docentes que, à partida, não reconhece tanta pertinência a este tipo de prática, ajudar-nos-á a compreender esta exceção. Já no caso das medidas mais destacadas pelos inquiridos, pensando numa melhoria da implementação do Estudo de Caso, destaca-se claramente a maior sensibilização quanto a esta prática, por docentes e direções escolares. Segue-se a concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso e a redução dos conteúdos programáticos da disciplina, aspetos apontados, também, por muitos dos respondentes. Ainda que com menor frequência, o aumento da carga horária da disciplina merece, igualmente, algum destaque. De referir que a participação no Projeto “Nós Propomos!”, apesar de não introduzir alterações significativas nas tendências já relatadas, contribui para que alguns destes padrões de resultados sejam mais expressivos no grupo dos inquiridos que já

participaram neste Projeto. Tal acontece, por exemplo, no reconhecimento da pertinência do Estudo de Caso, bem como no “peso” atribuído a cada uma das distintas potencialidades associadas a esta prática. Uma vez que a participação neste Projeto pressupõe a implementação do Estudo de Caso, este aspecto não foi analisado a partir da sua conjugação com variáveis como a frequência de implementação deste tipo prática, ou os motivos para que esta implementação não aconteça (Tabela 73).

6. Entrevistas a professores: recolha e análise de dados

Considerando as potencialidades da entrevista, já abordadas no capítulo de orientações metodológicas, compreender-se-á a escolha desta técnica de recolha de informação, num momento pós implementação do questionário nacional, dirigido a docentes de Geografia. Estas entrevistas podem, assim, proporcionar informações detalhadas, num registo mais próximo das perceções e experiências pessoais e profissionais dos professores, complementando e aprofundando as ideias já identificadas pela análise dos resultados do questionário. Tal como referido anteriormente, considerando as respetivas potencialidades, privilegiou-se uma conceção semiestruturada de entrevista, partindo de um guião geral (Apêndice II), que integra um conjunto de questões/tópicos. Estes serviram apenas para facilitar a organização e condução da entrevista, não obedecendo a uma ordem rigidamente definida e salvaguardando um grau de abertura suficiente para que cada entrevista se adaptasse ao caso específico do respetivo entrevistado. “A entrevista e o raciocínio podem ser interrompidos com uma outra questão (...) e o grau de ambiguidade é mais reduzido do que nas entrevistas não estruturadas” (Reis, 2018, p. 94).

Desde logo, a própria seleção dos docentes entrevistados, neste âmbito, partiu da mobilização de contactos facultados por quem respondeu ao questionário. Para além disto, a seleção dos entrevistados norteou-se, em grande parte, por um critério-chave na base de toda esta investigação - a implementação (ou não) do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A. Deste modo, procurou-se contactar, em primeira instância, docentes com diferentes perfis, coincidentes com distintas frequências de implementação do Estudo de Caso. Para além deste primeiro critério de base, não foram esquecidas outras características dos possíveis entrevistados, procurando-se que os contactos estabelecidos abrangessem docentes de diferentes faixas etárias e provenientes de distintas localizações geográficas. Na base destas opções, encontramos um esforço para que o leque de entrevistados pudesse resultar o mais abrangente e diversificado possível, tendo em conta o universo de inquiridos que, ao responderem ao questionário nacional, facultaram o respetivo contacto. A Tabela 74 sintetiza os totais de contactos efetuados e entrevistas concedidas, organizados a partir da frequência de implementação do Estudo de Caso.

Tabela 74 - Entrevistas a professores: totais

FREQUÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO	PROFESSORES (Totais)						TOTAIS
	Facultaram contacto	Foram contactados	Concederam entrevista				
			Presencial	Videoconferência	Telefone	Por escrito	
Sim	86	23	1	2	1	1	5
Às vezes	71	23	3	0	0	2	5
Não	19	11	1	2	0	1	4
TOTAIS:			5	4	1	4	14

Foram, assim, entrevistados 14 docentes, procurando-se que estas entrevistas decorressem, sempre que possível, de forma presencial, o que aconteceu em 5 situações. Constrangimentos decorrentes da disponibilidade dos entrevistados e das próprias restrições impostas pelo contexto pandémico vivido levaram a que as restantes entrevistas fossem realizadas com recurso a meios alternativos. Deste modo, às 5 entrevistas presenciais, juntaram-se 4 entrevistas realizadas por videoconferência; outros tantos depoimentos foram facultados por escrito, para além de 1 entrevista que foi realizada telefonicamente.

Encontramos, aqui, refletida uma das limitações deste tipo de recolha de dados, constituindo um dos principais desafios a ter em conta numa investigação desta natureza. Falamos da relação direta entre a recolha de informações e a disponibilidade dos inquiridos/entrevistados para facultarem essas mesmas informações. Por outras palavras, a obtenção de dados fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com estas características está dependente, em grande parte, da colaboração dos principais agentes envolvidos na realidade em estudo, neste caso, os docentes de Geografia. A própria ausência de resposta, ou o facto de muitos dos docentes que responderam ao questionário não terem disponibilizado o seu endereço de correio eletrónico (inviabilizando qualquer contacto para uma possível entrevista) constituem indicadores a ter em conta quando efetuamos este tipo de análise. A não resposta será, de resto, um tópico que retomaremos adiante.

6.1. Caracterização geral dos entrevistados

Antes de uma análise mais centrada no conteúdo de cada testemunho recolhido, importa começar por uma caracterização geral do universo de entrevistados. Uma vez que as entrevistas realizadas foram antecedidas pelo questionário nacional a docentes de Geografia, esta caracterização tem por base as respostas dos entrevistados ao referido questionário. Afinal, “os dados recolhidos das entrevistas devem ser trabalhados com a informação recolhida de outros instrumentos de recolha de dados” (Reis, 2018, p. 92). Após uma caracterização global do conjunto de entrevistados, segue-se uma breve apresentação de cada um dos mesmos, mais uma vez partindo das respetivas respostas ao questionário nacional.

Começando pela proveniência dos entrevistados, com exceção da Região Centro e das regiões autónomas dos Açores e Madeira, todas as restantes NUT II de Portugal estiveram representadas (Tabela 75). Destaca-se a Área Metropolitana de Lisboa, com 8 entrevistados, seguida do Alentejo (3 entrevistados). De estabelecimentos de ensino da Região Norte, foi possível recolher testemunhos de 2 entrevistados, para além de 1 entrevista proveniente do Algarve.

Tabela 75 - Caracterização dos entrevistados: localização geográfica

NUT II	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Norte												X	X		2
A. M. Lisboa	X	X		X	X	X	X				X			X	8
Alentejo			X						X	X					3
Algarve								X							1

Relativamente ao género dos entrevistados, podemos dizer que o cenário é relativamente equilibrado, uma vez que as 14 entrevistas realizadas contemplaram 8 respondentes do género feminino e 6 do género masculino (Tabela 76).

Tabela 76 - Caracterização dos entrevistados: género

GÉNERO	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Masculino		X		X		X			X				X	X	6
Feminino	X		X		X		X	X		X	X	X			8

O mesmo não podemos dizer quanto à duração da carreira profissional dos entrevistados. Das 14 entrevistas realizadas, 12 correspondem a docentes com carreiras de 16 ou mais anos e apenas 2 entrevistados apresentam carreiras profissionais entre 6 e 15 anos (Tabela 77). Tal como pudemos observar na análise dos resultados do questionário nacional, o total de inquiridos com carreiras profissionais mais longas é consideravelmente superior ao total de inquiridos com carreiras mais recentes, facto que não será totalmente alheio às características do universo de docentes que aceitaram conceder entrevista.

Tabela 77 - Caracterização dos entrevistados: carreira profissional (duração)

CARREIRA PROFISSIONAL	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
6 a 15 anos												X	X		2
16 ou mais anos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	12

Esta realidade acaba por estar, também, refletida ao nível da experiência letiva dos entrevistados no 11.º ano de escolaridade (Tabela 78). Dos 14 entrevistados, 10 referiram ter experiência de pelo menos 7 anos, neste contexto. No caso de outros 3 entrevistados, esta experiência letiva situa-se entre os 3 e os 6 anos, não indo além dos 2 anos no caso de 1 outro entrevistado.

Tabela 78 - Caracterização dos entrevistados: experiência letiva no 11.º ano de escolaridade (duração)

EXPERIÊNCIA LETIVA - 11.º ANO	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Até 2 anos												X			1
3 a 6 anos	X			X										X	3
7 ou mais anos		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		10

O Projeto “Nós Propomos!” está, também, representado, nomeadamente pelos testemunhos de 6 entrevistados que já participaram no mesmo (Tabela 79). Esta não é, porém, a situação mais frequente, aspeto que pode evitar uma sobre-representação deste Projeto no universo de docentes entrevistados. Tal poderia condicionar a valorização da diversidade de percursos e perceções a propósito da realidade em estudo.

Tabela 79 - Caracterização dos entrevistados: participação no Projeto "Nós Propomos!"

PROJETO NÓS PROPOMOS!	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Sim		X				X	X	X			X		X		6
Não	X		X	X	X				X	X		X		X	8

Quanto ao reconhecimento da pertinência do Estudo de Caso, este é relativamente unânime entre os entrevistados. Numa escala crescente de importância entre 1 e 6, a grande maioria das 14 respostas distribui-se pelos dois níveis cimeiros desta escala. Oito entrevistados atribuem mesmo o nível máximo de pertinência a este tipo de prática (Tabela 80).

Tabela 80 - Caracterização dos entrevistados: pertinência do Estudo de Caso

PERTINÊNCIA DO ESTUDO DE CASO	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
4	X														1
5			X	X	X					X			X		5
6		X				X	X	X	X		X	X		X	8

Tal como observado aquando da análise dos resultados do questionário nacional, a classificação do Estudo de Caso como atividade muito pertinente é acompanhada por um reconhecimento de potencialidades diversificadas a esta mesma prática. Os aspetos que mais nos remetem para o contributo do Estudo de Caso no contexto de uma educação geográfica comprometida com a educação para a cidadania merecem um especial destaque, nomeadamente o olhar crítico sobre os problemas locais, um

tipo de potencialidade que foi apontado por todos os entrevistados (Tabela 81). Ainda assim, nenhuma das restantes potencialidades foi totalmente ignorada, o que vem reforçar, mais uma vez, a ideia de versatilidade associada a esta prática.

Tabela 81 - Caracterização dos entrevistados: potencialidades do Estudo de Caso

POTENCIALIDADES	ENTREVISTADOS														TOTALS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Olhar crítico sobre os problemas locais	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
Melhor conhecimento da comunidade local	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13
Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	12
Tratamento e comunicação de informação	x		x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	11
Realização de trabalho de campo			x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	10
Contacto direto com as populações/entidades locais			x	x		x		x			x	x	x	x	8
Realização de trabalho em grupo	x		x				x	x	x				x	x	7
Construção e aplicação de inquéritos			x		x			x	x				x		5
Outra		x						x						x	3

Quanto aos motivos para a não implementação do Estudo de Caso, as perceções dos entrevistados tendem a convergir para um mesmo motivo principal: a falta de tempo para o cumprimento do Programa da disciplina. Este motivo foi apontado por 5 dos 7 entrevistados que responderam a esta questão (Tabela 82). Apenas um entrevistado aponta a preferência por outras atividades, consideradas mais pertinentes, como motivo para a não implementação do Estudo de Caso. Porém, o mesmo entrevistado não deixa de reconhecer diferentes tipos de potencialidades a esta prática, tal como pudemos observar na Tabela 81. Mais uma vez, constatamos que os significados da não resposta devem ser considerados no âmbito desta investigação. Por outras palavras, independentemente de implementarem o Estudo de Caso com maior ou menor frequência, todos os docentes que se disponibilizaram para conceder entrevista não são indiferentes a este tipo de prática, considerando-a pertinente e compatível com potencialidades diversificadas.

Tabela 82 - Caracterização dos entrevistados: motivos para a não implementação do Estudo de Caso

MOTIVOS	ENTREVISTADOS														TOTAIS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Falta de tempo para cumprir o Programa				X	X	X				X		X			5
Preferência por outras atividades, mais pertinentes	X														1
Falta de condições na escola										X					1
Outro												X		X	2

As principais tendências observadas na análise dos resultados do questionário nacional voltam a manifestar-se nas perceções dos entrevistados quanto a possíveis medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso (Tabela 83). Uma maior sensibilização para este tipo de prática continua a ser o aspeto mais destacado, a este nível.

Tabela 83 - Caracterização dos entrevistados: medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso

MEDIDAS	ENTREVISTADOS														TOTAIS
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares	X				X		X	X	X	X	X		X		8
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso	X				X			X	X	X			X		6
Aumento da carga horária da disciplina		X		X		X							X		4
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso						X	X	X	X						4
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade	X						X						X		3
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A			X	X		X									3
Outro		X							X			X		X	4

Segue-se uma apresentação mais detalhada de cada um dos entrevistados, acompanhada de uma relação com as respostas apresentadas pelos mesmos, no questionário.

6.1.1. Entrevistado A

Docente com uma carreira profissional já longa, o ensino secundário não tem sido o nível de escolaridade mais lecionado pelo entrevistado A (Apêndice III), especialmente nos últimos anos. Este contacto menos frequente poderá ajudar-nos a compreender que o entrevistado em questão tenha referido não implementar o Estudo de Caso, para além de ter apontado a preferência por outras atividades como motivo para esta não implementação (Tabela 84). Isto não significa, porém, que o referido entrevistado desvalorize este tipo de atividade. Apesar de o nível de pertinência atribuído não ser tão expressivo quanto os níveis atribuídos pelos restantes entrevistados, este não deixa de apontar potencialidades diversificadas ao Estudo de Caso, apoiando a sua concretização e identificando possíveis medidas para a melhoria da respetiva implementação.

Tabela 84 - Entrevistado A: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO A
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	3 a 6 anos
Implementação do Estudo de Caso:	Não
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	4
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none">● Realização de trabalho em grupo;● Tratamento e comunicação de informação;● Melhor conhecimento da comunidade local;● Olhar crítico sobre os problemas locais;● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none">● Preferência por outras atividades, mais pertinentes.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none">● Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade;● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares;● Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso.

6.1.2. Entrevistado B

O entrevistado B conta com uma carreira profissional vasta, aliada a um contacto frequente com o 11.º ano de escolaridade (Tabela 85). Tendo iniciado a sua carreira no ensino público, há já vários anos que desenvolve a sua atividade profissional no ensino particular e cooperativo, onde tem impulsionado diversas iniciativas e projetos vocacionados para a inovação pedagógica (Apêndice IV). O 3.º ciclo do ensino básico tem sido o nível de escolaridade onde mais tem desenvolvido estas experiências pedagógicas inovadoras, visto que, na sua perspetiva, a pressão introduzida pela avaliação externa (exame nacional) condiciona o desenvolvimento deste tipo de experiências no ensino secundário. Este é o único fator que o leva a não implementar sempre o Estudo de Caso nas suas turmas de 11.º ano. Em algumas das ocasiões em que o implementou, fê-lo participando no Projeto “Nós Propomos!”. Este entrevistado destaca a pertinência e potencialidades do Estudo de Caso, defendendo a sua implementação não só no ensino secundário, mas também no ensino básico.

Tabela 85 - Entrevistado B: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO B
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Masculino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Às vezes
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none">• Melhor conhecimento da comunidade local;• Olhar crítico sobre os problemas locais;• Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã;• Saber pensar o espaço para saber atuar sobre ele de forma sustentada.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none">• Aumento da carga horária da disciplina;• Não existirem exames nacionais. Não vejo forma de inserir o estudo de caso num exame nacional. Nem pela construção do exame, nem pelos critérios de classificação.

6.1.3. Entrevistado C

Detentor de uma experiência profissional de vários anos, frequentemente com turmas do 11.º ano, o entrevistado C (Apêndice V) implementa habitualmente o Estudo de Caso, com as suas turmas, não hesitando em considerar este tipo de prática como muito pertinente e com múltiplas potencialidades (Tabela 86). Na sua opinião, o Estudo de Caso na disciplina de Geografia A pode assumir diferentes características, adaptadas às dinâmicas específicas de cada turma. Este entrevistado relata o exemplo da sua turma mais recente, em que o Estudo de Caso pressupôs a realização de levantamentos funcionais na área envolvente da escola, envolvendo trabalho de campo e, posteriormente, o tratamento e interpretação de toda a informação recolhida, incluindo do ponto de vista cartográfico. Porém, o entrevistado C não se sente “obrigado” a implementar o Estudo de Caso, referindo que o substitui por outros tipos de atividades, quando percebe que as turmas não são muito recetivas a trabalhos com estas características. Este entrevistado salienta a importância de se apostar em atividades que estimulem diferentes competências dos alunos, não só diretamente relacionadas com as aprendizagens em Geografia, mas também competências transversais, ao nível da representação da informação e do desenvolvimento de um sentido crítico perante a mesma. Apesar de não sentir uma grande pressão em torno da avaliação externa, não deixa de reconhecer que a preparação para o exame nacional introduz algumas limitações de tempo para o desenvolvimento de atividades como o Estudo de Caso. Na sua opinião, alguns tópicos do Programa da disciplina contribuem particularmente para estas limitações, por se necessitar de mais tempo para que estes sejam aprofundados, com os alunos.

Tabela 86 - Entrevistado C: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO C
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	Alentejo
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Sim
Projeto “Nós Propomos!”:	Não

Pertinência do Estudo de Caso:	5
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho em grupo; ● Realização de trabalho de campo; ● Construção e aplicação de inquéritos; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A.

6.1.4. Entrevistado D

O entrevistado D apresenta uma carreira profissional já longa, estando há mais de 20 anos na mesma escola, porém, com um contacto menos frequente com o ensino secundário regular (Apêndice VI). Grande parte da sua atividade tem sido desenvolvida no ensino recorrente (noturno), sendo este o grande motivo que o leva à não implementação do Estudo de Caso, por não estar previsto e ser mais difícil a sua concretização nesta modalidade de ensino. Em algumas situações, tem assegurado aulas a turmas do ensino regular, em substituição de outros colegas, não acompanhando estas turmas desde o início do ano letivo. Na sua opinião, esta realidade introduz constrangimentos ao nível do tempo disponível para a realização de atividades como o Estudo de Caso, nomeadamente pela necessidade de preparação dos alunos para o exame nacional. Apesar de não o implementar, este entrevistado faz questão de salientar a pertinência deste tipo de atividade e aponta diferentes potencialidades à mesma (Tabela 87). Para o entrevistado D, a motivação dos alunos é fundamental, pelo que defende a aposta em estratégias que confirmem uma dimensão mais prática às aulas de Geografia, privilegiando a aplicação de conhecimentos em situações concretas. Na sua perspetiva, esta é precisamente uma forma de contribuir para a maior motivação e envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Tabela 87 - Entrevistado D: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO D
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Masculino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	3 a 6 anos
Implementação do Estudo de Caso:	Não
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	5
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto direto com as populações/entidades locais; • Olhar crítico sobre os problemas locais; • Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para cumprir o Programa.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A; • Aumento da carga horária da disciplina.

6.1.5. Entrevistado E

Com uma vasta experiência profissional e um contacto frequente com o 11.º de escolaridade, o entrevistado E (Apêndice VII) salienta a pertinência e as potencialidades do Estudo de caso (Tabela 88), encarando-o como uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos. Não considera, porém, que seja um tipo de atividade compatível com a disciplina de Geografia A, tal como está estruturada, na atualidade, nomeadamente pela realização do exame nacional. Para além disto, na perspetiva do entrevistado E, o desenvolvimento de trabalho de campo, com os alunos, é inviabilizado por um conjunto de obstáculos de ordem administrativa/burocrática em torno da saída dos alunos do espaço escolar, para além da própria dimensão que as turmas tendem a apresentar, atualmente. A conjugação destes fatores leva a que o entrevistado opte por um Estudo de Caso “simplificado”, com as suas turmas, mais centrado em atividades de sala de aula, como a recolha e tratamento de informação, no âmbito dos conteúdos programáticos abordados. Para este entrevistado, a implementação do Estudo de Caso, numa ótica mais aprofundada, implicaria, assim, uma reorganização da própria disciplina de Geografia A, repensando conteúdos e

apostando em práticas de ensino diferentes, desde logo pela atribuição de um maior destaque ao Estudo de Caso, em termos programáticos. De resto, o entrevistado E considera que o primeiro contacto dos alunos com este tipo de atividade deveria ocorrer não apenas no ensino básico, mas logo no ensino básico. Na opinião deste entrevistado, nem todos os docentes estão sensibilizados e devidamente preparados para a implementação do Estudo de Caso, mais uma realidade que necessitaria de ser modificada, com vista a uma efetiva exploração de todas as potencialidades deste tipo de prática.

Tabela 88 - Entrevistado E: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO E
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Às vezes
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	5
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho de campo; ● Construção e aplicação de inquéritos; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tempo para cumprir o Programa.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; ● Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso.

6.1.6. Entrevistado F

O entrevistado F (Apêndice VIII) conta, já, com vários anos de experiência profissional, lecionando frequentemente em turmas do ensino secundário. Sempre que tal acontece, não deixa de implementar o Estudo de Caso, com as suas turmas, sendo que, nos últimos anos, tem associado esta prática à participação no Projeto “Nós Propomos!” (Tabela 89). Este entrevistado não tem

dúvidas quanto à pertinência e potencialidades do Estudo de Caso, considerando este tipo de prática relevante para qualquer ciência, mas com um protagonismo especial para a Geografia, nomeadamente pela prática de trabalho de campo que favorece. Precisamente por reconhecer o papel do Estudo de Caso para as aprendizagens em Geografia, o entrevistado F refere que tem feito todos os esforços por motivar os seus alunos neste sentido, por sentir que, na sua escola, os alunos tendem a não estar muito recetivos a este tipo de atividade. Na sua opinião, estes esforços têm sido bem-sucedidos, pois consegue ter, atualmente, os seus alunos motivados e envolvidos no desenvolvimento do Estudo de Caso. Para além das suas turmas do ensino regular, conseguiu, inclusivamente, transpor este tipo de atividade para o ensino profissional, onde também leciona. O entrevistado F considera que a sua longa experiência com turmas do ensino secundário permite-lhe uma eficaz gestão do tempo disponível, conseguindo conciliar a abordagem dos conteúdos programáticos com a realização de atividades como o Estudo de Caso. Porém, não deixa de referir que uma reformulação das orientações programáticas da disciplina de Geografia A poderia ser útil, nomeadamente ao nível de uma eventual redução dos conteúdos abrangidos e da atribuição de um destaque mais efetivo ao Estudo de Caso nos documentos curriculares que norteiam esta disciplina.

Tabela 89 - Entrevistado F: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO F
Tipo de entrevista:	Presencial
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Masculino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Às vezes
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho de campo; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tempo para cumprir o Programa.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A;

	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da carga horária da disciplina; • Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso.
--	--

6.1.7. Entrevistado G

O entrevistado G proporciona-nos o testemunho de alguém que já terminou a sua carreira profissional, sem que isso signifique um afastamento total da realidade escolar (Apêndice IX). Mesmo depois da aposentação, este entrevistado tem mantido uma postura ativa, nomeadamente através da colaboração com uma universidade sénior. Esta postura ativa foi uma constante ao longo da sua carreira, tendo participado em diversas iniciativas e projetos, alguns dos quais de âmbito internacional. Um destes foi, precisamente, o Projeto “Nós Propomos!”. O Estudo de Caso foi, assim, uma prática que fez questão de implementar durante o seu percurso profissional, continuando a defender a respetiva pertinência e reconhecendo-lhe potencialidades diversas (Tabela 90). No discurso deste entrevistado, fica bem patente uma abertura à mudança, à aposta em práticas pedagógicas inovadoras, uma postura que, tal como refere, fez com que enfrentasse vários obstáculos e resistências, até da parte de colegas docentes. Para o entrevistado G, existe um medo generalizado da mudança, em contexto escolar, o que se traduz no principal obstáculo ao desenvolvimento de atividades como o Estudo de Caso. Na sua opinião, sem que esta resistência à mudança seja ultrapassada por docentes e direções escolares, torna-se muito difícil a própria preparação dos alunos para estas atividades diferentes das práticas letivas mais “tradicionais”. Reconhece que alguns professores podem enfrentar limitações de tempo para a implementação do Estudo de Caso, especialmente aqueles que têm mais turmas a seu cargo. Ainda assim, no seu caso pessoal, admite nunca ter sentido verdadeiramente este tipo de limitações, ou algum tipo de pressão pela existência de um exame nacional. Para si, a principal limitação está mesmo na falta de recetividade à mudança, pelos atores educativos.

Tabela 90 - Entrevistado G: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO G
Tipo de entrevista:	Videoconferência

Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Sim
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho em grupo; ● Realização de trabalho de campo; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutra ano de escolaridade; ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; ● Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso.

6.1.8. Entrevistado H

No entrevistado H, encontramos mais um exemplo de proatividade, postura que tem procurado manter ao longo da sua já longa carreira. O seu percurso profissional tem sido pautado pela participação em múltiplos projetos, entre os quais o “Nós Propomos!”, desenvolvidos em distintos contextos e abrangendo diferentes escalas (Apêndice X). Para além das funções docentes, ao longo da sua carreira profissional, chegou a integrar organismos governativos, o que lhe permitiu participar na elaboração de documentos curriculares na área da Geografia. O Estudo de Caso é, então, uma atividade que nunca abdica de implementar com as suas turmas, salientando a pertinência e as variadas potencialidades deste tipo de prática (Tabela 91). Para si, a Geografia nunca pode deixar de ser uma disciplina com uma componente prática muito vincada, assente num contacto próximo com o território, através do trabalho de campo. De resto, ao desempenhar funções de coordenação de departamento, na escola onde leciona, faz questão de frisar que o Estudo de Caso deve ser uma prática comum para todos os colegas do grupo de Geografia. Considera, porém, que

falta uma maior sensibilização da classe docente para a importância de atividades como o Estudo de Caso, algo que entende como imprescindível para qualquer professor que procure manter-se atualizado no seu quotidiano profissional. Para o entrevistado H, há que atribuir um maior destaque a este tipo de atividades, para que todos os docentes de Geografia sintam que estas têm, efetivamente, de integrar a sua prática profissional regular. Na sua opinião, através do próprio exame nacional, frequentemente apontado como um entrave à implementação do Estudo de Caso, poderia conseguir-se um maior protagonismo a práticas como esta. Para tal, os próprios documentos curriculares que norteiam a disciplina de Geografia A deveriam assinalar, de uma forma clara, a inclusão, no exame nacional, de uma pergunta decorrente da implementação do Estudo de Caso. Para o entrevistado H, esta seria uma forma de todos os professores de Geografia A valorizarem devidamente este tipo de atividade.

Tabela 91 - Entrevistado H: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO H
Tipo de entrevista:	Telefone
Localização (NUT II):	Algarve
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Sim
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho em grupo; ● Realização de trabalho de campo; ● Construção e aplicação de inquéritos; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã; ● Apresentação do trabalho a outros colegas.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; ● Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso;

	<ul style="list-style-type: none"> • Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso.
--	---

6.1.9. Entrevistado I

No caso do entrevistado I (Apêndice XI), falamos de alguém com uma experiência profissional consolidada, contemplando uma lecionação frequente em turmas do ensino secundário (Tabela 92). Defensor de uma perspectiva construtivista, interacionista e instrumentalista do ensino e aprendizagem, para este entrevistado, o Estudo de Caso constitui um tipo de atividade muito pertinente e que deve integrar as experiências de aprendizagem dos alunos, na disciplina de Geografia A. Considera, porém, que domina um certo desconhecimento e incerteza, por parte de muitos professores, relativamente às potencialidades deste tipo de prática, o que acaba por motivar que, muitas vezes, este não seja implementado. É o próprio a referir que, na escola onde leciona, esta implementação não acontece, por exemplo. Na sua opinião, tende a manter-se uma cultura escolar muito centrada no exame nacional, a qual contribui para que atividades como o Estudo de Caso não sejam tidas como obrigatórias. Para o entrevistado I, é necessária uma mudança de paradigma educativo, mais centrado no aluno. Esta mudança deve implicar, entre outras dimensões, espaços de reflexão conjunta dentro da própria comunidade docente, para que o desconhecimento e incerteza que encontra associado ao Estudo de Caso se dissipem e este deixe de ser visto como uma atividade residual em termos de práticas pedagógicas.

Tabela 92 - Entrevistado I: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO I
Tipo de entrevista:	Escrito
Localização (NUT II):	Alentejo
Género:	Masculino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Sim
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de trabalho em grupo; • Realização de trabalho de campo;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção e aplicação de inquéritos; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; ● Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso; ● Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso; ● Aplicação dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas ao longo da aprendizagem a situações concretas, levar os alunos a pensar o espaço onde estão inseridos, identificar problemas e formular hipóteses de resolução, saber utilizar instrumentos de recolha e tratamento de informação, promover a interação entre os alunos e a aprendizagem ser centrada no aluno, permitindo a aprendizagens de competências geográficas.

6.1.10. Entrevistado J

Docente há já vários anos, o entrevistado J (Apêndice XII) encontra pertinência e potencialidades diversificadas na implementação do Estudo de Caso (Tabela 93), encarando-o como uma técnica de ensino experimental, baseada na descoberta, a qual pode contribuir para a própria inovação pedagógica, em Geografia. Ainda assim, reconhece que apenas implementa este tipo de atividade pontualmente, fruto do próprio contexto escolar onde leciona. O tempo disponível tende a ser canalizado, em primeira instância, para a lecionação dos conteúdos programáticos. Nas palavras do próprio, o Estudo de Caso não constitui uma prioridade, no seio do seu grupo de colegas. Refere que são, por vezes, realizadas algumas atividades mais “pequenas”, apenas quando existe alguma disponibilidade de tempo. Na escola onde leciona, as atividades que considera mais próximas da implementação do Estudo de Caso são as visitas de estudo na sua aceção mais “tradicional”. Apesar de todos os constrangimentos, não hesita em defender a pertinência de atividades como o Estudo de Caso,

salientando a importância da valorização de abordagens multiescolares, com especial destaque para a escala local/regional.

Tabela 93 - Entrevistado J: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO J
Tipo de entrevista:	Escrito
Localização (NUT II):	Alentejo
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Às vezes
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	5
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento e comunicação de informação; • Melhor conhecimento da comunidade local; • Olhar crítico sobre os problemas locais; • Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para cumprir o Programa; • Falta de condições na escola.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> • Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; • Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso.

6.1.11. Entrevistado K

Ao longo da sua já longa carreira profissional, o entrevistado K não tem deixado de implementar o Estudo de Caso, com as suas turmas (Tabela 94). A esta implementação tem associado o Projeto “Nós Propomos!”, no qual participa desde a primeira edição. Para este entrevistado, é inquestionável a pertinência do Estudo de Caso e a sua obrigatoriedade, em termos programáticos, reconhecendo que já o desenvolvia ainda antes de integrar o Projeto “Nós Propomos!” (Apêndice XIII). Na sua opinião, o facto de lecionar, há muitos anos, no ensino particular e cooperativo favorece a implementação e os resultados positivos deste tipo de prática, por sentir que, de um modo geral, os alunos que encontra são bastante empenhados e recetivos a atividades desta natureza. É o próprio entrevistado a referir que esta realidade é muito diferente das que encontrou em

experiências anteriores, quando lecionava no ensino público. Sentia um menor grau de envolvimento dos alunos, o que, na sua opinião, era determinante para que não fosse possível obter trabalhos com a qualidade dos que são desenvolvidos pelas suas turmas, atualmente. Os seus colegas de grupo, na escola onde leciona, partilham da sua opinião quanto à pertinência do Estudo de Caso, aspeto que é, também, visto como vantajoso. Porém, o entrevistado K considera que a grande maioria dos professores de Geografia não está suficiente sensibilizada para esta pertinência, centrando a sua prática letiva na transmissão de conteúdos, sob o signo da preparação para o exame nacional. Para este entrevistado, a implementação do Estudo de Caso não é, de todo, incompatível com a realização de um exame nacional. Pelo contrário, aponta os exemplos de algumas perguntas contempladas em provas de exame dos últimos anos, as quais apelam, precisamente, a aprendizagens e competências mobilizadas a partir da implementação do Estudo de Caso.

Tabela 94 - Entrevistado K: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO K
Tipo de entrevista:	Videoconferência
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Feminino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Sim
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho de campo; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares.

6.1.12. Entrevistado L

O entrevistado L (Apêndice XIV) não apresenta uma carreira muito longa, nem muitos anos de experiência letiva em turmas do 11.º ano. Esta realidade acaba por motivar, em grande parte, a não implementação do Estudo de Caso, mencionada na resposta ao questionário nacional (Tabela 95). O seu perfil contempla, no entanto, a particularidade de realizar investigação no âmbito da educação geográfica e lecionar no ensino superior, mais concretamente no contexto da formação de professores. Esta sua experiência proporciona-lhe, assim, uma perspetiva consolidada quanto ao papel do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A. O entrevistado L não tem dúvidas quanto à pertinência deste tipo de prática, salientando o ensino secundário como o momento mais adequado para a sua implementação, por os alunos já terem, neste nível de escolaridade, um grau de autonomia maior, que lhes permite o desenvolvimento de trabalhos mais aprofundados. Para si, esta é uma estratégia que contribui para que as práticas escolares não se resumam a um ensino expositivo que, na sua opinião, continua a constituir a situação mais frequente, agravada pela pressão introduzida pela preparação para exame nacional. Este é mesmo, na sua opinião, o principal entrave à implementação do Estudo de Caso. Para o entrevistado L, não há forma de compatibilizar a existência de um exame nacional com a implementação de um Estudo de Caso. Para esta conciliação poder existir de uma forma eficaz, seria imprescindível uma reformulação do exame nacional, ao nível da respetiva estrutura e tipologia de questões contempladas.

Tabela 95 - Entrevistado L: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO L
Tipo de entrevista:	Videoconferência
Localização (NUT II):	Norte
Género:	Feminino
Carreira profissional:	6 a 15 anos
Experiência letiva (11.º ano):	Até 2 anos
Implementação do Estudo de Caso:	Não
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho de campo; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Olhar crítico sobre os problemas locais.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tempo para cumprir o Programa; ● Excesso de carga horária para acompanhar os alunos devidamente.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Não haver um exame nacional.

6.1.13. Entrevistado M

A carreira profissional do entrevistado M não é muito longa (Tabela 96), porém o contacto com turmas do 11.º ano tem sido frequente, desenvolvendo a sua atividade no ensino particular e cooperativo (Apêndice XV). Apesar de reconhecer o Estudo de Caso como uma prática pertinente e com diferentes potencialidades, refere que apenas o tem implementado pontualmente, em ocasiões associadas à participação no Projeto “Nós Propomos!”. O entrevistado M salienta o facto de este tipo de atividade permitir que os alunos tenham contacto com uma aplicação prática dos conteúdos abordados nas aulas, para além de poder favorecer o próprio estabelecimento, pelos alunos, de relações entre os mesmos conteúdos. Para si, a extensão do Programa da disciplina e a necessidade de preparação dos alunos para o exame nacional de Geografia A introduzem limitações quanto ao tempo disponível para a realização de outros tipos de atividades, como o Estudo de Caso. É este o principal obstáculo que identifica para o desenvolvimento desta prática, o qual justifica uma implementação menos frequente do Estudo de Caso.

Tabela 96 - Entrevistado M: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO M
Tipo de entrevista:	Escrito
Localização (NUT II):	Norte
Género:	Masculino
Carreira profissional:	6 a 15 anos
Experiência letiva (11.º ano):	7 e mais anos
Implementação do Estudo de Caso:	Às vezes
Projeto “Nós Propomos!”:	Sim
Pertinência do Estudo de Caso:	5
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho em grupo; ● Realização de trabalho de campo; ● Construção e aplicação de inquéritos; ● Tratamento e comunicação de informação;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	-
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Aumento da carga horária da disciplina; ● Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade; ● Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares; ● Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso.

6.1.14. Entrevistado N

Apesar de a sua experiência profissional ser, já, bastante vasta, o contacto do entrevistado N com o ensino secundário é mais recente, ocorrendo essencialmente em turmas do ensino recorrente (Apêndice XVI). Esta realidade justifica, assim, a não implementação do Estudo de Caso, por si referida no questionário nacional (Tabela 97). Isto não significa que o entrevistado deixe de reconhecer pertinência e múltiplas potencialidades a este tipo de prática. De resto, em grande parte do seu percurso, lecionou em turmas do ensino profissional, onde, não tendo implementado diretamente o Estudo de Caso, fez questão de apostar em abordagens e estratégias pedagógicas com objetivos idênticos. Assume-se como apologista de uma perspetiva construtivista das aprendizagens em Geografia, defendendo que atividades como o Estudo de Caso não devem cingir-se ao 11.º ano de escolaridade, mas marcar presença ao longo de todo o percurso formativo dos alunos. Porém, sente que esta perspetiva não é partilhada pelos seus colegas de grupo, o que o leva a considerar que, no contexto escolar onde lecionada atualmente, não existe recetividade ao desenvolvimento de atividades desta natureza. Considera que o foco está exclusivamente na preparação dos alunos para o exame nacional, através de práticas letivas apenas baseadas na transmissão de conteúdos. Na sua opinião o Estudo de Caso é mesmo incompatível com o exame nacional, uma vez que este último se rege por um cronograma comum, realidade que vê como exatamente

oposta àquela que defende para o Estudo de Caso. Para o entrevistado N, todos os alunos têm sensibilidades diferentes, todos sabem coisas diferentes e é fundamental pegar naquilo que os alunos já sabem. Para si, um exame nacional não permite fazer isto, ao contrário do Estudo de Caso.

Tabela 97 - Entrevistado N: caracterização geral (respostas ao questionário nacional)

	ENTREVISTADO N
Tipo de entrevista:	Videoconferência
Localização (NUT II):	A. M. Lisboa
Género:	Masculino
Carreira profissional:	16 ou mais anos
Experiência letiva (11.º ano):	3 a 6 anos
Implementação do Estudo de Caso:	Não
Projeto “Nós Propomos!”:	Não
Pertinência do Estudo de Caso:	6
Potencialidades do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de trabalho em grupo; ● Realização de trabalho de campo; ● Tratamento e comunicação de informação; ● Contacto direto com as populações/entidades locais; ● Melhor conhecimento da comunidade local; ● Olhar crítico sobre os problemas locais; ● Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã; ● Viver a escola verdadeiramente como parte integrante da comunidade.
Motivos para a não implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Lecionação do 11º Ano no ensino recorrente em que o estudo de caso não está contemplado no programa. O que não significa que não tenha posto em prática situações de aprendizagem aproximativas.
Medidas para a melhoria da implementação do Estudo de Caso:	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhar para as aprendizagens, para os OBJETIVOS e COMPETÊNCIAS que realmente estão expostas no programa de Geografia, Aprendizagens e Essenciais e não nos conteúdos "do livro" e na "sequência planificada e compartimentada. Da parte, de qualquer parte, de qualquer escala se pode partir para chegar ao todo, se baseada na descrição, na descoberta, do território e das fontes, na troca de informação e na discussão comparada entre intervenientes e atores, de certeza absoluta que se FAZ e APRENDE Geografia e, curiosamente se "deu" o programa todo.

6.2. Para uma definição de Estudo de Caso em Geografia A

Um dos aspetos estruturantes, em qualquer das entrevistas realizadas, diz respeito à definição do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A, de acordo com as perspetivas pessoais dos diferentes entrevistados. Retomando a técnica da análise de conteúdo e a terminologia defendida por Bardin (2004), a propósito da mesma, é possível desenvolver uma categorização do testemunho de cada entrevistado, a partir das principais ideias transmitidas pelos mesmos. Para tal, são mobilizados excertos das entrevistas realizadas (Apêndice XVII), concretamente incidindo em momentos onde os entrevistados refletem acerca da sua visão de Estudo de Caso, no contexto em análise. Na Tabela 98, encontramos as diferentes categorias (resultantes do próprio conteúdo das entrevistas realizadas), bem como a identificação das entrevistas onde cada categoria se manifesta (unidades de contexto) e ainda os excertos de cada entrevista, que determinaram a respetiva categorização (unidades de registo).

Tabela 98 - Definição de Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO
Identificação de problemas procura de possíveis soluções	Entrevistado C	“São sempre oportunidades de tudo, de desenvolver técnicas, de perceber as dificuldades deles, de lhes levantar problemas que eles também não saberiam resolver sozinhos, porque nunca sequer teriam percebido que os iam encontrar”.
	Entrevistado G	“Um problema, normalmente, resulta melhor e, a partir do qual, os alunos vão identificando qual é a causa desse problema, ou dessa situação e depois, portanto, vão encontrando soluções, uma após outra, até, digamos, terem a situação mais ou menos explicada e iniciarem o processo de encontrar solução”.
	Entrevistado H	“eles sentem que alguma coisa não está bem na sua cidade, no seu mundo quotidiano e tentam olhar mais profundamente para essa situação e tentam encontrar uma solução ao seu nível, ao nível do conhecimento que eles têm, para resolver essa questão”.
	Entrevistado I	“Esta técnica pretende que os alunos levistem questões, elaborem hipóteses e encontrem soluções para os problemas”.
	Entrevistado L	“Eles também irem para a resolução de problemas práticos”.
Dimensão multiescalar, com valorização da escala local	Entrevistado B	“Podemos fazer estudos de caso a várias escalas”.
	Entrevistado E	“Porque eu entendo mais o Estudo de Caso que tanto pode ser a nível local, regional,

		nacional ... à escala local, acho que, para eles, era um aprendizado muito interessante”.
	Entrevistado J	“Esta técnica pretende que os alunos levantem questões ... em diferentes escalas de análise, talvez privilegiando a escala local”.
	Entrevistado N	“Esta é a minha perspetiva, então, em relação ao Estudo de Caso de Geografia... deveria ser o ponto de partida para aprendizagens ... focadas na realidade local, nas perspetivas locais e nas observações locais”.
Aplicação prática de conteúdos teóricos	Entrevistado D	“Aquilo que eu percebo, realmente, em relação ao Estudo de Caso é que acaba por ser uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos”.
	Entrevistado I	“Representa uma metodologia/estratégia de ensino que visa articular a teoria com a prática”.
	Entrevistado J	“Isto leva os alunos a colocar em prática vários conhecimentos adquiridos ao longo das aulas expositivas/teóricas”.
Desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico dos alunos	Entrevistado H	“Para mim, o Estudo de Caso é aquele trabalho autónomo dos alunos, em que eles colocam a sua criatividade perante uma situação/problema”.
	Entrevistado I	“Promovendo o pensamento crítico e criativo e a mobilização de situações de aprendizagem que, de alguma forma possam ser significativas para os alunos”.
	Entrevistado J	“fornecendo ao aluno as ferramentas necessárias para enfrentar criticamente o futuro da sociedade e do ambiente”.
Estudo aprofundado de realidade individual	Entrevistado A	“O estudo de caso é um método qualitativo que consiste numa forma de aprofundar uma unidade individual”.
	Entrevistado K	“o estudo de algumas situações particulares, que vamos desenvolvendo com os alunos, investigando”.
Exploração de técnicas de trabalho em Geografia	Entrevistado C	“Estudo de Caso é uma oportunidade que nós temos de lançar trabalhos para utilizar técnicas que costumamos usar em Geografia”.
	Entrevistado F	“Eu acho que o Estudo de Caso é importante a nível de qualquer ciência, mas sobretudo a nível da Geografia, porque o trabalho de campo é algo que é essencial na nossa disciplina”.
Contacto dos alunos com a realidade envolvente	Entrevistado F	“O contacto que os alunos possam ter com aquilo que é o mundo que os rodeia é um ponto de partida”.
	Entrevistado I	“Em Geografia, o estudo de caso pode levar os alunos à mobilização do conhecimento geográfico para ações relativamente ao espaço onde vivem”.
Desenvolvimento de abordagens aprofundadas, mais próximas da metodologia de investigação científica	Entrevistado L	“E também acho muito importante, porque ele permite o desenvolvimento, digamos, de um pensamento espacial a um nível superior, ou seja, onde eles vão tentar, realmente, encontrar soluções”.
	Entrevistado N	“Nunca chegam a uma conclusão completa, ou seja, são, no fundo, uma investigação

As principais ideias transmitidas pelos entrevistados, pensando numa possível definição de Estudo de Caso em Geografia A, convergem, assim, para um conjunto de oito categorias diferentes. Destaca-se uma visão do Estudo de Caso enquanto oportunidade para que os alunos identifiquem problemas com expressão territorial, para além de procurarem possíveis soluções para os mesmos. Neste seguimento, é igualmente destacada a dimensão multiescalar de um trabalho desta natureza, com especial ênfase para a escala local. Identificação/resolução de problemas, pelos alunos, e valorização da escala local constituem, então, os dois aspetos que se manifestam num conjunto mais alargado de entrevistas, tal como nos mostra a tabela anterior.

A partir da conjugação das várias ideias transmitidas pelos entrevistados, é possível construir uma definição global de Estudo de Caso. Em termos gerais, tal como nos refere o Entrevistado A, o Estudo de Caso é, então, encarado como um método qualitativo voltado para o estudo de realidades individuais, permitindo um maior entendimento quanto às decisões tomadas (e a tomar) quanto a essas mesmas realidades. No contexto específico da disciplina de Geografia A, falamos do “estudo de algumas situações particulares” (Entrevistado K), constituindo uma oportunidade de explorar, com os alunos, técnicas próprias do trabalho em Geografia. “São sempre oportunidades de tudo, de desenvolver técnicas, de perceber as dificuldades deles (os alunos), de lhes levantar problemas que eles também não saberiam resolver sozinhos, porque nunca sequer teriam percebido que os iam encontrar” (Entrevistado C). Ao mobilizar estas técnicas, o Estudo Caso ajuda a conferir uma dimensão prática ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “acaba por ser uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ... há ali uma explicação de determinados conteúdos e de determinadas temáticas que depois vão ser aprofundadas na prática, por estudos feitos pelos alunos sobre uma determinada realidade” (Entrevistado D). Através deste tipo de estratégia, procura-se, então, “articular a teoria com a prática ... valorizar as competências de aprendizagem em situações de contexto real, promovendo o pensamento crítico e criativo e a mobilização de situações de aprendizagem que, de alguma forma, possam ser significativas para os alunos” (Entrevistado I). Afinal, falamos de “uma

técnica de ensino experimental e através da descoberta, que transporta dos alunos para o mundo real e os leva a relacionar, os conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, com as aprendizagens e problemas detetados no dia-a-dia” (Entrevistado J). Deste modo, os alunos podem ter contacto “com aquilo que é o mundo que os rodeia ... para poderem fazer uma análise mais pessoal e digamos mais científica, fazendo a ligação entre o que aprenderam, o que ainda podem vir a aprender e realmente aquilo que eles próprios sentiram com aquilo que vão analisar” (Entrevistado F). Por outras palavras, o Estudo de Caso apela à autonomia e criatividade dos alunos, “eles sentem que alguma coisa não está bem na sua cidade, no seu mundo quotidiano e tentam olhar mais profundamente para essa situação e tentam encontrar uma solução ao seu nível, ao nível do conhecimento que eles têm, para resolver essa questão” (Entrevistado H). Esta ideia lembra-nos que, muitas vezes, o ponto de partida, ou seja, o caso a estudar coincide com um problema “a partir do qual, os alunos vão identificando qual é a causa desse problema, ou dessa situação e depois, portanto, vão encontrando soluções, uma após outra, até, digamos, terem a situação mais ou menos explicada e iniciarem o processo de encontrar solução” (Entrevistado G). O principal objetivo relaciona-se com o desenvolvimento, pelos alunos, “de um pensamento espacial a um nível superior, ou seja, onde eles vão tentar, realmente, encontrar soluções” (Entrevistado L). Falamos de atividades mais complexas, conduzindo os alunos a abordagens mais aprofundadas e à mobilização de competências mais diversas. Não esqueçamos que, num Estudo de Caso, “nunca chegam a uma conclusão completa, ou seja, são, no fundo, uma investigação científica, porque formulam hipóteses” (Entrevistado N). O Estudo de Caso favorece, ainda, uma dimensão multiescalar, já que “podemos fazer estudos de caso a várias escalas” (Entrevistado B), porém há que destacar a sua pertinência à escala local. Tal como nos refere o Entrevistado E, “à escala local, acho que, para eles, era um aprendizado muito interessante ... Tentar que eles recebam e eles recolham informação e eles próprios chegarem a uma conclusão, que é isso que nos interessa”.

6.3. Relevância formativa e limitações do Estudo de Caso em Geografia A

Conhecer a perspectiva dos entrevistados quanto à relevância formativa e limitações do Estudo de Caso constitui outro dos aspetos fundamentais a considerar. Tal como no ponto anterior, a partir da análise de excertos das várias entrevistas realizadas (Apêndice XVIII) e seguindo os procedimentos básicos da análise de conteúdo, enquanto técnica útil para o tratamento deste tipo de informação, é possível conduzir um processo de categorização das principais ideias transmitidas. No que toca à relevância formativa do Estudo de Caso, as ideias apontadas pelos entrevistados enquadram-se em quatro categorias diferentes (Tabela 99).

Tabela 99 - Relevância formativa do Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO
Desenvolvimento de competências diversas	Entrevistado B	“Eu acho que a questão é, o exame de Geografia não é um exame de “decoração”, há alguma parte de “decoração”, como nós sabemos, mas também existe muito a parte da relação. E se eles não trabalham em estudo caso, eles nunca vão adquirir essas competências de relação”.
	Entrevistado C	“Desenvolver competências que, em sala de aula, ali no tempo limitado... Competências até ao nível do estabelecimento de relações ... há uma tolerância para com limitações do outro”.
	Entrevistado D	“Também envolve depois aquela questão da participação, trabalhar em conjunto, com o aspeto colaborativo, etc. Portanto, tem essas valências todas ... Para além de explicarem aquilo que estiveram a fazer e como é que fizeram, poderá haver sempre um debate, o tal debate que nos permitirá, realmente, um crescimento a nível dos conhecimentos”.
	Entrevistado I	“Deslocalizar a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal das competências dos alunos e estimulá-los na construção do seu conhecimento”.
	Entrevistado J	“Também tem ainda a vantagem de selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, apelando ao uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica; analisar e problematizar casos que evidenciem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos”.
	Entrevistado L	“Eu sublinharia, digamos, a resolução de problemas práticos, em Geografia, e também o desenvolvimento do pensamento espacial de nível superior... além de desenvolver outras competências”.
	Entrevistado M	“É uma forma de os alunos colocarem em prática os conhecimentos que foram adquirindo. Para além disso, permite fomentar o relacionamento dos conteúdos, algo que,

		frequentemente, muitos dos alunos têm dificuldade em efetuar”.
	Entrevistado N	“Conseguir implantar ou desenvolver, nos alunos, capacidades de investigação, capacidades de questionar, capacidades de mobilizar informação ... O Estudo de Caso dava a possibilidade de construir mapas, dava a possibilidade de fazer toda a cultura geográfica ... o aluno não faz só uma articulação vertical com um professor, mas faz uma articulação vertical dentro da sociedade”.
Processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno	Entrevistado A	“Pretende-se que o aluno descubra pela sua maneira de ver, sentir, entender e interpretar, tudo fazendo que os conhecimentos adquiridos sejam os do próprio aluno que se identifica claramente com a construção deste mesmo saber”.
	Entrevistado D	“Ora, esses estudos também acho que irão permitir ... conhecimentos específicos em relação àquele assunto e é aquela ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento”.
	Entrevistado G	“É um processo mais de autonomia ... e têm um desenvolvimento dos conhecimentos, das matérias e das coisas muito mais profundo e muito mais consolidado, do que de qualquer outra maneira”.
	Entrevistado H	“Poderem imaginar o mundo ideal, dentro do seu próprio contexto ... eles como atores da melhoria do seu futuro”.
	Entrevistado I	“Onde o cursor do ensino se desloca do professor para o aluno ... poderão desenvolver capacidades de iniciativa e intervenção”.
	Entrevistado J	“Sempre que seja possível incrementar no estudo de caso, em Geografia, estamos a proporcionar uma participação ativa dos alunos nas diferentes aprendizagens, desenvolvendo-lhes a curiosidades, a perspicácia e o espírito crítico e de descoberta, a autonomia”
	Entrevistado N	“Acho que o Estudo de Caso tem um valor intrínseco para a formação individual dos alunos ... o seu grande potencial, é poder pegar naquilo que os miúdos sabem, os miúdos sabem coisas diferentes, têm sensibilidades diferentes e o Estudo de Caso permite desenvolver isto”.
Transformações na relação professor-alunos/ inovação pedagógica	Entrevistado A	“O estudo de caso significa uma evolução nas relações entre docente e alunos sendo que deixa de haver uma relação “clássica” entre quem sabe e quem aprende”.
	Entrevistado D	“Até para fugir um bocado àquele questão de estar a explicar a matéria... depois também foge um bocado a essa rotina e depois tem aquelas vantagens todas do trabalho de grupo”.
	Entrevistado F	“É uma forma diferente de fazer as abordagens pedagógicas ... que nos permite, de alguma forma, fazer uma abordagem fora

		do contexto de sala de aula e que vai muito para além daquilo que, no fundo, é a abordagem teórica do dia-a-dia, de um manual, ou de qualquer tipo de material”.
	Entrevistado I	“Estratégia de ensino inovadora, de promoção da cidadania, da interatividade”.
	Entrevistado J	“Aqui o professor deverá desempenhar um papel de «tutor», estimulando e auxiliando os seus alunos ... «foge» à rotina da sala de aula, propõe um ensino mais prático e experimental ... também é possível melhorar a comunicação/empatia entre alunos e alunos-professor”.
	Entrevistado N	“O professor deixa de ter o seu papel, digamos assim, diretivo e passa a ter o papel orientador”.
Realização de trabalho de campo	Entrevistado E	“Eu penso que seria muito importante se tivéssemos trabalho de campo associado e o Estudo de Caso motivaria muito a utilização, a ferramenta”.
	Entrevistado F	“A nossa ciência, felizmente, tem isso, é a ciência que estuda a Terra, por isso estas saídas de campo é algo que eu faço muito com eles ... É, realmente, uma ferramenta que nós temos, na Geografia”.
	Entrevistado H	“É os alunos terem uma oportunidade de fazer trabalho de campo ... é trabalho fora da sala de aula, é a grande potencialidade do Estudo de Caso, em Geografia”
	Entrevistado K	“As potencialidades é eles irem fazer trabalho de campo, é o facto de eles poderem contactar, no terreno, com autarquias, com juntas de freguesia”.

De acordo com os entrevistados, o Estudo de Caso é claramente encarado como um tipo de atividade que promove o desenvolvimento de competências diversificadas, pelos alunos. Estas competências abrangem aspetos mais específicos, como o domínio de técnicas utilizadas no trabalho em Geografia, contribuindo para a consolidação do pensamento espacial dos alunos e para o desenvolvimento da sua cultura geográfica. Por outro lado, associadas à implementação do Estudo de Caso, também são valorizadas competências de índole mais transversal, relacionadas com a aquisição e tratamento de informação, com o estabelecimento de relações entre conteúdos/temas abordados e, até, ao nível das relações interpessoais. No discurso dos entrevistados encontramos, igualmente, o Estudo de Caso como prática associada a um processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno, onde as suas perceções e ideias prévias são tidas em conta. Trata-se de uma clara aposta na autonomia dos alunos, a quem é atribuído um papel de maior protagonismo na construção das suas próprias aprendizagens. De igual modo, os entrevistados

tendem a apontar o Estudo de Caso como um meio para favorecer a inovação pedagógica e para transformar a própria relação professor-alunos, no sentido de um ensino menos transmissivo, ou seja, menos centrado no professor e mais focado nos alunos, que são guiados pelo seu professor, que os orienta ao longo do respetivo percurso de aprendizagem. Não esqueçamos, também, o destaque atribuído à prática de trabalho de campo, enquanto prática indissociável do trabalho e das aprendizagens em Geografia. Uma vez que o trabalho de campo é, precisamente, uma atividade privilegiada através da implementação do Estudo de Caso, é salientado o seu contributo para a relevância formativa deste tipo de prática.

Quanto às limitações do Estudo de Caso, podemos enquadrar as ideias apontadas pelos entrevistados em seis categorias diferentes (Tabela 100).

Tabela 100 - Limitações do Estudo de Caso: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO
Incompatibilidade com a preparação dos alunos para o exame nacional (falta de tempo)	Entrevistado B	“Há uma exigência muito grande em relação aos exames e temos uma pressão forte para direcionarmos isto tudo muito para os exames e não para os estudos de caso.”.
	Entrevistado C	“De facto, não posso deixar coisas, não posso deixar para trás alguns conteúdos que eu sei que são, recorrentemente, apresentados em exame”.
	Entrevistado D	“Para mim, o tempo é realmente o principal problema, claro”.
	Entrevistado F	“Em termos de limitações, a disponibilidade de tempo. Estas coisas requerem mais tempo e é assim, por muito que nós queiramos, podemos fazer uma série de abordagens por ali, mas depois temos sempre o dilema dos programas, da extensão dos programas e do exame nacional que, para mais, é no 11.º ano”.
	Entrevistado L	“A primeira é a questão de haver exames nacionais de Geografia, eu acho que isso condiciona muito... A questão do tempo e tanto os professores estão muito focados em dar a matéria para o exame, como os alunos também estão muito focados em ter a matéria para os exames ... a outra limitação que eu vejo é a carga horária dos alunos, ou seja, muitas vezes olhando para os horários daqueles alunos, eles estão completamente preenchidos”.
	Entrevistado M	“A limitação relaciona-se com o tempo que é necessário para a implementação do projeto. Face a um programa tão exigente e extenso e que vai ser avaliado através de um Exame Nacional, por vezes, é muito complicado

		realizar as tarefas em tempo letivo”.
	Entrevistado N	“Portanto, há aqui uma falta de liberdade entre o Estudo de Caso e o condicionante exame, com o cronograma fixo ... que contraria, por completo, a possibilidade de implantação do Estudo de Caso”.
Aspetos burocráticos associados a saídas dos alunos do espaço escolar	Entrevistado E	“Hoje em dia, as coisas estão um pouco mais difíceis, porque todo o processo está muito burocratizado, ou seja, dificulta muito... Se esse estudo implicasse, até, uma saída, ou uma visita, até os pagamentos, hoje em dia, são muito, muito dificultados”.
	Entrevistado J	“Normalmente, só se concretiza se houver tempo, se os alunos “se portarem bem” ou se o professor tiver tempo de tratar de toda a burocracia associada”.
	Entrevistado N	“As limitações aqui, pelo menos nesta escola onde estou, são um bocadinho institucionais... há muitas restrições à saída com os alunos”.
Disponibilidade de recursos	Entrevistado D	“Eventualmente, em termos de limitação, pode haver é a limitação do espaço onde os alunos possam reunir, às vezes as escolas estão limitadas nesse aspeto”.
	Entrevistado G	“Às vezes, não temos os recursos, não temos a disponibilidade dos recursos que nós precisaríamos e os alunos, às vezes, desistem e ficam chateados... e depois, pronto, querem logo deixar, porque é assim que eles são treinados... Portanto, é, efetivamente, a falta de alguns recursos tecnológicos... quando é há uma falta de um recurso, isso é um grande entrave”.
Grau de envolvimento e autonomia dos alunos	Entrevistado G	“Os inconvenientes são, exatamente, por um lado, se, quando nós encontramos alunos que, na verdade, não estão interessados em coisa nenhuma, pronto, é um motivo ainda forte para eles abandonarem”.
	Entrevistado H	“Depois, outro constrangimento é, por exemplo, este ano, pela primeira vez, aconteceu isso, é eu não ter alunos de 10.º e 11.º em sequência, porque os alunos têm que saber o que é... têm que saber trabalhar autonomamente”.
Falta de consolidação na cultura escolar, por desconhecimento e incerteza	Entrevistado I	“Como metodologia de pesquisa ou estratégia de ensino não está nada consolidada nas escolas, ou mesmo, é desconhecida, porque, em primeiro lugar, não é obrigatória, e em segundo lugar, por desconhecimento, ou incerteza relativamente aos seus verdadeiros méritos”.
	Entrevistado J	“O estudo de caso normalmente fica reservado para segundo plano ... a avaliação deste projeto é ainda mais ambígua que a avaliação formativa ou sumativa, pois há sempre alunos que não podem/quêrem participar, ou que são mais reservados, ou que são menos estimulados/observadores”.
Pouca receptividade por parte de alguns professores	Entrevistado H	“Os colegas sentem que eu ocupo algumas aulas deles... Mas os alunos têm o tempo não letivo todo ocupado com outras coisas, com

		desporto, com explicações, com outras atividades. Então, tenho mesmo que fazer essas atividades dentro do tempo letivo, que depois acaba por coincidir com os tempos dos colegas”.
--	--	--

Claramente, a falta de tempo para a implementação do Estudo de Caso constitui o aspeto mais salientado pelos entrevistados, em termos de limitações desta prática. Em algumas situações, a falta de tempo é associada à carga horária dos alunos, ou à extensão do Programa da disciplina. Porém, a principal condicionante, mencionada a este propósito, remete-nos para uma certa incompatibilidade entre a implementação do Estudo de Caso e a realização de um exame nacional, em Geografia A. Por outras palavras, os entrevistados tendem a considerar a falta de tempo como a grande limitação do Estudo de Caso, visto que o tempo disponível acaba por ser canalizado para a preparação dos alunos para o exame nacional. Esta realidade vem, então, inviabilizar atividades como o Estudo de Caso, as quais necessitam sempre de algum tempo para a sua concretização. Alguns constrangimentos de ordem burocrática, respeitantes às saídas dos alunos do espaço escolar, são, também, mencionados por alguns entrevistados, como mais uma limitação ao desenvolvimento do Estudo de Caso. Trata-se de um tipo de atividade que implica a realização de trabalho de campo e, por conseguinte, a saída dos alunos do espaço escolar. Quanto às restantes limitações apontadas pelos entrevistados, ainda que com menor frequência, foi mencionada a falta de recursos e espaços de trabalho para os alunos poderem desenvolver estudos desta natureza, bem como a variabilidade do grau de envolvimento e recetividade dos alunos perante este tipo de atividades. Esta variabilidade é apontada não só no caso dos alunos, mas também dos professores. Alguns entrevistados referem, mesmo, que existem professores menos recetivos a atividades com estas características, contribuindo para a manutenção de um certo desconhecimento e incerteza face ao Estudo de Caso, realidade que, por sua vez, leva a que esta prática não esteja suficientemente consolidada na cultura escolar.

6.4. Implementação do Estudo de Caso à escala nacional

No que diz respeito à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional, nem todos os entrevistados manifestaram uma opinião formada acerca deste aspeto (Apêndice XIX). Para além disto, as perspetivas daqueles que se pronunciaram sobre este tópico tendem a convergir no sentido de uma implementação pouco generalizada do Estudo de Caso, à escala nacional. Tal como nos diz o Entrevistado A, “não é um método muito implementado à escala nacional”. Apenas três entrevistados consideram que a implementação do Estudo de Caso, nas escolas portuguesas, é uma realidade frequente. Porém, dois destes entrevistados demonstram algumas reservas quanto a este aspeto. O Entrevistado D, por exemplo, pensa que é implementado, “embora as pessoas, talvez os professores um bocadinho mais antigos, tenham mais resistência à questão do Estudo de Caso”. Já o entrevistado F diz-nos que a realidade de algumas escolas que conhece levam-no a considerar que o Estudo de Caso será implementado no país. Porém, não deixa de ressaltar que, remetendo-se à sua experiência pessoal, “sentimos que, realmente, a nossa própria sensibilidade nos levava a isso, ou seja, nós tínhamos de fazer qualquer coisa para lá daquilo que era o manual da disciplina”, o que nos transmite uma visão mais opcional do que obrigatória, relativamente à implementação do Estudo de Caso, variando de acordo com a sensibilidade de cada docente. Temos, ainda, o exemplo do Entrevistado B, que considera que o Estudo de Caso é implementado, de um modo geral, mas não no 11.º ano. Nas suas palavras, “Eu acho que a maior parte das escolas avança com estudos de caso e tenho a ideia, também, de ser sempre no 9.º ano” (Entrevistado B). A implementação do Estudo de Caso em Geografia A constituirá, ainda, uma situação mais pontual do que generalizada. O Entrevistado N refere mesmo que “os professores que implantam estudos de caso são professores extremamente corajosos e que estão a tentar dar o melhor para os seus alunos”.

A grande maioria dos entrevistados considera, assim, que o Estudo de Caso, de um modo geral, não é implementado. “Como metodologia de pesquisa ou estratégia de ensino não está nada consolidada nas escolas, ou mesmo, é desconhecida” (Entrevistado I). Quanto aos possíveis motivos para esta não implementação, a diversidade já é um pouco maior, com os testemunhos dos diferentes entrevistados a apontarem-nos pistas diversas em relação a estes motivos. O exame nacional volta a merecer destaque, no sentido de centrar todas as atenções de professores e alunos,

o que contribui para que o Estudo mantenha um papel mais secundário. O Entrevistado I vai mais longe e fala mesmo numa “cultura e pedagogia do exame que está incutida nas escolas, que deslocaliza muitos recursos para esse fim, e cujos resultados ficam muito aquém dos desejados”. Na mesma linha de pensamento, o Entrevistado K refere que “a maioria dos colegas não liga nada a isto, a maioria dos colegas não liga nada ao Estudo de Caso ... eu acho que a maioria de nós, professores, quer muito, muito, muito «debitar» a matéria que vai ser testada no exame ... o que interessa é eles terem bons resultados e terem boas notas no exame”. Para além desta falta de tempo e da sua relação com o exame nacional, não deixa de ser veiculada a ideia de que, independentemente do tempo disponível, os diferentes graus de abertura e recetividade dos professores, quanto a este tipo de práticas, fazem toda a diferença na implementação, ou não, do Estudo de Caso. Nas palavras do Entrevistado G, “implica, da parte dos próprios professores, uma certa abertura, uma certa capacidade de discussão, de deixar chegar ao «caos», de haver desorganização e há muita gente que não consegue tolerar e suportar isso”. Para além de todos estes aspetos, não esqueçamos as próprias diferenças de realidades dentro do país, ao encontro do depoimento do Entrevistado J, que nos diz que “todos os alunos devem ter direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, embora saibamos que na prática há limitações de várias ordens, principalmente nas escolas do interior norte do país” - e, na realidade, nas escolas do interior e Alentejo a adesão ao Projeto “Nós Propomos!” é mais escassa.

6.5. Valorização do Estudo de Caso por departamentos curriculares/ grupos de docentes de Geografia

Os entrevistados tiveram, também, a oportunidade de expressar as suas perspetivas acerca da implementação do Estudo de Caso nos estabelecimentos de ensino onde lecionam/lecionaram e da valorização deste tipo de atividade no seio dos departamentos curriculares/grupos de docentes de Geografia. A partir da análise de excertos das várias entrevistas realizadas (Apêndice XX), é possível chegar à síntese presente na Tabela 101.

Tabela 101 - Implementação e valorização do Estudo de Caso nos estabelecimentos de ensino/departamentos curriculares

	Implementação do Estudo de Caso nos estabelecimentos de ensino		Valorização do Estudo de Caso por departamentos curriculares	
	Sim	Não	Sim	Não
Entrevistado A	X		X	
Entrevistado B	X		X	
Entrevistado C	X		X	
Entrevistado D	X		X	
Entrevistado E	X		X	
Entrevistado F	X		X	
Entrevistado G		X		X
Entrevistado H	X		X	
Entrevistado I		X		X
Entrevistado J		X		X
Entrevistado K	X		X	
Entrevistado L	X		X	
Entrevistado M	X		X	
Entrevistado N		X		X

De um modo geral, nos estabelecimentos de ensino da grande maioria dos entrevistados, o Estudo de Caso tende a ser implementado e valorizado pelos departamentos curriculares e, concretamente, pelo grupo de docentes de Geografia. Apesar de relatos pontuais de alguns colegas menos receptivos ao desenvolvimento deste tipo de prática, o Estudo de Caso é apresentado como uma componente que integra as planificações letivas, nas escolas onde os entrevistados lecionam, independentemente das diferentes realidades. Tal como nos diz o Entrevistado E, “ao nível do departamento, nós também tentamos implementar sempre que possível, é um aspeto valorizado”. A propósito desta valorização ao nível do departamento curricular, importa referir os testemunhos de dois entrevistados, cujos departamentos valorizam a implementação do Estudo de Caso, atribuindo uma ponderação específica, nas classificações finais obtidas pelos alunos, relativa à sua participação nesta atividade. Para estes entrevistados, a atribuição deste “peso” ao Estudo de Caso, com um reflexo concreto em termos de avaliações finais, contribui para que os alunos se sintam mais motivados e sensibilizados para o desenvolvimento deste tipo de prática e para a sua pertinência. “E não me custa nada e disse logo, na planificação, no início do ano, destinei logo, na avaliação

deste período e do próximo, um peso de 15%, assim sem problema absolutamente nenhum, porque acho que é importante e acho que isso ainda os envolve mais” (Entrevistado F). “Consegui, a nível do Departamento, que fosse autorizado não contar só as classificações dos dois testes, mas também contar, para avaliação dos conhecimentos, a realização deste trabalho e, aí, os alunos aderiram ... se os alunos perceberem que, realmente, aquilo «entra» para a classificação deles, aderem mais facilmente” (Entrevistado L). À luz do que referimos anteriormente, podemos dizer que este panorama seria algo expectável. Afinal, nenhum dos docentes que aceitaram conceder entrevista é totalmente alheio ao Estudo de Caso, enquanto prática letiva pertinente e, de algum modo, integrada no seu quotidiano profissional.

Contudo, importa referir os exemplos de dois outros entrevistados que, independentemente de considerarem o Estudo de Caso uma prática pertinente, contactam (ou contactaram) com contextos profissionais nada recetivos a este tipo de prática. Para o Entrevistado N, “há um grupo docente que está muito habituado a cumprir as suas «horinhas» e tudo o que passe da aula, do teste ... é evitado (o Estudo de Caso), é incómodo, exige que o professor se exponha, fora da escola, perante outras pessoas e nem toda a gente está para isso, porque o Estudo de Caso também implica uma capacidade de relacionamento com a comunidade”. Já o Entrevistado G vai mais longe e refere mesmo que, ao defender atividades como o Estudo de Caso, enfrentou “muitas discussões e muitas zangas ... o medo de fazer coisas novas. Às vezes, as pessoas, se calhar, não se sentem muito seguras... têm um bocado de medo”. Estes dois relatos recordam-nos, assim, que, apesar de muitos exemplos de sucesso, em que o Estudo de Caso é implementado e valorizado, persiste um certo desconhecimento e falta de abertura perante a aposta em práticas letivas diferentes, mais afastadas da conceção “tradicional” das dinâmicas de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, percebemos que o Estudo de Caso está, ainda, longe de poder ser visto como prática suficientemente generalizada nas escolas portuguesas.

6.6. Estudo de Caso e direções escolares

Relativamente à postura das direções escolares perante o Estudo de Caso, observamos uma certa unanimidade nos testemunhos recolhidos. A partir da análise de excertos destes testemunhos (Apêndice XXI), percebemos que, de um modo geral, os entrevistados trabalham em escolas cujas direções demonstram abertura e, frequentemente, incentivam práticas desta natureza. Deste modo, a grande maioria dos entrevistados refere nunca ter sentido, por parte das direções escolares, qualquer tipo de obstáculos à implementação do Estudo de Caso. “Normalmente, nas escolas, as direções têm pessoas abertas e querem é realmente que haja coisas novas e que haja dinamismo e vitalidade e querem as escolas dinâmicas”, diz-nos o Entrevistado D, acrescentando que o Estudo de Caso “é uma dessas situações, vai trazer dinamismo, vitalidade e é importante para os alunos e para os professores”. De igual modo, o Entrevistado M refere que “a direção do Colégio onde leciono sempre motivou a diversificação das aprendizagens e a participação em projetos”.

Apesar deste panorama geral, há que referir os testemunhos de alguns entrevistados que, apesar de encontrarem abertura, por parte das direções escolares, para a implementação do Estudo de Caso, apontam alguns constrangimentos a este nível, nomeadamente por questões de natureza mais institucional/burocrática. O Entrevistado L, por exemplo, refere que “pode haver alguma flexibilidade da escola e, na componente não letiva, atribuir algumas horas, o que nem sempre acontece”. Idêntico tipo de preocupação é manifestado pelo Entrevistado E, que reconhece que “há esse cuidado de não tentar limitar, mas todo o processo é um pouco complicado. Se esse estudo implicasse, até, uma saída, ou uma visita, até os pagamentos, hoje em dia, são muito, muito dificultados”.

Apenas dois entrevistados admitem ter sentido, de uma forma mais clara, algum tipo de resistência, por parte das direções escolares. No caso do Entrevistado B, esta resistência acontece principalmente ao nível do ensino secundário, sendo invocado o exame nacional como motivo para que não se implemente o Estudo de Caso neste nível de escolaridade. “Há uma exigência muito grande em relação aos exames e temos uma pressão forte para direcionarmos isto tudo muito para os exames e não para os estudos de caso” (Entrevistado B). Já o Entrevistado G vai mais longe e relata mesmo situações em que preferiu abandonar a escola, precisamente na sequência de posturas de menor abertura a este tipo de atividades. “Diziam: «não, não, você tem que ditar as coisas, para eles escreverem». A diretora deu-me essas

instruções e eu, em fevereiro, vim-me embora, claro. Eu assim não quero, nem sei, nem percebo, portanto, se é para ditar... eu não estou para isso”.

Importa, ainda, fazer referência ao testemunho do Entrevistado I que, não identificando propriamente obstáculos à implementação do Estudo de Caso, ao nível das direções escolares, aponta um motivo específico para esta situação. “Nunca foi sentido qualquer obstáculo para a sua implementação, porque nunca foi colocada a questão, mas, também nunca houve por parte das direções das escolas incentivos ou orientações para a sua implementação ou desenvolvimento” (Entrevistado I). Para este entrevistado, a ausência de obstáculos à implementação do Estudo de Caso decorre de um certo desconhecimento face a este tipo de atividade, aliado a uma reduzida valorização do mesmo, pelas direções escolares. “Julgo mesmo, que, para a maioria os diretores das escolas, uma metodologia de estudo de caso é colateral e residual nas dinâmicas pedagógicas implementadas nas escolas, associadas ao desconhecimento dos seus méritos e virtuosidades, como também nunca foram objeto de reflexão e discussão em sede de conselho pedagógico” (Entrevistado I). A ausência, regra geral, de grandes obstáculos à implementação do Estudo de Caso, por parte das direções escolares, não significa necessariamente que este tipo de prática seja valorizado por estes órgãos. Em algumas situações, a ausência de obstáculos a esta implementação pode decorrer apenas da reduzida sensibilização das direções escolares quanto à pertinência de atividades desta natureza. Esta realidade, por sua vez, pode ser encarada como mais um indício de que o Estudo de Caso não é, ainda, uma prática suficientemente consolidada na cultura escolar. “Não é tanto da direção, vamos lá ver uma coisa... é mais uma perspetiva de escola” (Entrevistado N).

6.7. Formação docente para o Estudo de Caso

Quando analisamos os testemunhos dos diferentes entrevistados, relativamente às suas experiências em termos de formação direcionada para o Estudo de Caso (Apêndice XXII), a unanimidade é ainda mais expressiva. Nenhum dos entrevistados refere já ter frequentado ou tido conhecimento de qualquer ação/iniciativa diretamente relacionada com a implementação do Estudo de Caso.

“Formação em Estudo de Caso, especificamente, não, isso nunca tive” (Entrevistado C). Registam-se apenas situações pontuais, em que certos entrevistados mencionam ações com algum tipo de relação com o Estudo de Caso, mas sempre de forma indireta. “Posso dizer que as formações que tive, na Associação de Professores de Geografia, foram próximas, algumas foram próximas, mas isto vem da experiência profissional” (Entrevistado N). As atividades inerentes ao Projeto “Nós Propomos!” são igualmente referidas, em alguns casos, enquanto ocasiões onde se promove a partilha de experiências, contribuindo para a formação dos docentes envolvidos. Tal como nos diz o Entrevistado B, “tenho noção só do «Nós Propomos!», como um exemplo”. Face à inexistência de ações de formação concretas, neste âmbito, a autoformação parece constituir uma alternativa explorada por aqueles que procuram saber um pouco mais acerca do Estudo de Caso e da sua implementação. “O início do Estudo de Caso e da minha formação foi autoformação ... É um investimento pessoal que a pessoa tem que ir fazendo, para não ficar para trás... Isso exige muito tempo e dedicação” (Entrevistado H).

De igual modo, os entrevistados são unânimes no reconhecimento da utilidade da formação nesta área. Todos consideram que ações diretamente relacionadas com a implementação do Estudo de Caso deveriam merecer uma aposta mais efetiva. “Se ninguém ensina, as pessoas não nascem ensinadas. Eu acho que uma formação poderia ser bem interessante” (Entrevistado E). Quanto a sugestões específicas para as ditas ações, estas passam, essencialmente, pela partilha de experiências, pensando em proporcionar orientações que ajudem os professores a estruturar a implementação do Estudo de Caso com as suas turmas. “Ver ali várias ideias, trocar ideias ... Cada um de nós vai acrescentando coisas, de acordo com a sua experiência pessoal e com sua vivência, ou seja, é um conhecimento que vai acrescentando” (Entrevistado D). Para o Entrevistado C, estes espaços de partilha são algo que “nos dá a certeza que o nosso trabalho vai ao encontro daquilo que os outros entendem pelo mesmo tipo de trabalho e dá-nos algum conforto”. Independentemente do papel da autoformação, “uma coisa é que eu tenha lá chegado, também um pouco por intuição ... outra coisa é que tenha uma formação estruturada e que, de alguma forma, me dê as ferramentas” (Entrevistado F). A dinamização deste tipo de ações a partir da Associação de Professores de Geografia

é uma sugestão apontada por alguns entrevistados, procurando chegar ao maior número de docentes possível.

A partir de alguns testemunhos, percebemos que a importância da formação não surge dissociada da necessidade de uma maior sensibilização dos próprios professores para as potencialidades do Estudo de Caso. “Eu vejo sempre utilidade, mas é preciso que as pessoas também tenham uma dinâmica” (Entrevistado N). No fundo, para que a formação direcionada para a implementação do Estudo de Caso seja uma realidade eficaz, tem de haver abertura suficiente, por parte dos professores, relativamente a este tipo de atividade. “Eu penso que essa experiência é importante e as pessoas têm que acreditar e têm que ir para ver coisas diferentes e que se vive de outra maneira e que se ensina e que se trabalha de uma maneira diferente” (Entrevistado G). Para além disto, tal como no refere o Entrevistado I, por vezes não existe formação específica direcionada para o Estudo de Caso, pois “nunca foi indicada para as propostas de formação”, pelos próprios docentes.

Para além de ações de formação, nesta aceção de espaços de partilha de experiências, importa referir o testemunho do Entrevistado L, que defende o papel dos manuais escolares, relativamente a este aspeto. “Se os manuais tivessem um bocadinho de explicação, um bocadinho de orientação nesse sentido, auxiliaria professores e alunos ... Cada vez fazer formação continuada é mais complicado, porque os professores estão sobrecarregados, etc. e seria uma forma mais direta” (Entrevistado L). O manual escolar, instrumento de trabalho que mantém um especial protagonismo nas práticas letivas, pode, assim, desempenhar um papel importante na formação docente vocacionada para o Estudo de Caso. Ao contribuir para um maior conhecimento e sensibilização dos professores quanto a esta prática, estará a explorar aspetos que, como vimos, ainda necessitam de uma aposta mais efetiva.

6.8. O Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A

Questionados acerca da presença do Estudo de Caso nos documentos e orientações curriculares da disciplina de Geografia A (Apêndice XXIII), todos os entrevistados

defenderam a sua permanência neste tipo de documentação. Mais uma vez, fica patente um inequívoco reconhecimento do Estudo de Caso como uma das atividades imprescindíveis em Geografia A. Tal como nos diz o Entrevistado L, “relativamente ao Programa, eu nunca tiraria o Estudo de Caso, acho que é o que dá um bocadinho o ADN da Geografia àquele Programa, sinceramente”. Este é encarado como “uma situação mais prática, de aplicação dos conhecimentos” (Entrevistado D), para além de constituir “uma forma de eles relacionarem todas as aprendizagens e conseguirem, até, muitas das vezes, ver concretizadas determinadas ações e ideias que eles tenham” (Entrevistado B), não esquecendo o contributo para “diversificar as aulas” (Entrevistado F).

Quanto a possíveis reformulações, a este nível, nem todos os entrevistados identificam sugestões específicas. Porém, aqueles que manifestam uma opinião mais formada, relativamente a este aspeto, defendem que o Estudo de Caso necessita de um maior protagonismo na documentação curricular que norteia a disciplina de Geografia A. Na Tabela 102, encontramos uma síntese das sugestões apresentadas. Para a organização destas sugestões, mobilizam-se, uma vez mais, terminologia e procedimentos próprios da técnica de análise de conteúdo.

Tabela 102 - O Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A: categorização (análise de conteúdo das entrevistas)

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO
Reforço da obrigatoriedade do Estudo de Caso	Entrevistado B	“Acho que se calhar criava mesmo uma situação de obrigatoriedade, pelo menos dois, um por ciclo, no 3.º ciclo e no Secundário (11.º ano)”.
	Entrevistado E	“Haver um Estudo de Caso obrigatório, dois, três, dentro dos vários temas”.
	Entrevistado I	“Manteria, mas com a obrigatoriedade da sua implementação”.
Maior discussão, com os alunos, acerca dos temas a tratar em Estudo de Caso/ diversificação dos temas abrangidos	Entrevistado G	“Até costumava discutir, com os alunos, qual era o tema, porque depois utilizávamos esse Estudo de Caso, esse projeto, digamos, para o ir apresentar no final do ano... Portanto, a filosofia era utilizar o mesmo trabalho, o mesmo processo, para depois o usarmos em vários sítios. Uns iam a uma coisa, outros iam a outra e eles ficavam todos contentes”.
	Entrevistado H	“Até com mais hipótese de integrar outros domínios. Um Estudo de Caso também

		diferente, que pudesse não só estar relacionado... eu vocacionei muito o Estudo de Caso para os problemas urbanos e portanto, agora, não visiono isto de outra forma, mas se calhar relacionado com estudos sobre a população ... relacionar com as questões de planeamento e não só esta de planeamento urbano”.
	Entrevistado I	“Pelo menos num dos temas, que poderia ser de escolha dos alunos, para os consciencializar para as causas e consequências dos problemas e equacionar formas de resolução. Só assim poderão desenvolver capacidades de iniciativa e intervenção, e tomar consciência das dificuldades que a sociedade enfrenta na atualidade”.
Redução de conteúdos programáticos	Entrevistado C	“Até reduzia alguns conteúdos, o nível de abordagem de alguns conteúdos, por exemplo no 10.º ano, e deixava espaço, também, para estes trabalhos”.
Reforço do Estudo de Caso no contexto do exame nacional de Geografia A	Entrevistado E	“Um «peso», mesmo em exame”.
Maior valorização da escala local	Entrevistado J	“A disciplina de Geografia A por estudar a inter-relação entre o homem e o meio permite efetuar a abordagem ao estudo de caso em qualquer altura do programa, no entanto, quanto a mim, deveria dar-se algum privilégio aos fenómenos locais (ao local onde está inserida a escola), no âmbito de uma geografia mais regional e depois projetar esse estudo para um âmbito mais abrangente, até nacional”.
Adoção do termo “trabalho de projeto” (maior abrangência)	Entrevistado L	“Eu não sei até que ponto eu não alteraria a questão do Estudo de Caso para um trabalho de projeto. Fica um bocadinho mais abrangente e daria, digamos, uma flexibilidade maior aos professores de fazer diferentes trabalhos. Porque eu tenho algum receio que, muitas vezes, se façam Estudos de Caso que não são efetivamente Estudos de Caso”.
Maior articulação entre documentos curriculares	Entrevistado L	“Esta questão agora das Aprendizagens Essenciais e do Programa ... a coexistência destes dois documentos realmente é bastante complicada e mereceria uma reformulação, integrando documentos e ser um documento único ... As Aprendizagens Essenciais, elas têm por base o Programa, obviamente, mas aquilo se estivesse mais num documento tudo junto ... fazia-se uma renovação, fazia-se, digamos, um «update» do próprio Programa e tentava-se estruturar”.
Valorização do Estudo de Caso em detrimento da realização de um exame nacional	Entrevistado N	“A única reformulação ... os alunos deviam fazer era um exame de admissão à faculdade, com uma entrevista a dizer que experiências ... O Estudo de Caso dava a possibilidade de construir mapas, dava a possibilidade de fazer toda a cultura geográfica”.

Nem todos os entrevistados apontaram ideias concretas quanto a possíveis reformulações, em termos de documentação curricular, porém a diversidade de tópicos mencionados não deixou de ser significativa. As oito categorias que encontramos na tabela anterior mostram-nos isso mesmo. Destaca-se um reforço da obrigatoriedade do Estudo de Caso. Em algumas situações, os entrevistados consideram que esta obrigatoriedade não está suficientemente clara na atual documentação curricular, levando a que esta prática seja encarada como opcional, pelos docentes, contribuindo para que a sua implementação não ocorra de uma forma plena e generalizada. De igual modo, o reforço da aplicabilidade do Estudo de Caso na abordagem de conteúdos programáticos diversos é apontado como outro dos aspetos em que a documentação curricular, a este nível, deveria incidir de uma forma mais direta. Segundo este tipo de perspectiva, o Estudo de Caso deve ser apresentado não como uma atividade desenvolvida no âmbito de um determinado tema do Programa de Geografia A, mas sim como um tipo de prática que pode ter lugar em distintos momentos, independentemente dos conteúdos programáticos que lhe sirvam de contextualização. A este propósito, um maior envolvimento dos próprios alunos no processo de escolha destes conteúdos na base do Estudo de Caso é, também, apontado como uma estratégia que merece uma valorização mais efetiva.

6.9. Apreciações gerais e reflexões acerca do futuro do Estudo de Caso em Geografia A

No final da respetiva entrevista, cada professor teve a oportunidade de finalizar o seu testemunho com um comentário geral e/ou algumas reflexões quanto ao futuro do Estudo de Caso em Geografia A. A partir da análise destes comentários finais (Apêndice XXIV), constatamos que, apesar de incidirem mais diretamente sobre aspetos distintos, a ideia de que o Estudo de Caso deve manter-se e pode necessitar, até, de um maior protagonismo, parece consensual. “Eu vejo potencialidades (e grandes) a nível do Estudo de Caso. Eu acho que é uma situação que se deve manter” (Entrevistado D). Além disso, o Estudo de Caso pode mesmo ser encarado

como um meio para atribuir uma “visibilidade à Geografia, é extraordinário e é uma forma, também, de captar os alunos, olhar para a Geografia como algo que é importante para as nossas vidas e, sobretudo, em termos de quererem seguir estudos na área” (Entrevistado F).

Para esta manutenção maior protagonismo do Estudo de Caso, a formação e a troca de experiências entre docentes são apontadas como estratégias-chave. Tal como nos diz o Entrevistado C, “se eu partilhar uma ideia e o outro partilhar uma ideia comigo, cada um de nós tem duas ideias, multiplicamos as ideias. E a informação, quanto mais partilhada, mais gozada, mais utilizada”. Esta partilha de experiências a aposta em iniciativas de formação, direcionadas para este tópico, são importantes para “conseguirmos digamos que aplicar isto, esta metodologia, de uma forma mais eficaz e mais correta, porque eu acredito que ... ainda há algumas ideias, ou se calhar não estamos a trabalhar da forma mais correta ... analisar isto em termos de exemplos práticos e casos práticos e debatermos, depois, o que é que cada um fez a este nível” (Entrevistado D). Por outro lado, para que este tipo de formação possa alcançar os seus objetivos plenamente, tem de existir uma maior abertura, pelos próprios professores. “Por exemplo, quando fui formadora de professores, nas formações que dava, também era uma coisa que eles, nem sempre, reagiam muito bem” (Entrevistado G).

A necessidade e repensar a “convivência” do Estudo de Caso com o exame nacional de Geografia A constitui outro aspeto que não é esquecido, nestes comentários finais. “De algum modo, o trabalho didático que nós fazemos em sala de aula, este tipo de estratégias está um bocadinho em conflito com a preparação para exames ... uma necessidade de diversificação do tipo de questões dos exames nacionais ... a manterem-se os exames nacionais, que não é uma coisa que se possa mudar assim do dia para a noite ... acho que eu iria por aí, tentar a própria estruturação do exame nacional” (Entrevistado L). “Continuamos a ter aquele peso dos exames e o peso dos exames acaba por condicionar o verdadeiro desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos” (Entrevistado B), pelo que são necessárias algumas transformações na disciplina de Geografia A e, até, a uma escala mais abrangente. “Face à informação que hoje está disponível no mundo ... a grande reformulação a nível do ensino secundário será deixar de ser uma «reprodução de» e passar a ser uma «seleção de», em função do problema tal”

(Entrevistado N). Poder-se-á tirar partido de uma certa autonomia do trabalho docente, ao serviço desta necessidade de transformação de práticas. “Eu acho que nós, professores, ainda temos uma grande autonomia dentro da sala de aula e isso dá-nos...” (Entrevistado C). Falamos de modificações que não ocorrem de uma forma imediata, implicando um esforço gradual e contínuo. “A alteração de paradigma está aí, mas a implementação demora sempre o seu tempo” (Entrevistado B).

7. Questionário a alunos: recolha e análise de dados

Como vimos, a maior ou menor implementação do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A depende, em grande parte, das perceções e conseqüentes decisões tomadas pelos docentes desta disciplina. Porém, compreender o papel do Estudo de Caso, neste contexto, implica considerar, também, as perceções daqueles que podemos considerar a verdadeira razão de existência desta prática - os alunos. É para eles que o Estudo de Caso é planeado, procurando promover as suas competências em múltiplos domínios e potenciar as suas aprendizagens em Geografia. Retomando o que já foi referido quanto ao papel da aplicação de questionários e respetiva estrutura, no contexto da presente investigação, foi implementado um questionário (Apêndice XXV), à escala nacional, dirigido a alunos da disciplina de Geografia A, do 11.º ano de escolaridade, tendo por

referência o ano letivo 2018/19. Através deste instrumento de recolha de informação, procurou-se perceber não só como os alunos olham para o Estudo de Caso (quando o realizam) mas, também, identificar os principais aspetos que marcaram as suas experiências na disciplina de Geografia A, de um modo mais abrangente.

Para a definição da amostra de inquiridos a considerar, foram fundamentais os contactos estabelecidos junto de docentes de Geografia. Estes constituíram intermediários privilegiados para que o questionário pudesse chegar ao respetivo público-alvo, ou seja, a alunos de Geografia A. É verdade que a rede de contactos (professores e alunos) associada ao Projeto “Nós Propomos!” teve, aqui, um papel facilitador. Evitou-se, porém, que a amostra de alunos considerada se resumisse exclusivamente a participantes neste projeto. Foi, também, com este objetivo que o questionário foi aplicado uma segunda vez, tendo por referência o ano letivo 2019/20. Tal como sucedeu aquando do questionário dirigido a docentes, procurou-se, desde modo, complementar e diversificar a informação já obtida. De igual modo, o segundo momento de implementação do questionário a alunos contemplou, também, uma última questão em torno dos possíveis impactos da pandemia COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente pela suspensão das aulas presenciais, no decurso do ano letivo 2019/20. Na Tabela 103, encontramos uma síntese dos momentos de recolha e os totais de respostas obtidas para cada ano letivo.

Tabela 103 - Questionário a alunos: recolha de respostas

ANO LETIVO	RECOLHA DE RESPOSTAS		TOTAIS
	Início	Termo	
2018/19	Maio de 2019	Junho de 2019	101
2019/20	Junho de 2020	Outubro de 2020	344

No conjunto dos dois momentos de aplicação do questionário, foi possível registar 445 respostas, de alunos de 57 estabelecimentos de ensino. Tal como na análise do questionário a professores, seguiu-se um processo de validação das respostas obtidas, sinalizando repetições, com vista a evitar a contabilização de respostas duplicadas.

7.1. Caracterização geral da amostra

Considerando as 445 respostas obtidas, são mais frequentes as de inquiridos do género feminino. Cerca de 70% foram apresentadas por alunas e 29% por alunos (Tabela 104). Tal como observado na análise do questionário a professores, os totais registados corroboram, de certo modo, a tendência geral para uma expressão mais significativa da população feminina em contexto escolar.

Tabela 104 - Alunos respondentes por género (totais de ocorrências)

GÉNERO	ALUNOS		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Masculino	37	94	131	29,4
Feminino	64	250	314	70,6
TOTAIS	101	344	445	100

Tal como referido anteriormente, procurou-se que a representação de alunos participantes e não participantes no Projeto “Nós Propomos!” fosse relativamente equilibrada. Assim, a diferença de proporção de respostas entre estes dois grupos de inquiridos não vai além de aproximadamente 10% (Tabela 105), destacando-se ligeiramente o grupo dos não participantes.

Tabela 105 - Alunos respondentes por participação no Projeto Nós Propomos! (totais de ocorrências)

NÓS PROPOMOS!	ALUNOS		TOTAIS	PROPORÇÃO (%)
	2018/19	2019/20		
Sim	58	142	200	44,9
Não	43	202	245	55,1
TOTAIS	101	344	445	100

7.2. Experiências dos alunos em Geografia A

A montante do desenvolvimento (ou não) de um Estudo de Caso no âmbito da disciplina de Geografia A, importa conhecer as vivências dos inquiridos no contexto desta disciplina. Perante um conjunto de diferentes tipos de atividades, os alunos indicaram aqueles que tiveram oportunidade de experienciar durante o seu percurso em Geografia A (Figura 16).

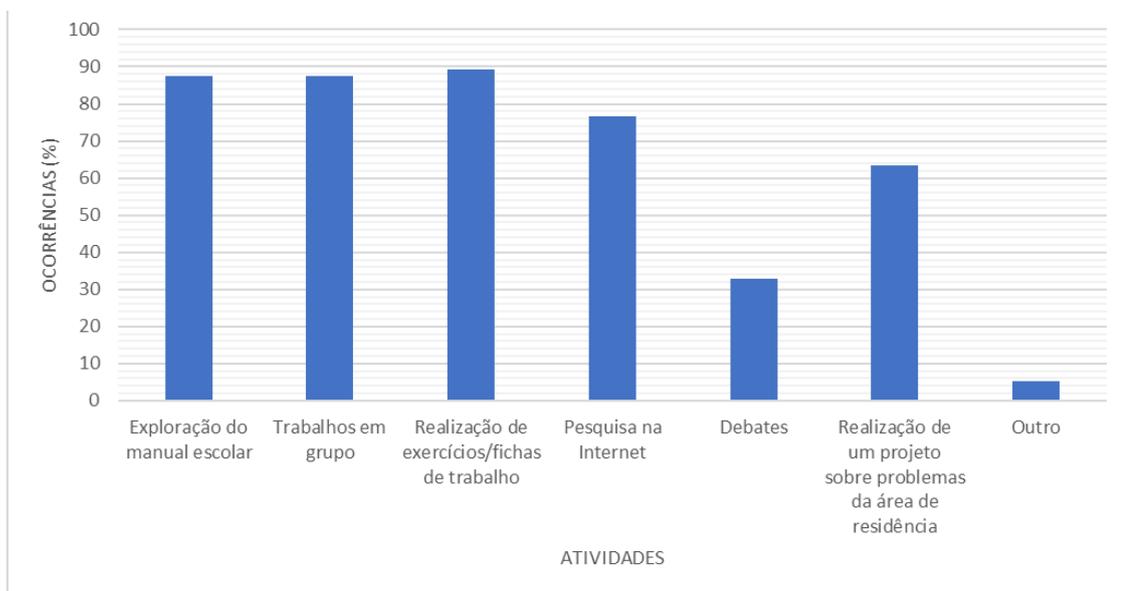


Figura 16 - Atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Geografia A (%)

Destaca-se a realização de exercícios/fichas de trabalho, opção apontada por cerca de 89% dos respondentes, logo seguida da exploração do manual escolar e da realização de trabalhos em grupo, ambas selecionadas por aproximadamente 87% dos alunos. Apesar de não integrarem o grupo das atividades mais selecionadas, as pesquisas na Internet e a realização de projetos sobre problemas da área de residência apresentam, também, resultados significativos, superiores a 50% dos inquiridos, em ambos os casos. Quanto à realização de debates, cerca de 33% dos alunos referem ter experienciado este tipo de atividade em Geografia A. Falamos de um tipo de atividade que ainda não estará tão enraizado nas rotinas da sala de aula, o que nos pode ajudar a compreender este resultado um pouco menos expressivo. De referir, ainda, a opção “Outro”, utilizada por 5% dos respondentes, para a indicação de outros tipos de atividades em Geografia A. Neste grupo de respostas, destaca-se a realização de visitas de estudo e a prática de trabalho de campo, experiências que alguns alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, não deixando de o referir,

aquando da resposta ao questionário. Estes resultados permitem-nos, assim, efetuar um balanço positivo das experiências dos alunos inquiridos, no contexto da disciplina de Geografia A. Independentemente das diferenças identificadas e expectáveis, não encontramos discrepâncias muito acentuadas entre os vários tipos de atividades, o que nos indica uma certa diversidade em termos de atividades privilegiadas. Este é um aspeto que encaramos positivamente, no sentido de uma disciplina de Geografia A que proporcione, aos respetivos alunos, experiências de aprendizagem mais ricas e significativas. No caso concreto do Estudo de Caso, podemos dizer que a realização de um projeto sobre problemas da área de residência constituiu a opção mais diretamente relacionada com a sua implementação. Assim, o facto de aproximadamente 63% dos respondentes terem selecionado esta opção mostra-nos que o Estudo de Caso, apesar de ainda não integrar o grupo de atividades mais frequentemente realizadas em Geografia A, vai integrando o percurso de muitos dos que frequentam esta disciplina (naturalmente, também no âmbito do Projeto Nós Propomos!).

Fruto destas várias atividades, desenvolvidas no âmbito da disciplina de Geografia A, os alunos foram convidados a avaliar (numa escala crescente de importância entre 1 e 6) a relevância das respetivas aprendizagens nesta disciplina (Figura 17).

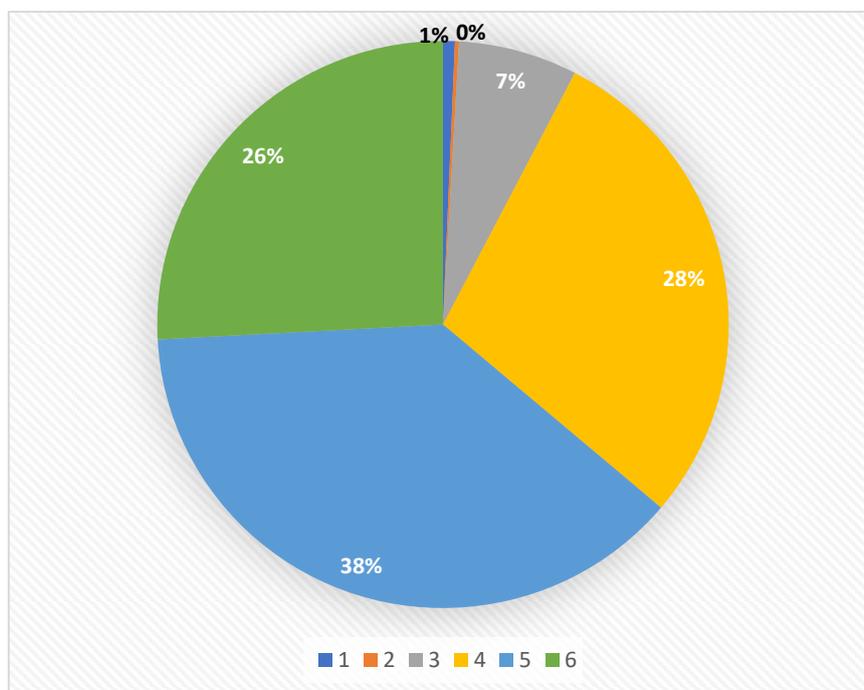


Figura 17 - Relevância das aprendizagens na disciplina de Geografia A (%)

Os resultados obtidos revelam um certo equilíbrio entre os diferentes níveis de relevância. Nenhum destes níveis ultrapassa os 30% de respostas, por exemplo. Porém, importa salientar que os níveis de relevância superiores são aqueles que reúnem mais respostas. Em conjunto, os níveis 5 (38%) e 6 (26%) da escala de importância já mencionada perfazem 64% das respostas obtidas, ou seja, poderemos dizer que, para mais de metade dos respondentes, as aprendizagens na disciplina de Geografia A são encaradas como muito relevantes.

Como vimos anteriormente, a escala local tem merecido uma valorização crescente no contexto da educação geográfica, encontrando, no Estudo de Caso, uma forma de ser potenciada. Assim, importa conhecer as percepções dos alunos relativamente a este aspeto, tendo por base as respetivas experiências em Geografia A. Mais uma vez, recorrendo a uma escala crescente de importância entre 1 e 6, foi solicitado que os inquiridos avaliassem a relevância da exploração geográfica à escala local, remetendo-se ao seu percurso pessoal na disciplina em causa.

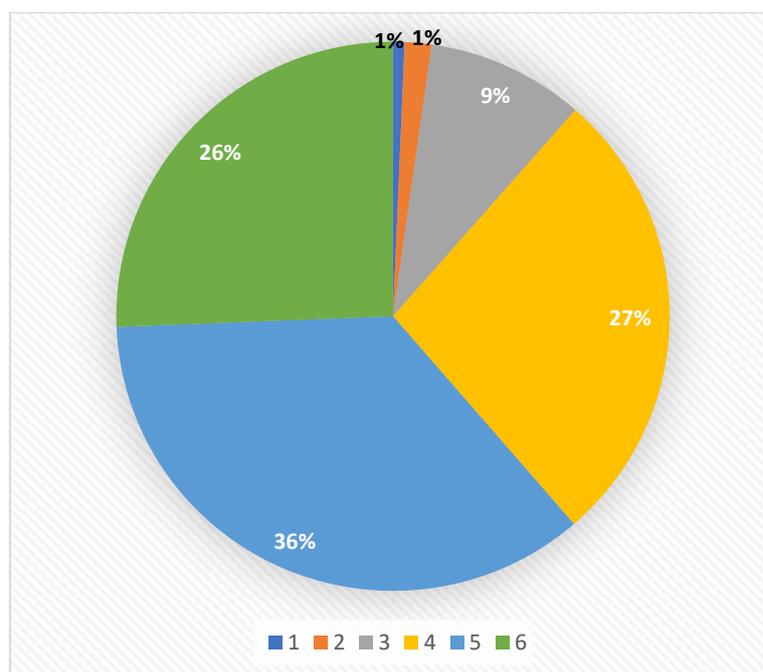


Figura 18 - Relevância da exploração geográfica à escala local na disciplina de Geografia A (%)

À medida que percorremos, em sentido crescente, a escala de importância, encontramos um sucessivo incremento das proporções de respostas registadas em cada nível (Figura 18). Os níveis 4 a 6 desta escala foram os mais eleitos pelos alunos inquiridos, o que nos indica que estes não serão indiferentes ao papel da

escala local na exploração geográfica, especificamente no âmbito da disciplina de Geografia A.

Tal como temos constatado, ao longo do presente trabalho, a educação geográfica deve privilegiar uma dimensão cidadã nas suas práticas, estimulando o espírito crítico dos alunos, aliado a uma promoção da cidadania territorial dos mesmos. Neste sentido, no questionário em análise, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar o seu grau de concordância com a afirmação: “A minha experiência como aluno de Geografia A, no 11.º ano, contribuiu para que eu hoje olhe o território que me rodeia de forma mais atenta e crítica”. Uma vez mais, foi utilizada uma escala crescente entre 1 e 6, sendo apresentados, na Figura 19, os resultados obtidos.

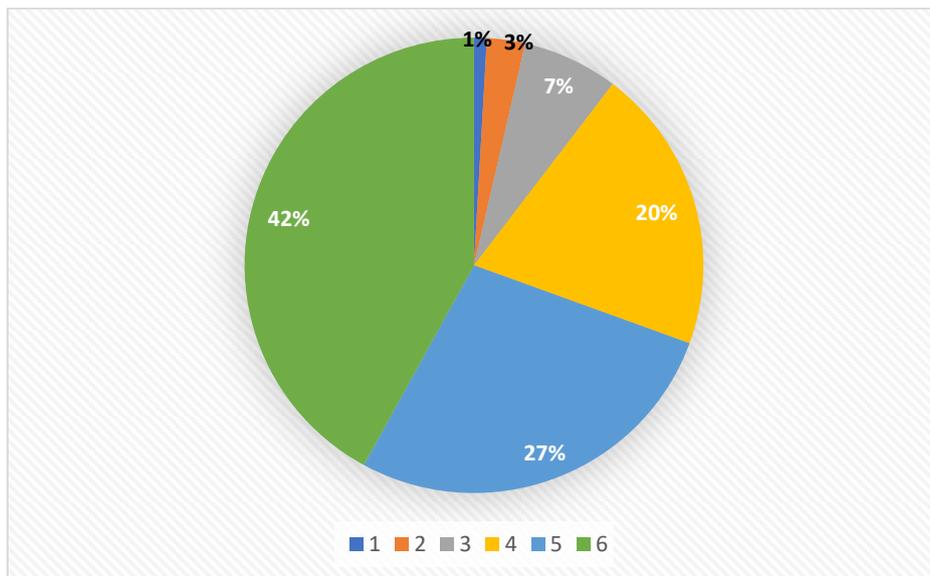


Figura 19 - Cidadania territorial na disciplina de Geografia A (%)

Mais uma vez, encontramos uma maior expressão de respostas nos níveis cimeiros da escala. Saliente-se que 42% dos respondentes selecionaram o nível 6, ou seja, concordam totalmente com a afirmação apresentada. Encaramos também positivamente este resultado, que nos indica que uma significativa parte dos alunos inquiridos teve a oportunidade de contactar com experiências de aprendizagens promotoras de uma cidadania territorial, na disciplina de Geografia A.

Um outro tipo de competências a considerar, pensando numa educação geográfica que proporciona experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, diz respeito à recolha e tratamento de informação. No contexto da disciplina de Geografia A, o Estudo de Caso constitui, precisamente, um tipo de atividade onde estas competências podem sair reforçadas. Deste modo, os inquiridos foram confrontados com a afirmação: “A minha experiência de aluno de Geografia A, no 11.º ano, deu um contributo significativo para as minhas competências de recolha e tratamento de informação”, relativamente à qual expressaram o seu grau de concordância, novamente através de uma escala crescente entre 1 e 6.

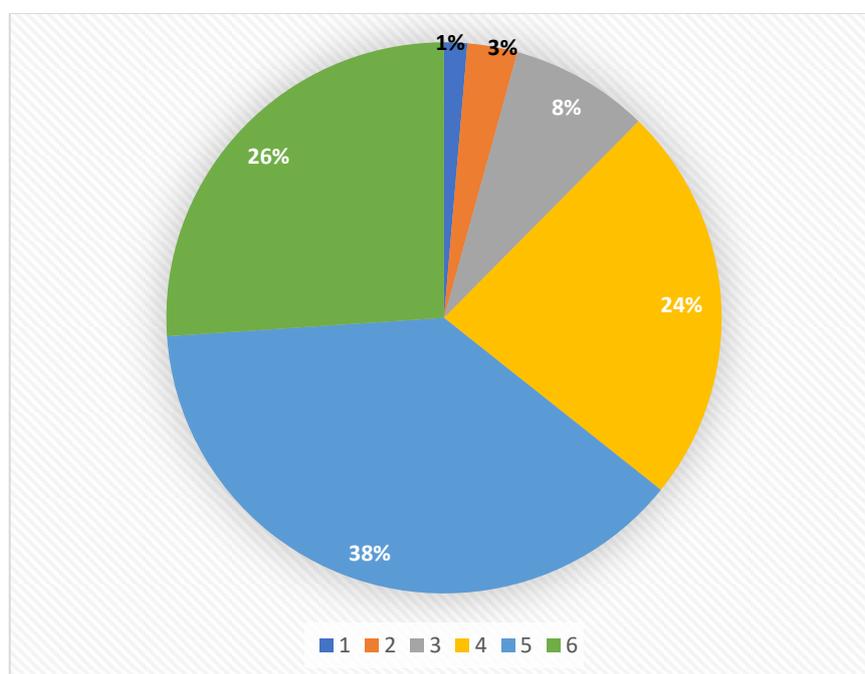


Figura 20 - Recolha e tratamento de informação na disciplina de Geografia A (%)

A partir dos resultados obtidos, concluímos que, para a maioria dos inquiridos, a disciplina de Geografia A contribuiu significativamente para a exploração de competências de recolha e tratamento de informação. Destacam-se, claramente, os níveis 5 e 6 da escala de concordância com a afirmação apresentada, reunindo a preferência de 38% e 26% dos respondentes, respetivamente (Figura 20).

Ainda a propósito das experiências dos alunos na disciplina de Geografia A, para além de um conjunto de questões de resposta mais restrita, que temos vindo a analisar, o questionário contemplou alguns itens de resposta mais aberta. Foi o caso dos espaços para indicação, pelos respondentes, dos aspetos mais e menos positivos

quanto ao seu percurso nesta mesma disciplina. Retomando os procedimentos próprios da técnica de análise de conteúdo, foi possível agrupar as respostas obtidas em diferentes categorias, definidas em função do conteúdo das mesmas. Tratando-se de respostas abertas, com um nível de abrangência significativo, são muito diversos os registros e discursos obtidos. Assim, houve a necessidade de enquadrar algumas das respostas em mais do que uma categoria, nas situações que, numa mesma resposta, não foi apenas uma a ideia-chave salientada, mas várias.

Relativamente aos aspetos mais positivos, a análise de conteúdo das respostas obtidas proporcionou a definição de 13 categorias diferentes, coincidentes com as ideias-chave salientadas pelos inquiridos (Tabela 106), atestando a diversidade de aspetos destacados pelos alunos.

Tabela 106 - Aspetos mais positivos na disciplina de Geografia A

ASPETOS MAIS POSITIVOS EM GEOGRAFIA A	TOTAL	PROPORÇÃO (%)
Conhecimento geral	197	44,3
Conhecimento do país	64	14,4
Conhecimento local	42	9,4
Dinâmica das aulas	38	8,5
Relação com o docente	32	7,2
Trabalho de grupo	22	4,9
Competências transversais	21	4,7
Desenvolvimento do espírito crítico	17	3,8
Participação em projetos	17	3,8
Não sabe	15	3,4
Trabalho de campo	11	2,5
Tudo	11	2,5
Nada	2	0,4
TOTAIS	445	

Com maior frequência, os respondentes destacam a aquisição geral de conhecimentos, como um dos aspetos mais positivos associados à disciplina de Geografia A. Em respostas como: “Aprende-se muito e torna se interessante pois vários temas estão relacionados com a nossa vida quotidiana”, ou “aprendi várias coisas que vou levar para o Futuro”, por exemplo, encontramos refletida esta ideia. Ainda olhando para o conjunto de categorias identificadas, destaque para as respostas

que salientam um conhecimento mais aprofundado do território à escala nacional. Encontramos, aqui, uma clara relação com o próprio foco da disciplina de Geografia A, na qual este tipo de escala é particularmente valorizado. “Compreensão de conhecimentos à escala nacional” e “Conhecer melhor o nosso país, a diversos níveis como nacional, regional e local” são, precisamente, exemplos de respostas onde esta ideia está bem patente.

No caso dos aspetos mais negativos, foram 10 as categorias que resultaram da análise de conteúdo das respostas recolhidas (Tabela 107).

Tabela 107 - Aspetos mais negativos na disciplina de Geografia A

ASPETOS MAIS NEGATIVOS EM GEOGRAFIA A	TOTAL	PROPORÇÃO (%)
Extensão do Programa da disciplina	117	26,3
Complexidade de alguns conteúdos	110	24,7
Nada	108	24,3
Aulas teóricas	41	9,2
Não sabe	35	7,9
Impactos da pandemia	20	4,5
Testes de avaliação	9	2
Foco exclusivo na escala nacional	4	0,9
Relação com o docente	3	0,7
Dinâmica da turma	1	0,2
TOTAIS	445	

A extensão do Programa da disciplina de Geografia A constitui o aspeto mais destacado, negativamente, pelos inquiridos, reportando-se às respetivas experiências nesta disciplina. Em relatos como: “muita matéria para aprender e as vezes pouco tempo para realizar trabalhos” e “na minha opinião a única coisa que tenho a apontar é o programa, pois é muito grande, de resto nada a apontar” dão-nos conta disso mesmo. Encontramos, aqui, um ponto em comum entre as perceções de alunos e professores. Já na análise do questionário a docentes, bem como nas entrevistas realizadas, esta ideia havia sido destacada também enquanto obstáculo/aspeto negativo, nomeadamente para a implementação do Estudo de Caso. Voltando aos resultados do questionário a alunos, a extensão do Programa de Geografia A partilha o topo da tabela com uma outra ideia, presente nas respostas de uma significativa

parte dos respondentes. Falamos da complexidade, percebida pelos alunos, quanto a alguns dos conteúdos tratados na disciplina. Nas palavras dos alunos, há uma “Dificuldade em entender certas matérias” e “matérias muito teóricas e complicadas”, por exemplo. Uma outra ideia que chama a nossa atenção, quando analisamos a tabela, diz respeito ao papel da escala nacional na disciplina de Geografia A. Ainda que com fraca expressão em termos de resultados, alguns alunos apontam um foco exclusivo do Programa nesta escala nacional, o que encaram como negativo. Curiosamente, tal como vimos anteriormente, esta ideia foi apontada por outro grupo de respondentes exatamente em sentido oposto, ou seja, como um dos aspetos mais positivos no âmbito desta disciplina. Encontramos, aqui, mais um indício da diversidade que marca o conjunto dos testemunhos recolhidos.

Procurando sintetizar as experiências dos respondentes na disciplina de Geografia A, foi solicitada a indicação de três palavras que conseguissem resumir o significado pessoal atribuído à Geografia. Considerando a frequência de indicação de cada uma das 283 palavras selecionadas pelos alunos, foi elaborada uma nuvem de palavras (Figura 21), a qual nos proporciona uma representação mais visual dos resultados obtidos.

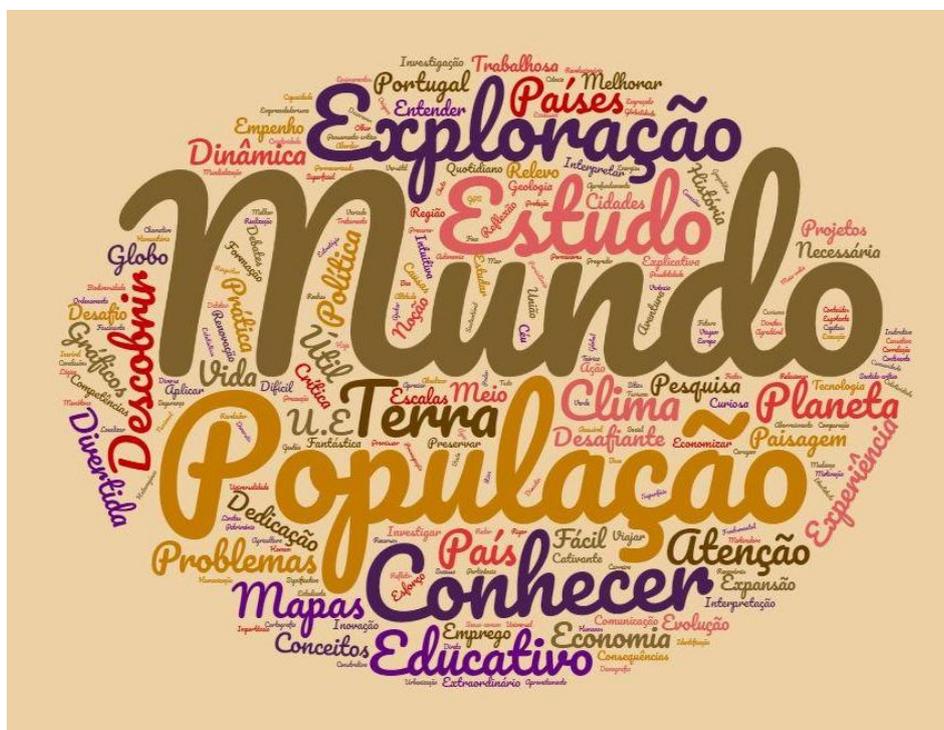


Figura 21 - Significado atribuído à Geografia: palavras-chave (frequência de indicação)

Desde logo, importa salientar a grande diversidade de palavras eleitas. Apesar do foco da disciplina de Geografia A na escala nacional, aspeto reconhecido pelos próprios alunos, como vimos anteriormente, a palavra “mundo” destaca-se claramente, tendo sido referida com muito mais frequência do que as palavras “Portugal”, ou “Portugal”, por exemplo - o que não deixa de ser significativo. Para além de “mundo”, destacam-se palavras como “população”, “conhecer”, “estudo”, “Terra”, que nos remetem para uma visão mais abrangente da Geografia. De um modo geral, poderemos concluir que as palavras escolhidas nos remetem para perspetivas maioritariamente positivas em relação à Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. É certo que palavras menos positivas como “esgotante”, “entediante”, ou “aborrecimento” estão presentes na nuvem de palavras. Porém, a sua expressão é consideravelmente inferior à de palavras como “divertida”, “dinâmica”, ou “útil”, por exemplo.

Considerando os resultados obtidos, podemos concluir que o balanço geral relativamente ao percurso dos inquiridos em Geografia A tende a ser positivo. São os próprios alunos a reconhecer a diversidade de experiências de aprendizagem vivenciadas no âmbito desta disciplina, estando associadas à mobilização de múltiplas competências, encaradas como úteis para o seu percurso pessoal e académico. Não esqueçamos, também, que muitas destas experiências de aprendizagem e competências associadas se relacionam diretamente com atividades como o Estudo de Caso, ao encontro do que temos vindo a tratar ao longo do presente trabalho. Por último, note-se que a disciplina de Geografia A é a terceira opção mais selecionada pelos alunos a nível nacional – pelo que esta avaliação ultrapassará os limites da disciplina e significará, pelo menos em parte, que é selecionada por se tratar, também, de uma disciplina avaliada positivamente pelos alunos.

7.3. Participação no Projeto “Nós Propomos!”

Como temos constatado, o Projeto “Nós Propomos!” vai marcando presença ao longo da presente investigação. Afinal, estamos a falar de um Projeto cuja génese está diretamente relacionada com o tema que aqui estamos a tratar - o Estudo de

Caso em Geografia A. Como já percebemos, através das análises anteriores, o questionário a alunos não foi exceção e aproveitou-se, também, este momento de recolha de informação para um breve diagnóstico à participação dos alunos neste Projeto. Deste modo, o questionário contemplou alguns itens direcionados especificamente para o grupo de respondentes que participaram no “Nós Propomos!”. Desde logo, os inquiridos que participaram neste Projeto tiveram a oportunidade de avaliar o contributo desta participação para as suas aprendizagens em Geografia, bem como para os respetivos percursos pessoais, enquanto alunos. Para esta avaliação, foi novamente utilizada uma escala crescente de importância entre 1 e 6.

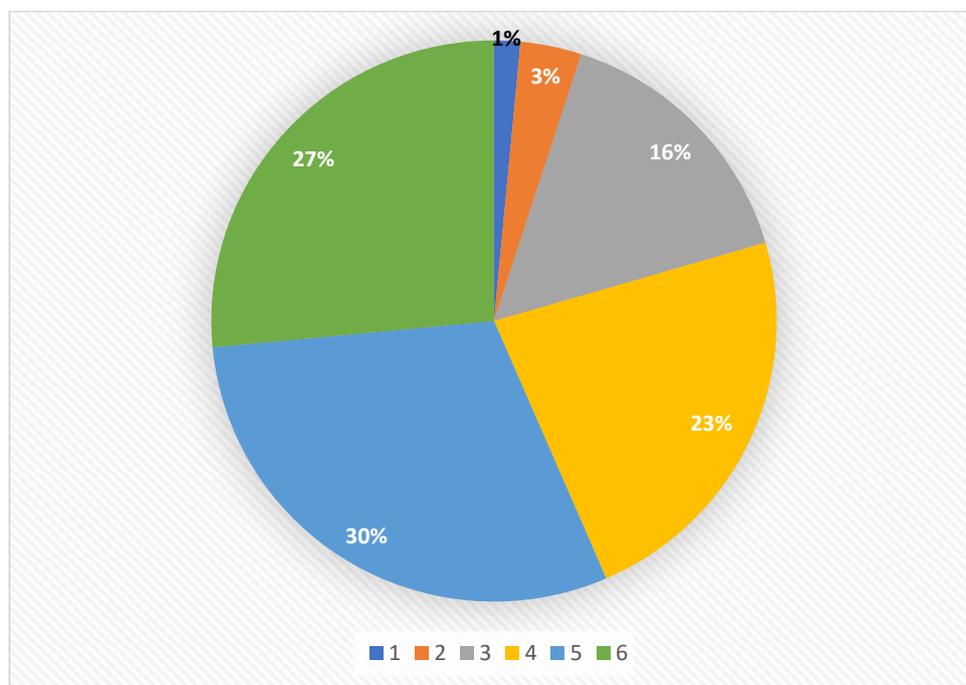


Figura 22 - Projeto "Nós Propomos!": contributo para as aprendizagens dos alunos em Geografia

Podemos concluir que a maioria dos inquiridos que participaram no Projeto “Nós Propomos!” encaram o contributo desta participação como muito importante, pensando nas suas aprendizagens em Geografia e percursos pessoais, enquanto alunos. Em conjunto, cerca de 57% destes respondentes selecionaram os níveis 5 e 6 da escala de importância (Figura 22), o que nos mostra isto mesmo.

Tratando-se de um Projeto com uma dimensão de cidadania muito vincada, importou perceber, também, de que modo os alunos avaliam o contributo do Projeto “Nós

Propomos!”, do ponto de vista do seu percurso pessoal, enquanto cidadãos. À semelhança de análises anteriores, recorreu-se a uma escala crescente de importância.

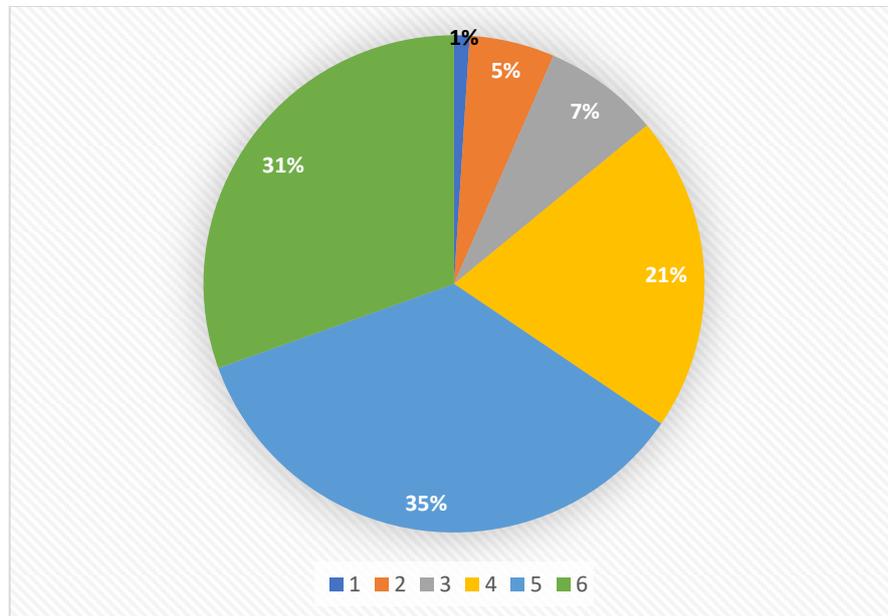


Figura 23 - Projeto “Nós Propomos!”: contributo para o percurso de cidadania dos alunos

A tendência para um reconhecimento dos contributos do Projeto mantém-se, desta vez com uma expressão ainda mais significativa, em termos de resultados. Aproximadamente 66% dos inquiridos elegeram os dois níveis cimeiros da escala de importância (Figura 23). A promoção da cidadania territorial dos alunos constitui, precisamente, um dos pilares fundamentais deste Projeto, pelo que se compreende o destaque atribuído a este tipo de contributo. Saliente-se que o facto de este reconhecimento partir dos próprios alunos constitui um indicador positivo quanto à concretização dos objetivos do Projeto “Nós Propomos!” e ao seu papel no contexto da disciplina de Geografia A.

Tal como para a caracterização dos significados pessoais atribuídos à Geografia, os inquiridos foram convidados a indicar três palavras-chave que, na sua opinião, ajudassem a caracterizar a respetiva experiência no Projeto “Nós Propomos!”. Foram, assim, eleitas 185 palavras diferentes, cuja frequência de indicação, pelos alunos, permitiu construir a nuvem de palavras que nos mostra a Figura 24.

7.4. Aprender Geografia em contexto pandémico

Tal como referido acima, o segundo momento de implementação do questionário coincidiu com ano letivo 2019/20, período em que os impactos da pandemia COVID-19 se começaram a fazer sentir nas diferentes esferas da sociedade. O contexto escolar não foi exceção, nomeadamente pela suspensão das atividades letivas presenciais. Assim, aos 344 inquiridos que responderam ao questionário neste segundo momento, foi colocada a questão: “Para si, quais as consequências da pandemia COVID-19 e da suspensão das aulas presenciais nas aprendizagens de Geografia, em 2019/0?”. Tratando-se de uma pergunta de resposta aberta, recorreu-se, mais uma vez, à técnica da análise de conteúdo, com vista a uma categorização das respostas, de acordo com o respetivo conteúdo/ideias-chave.

Tabela 108 - Impactos da pandemia COVID-19 nas aprendizagens em Geografia (Inquiridos de 2019/20)

IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NAS APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA	TOTAL	PROPORÇÃO (%)
Aprendizagem mais dificultada	109	31,7
Comunicação e interatividade mais dificultadas	61	17,7
Menor nível de concentração e interesse nas aulas	47	13,7
Nada	44	12,8
Trabalhos de grupo e de campo dificultados	43	12,5
Menor aprofundamento de conteúdos letivos	22	6,4
Contexto prejudicial à preparação para o exame nacional	17	4,9
Maior sentido de autonomia	14	4,1
Impacto nas classificações finais na disciplina	12	3,5
Não sabe	9	2,6
Implicações na situação socioeconómica do país	6	1,7
Maior volume de trabalhos/tarefas a realizar	6	1,7
Tudo	6	1,7
Oportunidade para a inovação no ensino	5	1,5
Dificuldades técnicas (acesso à Internet)	2	0,6
TOTAL INQUIRIDOS (2019/20)	344	

Os testemunhos destes respondentes veiculam ideias diversificadas, distribuindo-se por 15 categorias diferentes (Tabela 108). De referir que algumas destas categorias dizem respeito a impactos mais positivos, ou mesmo inexistentes, do contexto

pandémico nas aprendizagens em Geografia. Assim, aproximadamente 13% destes inquiridos não encontram quaisquer impactos a assinalar, do mesmo modo que cerca de 4% encaram esta realidade como propícia ao desenvolvimento de um maior sentido de autonomia e 1,5% identificam mesmo oportunidades para a inovação no ensino. Porém, a grande maioria das categorias e, conseqüentemente, dos inquiridos, centra atenções em impactos menos positivos deste contexto pandémico e, nomeadamente, da suspensão das aulas presenciais. De um modo geral, os alunos consideram que é mais difícil aprender num regime de ensino à distância, como o que a pandemia COVID-19 obrigou a implementar. Esta é mesmo a ideia mais frequente, sendo referida por 31,7% dos inquiridos deste grupo. As dificuldades ao nível da comunicação e interatividade (17,7% dos respondentes) e em manter os níveis de concentração e interesse nas aulas à distância (13,7% dos inquiridos) integram, também, o conjunto de ideias mais referidas. Destaque, ainda, para a dificuldade em finalizar trabalhos de grupo e em desenvolver trabalho de campo, ideia apontada por cerca de 12,5% dos respondentes. Falamos de aspetos diretamente relacionados com o trabalho em Geografia e, nomeadamente, com a realização de atividades como o Estudo de Caso, pelo que é de realçar a atenção dos alunos relativamente a estas questões, quando refletem sobre as suas aprendizagens em Geografia.

Globalmente, estes resultados mostram-nos que os alunos sentiram efetivamente os impactos da pandemia COVID-19 nos seus percursos escolares, concretamente na disciplina de Geografia. De um modo geral, demonstram uma capacidade para identificarem aspetos concretos que, na sua opinião, mais foram afetados pelo contexto vivido. Compreende-se que as perspetivas sejam diversas, atendendo à própria diversidade de perfis destes alunos. Contudo, evidencia-se uma tendência para que estes encarem as modificações, desencadeadas pela realidade pandémica, como mais nefastas do que benéficas para as suas aprendizagens. A partir dos testemunhos dos inquiridos, poderemos dizer que um regime de aulas à distância pode ser visto como mecanismo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e como uma oportunidade para a própria inovação no ensino. Porém, sem aulas presenciais, a comunicação torna-se menos imediata e interativa, conseguir manter a concentração nas aulas torna-se mais difícil e aprender revela-se uma tarefa ainda mais desafiante.

CONCLUSÃO

Chegados à fase final desta investigação, importa retomar as questões formuladas no início, procurando chegar a possíveis respostas para as mesmas, através da mobilização de dados recolhidos ao longo de todo o processo.

- Quando, como e porquê o Estudo de Caso surge no âmbito da educação geográfica?

Estratégia de ensino-aprendizagem com uma feição mais prática, em que o aluno desempenha um papel ativo nas suas aprendizagens em Geografia, o Estudo de Caso surge num momento em que a educação geográfica (e a própria educação, em geral) se preocupa em promover o desenvolvimento, pelos alunos, de competências de ordem diversa. Esta caracterização ajuda-nos a compreender que este surgimento do Estudo de Caso aconteça no Programa da disciplina de Geografia A, para o 11.º ano de escolaridade, em 2001, ano em que Portugal assiste a uma reorganização curricular vocacionada, precisamente, para a valorização das competências em contexto educativo. Ao propiciar um contacto direto com a realidade, nomeadamente pela realização de trabalho de campo, bem como a recolha e tratamento de informações, entre outros aspetos nesta esfera de aplicação prática de conhecimentos, o Estudo de Caso enquadra-se, assim, numa educação geográfica preocupada com o desenvolvimento de competências, pelos alunos, ao encontro das preocupações que marcam o próprio contexto educativo português, nos primeiros anos do século XXI.

- Qual o enquadramento do Estudo de Caso no âmbito das relações entre a educação geográfica e a educação para a cidadania?

Enquanto modalidade de investigação, independentemente de poder desencadear perceções diversas, o Estudo de Caso nunca se afasta de uma análise, com maior detalhe, de uma determinada realidade, situação ou problema. Concretamente no contexto da educação geográfica, o Estudo de Caso remete-nos para a análise do território, para a identificação de problemas com expressão territorial e conseqüente definição de possíveis soluções para os mesmos problemas. Através deste exercício de reflexão, numa postura ativa perante o território, encontramos o Estudo de Caso a promover uma ideia de cidadania territorial, em que os alunos são incentivados ao

desenvolvimento de um olhar crítico face ao espaço que os rodeia. Deste modo, podemos encarar o Estudo de Caso como um mecanismo privilegiado para a promoção das relações entre educação geográfica e educação para a cidadania. Desde cedo, estas relações têm sido enaltecidas pelos inúmeros autores que vão refletindo sobre esta questão, reunindo-se um certo consenso quanto à vocação cidadã que pode ser atribuída à educação geográfica. Podemos, assim, concluir que, encontrando-se no cruzamento entre estas duas grandes dimensões, o Estudo de Caso tem a capacidade de potenciar este papel da educação geográfica no âmbito da educação para a cidadania.

- À escala nacional, qual é, efetivamente, o grau de implementação do Estudo de Caso em Geografia, no 11.º ano?

Não constituindo um inventário exaustivo, à escala nacional, quanto à implementação do Estudo de Caso na educação geográfica, o presente trabalho permite-nos concluir que esta implementação ainda não acontece de uma forma plena em todas as escolas do nosso país. É verdade que encontramos vários professores de Geografia para quem o Estudo de Caso é prática corrente no respetivo quotidiano profissional. Porém, as situações mais frequentes são aquelas em que os docentes admitem implementar o Estudo de Caso com as suas turmas, mas apenas pontualmente. Não esqueçamos, também, que alguns professores reconhecem não efetuar, de todo, esta implementação. Assim, podemos concluir que há, ainda, muito caminho a percorrer, até que possamos dizer, com segurança, que o Estudo de Caso é um dado completamente adquirido quando falamos em educação geográfica.

- Como tem decorrido o desenvolvimento do “Projeto Nós Propomos!”, do ponto de vista da implementação do Estudo de Caso?

Desde o ano de 2011 que o Projeto “Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica” tem sido uma realidade para vários alunos e professores no âmbito da disciplina de Geografia A. Ao longo dos anos, a “comunidade Nós Propomos!” não tem parado de crescer, não só à escala nacional (embora com maior intensidade até 2016/17), mas também além-fronteiras, difundindo-se o Projeto por um conjunto cada vez mais alargado de países - mas, naturalmente, a pandemia limitou este crescimento, tendo existido, mesmo, situações de regressão de um projeto apostado no trabalho de campo. Especificamente no âmbito português, podemos dizer que a participação no Projeto “Nós Propomos!” tem significado, para muitos alunos, a oportunidade de verem

contemplado, nas suas aprendizagens em Geografia, o desenvolvimento do Estudo de Caso, tal como está previsto na documentação curricular. Em alguns casos, a não participação no Projeto poderia mesmo determinar a total ausência de contacto com este tipo de prática, comprometendo, assim, as aprendizagens geográficas de muitos alunos. De igual modo, do ponto de vista dos professores, este Projeto pode ser encarado como “âncora” para a implementação do Estudo de Caso junto das suas turmas, proporcionando uma estrutura de suporte, apoio e mesmo incentivo a esta implementação. Afinal, não podemos esquecer que os professores de Geografia desempenham um papel determinante para que os alunos tenham (ou não) a oportunidade de experienciar o desenvolvimento do Estudo de Caso no decurso das suas aprendizagens em Geografia.

- Quais as oportunidades e constrangimentos associados à implementação do Estudo de Caso?

Em diferentes momentos da presente investigação (pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas a professores, questionários a alunos), o Estudo de Caso é-nos apresentado como um tipo de prática com múltiplas potencialidades, sempre numa lógica de desenvolvimento e mobilização de competências diversificadas, ao encontro da própria contextualização deste tipo de estratégia, em termos curriculares. Tendem a destacar-se os aspetos mais ligados ao olhar crítico dos alunos sobre os problemas locais e ao desenvolvimento de atitudes de participação cidadã, remetendo-nos para o papel do Estudo de Caso no cruzamento entre educação geográfica e educação para cidadania, já abordado. Os próprios alunos encaram o desenvolvimento do Estudo de Caso como uma oportunidade para o desenvolvimento das suas competências pessoais, não só em questões mais diretamente ligadas às aprendizagens geográficas, mas também em dimensões mais transversais do seu percurso formativo. Por outro lado, relativamente aos constrangimentos associados a este tipo de estratégia, existe a perceção, pelos professores de Geografia, que uma atividade como o Estudo de Caso é exigente, necessita de uma preparação específica e de tempo para a sua concretização. De resto, a falta de tempo para esta implementação é um aspeto recorrente no discurso dos envolvidos nesta investigação, sendo muitas vezes associada a uma certa incompatibilidade com a preparação dos alunos para a avaliação externa (exame nacional), que os alunos realizam no final do 11.º ano de escolaridade. Apesar de, nos últimos anos, os exames nacionais de Geografia A tenderem a incluir, também, questões

que apelam mais diretamente a um sentido crítico dos alunos perante os temas abordados, o exame nacional continua a ser muito associado a uma dimensão teórica, afastada de aspetos mais práticos como os que podem ser explorados por atividades como o Estudo de Caso.

- Que estratégias podem ser adotadas para uma maior exploração das potencialidades do Estudo de Caso?

Tal como já referimos, as perceções dos docentes de Geografia relativamente ao Estudo de Caso determinam, em grande parte, a sua implementação ou a ausência da mesma. Ora, esta investigação mostra-nos que muitos professores de Geografia não estão, ainda, suficientemente familiarizados e sensibilizados quanto às possíveis potencialidades deste tipo de estratégia. Em alguns casos, a falta de disponibilidade para responder ao questionário aplicado, por exemplo, constitui precisamente um indício de que esta sensibilização não é plena, refletindo-se numa implementação do Estudo de Caso também longe da plenitude, à escala nacional. Para além disto, olhando para as respostas ao mesmo questionário e, mais tarde, para as entrevistas realizadas, fica patente a ideia de que os próprios docentes de Geografia sentem que nem todos os seus colegas reconhecem pertinência ao Estudo de Caso, neste contexto. Estes defendem que uma estratégia eficaz para potenciar a implementação do Estudo de Caso passa, precisamente, por uma maior sensibilização da comunidade docente, no que diz respeito a esta prática. Na mesma linha de pensamento, a aposta na formação docente é apontada como um possível caminho para operacionalizar esta estratégia. Se os professores de Geografia desempenham um papel-chave no grau de implementação do Estudo de Caso, podemos concluir que só se estes conhecerem, estiverem suficientemente familiarizados e sensibilizados quanto às potencialidades deste tipo de prática, é que podemos pensar numa implementação mais plena da mesma.

- De que forma o Estudo de Caso pode contribuir para a valorização da Educação geográfica em Portugal?

A investigação desenvolvida mostra-nos que o Estudo de Caso, pelos seus objetivos e características, é compatível com uma educação geográfica atual, capaz de responder às necessidades dos alunos do século XXI. Uma educação geográfica onde os alunos têm um papel ativo na construção do conhecimento geográfico, resultando de processos de análise crítica, de uma capacidade de identificar problemas com expressão territorial e

de propor possíveis soluções para os mesmos, num exercício de cidadania territorial. Ao potenciar esta componente cidadã, estaremos também a contribuir para a inovação didática na educação geográfica e, deste modo, a potenciar a própria utilidade do conhecimento geográfico no percurso formativo dos mais jovens que, de uma forma colaborativa e muito próxima da realidade, desenvolvem uma apurada capacidade de “pensar” o espaço que os rodeia. Valorizar a educação geográfica, inovando nas práticas letivas privilegiadas (através do Estudo de Caso, por exemplo) e potenciando a sua feição social e cidadã pode robustecer a própria imagem da Geografia, dissipando quaisquer dúvidas que existam ou possam existir quanto à presença e pertinência, em termos curriculares, desta área do saber no percurso escolar de qualquer jovem cidadão.

Em suma, importa reunir um pouco das “respostas” apresentadas para cada uma das questões anteriores e, deste modo, tentar responder à questão a partir da qual se desenvolveu todo este trabalho - **Por que é que o Estudo de Caso, em Geografia A, não é plenamente implementado nas escolas portuguesas?** Ao encontro do que vimos, poderemos concluir que, na resposta a esta questão geral, acabamos por ver confirmadas as hipóteses de investigação formuladas inicialmente. A não implementação plena do Estudo de Caso não estará propriamente relacionada com a ausência de pertinência ou potencialidades deste tipo de atividade no contexto da educação geográfica. Como vimos, a implementação do Estudo de Caso é possível, neste âmbito, como o demonstra a própria expansão do Projeto Nós Propomos! O Estudo de Caso integra, afinal, a rotina profissional de vários professores de Geografia e muitos dos que não o implementam com tanta frequência não deixam de reconhecer a sua importância. Estamos, porém, a falar de práticas que vão além das conceções mais “tradicionais” no ensino da Geografia, implicando mudanças, transformações, processos tendem a encontrar diversos obstáculos e resistências. No exemplo concreto do Estudo de Caso, muitas destas resistências partem precisamente dos principais envolvidos em todo o processo de transformação de práticas - os professores. De notar que, especialmente nas entrevistas, emerge uma dimensão em que o Estudo de Caso funciona, de certo modo, como “polo de tensões” entre professores, verificando-se relatos de desinteresse e desmobilização por parte de alguns colegas. Falamos de um tipo de prática que implica uma rotura com as rotinas escolares, o “código disciplinar” (Cuesta-Fernández, 1997), num acrescido investimento profissional, nem sempre percecionado como devidamente reconhecido, com impactos concretos em termos de

carreira profissional. O Estudo de Caso não é, ainda, um dado adquirido para todos os docentes de Geografia, em Portugal, o que inviabiliza a plena implementação desta prática nas nossas escolas. Canalizar esforços para uma sensibilização ainda maior da comunidade docente quanto ao Estudo de Caso parece ser uma estratégia a seguir, paralelamente a uma aposta na criação de condições institucionais e de recursos para a sua implementação à escala nacional, com envolvimento direto do Ministério da Educação, dos municípios e das próprias entidades supramunicipais. Deste modo, a resposta à questão de partida colocada poderá ser diferente, no futuro.

No final desta investigação, estamos cientes das respetivas limitações. Não podemos, com total segurança, afirmar que os resultados representam exaustivamente a realidade nacional, no tocante à implementação do Estudo de Caso na disciplina de Geografia A. Na verdade, como referimos anteriormente, a representatividade não constituiu uma das preocupações centrais deste trabalho, desde logo em termos metodológicos. Não obstante, consideramos que a presente investigação proporciona um conjunto de informações úteis, quando refletimos sobre a educação geográfica em Portugal, procurando fornecer, também, pistas que possam, de alguma forma, contribuir para o seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Psiquilibrios.
- Alves, M., Brazão, M., & Martins, O. (2001). *Programa de Geografia A*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/geografia_a_10_11.pdf
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arthur, J., Davison, J., & Stow, W. (2014). *Social Literacy, Citizenship Education and the National Curriculum*. Routledge.
- Artvinli, E. (2017). What is Innovative Geography Teaching? A Perspective from Geography Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 9-23.
<https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2383>
- Associação de Professores de Geografia, Associação Portuguesa de Geógrafos. (2019). *Educação Geográfica e Ordenamento do Território (carta conjunta)*. Associação de Professores de Geografia. <http://www.aprofgeo.org/wp/?p=1361>
- Bamber, P. (2020). Introduction: Reconnecting Research, Policy and Practice in Education for Sustainable Development and Global Citizenship. In P. Bamber (Ed.), *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment* (pp. 1-19). Routledge.

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bednarz, S., González, R., & Demirci, A. (2018). A Road Map to Empower Geography Education for Global Understanding. In A. Demirci, R. González, & S. Bednarz (Eds.), *Geography Education for Global Understanding* (pp. 247-252). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_21
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bonney, K. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28. <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.846>
- Bourke, T., & Lane, R. (2018). A Comparison of the International Charters on Geographical Education. *Journal of Geography*, 117(4), 174-180. <https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1353122>
- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Celta.
- Bustin, R. (2019). *Geography Education's Potential and the Capability Approach: GeoCapabilities and Schools*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25642-5>
- Butt, G. (2020). *Geography Education Research in the UK: Retrospect and Prospect The UK Case, Within the Global Context*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25954-9>
- Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In J. Peña, M. Torres, & M. Gaité (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 242-257). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Callai, H., & Moraes, M. (2017). Educação Geográfica, Cidadania e Cidade. *ACTA Geográfica, Edição Especial 2017*, 82-100. <http://dx.doi.org/10.5654/acta.v0i0.4771>

- Carter, R. (2000). Aspects of global citizenship. In C. Fisher, & T. Binns (Eds.), *Issues in Geography Teaching* (pp. 175-189). Routledge.
- Castellar, S. (2006). Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: Desafios e Perspectivas. *Revista Tamoios*, 2(2), 1-14. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/611>
- Chang, C., Irvine, K., Wu, B., & Seow, T. (2018). Reflecting on Field-Based and Technology-Enabled Learning in Geography. In C. Chang, B. Wu, T. Seow, & K. Irvine (Eds.), *Learning Geography Beyond the Traditional Classroom: Examples from Peninsular Southeast Asia* (pp. 201-212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8705-9_13
- Chang, C., Wu, B., Seow, T., & Irvine, K. (2018). The Where and How of Learning Geography Beyond the Classroom. In C. Chang, B. Wu, T. Seow, & K. Irvine (Eds.), *Learning Geography Beyond the Traditional Classroom: Examples from Peninsular Southeast Asia* (pp. 3-10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8705-9_1
- Chang, C., & Wu, B. (2018). Teaching Geography with Technology—A Critical Commentary. In C. Chang, B. Wu, T. Seow, & K. Irvine (Eds.), *Learning Geography Beyond the Traditional Classroom: Examples from Peninsular Southeast Asia* (pp. 35-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8705-9_3
- Claudino, S. (2006). Geografia e educação ou o optimismo possível. In M. Gaité, L. López, & O. García (Coords.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (pp. 219-228). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Claudino, S. (2010). Geografia: ensino e investigação didática num país europeu periférico. *Boletim Paulista de Geografia*, 90, 119-136.
- Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova*, 496(9). <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf>

- Claudino, S. (2018). Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos! In F. Veiga (Coord.), *O ensino da escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação* (pp. 265-303). Climepsi Editores.
- 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. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Claudino, S., & Coscurão, R. (2019). Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. *Giramundo*, 6(11), 7-16. <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2738>
- Cogan, J. (2012). Citizenship Education for the 21st Century: Setting the Context. In J. Cogan, & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education* (pp. 1-21). Routledge.
- Coimbra, M., & Martins, A. (2013). Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 391-395. <http://pubs.sciepub.com/education/1/9/7/#>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Darlington, E., & Dunn, K. (2015). Motivations for case study selection in GCSE geography. *Teaching Geography*, 40(1), 20-21.
- Das, D., & Chatterjea, K. (2018). Learning in the Field—A Conceptual Approach to Field-Based Learning in Geography. In C. Chang, B. Wu, T. Seow, & K. Irvine (Eds.), *Learning Geography Beyond the Traditional Classroom: Examples from Peninsular Southeast Asia* (pp. 11-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8705-9_2

- Davies, I. (2012). Perspectives on citizenship education. In J. Arthur, & H. Cremin (Eds.), *Debates in Citizenship Education* (pp. 32-40). Routledge.
- Davis, C., & Wilcock, E. (2003). *Teaching Materials Using Case Studies*. The UK Centre for Materials Education.
- Dias, A., & Hortas, M. (2020). A Educação para a Cidadania em Portugal. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51562>
- Dill, J. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. Routledge.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais - Geografia A, 11.º ano*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_geografia_a.pdf
- Dorio, J., Abdou, E., & Moheyeldine, N. (2019). Introduction. In J. Dorio, E. Abdou, & N. Moheyeldine (Eds.), *The Struggle for Citizenship Education in Egypt - (Re) Imagining Subjects and Citizens* (pp. 1-14). Routledge.
- Edelson, D., & Pitts, V. (2013). *Road Map for 21st Century Geography Education Project: Executive Summary*. National Geographic Society. <https://mfpe.eventready.com/docs/download/Submission/Handouts/5358.pdf>
- Eisenhardt, K. (2002). Building Theories from Case Study Research. In A. Huberman & M. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 5-35). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986274>
- Elwood, S., Goodchild, M., & Sui, D. (2012). Researching Volunteered Geographic Information: Spatial Data, Geographic Research, and New Social Practice.

Annals of the Association of American Geographers, 102(3), 571-590.
<https://doi.org/10.1080/00045608.2011.595657>

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

Esteves, M. H. (2011). A cidade como espaço de educação para a cidadania: um desafio para a geografia escolar. In J. Peña, M. Torres, & M. Gaité (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 478-487). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.

Esteves, M. H. (2012). Geography Education and Citizenship Education in Portugal: A Challenge for the 21st Century. *SAGE Open*, 2(4), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2158244012471956>

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. Routledge.

Ferreira, M., Alexandre, F., & Miranda, B. (2001). O ensino da Geografia num contexto de educação para a cidadania. In M. Gaité (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 155-168). Asociación de Geógrafos Españoles; Associação de Professores de Geografia de Portugal; Universidad Complutense de Madrid.

Ferretti, J. (2018). The enquiry approach in geography. In M. Jones, & D. Lambert (Eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 115-126). Routledge.

Flanagin, A., & Metzger, M. (2008). The credibility of volunteered geographic information. *GeoJournal*, 72, 137-148. <https://doi.org/10.1007/s10708-008-9188-y>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.

Fonseca, J., & Fontes, V. (2009, novembro). *O Pensamento Crítico na Avaliação de Competências Geográficas*. IV Congresso Ibérico da Didáctica da Geografia. Lisboa, Portugal. <http://didacticageografia.age-geografia.es/docs/Publicaciones/IVCongresoIberico/4.pdf>

- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. Routledge.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum.
- Goodchild, M. (2007). Citizens as sensors: the world of volunteered geography. *GeoJournal*, 69(4), 211-221. <https://doi.org/10.1007/s10708-007-9111-y>
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). Case Study And Generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (pp. 98-115). SAGE.
- Gonsalves, J., & Bazzoli, J. (2019). Nós Propomos: interação e comunicação. *Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão*, 2(3), 134-144. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/8390>
- Gordon, E., Elwood, S., & Mitchell, K. (2016). Critical spatial learning: participatory mapping, spatial histories, and youth civic engagement. *Children's Geographies*, 14(5), 558-572. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1136736>
- Grant, R. (1997). A claim for the case method in the teaching of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/03098269708725423>
- Gryl, I., & Jekel, T. (2018). Spatially Informed Citizenship Education as na Approach for Global Understanding. In A. Demirci, R. González, & S. Bednarz (Eds.), *Geography Education for Global Understanding* (pp. 43-56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_4
- Hadjichambis, A., & Reis, P. (2020). Introduction to the Conceptualisation of Environmental Citizenship for Twenty-First-Century Education. In A. Hadjichambis, P. Reis, P. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke, & M. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_1

- Hassall, T., Lewis, S., & Broadbent, M. (1998). Teaching and learning using case studies: a teaching note. *Accounting Education*, 7(4), 325-334. <https://doi.org/10.1080/096392898331108>
- Haydon, G. (2016). Aims in Citizenship Education: Responsibility, Identity, Inclusion. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp. 78-88). Routledge.
- Healy, M., & McCutcheon, M. (2010). Teaching with Case Studies: An Empirical Investigation of Accounting Lecturers' Experiences. *Accounting Education: an international journal*, 19(6), 555-567. <https://doi.org/10.1080/09639284.2010.501577>
- Hilburn, J., & Maguth, B. (2015). Spatial citizenship education: Civic teachers' instructional priorities and approaches. *The Journal of Social Studies Research*, 39(2), 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.07.001>
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Sílabo.
- Ichilov, O. (2004). *Political Learning and Citizenship Education under Conflict: The political socialization of Israeli and Palestinian youngsters*. Routledge.
- Ichilov, O. (2013). Patterns of Citizenship in a Changing World. In O. Ichilov (Ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World* (pp. 11-27). Routledge.
- Jones, M. (2018). Personalising learning in geography. In M. Jones, & D. Lambert (Eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 127-139). Routledge.
- Kallio, K. (2018). Citizen-subject formation as geosocialization: a methodological approach on 'learning to be citizens'. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 81-96. <https://doi.org/10.1080/04353684.2017.1390776>
- Kearns, A. (1995). Active citizenship and local governance: political and geographical dimensions. *Political Geography*, 14(2), 155-175. [https://doi.org/10.1016/0962-6298\(95\)91662-N](https://doi.org/10.1016/0962-6298(95)91662-N)

- Kennedy, K. (1997). Citizenship Education in Review: Past Perspectives and Future Needs. In K. Kennedy (Ed.), *Citizenship Education and the Modern State* (pp. 1-5). RoutledgeFalmer.
- Kennedy, K., & Brunold, A. (2016). Introduction: Regionalism and citizenship education – new identities and new commitments? In K. Kennedy, & A. Brunold (Eds.), *Regional Contexts and Citizenship Education in Asia and Europe* (pp. 1-9). Routledge.
- Kerr, D. (2003). Citizenship: Local, National and International. In L. Gearon (Ed.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School A Companion to School Experience* (pp. 5-27). Routledge.
- Kerski, J., & Baker, T. (2019). Infusing Educational Practice with Web GIS. In R. González, K. Donert, & K. Koutsopoulos (Eds.), *Geospatial Technologies in Geography Education* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17783-6_1
- Kim, M., & Bednarz, R. (2013). Development of critical spatial thinking through GIS learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 350-366. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769091>
- Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 217-228. <https://doi.org/10.1080/13562510120045203>
- Kunselman, J., & Johnson, K. (2004). Using the Case Method to Facilitate Learning. *College Teaching*, 52(3), 87-92. <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.3.87-92>
- Ladson-Billings, G. (2005). Differing Concepts of Citizenship: Schools and Communities as Sites of Civic Development. In N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 69-80). Teachers College Press.
- Lambert, D. (2017). The Relevance Of Geography For Citizenship Education. In L. Leite, L. Dourado, A. Afonso & S. Morgado (Eds.), *Contextualizing Teaching To Improve Learning The Case Of Science And Geography* (pp. 57-71). Nova Science Publishers.

- Larsen, T., & Harrington Jr, J. (2018). Developing a Learning Progression for Place. *Journal of Geography*, 117(3), 100-118. <https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1337212>
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2009). Different Perspectives on Values and Citizenship Education. In J. Zajda, & H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace* (pp. 21-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2510-4_2
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Piaget.
- Lestegás, F. (2006). Disciplinariedad y transversalidad en la educación para la ciudadanía. La aportación de la geografía. In M. Gaité, L. López, & O. García (Coords.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (pp. 75-86). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Machon, P., & Walkington, H. (2000). Citizenship: the role of geography?. In A. Kent (Ed.), *Reflective Practice In Geography Teaching* (pp. 179-191). SAGE.
- Marsden, B. (2001). Citizenship education: permeation or pervasion? Some historical pointers. In D. Lambert, & P. Machon (Eds.), *Citizenship through Secondary Geography* (pp. 11-30). Routledge.
- Martins, F. (2017). Teaching to Develop Geographical Thinking. In C. Brooks, G. Butt, & M. Fargher (Eds.), *The Power of Geographical Thinking* (pp. 199-209). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. CEFOPNA. http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/Currículo_Nacional_EB.pdf

- Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didáctica: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/1693>
- Misiaszek, L. (2020). An Introduction Label Blending New Colors—Enriching the Canvases of Global Citizenship Education. In L. Misiaszek (Ed.), *Exploring the Complexities in Global Citizenship Education Hard Spaces, Methodologies, and Ethics* (pp. 1-15). Routledge.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva... Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgan, J. (2012). *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters*. Routledge.
- Morgan, J., & Lambert, D. (2005). *Geography: Teaching School Subjects 11–19*. Routledge.
- Myszka, D. (2002, junho). *Implementing “Student-Centered” Case Studies*. 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Montreal, Canadá. <https://peer.asee.org/implementing-student-centered-case-studies>
- Nath, J. (2005). The roles of case studies in the educational field. *International Journal of Case Method Research & Application*, XVII(3), 396-400.
- National Geographic. (s.d.). *Geographic Skills Index*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.org/geographic-skills/>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030 - Conceptual learning framework - Learning Compass 2030*. The OECD Learning Compass. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and->

[learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030 - Conceptual learning framework - Skills for 2030*. The OECD Learning Compass. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills for 2030 concept note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf)
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *21st Century Skills Map: Geography*. Partnership for 21st Century Skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519501.pdf>
- Petrovic, J. & Kuntz, A. (2014). Prologue: Citizenship and the Purposes of Education. In J. Petrovic, & A. Kuntz (Eds.), *Citizenship Education around the World: Local Contexts and Global Possibilities* (pp. IX-XXII). Routledge.
- Platt, J. (1988). What can case studies do?. In R. Burgess (Ed.), *Studies in Qualitative Methodology* (pp. 1-23). JAI Press.
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today*, 31(2), 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rawling, E. (2018). Place in geography: Change and challenge. In M. Jones, & D. Lambert (Eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 49-61). Routledge.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Sílabo.
- Reis, J., Mendes, L., & Lopes, P. (2004, outubro). *Imigração e Acolhimento do Outro: Uma perspectiva Sociocrítica da Geografia Escolar*. V Congresso da Geografia Portuguesa “Portugal: Territórios e Protagonistas”. Guimarães, Portugal. http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/pdf/A6_14Out_Luis%20Mendes-Paulo%20Marques-Jo%E3o%20Reis.pdf

- Roberts, M. (2017). Geographical education is powerful if... *Teaching Geography*, 42(1), 6-9. <http://www.jstor.org/stable/26383175>
- Rodríguez Domenech, M. (2021). Introducción. In M. Rodríguez Domenech (Coord.), *Una forma diferente de educar a través de la ciudad. El proyecto Nosotros Proponemos!* (pp. 21-22). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sabater, M., & Fernández, A. (2020). La Educación para la Ciudadanía Democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 142-152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- Schmidt, S. (2011). Making Space for the Citizen in Geographic Education. *Journal of Geography*, 110(3), 107-119. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.537671>
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship education and digital geomeia: composing competences for teacher education and training. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1048506>
- Silva, L., & Ferreira, C. (2000). O cidadão geograficamente competente. *Inforgeo*, 15, 91-102. <http://www.apgeo.pt/inforgeo-15>
- Slater, F. (2001). Values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. In D. Lambert, & P. Machon (Eds.), *Citizenship through Secondary Geography* (pp. 42-67). Routledge.
- Smith, R. (1997). The education of autonomous citizens. In D. Bridges (Ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 127-137). Routledge.
- Souto González, X. (2007). Educación Geográfica y Ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3(9), 11-32. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/2>
- Souto González, X. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399>

- Souto González, X., & Claudino, S. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la Geografía. In M. Gaité (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 191-203). Asociación de Geógrafos Españoles, Associação Portuguesa de Professores de Geografia, Universidad Complutense de Madrid.
- Souto González, X., & Claudino, S. (2019). Construimos una Educación Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do projeto Nós Propomos!. *Signos Geográficos*, 1, 1-16. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- St. John, S. (2021). *Education and Solidarity in the European Union Europe's Lost Spirit*. Palgrave Macmillan.
- Takeuchi, H. (2015). Social Participation in the Community and Geography Education. In Y. Ida, M. Yuda, T. Shimura, S. Ike, K. Ohnishi, & H. Oshima (Eds.), *Geography Education in Japan* (pp. 95-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-54953-6_9
- Tedesco, J. (1997). *The New Educational Pact; Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*. UNESCO-IBE.
- Theiss-Morse, E., & Hibbing, J. (2005). Citizenship and Civic Engagement. *Annual Review of Political Science*, 8, 227-249. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104829>
- Tilbury, D. (1997). Cross-curricular concerns in geography Citizenship and economic and industrial understanding. In D. Tilbury, & M. Williams (Eds.), *Teaching and learning geography* (pp. 93-104). Routledge.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Gulbenkian.
- Turner, S. (2002). Geography and Citizenship. In M. Smith (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Geography: Perspectives on practice* (pp. 245-263). RoutledgeFalmer.

- União Geográfica Internacional (UGI). (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>
- União Geográfica Internacional (UGI). (2000). *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/Declaration-cultural.pdf>
- União Geográfica Internacional (UGI). (2007). *Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/portuguese.pdf>
- União Geográfica Internacional (UGI). (2013). *Rome Declaration on Geographical Education in Europe*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/Rome-Declaration-Sept-5-2013-final-version.pdf>
- União Geográfica Internacional (UGI). (2015). *International Declaration on Research in Geography Education*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/International-Declaration-on-Research-in-Geography-Education-FULL-DOCUMENT-JUNE-2015.pdf>
- União Geográfica Internacional (UGI). (2016). *International Charter on Geographical Education*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- Van Dyke, G. (2014). Educating for EU Citizenship and Civic Engagement Through Active Learning. In S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga, & S. Vanhoonacker (Eds.), *Teaching and Learning the European Union: Traditional and Innovative Methods* (pp. 39-53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7043-0_4
- Weller, S. (2007). *Teenagers' Citizenship: Experiences and education*. Routledge.

- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zwartjes, L., Lázaro, M., Donert, K., Sánchez, I., González, R., & Wiśniewska, E. (2017). *GI-Learner: Literature review on spatial thinking*. GI-Learner - Creating a learning line on spatial thinking. <https://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/GI-Learner-SpatialThinkingReview-3.pdf>
- Zwartjes, L., Torres, M., Desmidt, F., Donert, K., Otero, J., Parkinson, A., Fally, M., & Prodan, D. (2018). *GI-Learner: The need for geospatial thinking in education - A manual for implementing geospatial thinking competencies in the curriculum*. GI-Learner - Creating a learning line on spatial thinking. https://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/GI-Learner-O7_EN.pdf

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário a docentes de Geografia	189
Apêndice II - Guião de entrevista a docentes de Geografia	191
Apêndice III - Transcrição de entrevista: Entrevistado A	192
Apêndice IV - Transcrição de entrevista: Entrevistado B	194
Apêndice V - Transcrição de entrevista: Entrevistado C	199
Apêndice VI - Transcrição de entrevista: Entrevistado D	205
Apêndice VII - Transcrição de entrevista: Entrevistado E	210
Apêndice VIII - Transcrição de entrevista: Entrevistado F	215
Apêndice IX - Transcrição de entrevista: Entrevistado G	222
Apêndice X - Transcrição de entrevista: Entrevistado H	228
Apêndice XI - Transcrição de entrevista: Entrevistado I	237
Apêndice XII - Transcrição de entrevista: Entrevistado J	239
Apêndice XIII - Transcrição de entrevista: Entrevistado K	242
Apêndice XIV - Transcrição de entrevista: Entrevistado L	247
Apêndice XV - Transcrição de entrevista: Entrevistado M	254

Apêndice XVI - Transcrição de entrevista: Entrevistado N	256
Apêndice XVII - Excertos de entrevistas: Definição do Estudo de Caso	262
Apêndice XVIII - Excertos de entrevistas: Relevância formativa e limitações do Estudo de Caso	266
Apêndice XIX - Excertos de entrevistas: Implementação do Estudo de Caso à escala nacional	272
Apêndice XX - Excertos de entrevistas: Valorização do Estudo de Caso por departamentos curriculares/ grupos de docentes de Geografia	275
Apêndice XXI - Excertos de entrevistas: Estudo de Caso e direções escolares	278
Apêndice XXII - Excertos de entrevistas: Formação docente para o Estudo de Caso	281
Apêndice XXIII - Excertos de entrevistas: Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A	284
Apêndice XXIV - Excertos de entrevistas: Apreciações gerais e reflexões acerca do futuro do Estudo de Caso em Geografia A	288
Apêndice XXV - Questionário a alunos	291

Apêndice I - Questionário a docentes de Geografia

O Estudo de Caso na Educação Geográfica... Questionário a Professores

O presente questionário insere-se no projeto de doutoramento em Geografia/Ensino, intitulado “O Estudo de Caso na Educação Geográfica: discursos, práticas e desafios”, realizado por Ricardo Coscurão, sob orientação científica do Prof. Doutor Sérgio Claudino, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Este questionário visa uma recolha de informação proveniente das experiências de docentes de Geografia A, no 11.º ano, quanto à implementação do Estudo de Caso nesta disciplina e nível de escolaridade.

Será preservado o anonimato da informação recolhida. A solicitação de um endereço de email serve apenas para eventuais contactos futuros, no âmbito desta mesma investigação. A duração prevista para a resposta ao presente questionário é de aproximadamente 6 minutos. O

seu contributo é muito importante para o nosso trabalho. Quaisquer dúvidas ou sugestões poderão ser enviadas para rcoscurao@campus.ul.pt

Desde já, muito obrigado pela sua participação!
Ricardo Coscurão.

1. Género:

Masculino: ____

Feminino: ____

2. Escola: _____

3. Quanto tempo decorreu desde o início da sua atividade profissional como docente de Geografia?

Até 5 anos: ____

6 a 15 anos: ____

16 ou mais anos: ____

4. Durante quantos anos letivos assegurou a disciplina de Geografia, no 11º ano de escolaridade?

Até 2 anos: ____

3 a 6 anos: ____

7 e mais anos: ____

5. Avalie, de 1 (nada importante) a 6 (muito importante), a pertinência da implementação do Estudo de Caso no âmbito da disciplina de Geografia, no 11º ano:

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____

6. Nos anos letivos em que assegurou a disciplina de Geografia, no 11º ano, implementou o Estudo de Caso?

Sim: ____

Às vezes: ____

Não (passe para a questão 8.): ____

7. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, indique se, em alguma ocasião, participou no Projeto “Nós Propomos!”:

Sim (passe para a questão 9.): ____

Não: ____

8. Caso não tenha implementado o Estudo de Caso, indique o(s) motivo(s) por que o fez (pode selecionar mais do que uma opção):

Falta de tempo para cumprir o Programa: ____

Falta de condições na escola: ____

Preferência por outras atividades, mais pertinentes: ____

Alunos com muitas dificuldades de empenho e aprendizagem: ____

Outro: _____

9. Qual(ais) a(s) principal(ais) potencialidade(s) do Estudo em Caso em Geografia, no 11º ano, do ponto de vista das aprendizagens dos alunos? (pode selecionar mais do que uma opção):

Realização de trabalho em grupo: ____

Realização de trabalho de campo: ____

Construção e aplicação de inquéritos: ____

Tratamento e comunicação de informação: ____

Contacto direto com as populações/entidades locais: ____

Melhor conhecimento da comunidade local: ____

Olhar crítico sobre os problemas locais: ____

Desenvolvimento de atitudes de participação cidadã: ____

Outro: _____

10. Que medidas poderiam ter um impacto mais significativo para a melhoria da implementação do Estudo de Caso em Geografia, no 11.º ano? (pode assinalar mais do que uma opção):
Redução dos conteúdos programáticos obrigatórios em Geografia A: _____
Aumento da carga horária da disciplina: _____
Implementação do Estudo de Caso em Geografia noutro ano de escolaridade: _____
Reformulação dos objetivos associados à implementação do Estudo de Caso: _____
Maior sensibilização para a implementação do Estudo de Caso, junto dos docentes e direções escolares: _____
Os exames nacionais passarem a contemplar a realização do Estudo de Caso: _____
Concessão de apoios materiais à realização do Estudo de Caso: _____
Outro: _____
11. Endereço de email (opcional): _____

Apêndice II - Guião de entrevista a docentes de Geografia

- Para si, o que representa o Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano?
- Qual a sua perspetiva quanto à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional? E é implementado na sua escola?
- Alguma vez recebeu algum tipo de formação/ apoio para a implementação do Estudo de Caso? Se sim, essa formação foi útil? Tem alguma sugestão?

- Que relevância formativa e que limitações encontra na implementação do Estudo de Caso em Geografia no 11º ano?
- Nos departamentos curriculares dos estabelecimentos de ensino por onde passou, até que ponto a implementação do Estudo de Caso foi valorizada pelo grupo de docentes de Geografia? Porquê?
- Alguma vez sentiu, por parte das direções escolares, algum tipo de obstáculo à implementação do Estudo de Caso?
- Se pudesse reformular o Programa/ Aprendizagens Essenciais de Geografia A, manteria o Estudo de Caso? Para si, quais são os conteúdos e as atividades imprescindíveis para esta disciplina? Porquê?
- Outras observações/comentários.

Muito obrigado!

Apêndice III - Transcrição de entrevista: Entrevistado A

Para si, o que representa o Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano?

O estudo de caso é um método qualitativo que consiste numa forma de aprofundar uma unidade individual. Contribui para compreendermos melhor os fenómenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade, sendo uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Este método é útil quando o fenómeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que procura determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do estudo de caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências.

Qual a sua perspectiva quanto à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional? E é implementado na sua escola?

Não é um método muito implementado à escala nacional, até porque requer muito planeamento e muito trabalho tanto da parte do professor, como da parte do aprendiz.

Atualmente é implementado na escola onde eu leciono.

Alguma vez recebeu algum tipo de formação/ apoio para a implementação do Estudo de Caso? Se sim, essa formação foi útil? Tem alguma sugestão?

Não. Sugiro que seja tema de uma “formação”.

Que relevância formativa e que limitações encontra na implementação do Estudo de Caso em Geografia no 11º ano?

Ensinar através de estudos de caso é formar sem ensinar. Consiste em acompanhar o aluno em diligências rigorosas e disciplinadas. Pretende-se que o aluno descubra pela sua maneira de ver, sentir, entender e interpretar, tudo fazendo que os conhecimentos adquiridos sejam os do próprio aluno que se identifica claramente com a construção deste mesmo saber.

O estudo de caso significa uma evolução nas relações entre docente e alunos sendo que deixa de haver uma relação “clássica” entre quem sabe e quem aprende. A crença de base no presente método é que, a tarefas que só se conseguem ensinar pela vivência e experiência.

Como tal surgem limitações, a primeira limitação prende-se com o local da aplicação do instrumento de avaliação, ou seja, o facto de o seu preenchimento ter ocorrido durante o tempo de aula, implicando a presença de todos os estudantes no mesmo espaço. A segunda limitação tem que ver com a dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Devido a problemas que surgiram em alguns questionários, o número da amostra foi consideravelmente diminuído. Foram recolhidos questionários em branco ou mal preenchidos ou preenchidos de uma forma pouco refletida relativamente à temática. Todos estes fatores contribuíram para limitações do estudo e, certamente que uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria uma maior validade externa. A terceira limitação está relacionada com a falta de estudos com o mesmo objetivo deste estudo e com a mesma população alvo.

Nos departamentos curriculares dos estabelecimentos de ensino por onde passou, até que ponto a implementação do Estudo de Caso foi valorizada pelo grupo de docentes de Geografia? Porquê?

Nas Escolas por onde passei o ensino secundário da Geografia não existia, portanto, o estudo de caso no 11º ano nunca foi tema dos assuntos dos docentes de Geografia.

Alguma vez sentiu, por parte das direções escolares, algum tipo de obstáculo à implementação do Estudo de Caso?

Nunca. Pelo contrário, a direção está sempre a incentivar.

Se pudesse reformular o Programa/ Aprendizagens Essenciais de Geografia A, manteria o Estudo de Caso? Para si, quais são os conteúdos e as atividades imprescindíveis para esta disciplina? Porquê?

Eu manteria sempre o Estudo de Caso. Quanto às atividades que considero imprescindíveis para o estudo da Geografia são as atividades de reforço e de ampliação.

Outras observações/comentários.

Apêndice IV - Transcrição de entrevista: Entrevistado B

Vítor, obrigado, mais uma vez, dando início à nossa entrevista. Já sabes que eu estou a trabalhar sobre o estudo caso em Geografia no 11.º ano e gostava de começar por te perguntar, para ti, o que representa o Estudo de Caso, se tivesses que o definir, o que é que dirias sobre o Estudo de Caso naquele contexto específico? Que ideias é que tens?

O Estudo de Caso é um estudo já previamente delineado pelo professor, mas com uma abertura para os alunos decidirem um espaço restrito sobre o qual irá incidir o estudo. Podemos fazer estudos de caso a várias escalas mas, de acordo com o meu princípio, sempre muito direcionado pelo professor em termos de objetivos e em termos de estrutura.

E em termos de escala, para ti, qual é que faria mais sentido neste caso?

Depende.

Achas possível a diferentes escalas?

Sim, dentro da mesma sala ter várias escalas, porque para alguns pode ser muito mais fácil um determinado Estudo de Caso ser feito à escala, por exemplo, de Portugal. Para outros, se calhar, faria mais sentido ser à escala de Sintra e, para outros, à escala global.

Pegando nisso, se tu tivesses que identificar a maior relevância, as maiores vantagens, e as maiores limitações, o que salientarias em cada um dos grupos?

Vantagens e limitações... Bom, falando geograficamente, a uma escala global, claro que nós conseguimos fazer uma relação diferente, uma relação mais alargada. Numa escala restrita, nós conseguimos ver o fenómeno localmente e fazer ligações, se calhar, um tipo de conhecimento que nós temos, mais específico. As vantagens da globalização, da escala global, é sempre conseguirmos fazer uma análise por regiões mais latas, quer seja por continentes, quer seja por regiões climáticas, quer seja por áreas agrárias, por exemplo à escala de Portugal. Portanto, depende sempre da situação e do tema.

Relativamente à implementação, à escala nacional, que perspectiva é que tu tens? Qual é que achas que é a realidade, daquilo que sabes, do que ouves, de experiências, o que achas?

Em estudos que nós temos feito no 9.º ano, que é o ano em que temos maior facilidade para fazer os estudos de caso e está previsto precisamente isso no terceiro período, os alunos vão quase sempre para a escala de Portugal, quase sempre à escala de Portugal e muito raramente vão para a escala local, têm tendência para ir para as regiões, fazer sempre uma análise comparativa de regiões, ou explorar uma determinada região, curiosamente.

E achas que eles fazem isso por se sentirem mais à vontade, por ser mais fácil para eles, talvez?

Há várias razões. A primeira é a escassez de informação em determinadas escalas. É muito mais fácil encontrar informação à escala regional. À escala global acontece, muitas vezes, alguns alunos, por exemplo, desenvolvem um estudo qualquer na área da Educação, foi dos últimos que eu agora me recordo, para encontrar dados, salvo erro, de Moçambique e Angola, foi muito difícil mesmo. Mesmo entrando lá nos institutos de estatísticas deles, foi mesmo muito difícil encontrar. Depois tinham muitos, salvo erro, era Moçambique, tinham tudo em PDF, tinham de descarregar sempre tudo. Os nossos alunos têm essa sensibilidade para não descarregar tudo e depois estavam sempre a chamar-me, “professor, veja lá se isto é importante para descarregar, se é seguro...”

Então quer dizer que vocês aqui no colégio estão a implementar, estavas a dizer, no nono ano?

No nono ano, pelo menos eu. Com os colegas que nós temos tido, tenho sempre tentado explorar para essa hipótese de, no terceiro período do nono ano, desenvolver sempre um estudo de caso.

Não tanto no Secundário?

No secundário, também, mas... como sabes, tentei avançar com o “Nós Propomos!” no 11.º ano e não... porque há uma exigência muito grande em relação aos exames e temos uma pressão forte para direcionarmos isto tudo muito para os exames e não para os estudos de caso.

E se calhar isso vai um bocadinho para as limitações que te tinha perguntado...

Eu acho que a questão é, o exame de Geografia não é um exame de “decoração”, há alguma parte de “decoração”, como nós sabemos, mas também existe muito a parte da relação. E se eles não trabalham em estudo caso, eles nunca vão adquirir essas competências de relação. Aliás, nos anos todos em que eu consegui, um bocado à margem, fazer estudos de caso, os alunos tiveram melhores resultados em exame.

Chegaste a completar um ano com o “Nós Propomos!”, aqui?

Não, foi só uma experiência, eu já sabia não que ia dar, à partida...

Mas tiveste outras experiências não diretamente com o projeto, mas em que tenhas, nesse nível, tentado?

Sim, sim, eu acho que é fundamental o Estudo de Caso e todos os anos, com o nono ano, avanço, sempre que possível e de uma maneira extremamente “liberal”. Eu digo-lhes: escolham um tema de 7.º, 8.º, ou 9.º ano, para desenvolver um estudo de caso.

Daí o ser também no fim do 3.º ciclo, dás-lhes margem para eles irem à procura de um tema de que eles já tenham falado.

Precisamente. Tu não sabes, mas eu comecei a tirar Geografia e Planeamento Regional, variante Geografia Física, portanto a minha área de maior gosto é, de facto, a Geografia Física. Então, fico deliciado quando os alunos escolhem os climas, a relação dos climas com os solos, os solos com a agricultura...

Muito bem, e que ideia é que tu tens, saindo agora de realidade do colégio, em termos do país, de outras escolas, ou até por onde tenhas passado, qual é que achas que é o grau de implementação?

Eu acho que a maior parte das escolas avança com estudos de caso e tenho a ideia, também, de ser sempre no 9.º ano.

No fundo acabam por adaptá-lo, não no 11º, que é onde ele vem no programa, mas noutra ano de escolaridade...

Exatamente.

Alguma vez recebeste algum tipo de formação, apoio, ligado a este tipo de metodologia?

Não.

Nem sabes de nenhum outro exemplo que tenha acontecido, mesmo que não tenha sido diretamente contigo?

Não, tenho noção só do “Nós Propomos!”, como um exemplo.

Mas ações concretas, como existem, às vezes, ações de formação ligadas diretamente a este tipo de trabalho, nunca conheceste?

Não.

E achas que poderia ser útil?

Acho que sim, não acho, tenho a certeza de que seria útil.

No sentido de fornecer, ao professor, algum tipo de ferramenta?

Ferramentas, mostrar a utilidade, mostrar exemplos, casos de sucesso. Muitas das vezes acho que falta um bocado a ligação mesmo com o espaço local, com as tais parcerias, às vezes a própria Câmara que poderia, também, participar...

Outra questão, de que acabamos por ter estado a falar um bocadinho também, tem a ver com, se calhar não tanto aqui, porque não há propriamente um grupo de Geografia muito grande, mas talvez noutras escolas por onde tenhas passado, tens a sensação de que, nos grupos por onde passaste, este tipo de atividade era valorizado? Tens essa noção?

Houve duas escolas, por onde eu passei, que valorizavam bastante o Estudo de Caso e, aqui há uns anos atrás, a Geografia do 3.º ciclo era a Geografia da Europa, no contexto da União Europeia, criar o espírito de cidadão europeu, havia sempre, recordo-me, na Escola Ferreira de Castro, onde eu estagiei, e na Escola Ibn Mucana, em Alcabideche, havia muito esse direcionar para o Estudo de Caso. Agarrar no exemplo de um determinado país, fosse Portugal, fosse a Grécia, fosse Espanha, por aí fora... e desenvolver, curiosamente esse muito mais para países idênticos ao nosso, mediterrânicos, mas havia muito o direcionar para o Estudo de Caso, mas mais na área da multiculturalidade, fazer aquele estudo de caso desde o Hino, à Bandeira, os costumes...

Tens noção de há mais ou menos quanto tempo isso foi?

Bem, eu estou aqui no colégio há 15 anos, terá sido há 18, 19 anos.

E é a imagem dominante daquilo que tu passaste? Não te deparaste tanto com as situações em que notavas que, em grupo, isso não era assim tão valorizado e era posto para segundo plano, a tua experiência mostra-te o contrário, é isso?

Exatamente, para nós fazermos a planificação dava-se um número de aulas para isso.

Ao fim e ao cabo, também já tocámos neste ponto, talvez não tenha sido propriamente um obstáculo que tenhas tido à implementação do Estudo de Caso, mas sentiste, por exemplo, por parte das Direções, algumas renitências, por vezes, relativamente a este...

Só no Secundário.

No 3.º ciclo, nunca tiveste essa noção?

No 3.º ciclo nunca tive sequer essa hipótese de condicionalismo.

E, no Secundário, o argumento é sempre o exame nacional?

Sempre o exame nacional.

Foi só esse tipo de situação que encontraste, de resto não houve nenhum tipo de obstáculo, as direções sempre colaboraram nesse sentido?

Sim.

Se tu pudesses reformular, de alguma maneira, o Programa, ou as Aprendizagens Essenciais, agora no caso, de Geografia, manerias o Estudo de Caso?

Acho que se calhar criava mesmo uma situação de obrigatoriedade, pelo menos dois, um por ciclo, no 3.º ciclo e no Secundário (11.º ano).

Portanto, tu defendes que eles, por exemplo, façam no 9.º ano, como vocês implementam aqui e depois no Secundário, com bases idênticas, no fundo, mas se calhar com perspetivas diferentes, derivadas da própria evolução deles e das competências que eles vão desenvolvendo. No fundo, posso concluir que, para ti, este tipo de atividade será um dos imprescindíveis quando pensas na disciplina de Geografia. Não vês a disciplina de Geografia sem este tipo de atividade.

Sem dúvida, mais uma vez, é uma forma de eles relacionarem todas as aprendizagens e conseguirem, até, muitas das vezes, ver concretizadas determinadas ações e ideias que eles tenham.

Vítor não sei se queres acrescentar mais alguma coisa sobre este tema, alguma ideia que queiras dizer...

Gostava mesmo que os grandes decisores orientassem as coisas para que as escolas tenham liberdade de fazer este tipo de atividades, porque continuamos a ter aquele peso dos exames e o peso dos exames acaba por condicionar o verdadeiro desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos.

Uma mudança, um bocadinho, de prioridades, talvez, uma readaptação das coisas...

A alteração de paradigma está aí, mas a implementação demora sempre o seu tempo.

Vítor, muito obrigado.

Apêndice V - Transcrição de entrevista: Entrevistado C

Ana, muito obrigado, mais uma vez, pela sua disponibilidade, já sabe que eu estou a trabalhar sobre o Estudo de Caso em Geografia, no 11.º ano, e gostava de começar por perguntar, para a Ana, o que representa o Estudo de Caso, neste contexto? Se tivesse que definir, o que diria sobre o Estudo de Caso?

Estudo de Caso é uma oportunidade que nós temos de lançar trabalhos para utilizar técnicas que costumamos usar em Geografia e que, se não tivéssemos esta margem na planificação, não tínhamos tempo para usar. É a grande vantagem. Eu não tenho um Estudo de Caso tipo, depende das turmas que tenho e às vezes não faço, não me sinto obrigada a fazer. Se os miúdos respondem, propomos e vou à procura daquilo que seja a proposta mais adequada, ou me pareça que tenha mais interesse para eles. Se eles não são recetivos a trabalho, então fazemos mais fichas dentro da sala. O que eu estou a fazer, este ano, é um levantamento funcional, aqui em Benavente. Primeiro, porque a maioria dos miúdos não é de Benavente, portanto eles não conhecem o espaço e um

espaço desconhecido, se calhar, não lhes traz tantos “desgostos”, como um espaço conhecido, porque a verdade é que, quando nós não andamos a circular para recolher informação, nós passamos e não vemos e não percebemos em que condições é que está o espaço em que nós habitamos. Propus-lhes fazer o levantamento funcional, estão a fazer a cartografia sobre o Google, num mapa de Portugal, numa plataforma virtual, e são uns “nabos”, uns “nabos” a manipular as ferramentas. É uma turma “gira” e é entusiasta, pelo menos uma boa parte da turma, mas eu pensava que eles iam ser muito mais “ligeirinhos” no lançamento da informação, baralham as camadas todas, lançam informações de função na camada de estado de conservação, baralham aquilo tudo e não dão conta... Eles têm afinidade, mas não estão vocacionados para concentrar a atenção, para darem realmente atenção ao que estão a fazer, porque é tudo no imediato, é tudo no instantâneo, a falta de cuidado no trabalho e o trabalho, no caso, é sobre uma plataforma digital, mas se for no papel é a mesma coisa, com custos ambientais mais pesados. Têm feito e desfeito e eu não estava à espera que isto corresse tão mal, já estamos há 3 semanas a fazer o levantamento funcional. Não uso as aulas todas, eles vão fazendo e, quando há dúvidas, esclarecem as dúvidas, até, por e-mail, mas uma vez por semana, que é precisamente à quinta-feira que estamos numa sala de informática, aproveitamos para fazer o lançamento e reparo que as dificuldades deles são tão grandes, dificuldades que eu não estava à espera que eles tivessem. Mas nunca teria diagnosticado se não houvesse esta proposta de trabalho, porque quando são trabalhos que eles executam a 100% em casa, não podemos perceber... e como eles têm tanta afinidade com a tecnologia, e eu a achar que lhes estava a oferecer um trabalho que eles iam fazer “com uma perna às costas”, afinal não é nada, porque o Google também está um bocadinho diferente de há 5 ou 6 anos, quando eu comecei a trabalhar com ele e nunca mais tinha trabalhado, não tinha apanhado assim turmas interessadas... São sempre oportunidades de tudo, de desenvolver técnicas, de perceber as dificuldades deles, de lhes levantar problemas que eles também não saberiam resolver sozinhos, porque nunca sequer teriam percebido que os iam encontrar. Eu acho que, quando é oportuno, é um trabalho em que se ganham imensas coisas e é aquela “folga” na planificação, que nos permite ajustar às necessidades da turma.

A Ana, quando tem feito, é no 11.º ano?

Sempre. O Programa do 10.º ano não dá, é muita coisa... No 10.º ano, há aquela parte das disponibilidades hídricas, que dá mais “água pela barba”, para já porque são miúdos de Economia e de Humanidades. Se fosse com os de Ciências e Tecnologias, aquilo não tinha dificuldade de espécie nenhuma, mas são miúdos que não estão vocacionados para pensar naqueles problemas, não pensam em Física... Eu acho que aquelas noções de clima e as disponibilidades hídricas, aquilo é muito “partir pedra” e não gostam e resistem e acham que sou eu que estou a ser ruim... Quanto mais dificuldades tivermos, no nosso percurso, mais capazes somos de enfrentar as dificuldades no futuro. É uma coisa que eu adoro dar, eu gosto muito daquela parte, mas para eles é muito difícil.

E neste tipo de atividade, sente que depois seria...

No 10.º ano, o problema é que o tempo nunca me chega. São 6 horas e é muito tempo, mas aquele conteúdo “estica” muito mais do que nós pensamos sempre que vai demorar. Também não adianta avançarmos que nem comboios, se os miúdos não estão a acompanhar.

Portanto, este ano, a Ana está a implementar?

Este ano, estou a fazer, com o 11.º ano, esse levantamento funcional.

Lá está, porque encontrou, na turma, características, ... Viu que fazia sentido...

Foi um “negócio” que eu fiz com eles, porque eu faço, muitas vezes, “trabalhinhos” usando a lógica do trabalho do Estudo de Caso, mas faço “coisinhas mais pequeninas” e, às vezes, faço só um, outras vezes faço dois ou três, mas “trabalhinhos mais pequeninos”, uma semana com trabalho fora da sala e dentro da sala. Com esta turma, é uma turma muito voluntariosa, é uma turma daquelas com quem dá muito gozo trabalhar, têm sempre trabalhos, estão envolvidos na rádio, no teatro, têm uma proposta de trabalho de cidadania que vai mexer com a escola toda, que eles queriam que mexesse com a escola toda, só que eles não podem esquecer-se que a escola não são só eles e as atividades deles, mas é difícil fazê-los entender isso, porque eles têm valor, mas depois não percebem que, quem gere, tem de gerir as ideias deles e as ideias dos outros todos, incluindo outros colegas, outros professores, outras atividades que lhes são propostas de fora da escola... Eles, antes da interrupção do Natal, tínhamos teste marcado, mas envolveram-se em não sei quantas atividades, torneios e saídas... Então, que não seja o teste que impeça nenhuma das atividades. Fazemos o teste em janeiro e fizemos o teste logo a seguir à interrupção do Natal. A interrupção do Natal foi grande, foi até um bocado grande demais, tão grande que nós achamos sempre que amanhã ainda temos tempo de fazer e, se não for amanhã, é para a semana e foram adiando, foram adiando... Recomeçámos as aulas, fizemos teste, e as coisas estavam lá todas arrumadas muito para trás e muito baralhadas por aquelas atividades todas. Os resultados foram muito abaixo daquilo que eles estavam à espera e desafiaram-me para fazer outro tipo de avaliação que não fosse um teste. Vamos fazer um trabalho, mas vamos fazer um trabalho de campo, um trabalho eles não possam ir buscar feito à Internet, porque é sempre a ideia também, é que eles tenham, de facto, de aplicar e que tenham de ser eles a produzir, não podem ir buscar a lado nenhum... E eles aceitaram muito bem, mas também estavam convencidos de que se iam desenvencilhar disto muito mais depressa, eles não tinham noção... À partida, o trabalho não parece muito difícil e a parte do levantamento não é muito difícil, as dificuldades deles estão no lançamento da informação.

Porque, depois, também têm de interpretar...

A proposta é: eles fazem o levantamento por um, ou dois quarteirões, cada grupo levanta a informação de um, ou dois quarteirões, fazem o lançamento sobre o mapa e a leitura, como o mapa é partilhado por todos, eu agora quero que eles façam a leitura de toda a área que foi levantada e não só do quarteirão, aproveitando o lançamento que todos fizeram, espero eu... Agora, se calhar, vou ter que suspender durante algum tempo, porque não podemos arrastar, também, o trabalho tanto tempo, Já ajustei, também, na proposta, porque eu pensava que podíamos criar ilimitadas camadas no mapa e não, aquilo tem um limite e então houve uns ajustes e reajustes que tivemos de fazer.

Pelo que a Ana me diz, perguntando sobre as principais vantagens, a principal relevância e as principais limitações, relativamente ao Estudo de Caso, nas vantagens, talvez fosse para a questão das competências?

Desenvolver competências que, em sala de aula, ali no tempo limitado... Competências até ao nível do estabelecimento de relações. No caso deste ano, sendo trabalhos mais prolongados, trabalhos mais morosos, há uma tolerância para com limitações do outro, um aceitar...

E em termos de limitações? Estas questões técnicas, talvez?

Eu não sei se há limitações, porque eu, de facto, quando a turma não se revela, ou não me parece (porque a limitação também pode ser minha) não me parece que eles aceitem este tipo de trabalho, eu também passo por cima e não fazemos e apostamos noutras coisas... Não me sinto obrigada a fazer. Se me parece vantajoso, se eles me parecem recetivos, se me parece... neste caso, este ano, até foram eles que pediram e queriam um trabalho, dei-lhes um trabalho. Achei graça à parte de conceção, fazer as “instruçõeszinhas” e criar o mapa e estou a achar graça à forma como eles estão a reagir.

Da experiência que tem, do que conhece de outras escolas, que perceção é que tem da realidade da implementação do Estudo de Caso, à escala nacional?

Ricardo, eu não tenho perceção de outras escolas.

E aqui na escola? É só a Ana que tem, neste caso, o 11.º?

Há outro colega que tem 11.º, mas de certeza que esse colega não está a implementar... Os colegas que vêm aqui, têm vindo do Básico, do 3.º Ciclo e não tem havido... ou não houve oportunidade, porque é trabalho que se faz muito em função da turma.

Não é uma coisa fixa, que seja igual todos os anos. E diga-me outra coisa, a Ana alguma vez teve algum tipo de formação, algum apoio para a implementação deste tipo de atividade?

Eu nem sei... porque acho que as técnicas que usamos são as técnicas que desenvolvemos em Geografia e depois é gestão de turma... agora formação em Estudo de Caso, especificamente, não, isso nunca tive.

E acha que poderia ser útil, pensando de um modo geral? Acha que poderia ajudar?

Seria útil, desajudar não desajuda nunca, na pior das hipóteses, a pessoa diria “não aprendi nada”, às vezes acontece... mas também nos dá a certeza que o nosso trabalho vai ao encontro daquilo que os outros entendem pelo mesmo tipo de trabalho e dá-nos algum conforto. Pode não acrescentar em termos de trabalho, de teoria, de sustentação teórica do que fazemos, mas dá-nos aquele conforto de perceber que “olha, estou a fazer como os outros” e isso às vezes também é...

Algumas ferramentas, dar contacto com outras estratégias, outras ideias?...

Sim, outras ideias, outras propostas, mas neste momento as editoras também lançam tanta proposta de trabalho, tanto material, que às vezes a dificuldade é selecionar. Algumas estão desajustadas, porque os suportes informáticos já não são aqueles. No caso do manual que eu uso, eles têm algumas propostas que remetem para o Google

Maps, mas o Google Maps, neste momento, já não tem aquelas funcionalidades que eles requerem, porque essas plataformas são muito dinâmicas e o livro tem 7 ou 8 anos...

A pergunta que lhe queria fazer, a seguir, vem um bocadinho no seguimento de uma que lhe fiz anteriormente. A experiência da Ana, em termos de departamento curricular, tem a ver aqui com a escola, até porque já cá está há 26 anos, e sente que, em termos de grupo, sentiu que foi, de alguma forma, preocupação do grupo, que nas planificações isso fosse uma preocupação comum (a implementação do Estudo de Caso)?

Na planificação, tem ficado, o grupo tem o cuidado de deixar aquele espaço. Depois, de certeza que os colegas fazem como eu, ou utilizamos em Estudo de Caso, ou utilizamos em “trabalhinhos” mais “pequenininhos”, ou utilizamos em trabalho de aula que não tem, propriamente, esta dimensão do Estudo de Caso.

De qualquer forma, nunca é desvalorizado?

Não, não é posto de parte, não é deitado fora, pode é não ser aproveitado.

E em termos de direções escolares, alguma vez sentiu algum tipo de entrave, obstáculo?

Não, toda a gente trabalha à vontade, não há nenhuma limitação... nem vejo que pudessem ... não, isso nunca senti. Em termos de trabalho desenvolvido na disciplina, não há nenhuma espécie de interferência.

Se a Ana pudesse reformular o Programa ou as Aprendizagens Essenciais, manteria o Estudo de Caso?

Completamente e até reduzia alguns conteúdos, o nível de abordagem de alguns conteúdos, por exemplo no 10.º ano, e deixava espaço, também, para estes trabalhos.

Inclui este tipo de atividade no tipo de atividades que acha imprescindível numa disciplina como Geografia, no Secundário?

Sim, não tinha de ser Estudo de Caso, como no 11.º, porque no 11.º eles também já têm uma perspetiva mais global e, portanto, já podem ir para a rua, para o campo e ter atenção a outras coisas. No 10.º ano, falta-me espaço e tempo para fazer gráficos à mão, não é gráficos no computador, desenvolver a precisão da representação. Eu acho chocante e fico zangada com eles, eu não sou muito de me zangar... chegarem ao 10.º ano e fazerem-me um gráfico sem uma régua, não saberem afiar um lápis, a apresentação de um trabalho, pode ser uma porcaria de um trabalho, mas o trabalho que deu também é valorizado, a pessoa fez uma porcaria, porque não sabia fazer melhor, porque não teve orientações para fazer melhor, mas esforçou-se tanto quanto podia e o esforço está nessas “coisinhas” também, nesse mínimo cuidado. Um gráfico, por exemplo, é uma forma de apresentar um conjunto de dados e facilitar a leitura dos dados. Se aquilo está, não quero ser indelicada, mas se aquilo está uma coisa muito feia, ninguém prefere olhar para aquele gráfico, a olhar para a tabela, nem que a tabela tenha um quilómetro, essa consciência de que o gráfico facilita a leitura e, se facilita, tem de ser uma coisa “limpinha”, agradável de ver, porque eles fazem, muitas vezes, essas tarefas de castigo. “A professora mandou, não disse que era para fazer

com régua” ... Eles estão no 10.º ano, têm 15 anos e esse cuidado... eu pensava e penso que eles já tinham tido oportunidade de desenvolver, porque tiveram Educação Visual, não tem a ver só com Geografia, já deviam ter essa sensibilidade.

No fundo, falta um bocadinho de tempo?

No 10.º ano, falta. Falta, porque há conteúdos que são mais difíceis e o tempo acaba por ser gasto nesses conteúdos que, enquanto temos tempo, andamos a “martelar”, salvo seja, a criar mais oportunidades para aquilo ficar “arrumadinho”, porque o exame final... Eu não tenho sempre o “papão” do exame em cima de mim, mas, de facto, não posso deixar coisas, não posso deixar para trás alguns conteúdos que eu sei que são, recorrentemente, apresentados em exame, e as disponibilidades hídricas vêm sempre exame... portanto, esse conteúdo eu quero que, tanto quanto possível, que as coisas fiquem claras e que não seja por falta de trabalho em aula que as coisas ficam para trás.

No fundo, é o único obstáculo que pode haver aí, essas limitações de tempo?

É, porque senão, e durante muito tempo a trabalhar sem exame, trabalhar sem exame, para mim, é sempre nunca acabar o Programa. Eu nunca acabava o Programa, nunca, porque não me interessa cumprir um Programa, se os miúdos estão todos a “naufragar”, acho idiota. É preferível, porque as técnicas também são utilizadas a propósito de qualquer que seja o conteúdo, e o importante é que eles saibam interpretar um gráfico, saibam construir um gráfico, saibam fazer uma leitura de um mapa, saibam utilizar, no caso agora, as tecnologias que estão disponíveis... que afinal estão disponíveis, que eles usam algumas coisas, mas que não aproveitam. Claro que sim, que eles têm mais afinidade do que os mais velhos, eles passam a vida mergulhados, eles nasceram já com a tecnologia, só lhes falta botões.

Falta, depois, esse espaço para desenvolver...

A crítica, a capacidade de criticar. A informação está lá, é verdade, mas aquela informação faz sentido? É toda igual? Diz o mesmo em todo o lado? As fontes são todas concordantes? Se há uma discordante, é essa que não faz sentido, ou é essa que vem tentar abrir os olhos para algumas outras coisas? Agora anda tudo em pânico com o vírus, “Ai, mas deu na televisão...”. O pânico rende audiências e as televisões vivem para as audiências, portanto desliguem, temos de ir à procura da informação noutra sítio... mas eles, lá na inocência deles, acham... O que, para mim, era uma enciclopédia, que passava por 20 revisões e aquilo que lá estava era certo, àquela data, obviamente, para eles a verdade vem pela televisão. Falta-lhes esse filtro, se está ali, é verdade... e vão à procura de fontes absolutamente...

Não se preocupam com a credibilidade...

Não, não, é credível, está escrito, é credível. E isso, para mim, era verdade, porque a informação escrita era informação que passava por muitas revisões, havia a garantia de que as “maiores cabeças” tinham passado os olhos por lá. Agora, a informação na Internet, não, “então, se eu quiser, vou ali e escrevo um disparate qualquer, mas vocês veem escrito e acham que é verdade?”.

No fundo, podemos dizer que o Estudo de Caso ajuda-os, se calhar, a ficar mais...

Atentos e a criar alguns filtros...

Lá está, competências que conseguem sair da própria Geografia.

Sim, sim, são úteis, na vida...

Ana quer acrescentar alguma coisa?

Eu acho, e aqui não é só a Geografia, eu acho que nós, professores, ainda temos uma grande autonomia dentro da sala de aula e isso dá-nos... As vezes, é pena não haver oportunidades para trocar ideias. Este trabalho que eu estou a fazer este ano, o PowerPoint partilhei com os meus colegas de curso... Nem todos, porque alguns nem estão no Ensino, mas alguns acharam muita graça... As ideias não se perdem, é como se costuma dizer, um pão é um pão, se eu dividir, fico só com meio pão, mas se eu dividir, se eu partilhar uma ideia e o outro partilhar uma ideia comigo, cada um de nós tem duas ideias, multiplicamos as ideias. E a informação, quanto mais partilhada, mais gozada, mais utilizada.

Apêndice VI - Transcrição de entrevista: Entrevistado D

João, muito obrigado, mais uma vez, pela sua disponibilidade. Já sabe que eu estou a trabalhar sobre o Estudo de Caso em Geografia A, no 11º ano, e gostava de começar por perguntar ao João, para si, o que representa o Estudo de Caso neste contexto, se tivesse que o definir, por exemplo, o que é que diria? Algumas ideias das suas perceções?

A verdade é que eu nunca apliquei o Estudo de Caso pelo meu percurso profissional, mais relacionado com o noturno, mas aquilo que eu percebo, realmente, em relação ao Estudo de Caso é que acaba por ser uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, ou seja, eu acho que há ali uma explicação de determinados conteúdos e de determinadas temáticas que depois vão ser aprofundadas na prática, por estudos feitos pelos alunos sobre uma determinada realidade. Ora, esses estudos também acho que irão permitir, por um lado, aos alunos conhecer melhor essa realidade, adquirir mais conhecimentos, conhecimentos específicos em relação àquele assunto e é aquela ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento e também envolve depois aquela questão da participação, trabalhar em conjunto, com o aspeto colaborativo, etc. Portanto, tem essas valências todas.

O João acabou por nunca implementar, em termos de horário, digamos assim?

À noite, eu tenho dado 10.º e 11.º ano, mas é outro percurso escolar, são menos horas e o sistema é diferente. Depois, de dia, quando eu venho realmente assumir turmas de dia, normalmente o que acontece é que são professores que foram colocados, depois, por motivos de saúde ou situação qualquer acabam por desistir. O que acontece é que quando eu “agarro” as turmas, já as turmas estão muito, muito atrasadas em termos de conteúdos e, então, o que tenho de fazer, como são turmas de exame, tenho de me basear na questão da matéria, porque eles têm de saber esses conteúdos para irem a exame.

Não fica com tempo para implementar, mas se tivesse, implementaria, acha que sim?

Eu acho que sim.

Reconhece vantagens no Estudo de Caso, aquelas que começou por dizer no início, todas as competências...

Exatamente, sim, sim, até para fugir um bocado àquela questão de estar a explicar a matéria... depois também foge um bocado a essa rotina e depois tem aquelas vantagens todas do trabalho de grupo.

E em termos de limitações, assim à partida, a que encontra mais será essa relacionada com o tempo?

Para mim, o tempo é realmente o principal problema, claro. Eu, realmente, se implementasse o Estudo de Caso, nas aulas iria dar um “espaçozinho” para eles reunirem e fazerem as coisas. Sei que há colegas que não têm essa hipótese. Depois, eventualmente, em termos de limitação, pode haver é a limitação do espaço onde os alunos possam reunir, às vezes as escolas estão limitadas nesse aspeto. Felizmente, a nossa não. Tem uma excelente biblioteca, mas pode ser uma limitação noutras escolas e também depois o acesso à informação, portanto nem todas as escolas têm uma biblioteca com computadores, o que lhes dá uma possibilidade de eles poderem explorar e pesquisar, ou seja, acho que uma das limitações estará relacionada com o espaço que as escolas têm e as condições em termos de acesso à informação, etc.

Da ideia que tem, não só aqui na escola, como outras escolas que conheça, que perspectiva é que tem em termos de implementação, em termos nacionais? Acha que ele é implementado, que o grau de implementação poderia ser maior?

Eu acho que é implementado, embora as pessoas, talvez os professores um bocadinho mais antigos, tenham mais resistência à questão do Estudo de Caso. Eu acho que os professores mais antigos têm mais aquela lógica dos conteúdos, do exame, de os alunos chegarem ao exame e tirarem boas notas, porque depois em termos de prestígio do próprio professor... Agora, no meu ponto de vista, uma coisa não invalida a outra. Não me parece que a questão da implementação do Estudo de Caso vá prejudicar o aluno, não me parece, mas também estou a falar um bocadinho em termos teóricos. Agora, acho que há alguma resistência, talvez por parte dos professores mais idosos, ou mais antigos na profissão, nessa ideia de que “isto vai-me roubar algum tempo que eu posso utilizar para o próprio exame, esse é o meu objetivo principal, é a minha finalidade, até

porque tenho aqui um prestígio que foi construído e preciso que eles tenham boas notas... e também é importante na profissão... e depois também as limitações, se nós estamos a falar numa escola que tem limitações a nível físico para os alunos reunirem e a nível do acesso à informação, também se calhar não tem, ali, as melhores condições para avançar com esse processo, com essa estratégia.

Aqui na escola, ele é implementado por outros colegas do João, tem essa noção?

Sim, os meus colegas até me têm dado exemplos da forma como implementam. Coisas assim mais específicas não sei, mas sei que implementam, é uma prática recorrente aqui na escola. Tirando uma colega que é mais antiga, que está agora para se reformar, não sei muito bem, mas também não vou garantir que ela não...

Mas, de um modo geral, a perceção que tem é que não será esquecido aqui pelo grupo de Geografia na escola.

Não, não.

Mesmo em termos de planificações, acaba por ser uma preocupação do grupo, independentemente de depois poder haver diferentes realidades, não deixa de ser um ponto focado.

Sim, sim, exatamente, é um ponto que está lá e é um ponto real e é um ponto importante e nós temos isso em conta.

O João já está aqui nesta escola há muito tempo?

Há 25 anos.

Não tem propriamente experiências anteriores, de outras escolas por onde tenha passado, que possa fazer um termo de comparação?

Lá está, estive sempre à noite... Sei que realmente os vários colegas que têm vindo e têm assumido... Depois também a verdade é que aqui o corpo docente acaba por não ser muito estável, a nível da Geografia, tem havido muitas trocas ao longo dos anos. Só agora é que estamos a estabilizar, mais ou menos... Mas a ideia geral que eu tenho é que tem sido implementado.

O João alguma vez teve, ou teve conhecimento de algum tipo de formação ou apoio direcionado para a implementação deste tipo de trabalho?

Normalmente, as ações que faço é mais a nível específico... Não há muita formação específica. Eu normalmente quando faço formação, ou vou às Jornadas (IGOT), ou então a nível da Associação de Professores... E são aquelas que me dão mais prazer fazer. Se houvesse alguma ação (direcionada para o Estudo de Caso) a nível da Associação de Professores Geografia, eu acho que era capaz de ser útil.

Uma ação sobre algumas competências, algumas ideias, sensibilização, ...?

Às vezes, nós estamos um bocadinho limitados pelos conceitos, pela ideia, onde é que nós podemos ir, que áreas é que nós podemos explorar, o que é que pode ser feito, ... Ver ali várias ideias, trocar ideias... Nesta última formação que eu fiz houve realmente uma troca de ideias muito importante sobre a cidade e a forma como cada um vê a cidade. Cada um de nós vai acrescentando coisas, de acordo com a sua experiência pessoal e com sua vivência, ou seja, é um conhecimento que vai acrescentando... Sairmos aqui do âmbito da escola, em relação às reuniões que nós temos tido, fala-se do Estudo de Caso, ele entra realmente nas planificações, mas não temos tido reuniões específicas para trabalhar e debater “como é que nos vamos fazer com o Estudo de Caso?”, acho que isso não tem acontecido... Pode, eventualmente, haver essas reuniões, mas paralelas, reunião de grupo específica para isso, não.

Nunca sentiu, por parte de direções escolares, não digo daqui, mas talvez de outros casos que conheça, algum tipo de resistência, obstáculo a uma tentativa de implementação destas atividades?

Não, normalmente nas escolas as direções têm pessoas abertas e querem é realmente que haja coisas novas e que haja dinamismo e vitalidade e querem as escolas dinâmicas... Acho que isto (Estudo de Caso) é uma dessas situações, vai trazer dinamismo, vitalidade e é importante para os alunos e para os professores...

Se o João pudesse, de alguma forma, reformular o Programa ou as Aprendizagens Essenciais, manteria o Estudo de Caso? Pelas potencialidades que lhe reconhece, iria enquadrar-se naquilo que considera mais importante dentro das aprendizagens de Geografia...

Sim, uma situação mais prática, de aplicação dos conhecimentos. Eu acho que isso traz vantagens para os alunos e é uma coisa que realmente os vai motivar, porque muitas vezes o problema é motivar os alunos... Ainda agora tive dois tempos em que a pessoa está a dar a matéria, estamos a falar em coisas teóricas e teóricas e teóricas e, às vezes, aquilo acaba por não motivar muito os alunos, porque é sempre... Quando nós entramos em coisas mais práticas, muitas vezes eles ficam mais atentos e se forem eles próprios a pesquisar e a adquirir o conhecimento e depois eles a transmitir esse conhecimento, eu acho que isso é vantajoso. O Estudo de Caso, eu acho que também se insere numa lógica em que eles poderão, depois, debater. Para além de explicarem aquilo que estiveram a fazer e como é que fizeram, poderá haver sempre um debate, o tal debate que nos permitirá, realmente, um crescimento a nível dos conhecimentos. Eu acho que também tem, realmente, essa vantagem. A questão é, realmente, a questão do tempo. O tempo, aqui, acaba por ser fundamental. Por exemplo, esta turma que eu tive agora, de 11.º ano, é uma turma que eu comecei já eles estavam com 6 semanas de atraso. 6 semanas x 6 tempos por semana, são 36 tempos, ou seja, a minha gestão terá de ser feita sempre tendo em atenção que eu tenho menos 36 tempos, o que é muito tempo. Recuperar a turma, até colocar a turma no ponto da matéria em que deveriam estar, o que é um esforço muito grande. Às vezes, se calhar também não tenho muito tempo para aprofundar determinadas temáticas, tenho de me focar ali por aquilo que eu acho que é o básico e o essencial. Não é um trabalho que eu goste de fazer, mas é aquele que, infelizmente, ultimamente tem de ser feito, porque é o que eu digo, não há, neste momento, professores de Geografia em quantidade suficiente, no mercado, para assegurar estas necessidades que nós temos nas escolas, incrível, não é?... Se me dissessem, há 10 anos, que eu ia estar nesta situação...

Não ia acreditar. Foi uma mudança muito repentina, não é?

Há dois anos, só para dar um exemplo ao Ricardo, até foi uma situação pior, porque “agarrei” a turma de 11º ano no dia 28 fevereiro... Portanto, a turma estava, em termos de matéria, tinha dado 13 páginas de matéria do manual, num manual com 289 páginas. Eu tive de “agarrar” a turma no final de fevereiro, com muito pouco tempo, dar a matéria toda, prepará-los para exame e, realmente, mesmo assim, eu acho que foi bem sucedido, porque atendendo às notas que eles tiveram, as coisas até correram bem... Toda a gente, aqui na escola, dizia-me “isto é uma turma que está perdida. No exame, as notas vão ser uma miséria...”. Afinal, a turma foi a exame, não estou a dizer que tivessem tido grandes notas, não tiveram, mas conseguiram tirar, uns positiva e outros tiraram negativas altas que, juntamente com as notas que tinham da frequência, deu para “fazerem” a disciplina. Nesse aspeto, foi um caso de sucesso, aliás depois até me deram os parabéns...

Mas valeu a pena...

Valeu a pena o esforço, mas é um desgaste imenso, isto é terrível. Quem “apanha” com estas coisas, é sempre um desgaste imenso, está sempre a correr atrás do prejuízo.

João, não sei se quer acrescentar alguma coisa, para terminarmos...

Eu vejo potencialidades (e grandes) a nível do Estudo de Caso. Eu acho que é uma situação que se deve manter. Acho também que, se houver formação a este nível e formação, se calhar, mais relacionada com a Associação de Professores de Geografia, será uma boa ideia para nós conseguirmos digamos que aplicar isto, esta metodologia, de uma forma mais eficaz e mais correta, porque eu acredito que, se calhar, em relação a isto, ainda há algumas ideias, ou se calhar não estamos a trabalhar da forma mais correta. Portanto, combater isto, dar realmente ali um substrato teórico, analisar isto em termos de exemplos práticos e casos práticos e debatermos, depois, o que é que cada um fez a este nível, etc. Eu acho que só traz vantagens.

No fundo, o João acha que há, ainda, margem para que o Estudo de Caso seja algo mais presente, mais familiar para os próprios professores?

Sim, porque os professores têm incertezas, têm dúvidas, têm dificuldades sobre como fazer, como abordar, como estabelecer os pontos e os aspetos a explorar...

Com o próprio Programa, com os temas...

Exatamente. Para um Estudo de Caso, digamos que isso era realmente o fundamental. E isto a nível da Associação de Professores de Geografia, porque aqui ao nível dos centros de formação das escolas...

Não é tão fácil...

Não, até porque eles raramente conseguem arranjar digamos que formação específica para Geografia, é muito raro...

João, muito obrigado pelo seu testemunho.

Apêndice VII - Transcrição de entrevista: Entrevistado E

Muito obrigado, mais uma vez, pela sua disponibilidade. Já sabe que eu estou a trabalhar sobre o Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano, e gostava de começar por perguntar à Guilhermina, na sua perspetiva, se tivesse que o definir, o que diria acerca do Estudo de Caso, neste contexto?

Eu acho que, na realidade, era uma mais-valia, mas um Estudo de Caso, em ano de exame, é um pouco problemático. Ou nós mudamos um pouco a nossa maneira de como funciona o sistema, ou então será um pouco difícil, porque eu entendo mais o Estudo de Caso que tanto pode ser a nível local, regional, nacional e vai depender daquilo que... Teria que haver orientações superiores e não pode ser cada um fazer aquilo que bem entende, em ano em que nós temos exame. Porque, quer a gente queira, quer não, eles têm de ser preparados, também, para exame.

Portanto, a Guilhermina reconhece potencialidades no tipo de atividade em si...

Muitas, muitas.

Faria sentido ele ser implementado, mas, por outro lado, a forma como está previsto não é, na sua opinião...

Não se coaduna, não se pode conjugar as duas coisas. Eu, aliás, não começava só no 11.º, começava logo no 10.º, porque acho que é uma mais-valia, um Estudo de Caso e então problemas locais acho que é extraordinário. À escala local, acho que, para eles, era um aprendizado muito interessante, mas também teríamos que modificar um pouco nosso sistema de ensino. Mais aulas lá fora, na rua, aula de trabalho de campo. São coisas que não se coadunam com 30 alunos dentro de uma sala de aula. As escolas, em Lisboa, podem sair com uma certa facilidade. Nós, para sair, há a requisição de transportes, tudo isso tem custos... Eu vou, agora, fazer uma saída de campo com eles para o litoral, Peniche, Nazaré, São Martinho, e os custos são significativos...

Implica ponderar uma série de questões, o que acaba por ser um entrave?

É e, hoje em dia, como está a legislação... e a segurança dos miúdos, portanto haveria que tornar o ensino um pouco também mais, eu não diria experimental, mas a abordagem de determinados temas, eu penso que seria muito importante se tivéssemos trabalho de campo associado e o Estudo de Caso motivaria muito a utilização, a ferramenta.

Falta tempo para esse trabalho de campo...

Falta, falta.

Especialmente pela questão do exame?

É, porque, quer a gente queira, quer não, eles precisam da nota para depois seguir os estudos e para entrar nas universidades. Hoje em dia, as coisas, por muito que a gente não queira e tente “dourar a pílula”, é mesmo assim, não dá. Portanto, eu acho que era uma mais-valia muito grande a introdução do Estudo de Caso no Programa, mas as coisas tinham que, também, ser um pouco diferentes e ter determinado conjunto de aulas, o número de alunos das turmas, também são demasiado grandes para viabilizar.

Portanto, quer dizer que a Guilhermina nunca o implementou?

Não, eu já implementei. Implementei um Estudo Caso de uma forma diferente. Eu posso ir fazer um estudo em que descarrego dados, eles fazem o tratamento de dados e chegam à conclusão, pronto. Posso fazer um Estudo de Caso muito mais simples.

Mais atividades de sala de aula, sem necessidade de trabalho de campo...

Aqui, até consigo, porque até tenho meios informáticos, que eu posso fazer e que permite que eu faça em sala de aula, pronto não “à vontade, vontadinha”, mas há sempre hipótese de... E também acho que é uma mais-valia, mas associar as duas coisas e tornar o Estudo de Caso mesmo um Estudo de Caso, eu acho que era o melhor para eles, era muito mais enriquecedor. Eles verem, descarregarem, tratarem os dados, isso nós fazemos.

Em termos de implementação, não só aqui na escola, mas a ideia que tenha, de um modo geral, como é que acha que essa implementação decorre, o grau de implementação, acha que ele é implementado? Que não o é, por estas limitações?...

Este Estudo de Caso, desta forma mais simplista que eu lhe estou a dizer, é implementado e nós implementamos aqui na escola. Por exemplo, tenho agora uma colega que está a descarregar dados da APA (isso às vezes é outra coisa, a disponibilidade desses dados, às vezes, não nos é facultada) sobre as alterações climáticas e as anomalias que têm sido registadas desde 2003 até aos nossos dias (porque antes de 2003 não há dados) e eles vão fazer a análise e chegar a uma conclusão. Deparamo-nos, às vezes, quando queremos fazer certo trabalho, a disponibilidade dos dados para as escolas, isso na realidade é um... mas, ao mesmo tempo, nós, num trabalho destes, perdemos muitas aulas... Por isso é que eu digo, torna-se um pouco inviável. Eu não acho que nós percamos, não se perdem... Mas, às vezes, para depois conseguir dar o Programa, as coisas têm de ser muito bem ponderadas, porque não é com muita facilidade, se temos que fazer um Estudo de Caso só. Agora, se o Programa fosse elaborado pensando, também, na possibilidade de, ou de uma maneira mais simples, fazer o Estudo de Caso em cada um dos temas, mas de uma maneira simples e um deles implicar saída de campo, trabalho de campo, etc. achava enriquecedor, muito mesmo.

No fundo, pelo que eu estou a compreender, a Guilhermina pensa que, se ele estivesse mais estruturado em termos de Programa, mais associado a cada tema, com aulas, um “x” específico de aulas destinado a cada questão, poderia ser mais fácil...?

Poderia ser mais fácil a sua implementação.

Assim, acaba por ser muito global...

É muito global, o Programa é relativamente extenso e dificulta muito. No 12.º, em Geografia C, por exemplo, as coisas são completamente diferentes... Trabalhamos Estudo de Caso e, na maioria, eu trabalho muito e eles até gostam, implica um trabalho de pesquisa, mas não há aquela preocupação de ter um exame no fim, a avaliação pode ser feita através de trabalhos, debates, discussões, é completamente diferente.

Aproveita o 12.º para este tipo de atividades, então?

Aproveito, sim, aproveito.

Precisamente por esta vantagem de já não ter o exame?

Sim, quer queiram, quer não, eu estou mais à vontade, é completamente diferente. Mas eu acho que traria uma valia muito grande para a forma como eles apreendem as situações, a utilização do Estudo de Caso.

E logo mais cedo, até antes do 11.º?

Para mim, era logo no 10.º ano. Aliás, acho que, inclusive em anos anteriores, mesmo no Básico, até no 9.º ou no 8.º, poderiam começar um primeiro contacto... e isto pressupõe alterar um pouco o ensino a que nós estamos habituados.

A Guilhermina alguma vez teve conhecimento de algum tipo de formação neste sentido, ação de formação, algum tipo de apoio, algum tipo de material...?

Não.

É muito o trabalho de cada um...

E também, às vezes, o trabalho do departamento. Ao nível do departamento, nós também tentamos implementar sempre que possível, é um aspeto valorizado, é, bastante.

Dentro das limitações, procuram que ele não seja totalmente esquecido, até mesmo nas planificações, essas questões mais formais?

Tentamos sempre, muitas vezes não é Estudo de Caso, é trabalho de pesquisa, mas sempre esse tipo de metodologia. Tentar que eles recebam e eles recolhem informação e eles próprios chegarem a uma conclusão, que é isso que nos interessa.

E acha que algum tipo de ação de formação, direcionada para professores, podia ser útil, relacionada com esta implementação?

Eu acho que sim, principalmente para os mais novos. Eu acho que os mais novos... Eu ainda tive outra maneira, outro tipo de formação, em que o Estudo de Caso era, na realidade, importante e, mesmo nos meus primeiros anos da carreira, era valorizado. Hoje em dia, eu acho que os nossos colegas mais novos não têm...

A preparação suficiente...?

Não têm, não têm.

Ao nível de como organizar...?

De tudo, principalmente da mais-valia que um trabalho desse género pode trazer.

De reconhecer a própria mais-valia desse tipo de trabalho?

Porque um Estudo de Caso não é propriamente um trabalho de pesquisa, tem outros critérios que deverão ser obedecidos e eu acho que, para eles...

Falta essa sensibilização maior para a própria pertinência...

Falta, falta, e aprendizado, porque se ninguém ensina, as pessoas não nascem ensinadas. Eu acho que uma formação poderia ser bem interessante. Aliás, eu acho o Projeto Nós Propomos! também muito...

Acaba por ser uma forma de implementar?

Certo, é, apesar de ter umas certas dificuldades de implementação, fora, mas pronto.

Em termos de, não digo só aqui na escola, mas, mais uma vez, do conhecimento que tenha, alguma vez soube de algum obstáculo por parte das Direções, ao nível da implementação deste tipo de atividade?

Eu não tenho, graças a Deus, não, não.

Houve sempre abertura, liberdade, digamos assim...

Sim, hoje em dia as coisas estão um pouco mais difíceis, porque todo o processo está muito burocratizado, ou seja, dificulta muito. Nós temos que ter as atividades planeadas praticamente desde setembro e depois todas as atividades, quaisquer que elas sejam, têm que ser aprovadas pelo Pedagógico e depois pelo Conselho Geral. Há uma série de procedimentos que têm o seu tempo e aqui na escola até valorizam muito e há uma pequena equipa, até, do Conselho Geral que, quando surge alguma situação, eles reúnem para dar a sua aprovação, portanto há esse cuidado de não tentar limitar, mas todo o processo é um pouco complicado. Se esse estudo implicasse, até, uma saída, ou uma visita, até os pagamentos, hoje em dia, são muito, muito dificultados.

Lá está, são as questões mais logísticas, burocráticas, que acabam por servir de obstáculo...

Muito, muito burocráticas.

Bom, pelo que a Guilhermina me diz, se pudesse reformular o Programa, ou as Aprendizagens Essenciais, reformulava, mas mantinha o Estudo de Caso?

Reformulava, mas mantinha o Estudo de Caso, sim. Ele está muito, muito “apagado”.

Faltava atribuir-lhe um destaque que, neste momento...

Um “peso”, mesmo em exame. Os exames poderiam ser feitos... haver um Estudo de Caso obrigatório, dois, três, dentro dos vários temas... Ao mesmo tempo, depois, eu acho que também há tantas diferenças a nível de escolas, a nível do país, que a implementação de determinado tipo de situações, às vezes, se torna um pouco mais problemática.

Tem de ser tido em conta o próprio contexto, também, tem de ser tudo ponderado... Guilhermina, não sei se quer acrescentar alguma coisa, algum comentário final sobre este tema...

Acho que seria, na realidade, como eu já disse, uma mais-valia e, principalmente nos mais novos professores, era uma maneira de os ensinar a trabalhar, inclusive na docência, de uma outra forma.

Muito obrigado, Guilhermina, pelo seu testemunho e pelo tempo despendido.

Apêndice VIII - Transcrição de entrevista: Entrevistado F

Eu acho que o Estudo de Caso é importante a nível de qualquer ciência, mas sobretudo a nível da Geografia, porque o trabalho de campo é algo que é essencial na nossa disciplina, na nossa área e, por isso, o contacto que os alunos possam ter com aquilo que é o mundo que os rodeia é um ponto de partida para poderem fazer uma análise mais pessoal e digamos mais científica, com base no que aprendem pedagogicamente e, ao mesmo tempo, emitir uma opinião, fazendo a ligação entre o que aprenderam, o que ainda podem vir a aprender e realmente aquilo que eles próprios sentiram com aquilo que vão analisar. A nível dos projetos, e eu falo no caso concreto aqui do Passos Manuel, sinto que os nossos alunos não são, em regra, miúdos muito... como é que hei de explicar, não são muito abertos a projetos, temos que puxar por eles, fazer ali um grande esforço, estar a puxar e senti que, este ano, foram estes três grupos, consegui acrescentar, também, a turma do profissional, que é mais difícil, porque eles vão para estágio, mas como é a minha direção de turma, fiz um esforço e há um grupo que está um bocado a desalentar (por não ir ao Seminário Nós Propomos!)... Os outros

mantêm-se, agora a turma do ensino regular, do 11.º regular, essa sim, há ali sobretudo um grupo que está muito, muito envolvido, até porque há dois alunos que já participaram, porque ficaram a refazer o 11.º ano e, então, direcionaram os colegas nalgumas ideias de como fizeram no ano passado. E acho que o projeto deles não é nada desinteressante, não sei se teria pernas para andar. Vamos lá ver, ter pernas para andar tem, agora não sei é o que é que está projetado para aquilo que eles anteveem como... É a criação de um parque de estacionamento em estrutura de silo, com pisos aéreos, pisos subterrâneos... Ali na esquina entre a Avenida D. Carlos I e a 24 de julho, tem aí um hiato, por trás há ali um stand gigante de carros. E, então, eles acham que aquele espaço ali do Aterro da Boavista está muito mal aproveitado e, uma vez que agora vai ser posta em prática a “zona zero”, digamos que aquilo fica em zona de fronteira entre o que é o zero na Calçada do Combro... e, ao mesmo tempo, eles têm plena noção do que é o problema do estacionamento aqui a nível não só da freguesia, como de Lisboa, mas concretamente aqui a nível da freguesia. E eles, no princípio, vieram logo com essa ideia, que é os problemas de circulação, de mobilidade, a questão do estacionamento e a ideia foi partindo. Eu disse-lhes que há muitos sistemas, eu tenho viajado pelo mundo e mesmo aqui em Portugal, ainda que em Lisboa não seja muito comum, o sistema de estacionamento em silo. E depois estive-lhes a explicar o que era. Por vezes, são edifícios que carecem das melhores estéticas, mas alguns até são... e ficam, digamos, com uma aparência não de todo desagradável e que podem, de alguma forma, agilizar e ajudar a colmatar o problema que estão a identificar, o problema de base do estudo, que é os problemas de estacionamento em determinadas áreas, nomeadamente na área central de Lisboa. Eu só lhes disse isto. A partir daí, foi um desenrolar por parte deles, no que toca à ideia e depois eles pediram-me, também, ajuda no sentido de onde é que seria, aqui, uma área ideal e eu fui-lhes dando pistas... pensem em áreas... é difícil, porque a malha urbana, nesta parte da cidade, está muito densa e construir um edifício destes, em termos de renda locativa... ou seja, ia “jogando” com a matéria e, ao mesmo tempo, eles... Em termos de renda locativa, é difícil, porque a renda locativa, numa área destas da cidade, está claramente destinada àquilo que nós sabemos: ou residencial de um determinado nível, de um determinado patamar social, ou, eventualmente, para uma sede de uma empresa, de um banco, de uma multinacional, ou àquilo... que conseguem ver, diariamente, aqui na freguesia, que é o turismo. É o setor económico (turismo) que, neste momento, está integrado no setor terciário e, por isso, tem toda a lógica daquilo que é o próprio desenvolvimento urbano, mas que, de alguma forma, neste momento, leva-nos a pensar: há, ou não há saturação? Mas independente de haver, ou não, saturação, esse seria sempre um destino preferencial. Então, eles foram “jogando” com isso e acho que perceberam a mensagem que eu lhes estava a dar a entender, que é: vocês têm que escolher um espaço que esteja, de alguma forma, vazio, ou que não tenha, para já, uma utilidade para... Foi a partir daí que eles, realmente, diagnosticaram, começaram a ver o mapa. Eu peguei (no mapa) com eles, fiz a delimitação da zona da freguesia. Peguei, primeiro, no mapa de Lisboa, depois fiz a delimitação das 24 freguesias, eles viram onde estava a freguesia e depois, através do Google Maps, de uma forma simplista, comecei-lhes a apontar, apontei-lhes um ou dois pontos, até porque eles serviam de referência, e eles chegaram lá. Houve um que disse: “Professor, há ali um estacionamento...” e eu, no fundo, queria, mais ou menos, que eles chegassem aí. “Aquilo não é um estacionamento...”, disse-lhe eu, o que ali está é um estacionamento, mas aquilo deve ser privado, porque o que ali está é tipo um stand, ao ar livre, de carros, o que, desde logo, me espanta, também como cidadão me espanta, olhando àquilo que é o preço da renda locativa em Lisboa, aquilo solo expectante não é, não sei

se está à espera de qualquer coisa. O certo é que está ali e está com esta função... A partir daí, eles realmente seguiram. O que é que eles fizeram, para já, e um pouco seguindo o que é a regra também, no fundo, do trabalho de campo? Fizeram um inquérito muito simples, com 4-5 questões, à população aqui da zona, sobre o que significava, para eles, os problemas do estacionamento, se se justificava que essa abordagem fosse útil e sim, as pessoas disseram que sim. Também referenciaram outros aspetos, no que diz respeito às questões de limpeza, recolha de lixo, a saturação dos próprios equipamentos, tudo isso, mas como eles não estavam para aí tão virados, conseguiram realmente ver que havia, por parte das pessoas, um interesse no que diz respeito às questões do estacionamento. A partir daí, e é na fase em que estamos, já fizeram o levantamento desses inquéritos, estão a tratá-los. Digamos que é um tratamento até, de alguma forma, simplista, porque eles vão conseguir, ali, tirar um relatório, uma conclusão muito óbvia. Estão, também, a fazer as plantas de localização, para depois quem não conhece esta área (vamos supor, partimos do princípio que as pessoas não conhecem a área), vão dizer onde é que elas se situam e vão procurar relacionar e acho que este vai ser o fundamento deles, que é a necessidade deste estacionamento numa determinada área da freguesia, uma vez que parte da freguesia vai ficar abrangida pela “zona zero”, naquilo que está previsto pela Câmara Municipal de Lisboa e, a partir daí, depois tirarem conclusões, emitindo opiniões, para que é que serve aquele parque de estacionamento e, ao mesmo tempo, eles inclusive conseguiram chegar àquela analogia, àquela comparação que é: sabem aqueles estacionamentos que estão, muitas vezes, nas estações de comboio, que são aqueles estacionamentos dissuasores, que é levar a que as pessoas levem o carro até um determinado local e depois, a partir dali, façam uso de um transporte público que as leve a um local. E isso, de alguma forma, permite várias coisas: reduzir os movimentos pendulares no sentido em que vocês conhecem, reduz stress, reduz fadiga, reduz problemas de poluição pela emissão de gases... E eles, realmente, essa parte trabalharam muito bem... Houve ali um antes e um depois (a propósito da visita do Nós Propomos!). Eles, ao princípio, dito por mim, é um projeto, eles perceberam, disse-lhes que o Estudo Caso é uma coisa muito importante na ciência geográfica, estive-lhes a explicar... “Mas isso não é um trabalho de grupo?” Claro que o Estudo de Caso pode ser feito com carácter individual, mas também pode ser feito em trabalho de grupo, porque vocês, de alguma forma, eu até brinquei com eles, “matam dois coelhos com uma cajadada”. Estão, por um lado, a fazer um trabalho de grupo, mas uma coisa com cabeça, tronco e membros, não é aquele trabalho de grupo em que vocês vão ao computador, pesquisam, selecionam... Também pode ser válido, mas que requer... Este aqui é diferente, requer uma série de passos, que têm que ser feitos dentro de determinados timings e em que vocês vão utilizar, digamos, o conhecimento que já obtiveram e vão ver que, se calhar, vão ver que nesse Estudo de Caso podem chegar a conclusões através desse Estudo de Caso, sem terem de chegar, por exemplo, ao manual de Geografia e estarem a ler. Até lhes disse que, quando dermos os transportes, vocês ainda vão perceber aquilo um pouco melhor. Ou melhor, quando chegamos aos transportes, se calhar o Estudo de Caso já está feito e até vos vai permitir fazer uma relação direta com os conteúdos de sala de aula... Este grupo (outro), eles estão a falar, precisamente, das questões da limpeza. É um projeto muito localizado, mas achei graça, uma vez que eles perceberam a questão da gentrificação aqui na freguesia, perceberam também que o espaço carece de algum cuidado estético e sobretudo limpeza, face àquilo que seria de desejar... Uns projetos de instalar, em certas esquinas, um género de uns cinzeiros, à parte daquilo que já existe... Eu disse-lhes, é um projeto muito específico, mas se é isso que vocês sentem, avancem... eu posso pensar que, se calhar, o outro tem mais pernas para

andar, é mais realista, mas também não tinha o direito de chegar e dizer-lhes que isto não tem validade... pode ser uma coisa mais restrita, mais localizada e, por isso, o impacto não ser tão grande, mas também tem a sua validade.

Se o Paulo tivesse que identificar as principais potencialidades do Estudo de Caso, ia, talvez, para essas competências...?

É uma forma diferente de fazer as abordagens pedagógicas, até porque a nossa ciência, felizmente, tem isso, é a ciência que estuda a Terra, por isso estas saídas de campo é algo que eu faço muito com eles e que nos é permitido aqui na escola, o diretor autoriza estas saídas pelo bairro e isso ajuda muito. E, por isso, o Estudo de Caso é algo que deve ser mesmo uma aposta a nível da Geografia, porque, por exemplo... as experiências laboratoriais, eu acho que fazia esta analogia, as experiências laboratoriais, para eles, são tão importantes, como, para nós, o Estudo de Caso. É, realmente, uma ferramenta que nós temos, na Geografia, e que nos permite, de alguma forma, fazer uma abordagem fora do contexto de sala de aula e que vai muito para além daquilo que, no fundo, é a abordagem teórica do dia-a-dia, de um manual, ou de qualquer tipo de material.

Falou nas direções, esse é um ponto principal, também, não há qualquer tipo de obstáculo? Há essa sensibilidade?

Na nossa escola, há essa sensibilidade. Temos um diretor que é de ciências e depois temos duas geógrafas na direção... e então elas, de alguma forma, ajudaram a potenciar o contexto do Estudo de Caso e essa tradição de se fazer este tipo de análise, pelo menos a nível do Nós Propomos!

Tem sido valorizado, aqui, pela direção e no grupo disciplinar...

Sim, sim, está sempre logo lá (nas planificações). E, tratando-se de uma ação de cidadania geográfica, eu, ainda para mais, associei ao facto de ser o coordenador de cidadania e de aproveitar para fazer a abordagem. Inclusive o Nós Propomos! e o IGOT está como parceiro dentro da nossa estratégia de educação para a cidadania, no Agrupamento, por isso, para nós, é uma coisa que é para continuar... e, por isso, é bom que este tipo de projetos tenham visibilidade, porque os miúdos, realmente, acho que podem aprender de uma forma diferente e envolverem-se de uma forma mais efetiva.

E em termos de limitações, o que é que o Paulo encontra?

Em termos de limitações, a disponibilidade de tempo. Estas coisas requerem mais tempo e é assim, por muito que nós queiramos, podemos fazer uma série de abordagens por ali, mas depois temos sempre o dilema dos programas, da extensão dos programas e do exame nacional que, para mais, é no 11.º ano. Eu, mais ou menos, como até tenho uma certa experiência de dar o Secundário, mais ou menos já tenho os timings na minha cabeça. Tenho destinado toda uma série de aulas... tenho seis tempos por semana... e então tenho aproveitado alguns blocos de uma hora... Eles estão a fazer dois trabalhos, em paralelo, um trabalho de grupo, de apresentação, sobre as áreas urbanas, as funções urbanas e estão a fazer o do Nós Propomos!. E sim, tem dado resultado. Mas, essencialmente, eu aqui destacaria que, ou entrava mesmo no Programa, que ele existe, está lá, nós temos uma planificação de Estudo de Caso...

agora, tinha que entrar de uma forma mais efetiva no Programa de Geografia do 10.º e do 11.º, de forma a dar a entender que o Estudo de Caso é algo do qual nós não nos devemos desviar, mas isso teria que ter implicação, ou nalguma redução de uma parte do Programa e dar-nos, precisamente, essa maleabilidade de escolher, dentro do Estudo do Caso, onde é que nós quereríamos fazer a abordagem. Ou seja, o Estudo de Caso poderia ser abordado no Clima, ou na Agricultura... Eu acho que, realmente, as áreas urbanas, a meu ver, sobretudo em espaços mais urbanos, tem toda a pertinência, porque depois mexe com a parte do ordenamento do território, com o planeamento e, por isso, acho que é importante. Agora, eu diria, como limitação, a falta de tempo e, menos mal, que o projeto (Nós Propomos!) é alargado no tempo, porque senão era impossível... Eu prefiro que eles façam uma abordagem simplista, simples, mas uma “coisita” que eles gostem e sintam a utilidade que aquilo tem para eles, como Estudo de Caso, e fiquem com a ideia do que é o Estudo de Caso, do que estarem ali a pensar numa coisa megalómana e, depois, aquilo é só mais um trabalho para a nota. Não, esse não é o meu fundamento, porque eu sou sincero, eu pus um “parâmetrozinho” na nota do 2.º período e, provavelmente, até no 3.º, para o Estudo de Caso.

Até para o valorizar...

Tem de ser... Aquilo, para mim, tinha de ter a dualidade que é a apresentação e a visibilidade da escola num projeto que é muito interessante, mas, ao mesmo tempo, pelo esforço e dedicação deles, avaliá-los... E não me custa nada e disse logo, na planificação, no início do ano, destinei logo, na avaliação deste período e do próximo, um peso de 15%, assim sem problema absolutamente nenhum, porque acho que é importante e acho que isso ainda os envolve mais.

Motiva-os a empenharem-se em ter um bom trabalho?

Sim, sim.

No fundo, lá está, do que o Paulo diz, se pudesse reformular o Programa, o Estudo de Caso manter-se-ia, mas com ajustes...?

Sim, eu gosto bastante de diversificar as aulas. Claro que há uma ou outra aula que tem de ser de uma abordagem um pouco mais teórica. Por exemplo, estou-me a lembrar que agora estamos a falar na questão das economias e deseconomias de aglomeração... Eu faço uma abordagem um pouco mais incisiva, então lemos do manual... estamos ali a debater, estamos ali a discutir.

Depende muito dos temas, também...

Por exemplo, agora vamos dar a reorganização das áreas urbanas, o papel das cidades médias, então eles já têm uma noção muito mais estruturada e já lhes fiz a conversa do que é ser cidade média em Portugal, que não tem o mesmo contexto que ser cidade média em Espanha, ou na Alemanha e, por isso, de alguma forma, a falta de investimento que tem havido, por exemplo, no interior do país. Mostra, claramente, que nós continuamos a ser um país assimétrico, depois falo-lhes dos conceitos da bipolarização e da litoralização da nossa população e das atividades económicas e com as consequências que daí advêm. E eles, realmente, fazem esta interligação. Agora, sem dúvida, acho que é o ponto mais limitativo que é, não tanto a falta de tempo, pelo tempo

que o projeto dura, porque não há ali pressão, mas pelo facto de nós não termos tantos tempos livres... Por muito que queiramos, eu quando abro ali o meu cacifo, tenho ali o meu manual e, quer queiramos, quer não... e faço abordagens naquilo que acho que é realmente mais importante e, então, esse é o problema. Voltamos sempre ao mesmo, a questão da extensão dos programas, porque estes miúdos, quer queiramos, quer não, não são alunos de faculdade... eles, aqui, ainda estão num processo de formação... eu faço-lhes uma matriz daquilo que têm que estudar para o teste e, por exemplo, às vezes pode acontecer que o teste tenha cerca de, vamos supor, 100 páginas para estudar, aquilo é logo um bicho de sete cabeças para eles, mas alguns deles, aqueles mais aplicados fazem. Agora, isto é uma escola TEIP e uma escola com especificidades próprias. Não temos, aqui, alunos do Ensino Secundário, tirando um ou outro, assim a um nível competitivo... estes miúdos, além de não terem acompanhamentos para lá da própria escola, não têm só Geografia, têm todo um manancial de disciplinas e, por isso, eu aqui punha mesmo a questão da extensão dos programas, face ao facto nós, como professores de Geografia, podermos embarcar, precisamente, em formas diferenciadas de fazer as abordagens das coisas, em sala de aula. Eu faço, também, uma coisa que é os TIG'S, que são umas aplicações técnicas, através de Geografia, através de eles irem ao Google Maps e tentarem chegar a algumas conclusões. Aquilo são uns guiões que são enviados pelas editoras e, realmente, eu interessei-me, porque já põem links, hiperligações, dos quais eles podem explorar e depois chegar às conclusões. Por isso, acho que é giro, porque este tipo de abordagens vai para lá daquilo que é o tradicional, algo expositivo... Por isso, acho que sim, é muito válido todo este tipo de diversificações que sejam possíveis e nos ajudem, realmente, a fazer as abordagens e o Estudo de Caso é mesmo...

Fora aqui da realidade da escola, da perceção que o Paulo tem do grau de implementação do Estudo de Caso, acha que ele é valorizado, na maioria das escolas?

É assim, a falar-lhe por conhecimento de algumas escolas, sim... Eu dei aulas no Algarve, na Secundária de Vila Real de Santo António, e nós fazíamos parcerias, porque já tínhamos sido colegas de faculdade, uma colega que estava em Lagos e outra em Portimão, e nós, por vezes, fazíamos encontros, inclusive visitas de estudo partilhadas, sobre uma temática. Eu lembro-me que, na altura, fomos visitar todos a central de triagem, de gestão de resíduos sólidos do Algarve, aquilo era ali entre Faro e São Brás de Alportel. Então, juntámos as três turmas e depois, a partir dali, fizemos um projeto, mas, na altura, foi uma coisa assim simples. Agora, sentimos que, realmente, a nossa própria sensibilidade nos levava a isso, ou seja, nós tínhamos de fazer qualquer coisa para lá daquilo que era o manual da disciplina.

E isso acontecia no 11.º ano?

Sim, sim, sempre no Secundário. Antes é muito difícil.

Acha que este tipo de atividades faz mais sentido só no Secundário?

Sim, a meu ver... Acho que, até ao 9.º ano, é interessante eles fazerem pesquisa, mas mais trabalhos de grupo... o trabalho de pares também é importante... O Estudo de Caso, a meu ver, mesmo a nível do Secundário.

Eu gostei muito desse exemplo que deu da ligação entre... como é possível cruzar escolas diferentes...

Foi, porque tínhamos sido colegas de faculdade, lembrámo-nos do projeto, fizemos um guião em comum, encontrámo-nos e depois fizemos a distribuição, para depois, isto foi um pouco à nossa maneira, tentarmos ver os resultados e os impactos em cada uma das escolas, e acabou por ser interessante.

E o objetivo era eles irem, também, fazer trabalho de campo?

Trabalho de campo, investigarem o que era, para que é que servia, a importância de... Darem, eles próprios, uma série de respostas e vermos, depois, as conclusões a que eles tinham chegado, para termos uma ideia, dentro da região algarvia, e uma vez que a gestão de tudo o que era resíduos, era feito ali, eles terem noção, viessem eles deste lado, ou eles daquele lado, encontravam-se todos ali, por isso era um pouco tudo aquilo que a todos nós dizia responsabilidade... Isto foi para aí em 2003, com as questões da sustentabilidade, da importância da sustentabilidade, da reciclagem. E eles gostaram, os miúdos, na altura, gostaram bastante.

Lá está, prova que este tipo de atividades também merece o interesse deles, quando eles são devidamente motivados para isso...

Exato.

E em termos de formação, o Paulo alguma vez teve alguma formação, algum apoio, ou teve conhecimento de alguma ação, neste sentido?

Objetivamente, ter feito alguma, em termos de Estudo de Caso, que eu me lembre, não. Já fiz muitas formações na nossa área, mas assim objetivamente, não, o que seria interessante...

Acha interessante? Poderia ser útil?

Sim, sim.

No sentido de fornecer algum tipo de ferramenta aos professores...?

Exatamente, dar-nos uma ideia de como é que se deve organizar, tudo isso. Eu tenho um pouco noção e, realmente, também como tenho abraçado projetos...

Tem estado envolvido, mas, se calhar, para outros colegas faria falta uma sensibilização?

Sim, até porque as abordagens do Estudo de Caso estão, com guiões e tudo, alguns bem elaborados, ao nível dos manuais... Mas há colegas, claro, há sempre aquele dilema “o Programa, eu gostava de fazer isto, mas não tenho tempo”... podíamos dizer “olha, vamos fazer isto a par”, mas não. Por isso, acho que sim, acho que nós, ou seja, os responsáveis da Geografia, nomeadamente através da Associação de Professores, não sei como, deveriam, realmente... de apostar, mas em algo que fosse, mais do que ferramentas, estar ali como algo que deveríamos fazer, ou seja, uma determinada

abordagem da matéria do Programa deveria ser feita através daquilo, através do Estudo de Caso.

Para salientar essa importância...

É e claro que nós, os professores... eu não me importava nada, termos uma formação, porque uma coisa é que eu tenha lá chegado, também um pouco por intuição, um pouco por aquilo que me foi sendo fornecido, tudo isso, e com ajuda de colegas, outra coisa é que tenha uma formação estruturada e que, de alguma forma, me dê as ferramentas... Eu próprio até posso querer criar, dentro do Programa, um Estudo de Caso e trabalhar aquilo com os alunos, ao longo do ano.

Paulo, muito obrigado, não sei se quer acrescentar alguma coisa...

Acho que é muito importante vocês darem esta visibilidade à Geografia, é extraordinário e é uma forma, também, de captar os alunos, olhar para a Geografia como algo que é importante para as nossas vidas e, sobretudo, em termos de quererem seguir estudos na área... tem um peso, tem ali um certo peso, eu sinto isso. A disciplina marca, um pouco, pela diferença. É como eu digo, fazendo, um pouco, a tal comparação com as ciências exatas, o facto de eles terem aquelas experiências laboratoriais, muitas vezes, capta-os para irem para aquilo... mas eles sentem que é uma coisa que eles gostam e os meus colegas dizem isso e, por isso, acho que nós, na Geografia, tendo qualquer coisa que faça a diferença, e nós temos, realmente, coisas que podem ir muito para lá da abordagem meramente teórica, acho que sim, é muito importante. Sobretudo a nível de formação, se vocês tiverem essa oportunidade, fazerem propostas aos centros de formação, à própria Associação de Professores de Geografia, eu acho que sim, é muito interessante.

Muito obrigado, Paulo, mais uma vez.

Apêndice IX - Transcrição de entrevista: Entrevistado G

Clara, já sabe que eu estou a trabalhar sobre o Estudo de Caso em Geografia, e começava por perguntar, para a Clara, o que é o Estudo Caso, neste contexto. Se tivesse que o definir, por exemplo, o que é que salientaria?

Bom, o Estudo de Caso, para mim, o que é e o que sempre foi, digamos, é uma metodologia, a partir da qual nós temos, identificamos, normalmente, um caso ou um problema. Um problema, normalmente, resulta melhor e, a partir do qual, os alunos

vão identificando qual é a causa desse problema, ou dessa situação e depois, portanto, vão encontrando soluções, uma após outra, até, digamos, terem a situação mais ou menos explicada e iniciarem o processo de encontrar solução.

Se a Clara tivesse que identificar as principais limitações e as principais vantagens, o que é que diria, o que é que salientaria?

Bom, quanto às vantagens, é um método que os alunos, ao princípio, podem não gostar. Aliás, a maioria, ao princípio, não gosta, porque têm medo do que é diferente e porque, normalmente, não são habituados e treinados para escolher, para tomar decisões. Portanto, é um processo mais de autonomia, ao qual eles não gostam. Mas depois, quando gostam, gostam mesmo a sério e fazem essa pesquisa e chegam a essas conclusões e têm um desenvolvimento dos conhecimentos, das matérias e das coisas muito mais profundo e muito mais consolidado, do que de qualquer outra maneira. Os inconvenientes são, exatamente, por um lado, se, quando nós encontramos alunos que, na verdade, não estão interessados em coisa nenhuma, pronto, é um motivo ainda forte para eles abandonarem. Ou então, às vezes, não temos os recursos, não temos a disponibilidade dos recursos que nós precisaríamos e os alunos, às vezes, desistem e ficam chateados... e depois, pronto, querem logo deixar, porque é assim que eles são treinados... Portanto, é, efetivamente, a falta de alguns recursos tecnológicos... quando é há uma falta de um recurso, isso é um grande entrave.

A Clara, neste momento, já está aposentada, não é?

Estou, exato.

Mas, enquanto trabalhou, implementou sempre o Estudo de Caso?

Praticamente sempre, mesmo antes de ele ser considerado obrigatório.

Mesmo antes deste Programa, onde ele vem, fazia esse tipo de atividade?

Exatamente, eu até cheguei, nos anos de 90 e 92-93, eu tinha 12.º ano e fazia o Estudo de Caso com o 12.º ano.

E não existia, em termos de Programa, nessa altura, nada nesse sentido?

Não, não.

Foi uma iniciativa sua?

Exatamente. E até foi com esses Estudos de Caso, ou seja, alguns problemas locais, eu até tentava cruzar as várias matérias do 12.º ano, que fizemos projetos, até fizemos projetos internacionais com isso, que depois fomos apresentar em intercâmbios. Pronto, é uma coisa que... bom, eles ficaram para o resto da vida, até porque foi o primeiro que fizeram no concelho de Sintra e, portanto, acho que foi assim uma coisa que ficou.

A Clara, em termos nacionais, da experiência que tem, das pessoas com quem vai falando, qual é que acha que é o grau de implementação? Acha que ele (Estudo de

Caso) é devidamente valorizado, nas escolas? Poderia ser mais implementado? Que ideia é que tem?

Sim, podia. Sem dúvida nenhuma que podia ser mais implementado. Há algumas escolas, poucas... enfim, em que faz parte da metodologia de trabalho de alguns professores, mas não, na grande maioria, não é. O Estudo de Caso, as pessoas acham sempre que não têm tempo e que estão a perder tempo com aquilo, não dão as matérias, não dão os conteúdos. E implica, da parte dos próprios professores, uma certa abertura, uma certa capacidade de discussão, de deixar chegar ao “caos”, de haver desorganização e há muita gente que não consegue tolerar e suportar isso.

E isso faz com que nem sequer experimentem, não é?

Exatamente.

Isto leva-me a outra questão, a Clara não sei se esteve muito tempo na última escola onde trabalhou, não sei se passou por muitas escolas, onde tenha se cruzado com muitos colegas em termos de grupo de Geografia...

Não foram muitas, mas passei. Eu vou-lhe dizer, até, por quais é que passei. Comecei nos colégios particulares. Isso então, aí, era um caos... Estive num colégio primário, comecei a fazer coisas no primário, onde fazia algumas coisas de experiências desse tipo, com eles, e eles adoravam e cruzava as várias matérias... e foi muito giro, foi uma experiência muito gira. Depois, estive num colégio com o 5.º e 6.º ano e depois estive nesse colégio até ao 5.º ano do liceu. Depois, em 76, passei para o ensino oficial, para o Liceu de Queluz. Depois de Queluz, fui para a António Sérgio, no Cacém. Daí, passei para a Ferreira Dias, depois vim fazer estágio à Amadora e depois voltei para a Ferreira Dias. Saí para uma escola perto de casa, em Mem-Martins, fui “abrir” essa escola, mas depois voltei à Ferreira Dias.

Pois, exato, que foi, depois, a última onde ficou?

A última onde fiquei, que já era a minha escola praticamente desde 1980.

Pois, exatamente, foi muito tempo. E por essas escolas por onde passou, nos grupos de Geografia, sentia que este tipo de atividade era valorizado, era incluído, por parte dos colegas?

Nem por isso. Tive muitas discussões e muitas zangas, porque, por exemplo, eu dei, uns anos, Antropologia e fazia a mesma coisa. Como não havia, digamos, uma rigidez, nem havia um exame, então aí foi uma felicidade. Ainda hoje, tenho amigos a quem eu dei Antropologia, porque fizemos, para dar a matéria, um Estudo de Caso. Os alunos tinham grupos e faziam um Estudo de Caso, das coisas mais variadas, porque eu fui aluna do Viegas Guerreiro e, portanto, utilizei a mesma metodologia que ele usava connosco, eu achava que aquilo era brilhante. E, portanto, uns fizeram aldeias, outros fizeram grupos desportivos, outros fizeram “casa de malucos”, enfim, houve de tudo, uns fizeram um estudo sobre prostitutas, houve de tudo e foi uma experiência giríssima para mim e para eles.

Lá está, dos colegas não sentia esse reconhecimento das potencialidades?

Não, não. Até houve uma coisa curiosa, porque, pronto, eu sempre fui posta assim um pouco à margem, que era considerada um bocado a “maluca da cena”. Então, nós, com esses alunos de Antropologia, fizemos uma festa no final do ano e levei os alunos a um congresso que houve, sobre Sintra, isto foi em 83/84... um congresso que houve, sobre a região saloia, em Sintra. Nós estávamos a dar Antropologia, havia muitos grupos com alguns locais, algumas aldeias... os miúdos foram apresentar. Eu perguntei: “você querem ir apresentar as vossas comunicações?” e houve três ou quatro grupos que foram. Você acredita que a boa vontade era tanta, que alguns tiveram testes nesse dia... Os braços abertos para o trabalho de projeto, para o Estudo de caso...

Não existiam...

Não.

E sentiu isso sempre, não foi uma coisa nem recente, nem mais antiga, foi uma coisa transversal?

Sempre. Aliás, por exemplo na primária, fazia esse trabalho, essa solução de problemas, com estudos e tudo e a diretora “dava-me na cabeça”, mandava-me limpar a escola, para castigo.

A sério, chegava a esse ponto?

A sério, era no tempo do fascismo...

Isso até me leva ao que eu lhe ia perguntar a seguir, que tinha a ver, por parte das direções, se sentia algum tipo de obstáculo?

Sim, essa da escola primária dizia-me que aquilo não era... Depois, no outro colégio, disseram que não queriam “professores macacos”, porque eu me sentava em cima da secretária a falar com eles (os alunos).

Ficavam chocados...

Chocadíssimos, todos, enfim...

Portanto, mesmo por parte das Direções, não sentiu propriamente grande abertura, quando tinha esse tipo de iniciativa?

Não, não. Estive num outro colégio na Amadora, em que diziam: “não, não, você tem que ditar as coisas, para eles escreverem”. A diretora deu-me essas instruções e eu, em fevereiro, vim-me embora, claro. Eu assim não quero, nem sei, nem percebo, portanto, se é para ditar... eu não estou para isso.

E a Clara a que é que atribui essa reação dos colegas? É a tal dificuldade para a mudança, será?

Para já, é o medo.

O medo de fazer coisas novas?

O medo de fazer coisas novas. Às vezes, as pessoas, se calhar, não se sentem muito seguras... têm um bocado de medo. Por exemplo, houve um grupo de alunos que foi muito engraçado, a confiança era tanta, porque fizemos assim trabalhos em conjunto, em equipa e, então, um dia, quando viemos da Dinamarca, do intercâmbio, pediram-me para me tratar pelo nome... Bom, foi um escândalo naquela escola, chamaram-me à direção, “mas que pouca vergonha é esta...”. Portanto, é para você ver como as coisas eram.

E como atravessou, ao longo de vários anos, como foi vendo essa realidade em sítios, até, diferentes, com pessoas diferentes...

Exatamente, com gente mais nova, com gente mais velha.

A Clara alguma vez teve algum tipo de ação de formação, de apoio para este tipo de atividade? Ou teve conhecimento, lembra-se?

Sim, eu participei em muitos projetos internacionais e trouxe para Portugal e participei, muitas vezes, com os alunos (eventos internacionais) e ganhei a seleção nacional do Parlamento Europeu para os jovens, com uma escola pública do Cacém, que foi assim uma coisa do outro mundo e fiz o curso do Fundo Social Europeu, em 89.

Vocacionado para este tipo de metodologias?

Educação ambiental, mas pronto, era, de certo modo...

Tocava neste tipo de metodologias...

Exato. Sobretudo as colegas holandesas, fizemos muitas experiências pedagógicas, utilizando, até para casos especiais... fizemos várias experiências que me ajudaram a consolidar as ideias que eu já tinha e aquilo que eu já tinha lido sobre as várias operacionalidades.

E acha que, no contexto atual, faria sentido, por exemplo, algum tipo de formação para os professores, atualmente, neste sentido?

Claro, eu acho que fazia, se eles quiserem, porque quando as pessoas não querem aprender, não serve para nada. Mas eu acho que sim, que era importante... Eu também dei formação e estive, desde o início, com o Sérgio Claudino no “Nós Propomos!”. Eu até tinha ganho, uma vez, um concurso, com os alunos, ganhámos um que a Direção Geral de Ordenamento do Território teve, que era “viver a cidade, viver o território” e nós ganhámos, uma vez, o primeiro lugar. Ao fim e ao cabo, era fazer um estudo de um caso, que era o caso de Sintra, do Cacém... nós fizemos uma página e ganhámos o primeiro lugar. Foi inovador, na altura.

Voltando à ideia da formação, acha que o objetivo principal, se se implementasse uma formação dessas, seria mais sensibilizar os professores para a importância, dar-lhes algumas ferramentas...?

Sobretudo, fazer uma “lavagem um bocado cerebral”... para verem que há outras realidades, que há outras maneiras de aprender, há outras autonomias. Eu penso que essa experiência é importante e as pessoas têm que acreditar e têm que ir para ver coisas diferentes e que se vive de outra maneira e que se ensina e que se trabalha de uma maneira diferente. Nós continuamos num grande processo de... eu até tive discussões com inspetores... porque eu tinha clubes, onde, às vezes, continuávamos com o trabalho e, às vezes, complementávamos e cruzávamos. A inspetora queria que eu tivesse folhas de permanência no clube e eu disse não, já bastam as aulas, eu essas folhas rasgo todas e ela ficou muito chocada comigo... Eles (alunos), se não se sentirem pressionados e estiverem à vontade, estão muito melhor, estão muito mais soltos, muito mais libertos, muito mais capazes de discutir as coisas.

Claro, têm que vir, à partida, com esse interesse, não é?

É, mas há sempre uma grande relutância, uma grande ignorância. Por exemplo, eu fiz uma vez um projeto, quando mudou o 7.º ano, pela primeira vez, e passou a ter o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto... e eu fui a umas ações na Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, acho eu, que eles faziam para os professores. Eu fui e claro que me entusiasmei com aquilo e depois, até, na escola, fiz um projeto de integração, escolhi colegas de vários grupos pedagógicos, para o 7.º ano, e fizemos um projeto integrador para darmos a matéria, para chegarmos de uma maneira diferente. Começávamos com uma grande saída de campo. Tive uma colega de Filosofia que tinha lá a filha no 7.º ano e que me disse assim: “se tu estás a pensar que vais fazer, da minha filha, cobaia, estás muito enganada”. E eu, ingenuamente, disse-lhe: “olha que isto é muito porreiro, até gostava que os meus filhos tivessem essa oportunidade”... O Ministério, como é costume, demora sempre muito tempo a responder, quando disse que sim, já o Conselho Diretivo tinha dito que não, já o Pedagógico tinha dito que não. Ficaram todos muito contentes, deitou-se seis meses de trabalho ao lixo, em horas extra. A culpa não foi deles, foi nossa, mas pronto.

A Clara esteve no “Nós Propomos!” logo no início? Ainda participou muito anos?

Sim, porque o “Nós Propomos!” seguiu um molde que eu já estava...

Que já seguia...

Exatamente.

E tem noção de quantos anos esteve, tem ideia?

Estive desde o princípio, até me reformar. Eu reformei-me exatamente há sete anos... E ainda fiz, depois de me reformar, com os seniores.

Uma última questão... se a Clara pudesse reformular o Programa, as Aprendizagens Essenciais, manteria o Estudo de Caso?

De certeza.

E sente que deveria de haver algum tipo de reajustamento, que ele (Estudo de Caso) deveria surgir de outra forma, com outro tipo de indicação?

Eu, agora, já não estou muito bem a ver, porque também não era uma coisa que me preocupasse muito. Até costumava discutir, com os alunos, qual era o tema, porque depois utilizávamos esse Estudo de Caso, esse projeto, digamos, para o ir apresentar no final do ano... Portanto, a filosofia era utilizar o mesmo trabalho, o mesmo processo, para depois o usarmos em vários sítios. Uns iam a uma coisa, outros iam a outra e eles ficavam todos contentes.

E mobilizavam o trabalho em diferentes momentos...

Exatamente.

Clara, não sei se quer acrescentar alguma coisa sobre este tema, alguma ideia final...

Eu não sei, neste momento estou um bocado afastada, não sei como é que ele (Estudo de Caso) está organizado nos livros. Há dois anos, ainda ajudei uma miúda a fazer o exame de 11.º ano, mas obviamente não me debrucei... tive que a preparar para exame, nem sequer vi como é que estava, se havia alteração nos manuais, se não havia, em relação ao Estudo de Caso, sinceramente não vi. Por exemplo, quando fui formadora de professores, nas formações que dava, também era uma coisa que eles, nem sempre, reagiam muito bem.

Teve essa experiência?

Sim, sim, eles consideravam que era assim uma coisa... que era muito engraçado, mas era só para alguns... Como alguns chegam a ter a mísera de dez turmas, também concordo que, às vezes, não será fácil fazer isso com muitas turmas. Eu conseguia fazer com quatro. Mais que isso, também já não experimentei.

A Clara falou no exame. Sempre geriu bem a questão do exame? Muitas vezes, as pessoas falam no tempo para preparar para o exame, isso nunca foi um problema para si?

Eu até consegui, num ano, um milagre, que foi os alunos participarem nestas “tretas” todas... e a nota da escola, no exame, foi superior à média nacional. Bom, eu também me empenhei, nas aulas treinei-os, mas consegui que a nota deles fosse superior à média nacional e eu acho que isso foi uma vitória, para mostrar que, na verdade, se pode fazer as coisas, se pode ir...

E compatibilizar as coisas...

Exatamente.

Clara, muito obrigado.

Apêndice X - Transcrição de entrevista: Entrevistado H

Eu começava por perguntar à Anabella, na sua opinião, o que é o Estudo de Caso, neste contexto da Geografia A, do 11º ano? Se tivesse que o definir, o que diria?

Para mim, o Estudo de Caso é aquele trabalho autônomo dos alunos, em que eles colocam a sua criatividade perante uma situação/problema, que eles identificam, no lugar, ou seja, eles sentem que alguma coisa não está bem na sua cidade, no seu mundo cotidiano e tentam olhar mais profundamente para essa situação e tentam encontrar uma solução ao seu nível, ao nível do conhecimento que eles têm, para resolver essa questão.

Nesse seguimento, se tivesse que eleger uma ou duas principais potencialidades e limitações, o que é que salientaria, num caso e no outro?

Então, eu começo com as potencialidades, que é os alunos terem uma oportunidade de fazer trabalho de campo, é logo a primeira, é trabalho fora da sala de aula, é a grande potencialidade do Estudo de Caso, em Geografia, e poderem imaginar o mundo ideal, dentro do seu próprio contexto, ou seja, estão a pensar no futuro e é esse pensamento sobre o futuro, do que gostariam que fosse, da qualidade de vida que poderá melhorar no seu território. Eu acho que são essas duas grandes potencialidades. Eles como atores da melhoria do seu futuro.

No fundo, esse cenário de futuro e eles envolvidos nessa transformação, não é?

Exatamente. Eu não sei que perguntas irá fazer a seguir...

Esteja à vontade, não há uma ordem específica e rígida.

É assim, eu identifiquei isto ao longo do tempo, fui construindo, também, estes conceitos. Os alunos, quando faziam as propostas, houve vários acontecimentos destes. Diziam: “professora, nós é que pensamos nisto e isto é diferente, portanto esta ideia é nossa. Se alguém quiser aplicar esta ideia, tem que nos comprar a ideia”. E eu fiquei atónita com esta situação, mas não foi uma, nem duas, foram várias. Portanto, eles sentiam-se, de tal maneira, donos daquela ideia... “Se a Câmara quiser, nós queremos participar, queremos estar no grupo de trabalho que vai fazer isto”. Isso também demonstra uma certa inocência... acerca das questões políticas e de planeamento do território. Apesar de eles terem uma reunião, uma formação, digamos, que eu fiz sempre isso em parceria com a Câmara Municipal, e eles dão-lhes uma ideia do que é o Plano Diretor, as pessoas que participam nele, como é que se chega à construção e, depois, aplicação... Eles ficam tristíssimos, “professora, nós estamos a fazer isto, mas depois a Câmara vai aceitar? Tem a certeza que a Câmara vai aceitar isto?”.

Ficam na expectativa...

Pois, porque eles querem ver aquilo resolvido daquela forma... Custa-me imenso ter que “desmoronar”... Não sou eu que crio essa ilusão, mas eles depois “embarcam” nisso, pela idade, ou pela falta de experiência.

Mas acaba por ser um ponto positivo, que revela o interesse deles, não é?

Revela que é tão profundo, que eles assumem aquilo como deles.

E têm muita dificuldade, depois, em perceber, quando não dá para implementar mesmo, ou quando há constrangimentos...

Pois, em relação aos constrangimentos, o primeiro que é o grande constrangimento do trabalho no terreno, nas escolas, são os outros colegas, em relação ao ter que ocupar tempos letivos de outras disciplinas. Esse, para mim, é que tem sido o grande problema da implementação de projetos, porque eu faço um projeto em cada período, com os alunos da Geografia, projetos diferentes, um ambiental, o do “Nós Propomos!” e depois um ligado à Europa e também ao projeto de educação financeira. O que é que acontece? Os colegas sentem que eu ocupo algumas aulas deles. Por exemplo, quando vem a Câmara, pode não calhar na minha aula, porque a Câmara é que diz em que hora é que pode e, então, se calha numa aula de Inglês, ou de História, ou não sei... sentem que eu acabo por ocupar 5 aulas, durante o ano, e isso os meus colegas acham, no Ensino Secundário, acham que é muito tempo... Os alunos, depois, não aceitam que estas atividades extracurriculares, que eu considero extracurriculares, sejam... apesar de terem conteúdos curriculares, poderiam ser feitas noutro tempo que não fosse o letivo, que era assim que eu gostaria que fosse. Mas os alunos têm o tempo não letivo todo ocupado com outras coisas, com desporto, com explicações, com outras atividades. Então, tenho mesmo que fazer essas atividades dentro do tempo letivo, que depois acaba por coincidir com os tempos dos colegas. Pronto, felizmente, nós na Geografia temos 6 tempos semanais, que muitos dos nossos colegas se sentem incomodados com tanta carga, mas é essa carga que permite que nós tenhamos 100 minutos seguidos, que dá para eles irem a algum lado, fazerem o trabalho, fazerem questionários de rua, irem à Câmara fazer uma entrevista. Portanto, esses 100 minutos seguidos dão essa possibilidade à Geografia, portanto é muito importante termos uma carga horária, uma organização de tempos letivos que permita esse trabalho. Depois, outro constrangimento é, por exemplo, este ano, pela primeira vez, aconteceu isso, é eu não ter alunos de 10.º e 11.º em sequência, porque os alunos têm que saber o que é... têm que saber trabalhar autonomamente e, este ano, eu tive alunos, duas turmas que não tinham sido minhas, no ano anterior. Então, eles não percebiam o que era o trabalho “Nós Propomos!”, alguns, alguns... Eu nunca me tinha deparado com essa situação. Eu expliquei o trabalho, este ano, inclusive, tive que trazer alunos dos anos anteriores, para explicarem como é que tinham feito o trabalho e mesmo assim... tinha painéis, que até o Professor Claudino, quando veio à nossa escola, viu, painéis com as fotografias dos passos de alguns trabalhos que tinham sido feitos na escola, estavam expostos e, mesmo assim, eles perguntavam “porque é isto?”, “porque é que é assim?”, “porque é que temos de fazer isto assim?”, porque não estavam habituados a terem autonomia no trabalho.

Não era algo natural, para eles...

Eu, desde o 10.º ano, coloco-os a fazerem, primeiro, trabalhos de pesquisa, muito simples, depois as coisas vão avançando, tem de haver uma progressão dessa autonomia no trabalho e eu reparei nisso, claramente, quando foi o ano da flexibilidade, que foi em 17/18, penso eu. A nossa escola aceitou essa experiência e, nesse ano, eles tinham tempos, tinham muitas horas, tivemos 20 horas disponíveis para trabalho colaborativo, trabalho em grupo e eles tomaram isso nas mãos, de tal maneira, que quando eu, no ano seguinte, expliquei o Projeto “Nós Propomos!”, expliquei as etapas, disse que eles, quando quisessem... fazer alguma entrevista à Câmara, ou a algum outro organismo, me deviam dizer, que era para eu, então, organizar e planificar esse circuito. Mas o que é que aconteceu? Quando eu dei conta, eles já tinham contactado, aliás foi a Câmara que me disse a mim: “olhe, os seus alunos contactaram-nos diretamente, organizaram as coisas e planificaram como

quiseram” e eu fiquei espantada. Eles já tinham essa experiência de autonomia, do 10.º ano, de organizarem as coisas, de como fazer, chegaram ao 11.º e fizeram tudo e eu não tive problemas nenhuns, olhe, foi uma alegria, porque eu não tive que organizar nada... fizeram tudo sozinhos... É uma coisa espetacular, porque já tinham seguido esse caminho de aprendizagem, várias horas, foram muitas horas. Agora, este ano “apanho” estes, depois daquela experiência do ano passado...

É o oposto...

Exatamente. Então, a conclusão que eu tirei é que estes não são menos inteligentes. Não tinham tido autonomia no trabalho individual e no trabalho de grupo. Devemos começar pelo trabalho individual, investiga e de apresentação na aula e depois, então, passa para um trabalho de grupo, pequeno trabalho de grupo (pares) e, então, para este maior... que tem 4 ou 5 alunos, com funções diferentes dentro do trabalho de grupo.

A Anabella faz sempre assim, esses três projetos, um por período, no 11.º ano?

Sim. Eu comecei por fazer só o “Nós Propomos!”. Entretanto, tive um pedido da Agência Portuguesa do Ambiente, para trabalhar no voluntariado ambiental. Aliás, foi a partir de uma formação e a formação dizia que eu tivesse uma turma e, então, eu comecei a trabalhar com a minha turma nesse projeto de avaliação da qualidade da água, que é um projeto com base na Diretiva Quadro da Água e, como nós temos hidrologia, também, no Programa de Geografia, até vem a calhar. E temos mar, temos a Ria... e, então, comecei a fazer isso no primeiro período, porque há uma semana que é organizada, aqui no concelho, que é de atividades de Educação Ambiental. Depois, também, o “Nós Propomos!” eu não conseguia fazer no primeiro período, porque relacionava o “Nós Propomos!” com as cidades, com a matéria das cidades. Então, quando começava a matéria das cidades... aí é que eu explicava que íamos fazer um trabalho de campo ligado com a cidade e depois dávamos a parte teórica, fazíamos o enquadramento todo e, então, partíamos para a prática. Agora, os outros projetos foram acontecendo assim, imprevisivelmente. O outro, da Europa, também tem a ver com o nosso Programa... comecei a concorrer a uns concursos Euroescola. Da Europe Direct, nós temos, aqui, um centro de informação sediado na CCDR, em Faro, e eles pediram às escolas secundárias para concorrerem a este projeto. Nós concorremos, ganhámos, já fui três vezes, com os alunos, a Estrasburgo... E é nesse sentido que, depois, eu tenho conhecimento de um projeto que se chama Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. Como nós já tínhamos ido, durante estes anos todos, a estes concursos e temos, também, um tema programático que é sobre a Europa, eu achei que nós tínhamos mesmo que entrar nesse trabalho... E aqui o “Nós Propomos!”, também, quando eu comecei, foi uma situação muito engraçada, porque eu já fazia este Estudo de Caso assim. Contactava com a Câmara, pedia colaboração e punha os alunos a trabalhar no Estudo de Caso, como está no manual escolar e no Programa da Geografia, que explica lá muito bem o que é. Então, um colega meu... disse-me assim: “olha, Anabella, eu recebi aqui, do Professor Sérgio Claudino, de Lisboa, um projeto que é mesmo bom para ti” ... E eu, então, fui ver à Internet e vi que já tinha passado o prazo... escrevi ao Professor e o Professor disse que sim, que eu podia ainda (inscrever-se). Entretanto, como eu já fazia aquilo, achei que, enquadrado numa instituição e com o apoio da instituição, depois tivemos formação, eu fui aí a Lisboa várias vezes e depois, pronto, temos uma parceria dos outros colegas que dão ideias, do

que os outros colegas nos mostram e que enriquece imenso e dá muito menos trabalho, estas parcerias, porque trabalhar sozinho não tem graça nenhuma... Tenho aprendido imenso, quando vou aí a Lisboa, aos Encontros, aprendo sempre montes de coisas, porque os nossos colegas fazem coisas brilhantes e eu vou sempre aprendendo. Só que depois nós, muitas vezes, não temos os alunos que gostaríamos de ter, mas olha, é o que há, uns empenham-se mais, nuns anos, outros não ligam nenhuma, noutros anos, e vai acontecendo assim.

Portanto, em termos de limitações, o que encontra é mais essa questão dos colegas de outros grupos, não tanto do grupo de Geografia?

No grupo de Geografia, também não tenho tido assim grande parceria. Tenho um colega, que é da escola, e esse aí, até foi colega do Professor Sérgio Claudino e, pronto, esse entra sempre nos trabalhos, quando tem o 11.º, entra sempre. Agora, nós já somos três, há dois anos que somos três, mas o outro colega, eu perguntei-lhe se ele queria entrar e ele disse que não, que não conhecia ninguém da Universidade de Lisboa. Eu achei essa resposta um bocadinho estranha, porque quer eu, quer ele, somos de Coimbra, mas isso o que tem a ver?... Eu fiquei de boca aberta.

No fundo, ele não tinha interesse, mesmo...

Em estar integrado no projeto. Ele faz o Estudo de Caso, faz como ele quer e à maneira dele.

Ele faz, na mesma?

Faz, faz, isso faz.

Não quis foi integrar o projeto?

Não, porque eu disse-lhe assim: “sempre quero ver, então, como é que vais fazer o Estudo de Caso”... e como eu sou a Coordenadora de Departamento, ele tinha que fazer e, pronto, ele fez, com os alunos dele, fizeram o trabalho, mas não é enquadrado no projeto.

Portanto, a realização do Estudo de Caso está prevista nos termos do que está acordado em termos do Departamento de Geografia, é isso?

Sim, porque faz parte do Programa, isso nem está em causa, nem sequer pomos isso em causa. Aliás, eu, desde que... Eu não sou professora há muito tempo, porque estive muitos anos no Ministério da Educação, estive 15 anos lá. Estive no Gabinete de História e Geografia, estive na educação de adultos, estive na ANQ... portanto, estive em vários organismos. Só quando vim para Faro, entretanto, é que agora estou só a “fazer escola”... e, portanto, tenho experiências de muita ordem.

Exatamente e isso também é muito importante. Portanto, a experiência que tem, em termos de departamentos, de grupos de Geografia, é mais também aí a da escola, porque, lá está, as outras funções que teve não eram tanto em contexto escolar?

Não, apesar de serem equiparadas a pedagógicas... Eu estudava muito sobre o Estudo do Meio, fizemos, até, um dossier, no Gabinete, nessa altura, que foi nos anos 80, um dossier, para todas as escolas do país, sobre o Estudo do Meio. Estive a elaborar um programa para a educação de adultos, que se chamava o “O Homem e o Ambiente”, que era um programa que tinha três vertentes: Ciências, História e Geografia, que era para o ensino de adultos. Por isso, sempre que dei Geografia, no Secundário, dei com o Programa todo, o Estudo de Caso era imprescindível. Claro que eu não entendo o Estudo de Caso como um trabalho final, no último período, mas como um trabalho integrado na cidade, porque dava aulas sempre em cidades, então juntava isso à questão dos problemas urbanos, achei que era por aí.

No fundo, utilizar o Estudo de Caso de acordo com o tema onde ele possa fazer mais sentido, nesse caso, no tema das cidades?

Exatamente, é isso, é enquadrar e não, sequencialmente, dar o Programa e chegar ao fim do ano e agora vamos, então, fazer o Estudo de Caso, com aquilo que aprendemos.

Mas nunca deixou de o implementar?

Não, não, isso era ponto assente que a Geografia era uma disciplina prática, tinha que olhar para os territórios, tinha que trabalhar em campo. E as visitas de estudo que, entretanto, eu abduquei, tive que abdicar das visitas de estudo, porque como tenho estes projetos... Aliás, os meus colegas foram perentórios, só tem 5 dias, por ano, para atividades. Porque, depois, se cada um de nós tirar 5 dias, já viu como é que é... Depois também têm, aqui na escola, visitas ao estrangeiro, são uma escola assim com muitas coisas, vão muitas vezes a Lisboa... têm muita atividade...

Em termos de direções escolares, não digo só daí, mas se calhar terá mais experiência daí, nunca encontrou nenhum tipo de resistência, de obstáculo a este tipo de atividades? Nunca houve nenhuma interferência?

Não, não, nada.

Sempre houve abertura para que se implementasse este tipo de atividades, que não deixa de ser menos tradicional, do que, se calhar, noutras disciplinas?

De maneira nenhuma, porque a nossa escola tem, não só a nível destas disciplinas dos cursos de Ciências e de Humanidades, também tem os cursos profissionais e, nesses cursos, as pessoas que coordenam esses cursos integram muitos projetos, inclusive projetos europeus. Os alunos vão fazer estágios fora, portanto é uma escola...

Que valoriza muito essa componente...

Sim, sim e o projetar a escola além fronteiras e, além disso, ter parcerias externas, muitas, nós temos muitos parceiros externos e isto dá uma mais-valia muito grande à nossa escola. Nós trabalhamos muito com a Universidade do Algarve e com as outras instituições todas que nos desafiam. Estes projetos vieram de desafios que foram feitos.

A ideia que a Anabella tem, não só aí da escola, em termos gerais, acha que o Estudo de Caso é implementado, na maioria dos casos? Ou acha que poderia ser mais valorizado pelos colegas de Geografia? O que acha, da perceção que tem, global, do nosso país?

É assim, eu penso que, se os professores não implementam, no caso de haver professores que não implementam, é porque não têm tempo, não conseguem gerir o currículo, de forma a dar essa parte prática. E não é por não saberem, ou por não gostarem... a nossa formação é mesmo olhar “da janela para fora”. Agora, se não implementam isso, é porque não têm tempo de o fazer, porque há leituras e os Programas são claríssimos nisso, as Aprendizagens Essenciais. Não há documentação de educação, que não aponte para uma educação próxima da realidade, do meio em que se vive. Portanto, se leem qualquer introdução da legislação, faz apelo a isso. As legislações, as últimas, têm uns textos lindíssimos sobre educação, qualquer um dos últimos decreto-lei tem, inclusive o Perfil do Aluno para o Século XXI, todas as recomendações da OCDE, da ONU, de todo o lado, portanto é só ler. Qualquer professor, que queira estar atualizado e lê seja o que for, nem que seja aquilo que é obrigado, que é a legislação, encontra tudo isso. É preciso estar muito ausente e muito distante da realidade, para não perceber o que é o Estudo de Caso. Portanto, eu, aqui em Loulé, por exemplo, eu sei que... e em Olhão, conheço estas três escolas, porque trabalhamos juntos. Neste projeto de educação ambiental, estes três concelhos, e somos cinco escolas secundárias, nestes três concelhos, têm um trabalho conjunto, que se chama, já é o terceiro ano que existe, chama-se “Cimeira estudantil para adaptação às alterações climáticas”. Portanto, nós temos um trabalho de cinco escolas secundárias, ou seja, juntam-se os professores e depois trazem os alunos, que são os coordenadores, e orientam os alunos e eles montam esta cimeira, que é uma cimeira, por ano, em cada escola...

Sempre no âmbito da Geografia?

É, é no âmbito da Geografia, da Biologia... e é dentro desses projetos ambientais que nós já nos conhecemos a todos, os professores, porque trabalhamos com a Agência Portuguesa do Ambiente, que tem sede aqui em Faro, mas todos participamos nas mesmas ações. Professores de Biologia, Geografia e, às vezes, também de Física.

No fundo, o tempo é que pode, aqui, dificultar tudo, não é? Conseguir gerir o tempo?

Sim, porque conhecimento existe, existe vontade, eu penso que sim. Aqui, estas escolas, todas elas trabalham no Estudo de Caso. Provavelmente, não no Projeto “Nós Propomos!”, aqui no Algarve só há umas três ou quatro escolas... mas conseguem fazer.

Acha que o exame nacional pode ter alguma influência... em algumas pessoas recuarem na implementação, sentirem algum tipo de pressão, de tempo de preparação para o exame?

Pois, eu isso sempre achei que sim, porque o exame era focado, há dois anos que deixou de ser, desde que entrou o Decreto-Lei da flexibilidade, o exame também mudou um bocadinho, mas se o exame tivesse, por exemplo, uma pergunta aberta, de relato de uma experiência de trabalho em território, assim uma coisa qualquer, assim aberta, que cada aluno podia descrever, num texto de 10 linhas, por exemplo, ou de 5 linhas, o

que é que faz, ou o que é que podia fazer, ou o que é que fez, uma pergunta aberta. Isso, aí, obrigaria a que todos os professores fizessem.

Dava outro peso...

Pois claro, mas pronto, em termos de exame e depois para correção e peso, os exames tendem a ser cada vez mais... eu penso que, um dia, vão ser corrigidos por computadores, que é para não haver erros humanos...

Mas, de qualquer forma, não vê incompatibilidade entre a realização do exame e a realização do Estudo de Caso? Talvez, o exame teria era que ter, também, um bocadinho uma adaptação, contemplar um bocadinho mais o Estudo de Caso?

Contemplar aquilo que é a essência da Geografia, que é o que eu acho. Não é o saber conceito de cor, ou saber onde é que estão, quais foram os países que entraram e que saíram da União (UE), ou que estão para entrar,... porque isso vai-se à Internet, procura-se e vê-se. Há perguntas que eu penso assim: “mas o que é que se quer com esta pergunta, o que é que isto desenvolve no raciocínio do aluno?”, porque nós queremos é desenvolver raciocínio e criatividade e, nas crianças e nos adolescentes, não é que eles saibam a “tabuada da Geografia”, porque eu chamo a isso “tabuada da Geografia”, capitais, qual foi, por exemplo, entre estes Tratados todos, qual é que abriu o acesso a 24 países da União... para mim, isso é a “tabuada da Geografia”... Outra coisa é perguntar qual é a importância dos Tratados... o que é, por que é que eles existem e para que é que servem, é outra coisa. Se os exames fossem assim, perguntas coisas que os alunos têm que pensar, e não saber de cor, eu penso que tem que haver esse compromisso, porque há alunos que não conseguem pensar e, portanto, “safam-se” porque sabem de cor. Portanto, os exames têm que servir a “gregos e a troianos”, àqueles que só conseguem decorar e que não vão mais além e aos outros que, para além de decorar, também sabem interpretar.

Implica, aqui, uma série de transformações, também, no fundo...

Exato, exato, não é assim simples... Eu quero acreditar que todos os professores de Geografia se vão atualizando. Aliás, se nós virmos, só aí em Lisboa, que eu tenho ido às formações das Jornadas (IGOT), cada vez somos mais... isso mostra como é que as pessoas querem atualização científica e eu não acredito que seja só por progredir na carreira, porque a carreira esteve congelada durante não sei quanto tempo e as pessoas iam sempre...

Neste sentido, aproveito para lhe perguntar, a Anabella alguma vez teve alguma formação específica, direcionada para a implementação do Estudo de Caso?

Não. O início do Estudo de Caso e da minha formação foi autoformação, quando estava lá no Ministério, tive que ler os autores todos e nós tínhamos acesso a congressos e a muita coisa de formação gratuita, era tudo pago pelo Ministério. Depois, quando tivemos que fazer aquele dossier sobre o Estudo do Meio... aquilo foi uma coisa com base em teoria. E, depois, também tivemos, aí, a formação do IGOT.

Direcionada para o “Nós Propomos!”?

Exatamente, eu assisti a essas formações.

Portanto, reconhece utilidade nesse tipo de formação, para os professores?

Claro, sim.

Pode-lhes trazer algumas competências? Sensibilizá-los para a importância?

Repare que eu também tive uma formação de 5 anos de curso, portanto é diferente de quem tem 3 anos... depois, também fiz uma pós-graduação, que era para ser um mestrado, mas depois não acabei, em Relações Interculturais, de maneira que, aí, mais estudo e, portanto, eu também gosto de estudar, passo a vida a estudar.

E faz parte do tal exercício de atualização, não é?

Sim, mas eu percebo que há colegas que não gostam de estudar... porque ocupa o tempo livre que a pessoa tem. O tempo livre já é pouco... eu, por exemplo, retiro às leituras que gostaria de fazer, de romances e de outros romances históricos que eu, por acaso, gosto muito, retiro aí, porque eu estou sempre a ler só coisas que preciso para a escola, porque tenho que atualizar e depois são muito muitas áreas, é a área da Europa e a da Economia é a do Ambiente, é a da Economia Circular. Por exemplo, agora há 2 anos, tive que investir imenso na Economia Circular, fui a formações que houve aqui, quando sei que há conferências, vou, portanto, é um investimento pessoal que a pessoa tem que ir fazendo, para não ficar para trás... Isso exige muito tempo e dedicação e é assim, à medida que eu vou caminhando na idade, vou tendo menos horas letivas, também é um ponto a favor da minha possibilidade de assistir a outras coisas, porque os meus colegas que têm 7 turmas do Básico, o que é que eles podem fazer, nada. No Ensino Secundário, nós já vamos tendo menos carga horária, portanto mais possibilidades de investir na formação, na atualização e de tentar criar, nos alunos, o gosto pela Geografia. Agora isso, infelizmente, durante estes 20 anos, só consegui que 2 fossem para Geografia...

Estamos mesmo a terminar, penso que até sei a resposta a esta pergunta, mas se Anabella pudesse reformular o Programa, ou as Aprendizagens Essenciais, manteria o Estudo de Caso?

Sim, sim, certamente e, se calhar, até com mais hipótese de integrar outros domínios. Um Estudo de Caso também diferente, que pudesse não só estar relacionado... eu vocacionei muito o Estudo de Caso para os problemas urbanos e portanto, agora, não visiono isto de outra forma, mas se calhar relacionado com estudos sobre a população.

Cruzar com outros temas...

Exato, relacionar com as questões de planeamento e não só esta de planeamento urbano.

Mas nunca deixar de apostar neste tipo de atividade, não é?

Não, não, isso é essencial, que eles se dirijam às instituições, que recebam “negas” quando querem fazer entrevistas... porque é uma grande preparação depois, também, para o Ensino Superior.

Um conjunto de competências...

Para a investigação, porque eles têm que começar a perceber o que é um estudo, que quando se faz uma afirmação, tem de se ter base, porque eu digo-lhes “isso que vocês estão a dizer aí, estão a fazer essa afirmação como? Quem é que ouviram, para poderem ter a certeza da afirmação que estão a fazer? Têm que perguntar a outras pessoas, para poder concluir essa vossa opinião sobre esse assunto”, que é o que se faz em Ciências Humanas. Eles têm de saber que as Ciências Humanas se baseiam muito na opinião das outras pessoas e nas médias das opiniões e nas estatísticas, têm de saber o que isso é.

Para terminarmos, Anabella, não sei se quer acrescentar alguma ideia final sobre o Estudo de Caso, alguma ideia que quisesse deixar...

A única ideia que eu queria era, de facto, é tentar integrar o Estudo de Caso num outro tema programático, mas isso nunca me dediquei a esse trabalho, a pensar como é que o Estudo de Caso poderia estar ao nível da Geografia Física, na questão dos rios, na questão do Clima... Como já estou “rodada” neste tema (problemas urbanos) e tenho já a programação e o trabalho mais ou menos... apesar de depois aconteceram estas surpresas...

Claro, cada ano é uma coisa diferente...

Exatamente e as coisas correm completamente diferente, de um ano para o outro. Apesar de eu tentar planificar as coisas com antecedência, depois quando se chega à concretização... Este ano, eu tinha dito à Câmara que em janeiro vamos fazer a nossa reunião na escola. Só conseguimos fazer em fevereiro. Agora, no fim de fevereiro, eu queria ir aí já mostrar os trabalhos. Ora, eles só me entregaram os trabalhos... houve grupos que só entregaram já agora depois de termos ficado sem aulas. Os outros apresentaram todos, ainda, em aula, mas houve dois... porque atrasam-se, não conseguem fazer, dizem que não se conseguem encontrar...

Anabella, agradeço-lhe muito a sua disponibilidade.

Apêndice XI - Transcrição de entrevista: Entrevistado I

Para si, o que representa o Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano?

Representa uma metodologia/estratégia de ensino que visa articular a teoria com a prática, no fundo, valorizar as competências de aprendizagem em situações de contexto real, promovendo o pensamento crítico e criativo e a mobilização de situações de aprendizagem que, de alguma forma possam ser significativas para os alunos, rompendo com o paradigma recorrente das aprendizagens separadas sem qualquer tipo de cimento que as una, que as integre, onde se ignora todo o processo. No paradigma atual valorizam-se os fins, privilegia-se a cultura do exame e desconsidera-se a cultura da avaliação formativa. Em Geografia, o estudo de caso pode levar os alunos à mobilização do conhecimento geográfico para ações relativamente ao espaço onde vivem, ou outro, desenvolvendo uma metodologia comparativa, funcionando, assim com uma estratégia de ensino inovadora, de promoção da cidadania, da interatividade, onde o cursor do ensino se desloca do professor para o aluno. Seguindo Dewey (2010), as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais no pressuposto que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados, e, “enquanto um aluno está a aprender uma lição de Geografia, está simultaneamente a ganhar atitudes em relação à matéria, ao mestre, à escola, às coisas da inteligência, de certo modo para a vida toda” (p.59). Em suma, a abordagem pedagógica do estudo de caso assenta nos postulados das teorias construtivista, interacionista e pragmatismo/instrumentalismo.

Qual a sua perspetiva quanto à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional? E é implementado na sua escola?

É um desafio que se deveria operacionalizar, pois o programa de Geografia, principalmente no 11º ano de escolaridade, já contempla o estudo de caso que pode ser efetuado em qualquer tema, do programa, deste ano escolar, e que consiste, num “trabalho de projeto, envolvendo ou não trabalho de campo, pesquisa bibliográfica, recolha e tratamento de informação recolhida em fontes diversificadas” (Programa de Geografia, 2001). No entanto, como metodologia de pesquisa ou estratégia de ensino não está nada consolidada nas escolas, ou mesmo, é desconhecida, porque, em primeiro lugar, não é obrigatória, e em segundo lugar, por desconhecimento, ou incerteza relativamente aos seus verdadeiros méritos, e, pelo tempo despendido na sua operacionalização. Também pelo que foi dito anteriormente, pela cultura e pedagogia do exame que está incutida nas escolas, que deslocaliza muitos recursos para esse fim, e cujos resultados ficam muito aquém dos desejados. Na minha escola não é implementado.

Alguma vez recebeu algum tipo de formação/ apoio para a implementação do Estudo de Caso? Se sim, essa formação foi útil? Tem alguma sugestão?

Nunca se promoveu qualquer tipo de ação de formação, nem nunca foi indicada para as propostas de formação. Para se implementar uma metodologia de estudo de caso é necessário que os promotores/professores disponham de toda a informação sobre a mesma, e que não deixe quaisquer dúvidas sobre os seus méritos e vantagens na sua operacionalização.

Que relevância formativa e que limitações encontra na implementação do Estudo de Caso em Geografia no 11º ano?

A formação é necessária e imprescindível, pois pode desempenhar um papel importante para uma mudança de paradigma educativo, ao criar um espaço de reflexão sobre um processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno, e, conseqüentemente, na seleção de metodologias mais ativas e de orientação construtivista, interacionista e instrumentalista na sala de aula.

Nos departamentos curriculares dos estabelecimentos de ensino por onde passou, até que ponto a implementação do Estudo de Caso foi valorizada pelo grupo de docentes de Geografia? Porquê?

Não foi pelos motivos expostos anteriormente.

Alguma vez sentiu, por parte das direções escolares, algum tipo de obstáculo à implementação do Estudo de Caso?

Nunca foi sentido qualquer obstáculo para a sua implementação, porque nunca foi colocada a questão, mas, também nunca houve por parte das direções das escolas incentivos ou orientações para a sua implementação ou desenvolvimento. Julgo mesmo, que, para a maioria os diretores das escolas, uma metodologia de estudo de caso é colateral e residual nas dinâmicas pedagógicas implementadas nas escolas, associadas ao desconhecimento dos seus méritos e virtuosidades, como também nunca foram objeto de reflexão e discussão em sede de conselho pedagógico.

Se pudesse reformular o Programa/ Aprendizagens Essenciais de Geografia A, manteria o Estudo de Caso? Para si, quais são os conteúdos e as atividades imprescindíveis para esta disciplina? Porquê?

Manteria, mas com a obrigatoriedade da sua implementação, pelo menos num dos temas, que poderia ser de escolha dos alunos, para os consciencializar para as causas e conseqüências dos problemas e equacionar formas de resolução. Só assim poderão desenvolver capacidades de iniciativa e intervenção, e tomar consciência das dificuldades que a sociedade enfrenta na atualidade na resolução de muitos problemas que por ela forma criados.

A Geografia como ciência do território, tem no seu programa uma perspetiva quadridimensional, onde se articulam o físico, o humano, o endógeno e o transnacional, pelo que o considero bem estruturado. Neste sentido, permite dar resposta para a compreensão das realidades existentes a nível nacional, como em termos de complementaridade e interdependência a nível europeu das novas configurações territoriais.

Devem ser desenvolvidas atividades de orientação construtivista, desde a observação, pesquisa e recolha de dados, simulação, experimentação ou outras, sempre que possível em situações concretas, que, deste modo, permitam, deslocalizar a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal das competências dos alunos e estimulá-los na construção do seu conhecimento a partir de interações sucessivas entre os processos de assimilação e acomodação, que se estabelecem com a realidade e com os outros, colocando em prática as aprendizagens efetuadas.

Apêndice XII - Transcrição de entrevista: Entrevistado J

Para si, o que representa o Estudo de Caso em Geografia, no 11º ano?

Para mim, o estudo de caso é uma técnica de ensino experimental e através da descoberta, que transporta dos alunos para o mundo real e os leva a relacionar, os conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, com as aprendizagens e problemas detetados no dia-a-dia. Esta técnica pretende que os alunos levantem questões, elaborem hipóteses e encontrem soluções para os problemas, em diferentes escalas de análise, talvez privilegiando a escala local.

O estudo de caso em Geografia pressupõe que exista um objeto de estudo pré-definido associado ao mundo real, bem delimitado e contextualizado no espaço e no tempo e que vá de encontro com os conteúdos programáticos. Isto leva os alunos a colocar em prática vários conhecimentos adquiridos ao longo das aulas expositivas/teóricas.

Sempre que seja possível incrementar no estudo de caso, em Geografia, estamos a proporcionar uma participação ativa dos alunos nas diferentes aprendizagens, desenvolvendo-lhes a curiosidades, a perspicácia e o espírito crítico e de descoberta, a autonomia, para além de outros...aqui o professor deverá desempenhar um papel de “tutor”, estimulando e auxiliando os seus alunos.

Penso que a ideia é a opção por um ensino mais prático e cada vez mais próximo do mundo real, fornecendo ao aluno as ferramentas necessária para enfrentar criticamente o futuro da sociedade e do ambiente, o que nem sempre é fácil alcançar. O escritório do geógrafo é a Terra !!!

O estudo de caso é uma excelente maneira de estabelecer uma ligação interativa entre o ensino e a aprendizagem. Pode aplicar-se em qualquer altura do ano letivo e adaptar-se a qualquer conteúdo programático, nesta disciplina.

No caso da Geografia A do 11º ano, há imensos temas, senão todos, que podem ser alvo de um estudo de caso, quer seja através de uma pesquisa mais ampla quer seja in loco.

Qual a sua perspetiva quanto à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional? E é implementado na sua escola?

Concordo perfeitamente com a implementação do Estudo de Caso à escala nacional pois todos os alunos devem ter direito às mesmas oportunidades de aprendizagem,

embora saibamos que na prática há limitações de vária ordem, principalmente nas escolas do interior norte do país.

Na minha escola se considerarmos as vulgares visitas de estudo como um estudo de caso (e porque não?), então é implementado, sempre que possível, mas também cada vez com menor frequência.

Alguma vez recebeu algum tipo de formação/ apoio para a implementação do Estudo de Caso? Se sim, essa formação foi útil? Tem alguma sugestão?

Não recebi, infelizmente.

Que relevância formativa e que limitações encontra na implementação do Estudo de Caso em Geografia no 11º ano?

O estudo de caso, para mim, é importante pois “foge” à rotina da sala de aula, propõe um ensino mais prático e experimental. Apura a curiosidade, a descoberta e a tomada de uma atitude crítica relativamente à sociedade em que os alunos estão inseridos. Esta metodologia pretende que os discentes identifiquem um problema e tentem arranjar as respetivas soluções. Também tem ainda a vantagem de selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, apelando ao uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica; analisar e problematizar casos que evidenciem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos sempre relevando a importância da preservação e conservação do património natural e cultural e a sustentabilidade ambiental. Pretende-se, talvez, com estes projetos, tornar os alunos cidadãos mais responsáveis, conscientes, ativos, dinâmicos e interventivos.

Também é possível melhorar a comunicação/empatia entre alunos e alunos-professor, para além de que o conhecimento adquirido pode ser aplicado a outros casos.

De notar que, por outro lado, o estudo de caso normalmente fica reservado para segundo plano, normalmente, só se concretiza se houver tempo, se os alunos “se portarem bem” ou se o professor tiver tempo de tratar de toda a burocracia associada. Igualmente a avaliação deste projeto é ainda mais ambígua que a avaliação formativa ou sumativa, pois há sempre alunos que não podem/querem participar, ou que são mais reservados, ou que são menos estimulados/observadores... ..

Nos departamentos curriculares dos estabelecimentos de ensino por onde passou, até que ponto a implementação do Estudo de Caso foi valorizada pelo grupo de docentes de Geografia? Porquê?

Não é valorizada, visto que há sempre outras prioridades, são ponderadas pequenas atividades que se realizam caso haja disponibilidade de tempo.

Alguma vez sentiu, por parte das direções escolares, algum tipo de obstáculo à implementação do Estudo de Caso?

Nunca senti.

Se pudesse reformular o Programa/ Aprendizagens Essenciais de Geografia A, manteria o Estudo de Caso? Para si, quais são os conteúdos e as atividades imprescindíveis para esta disciplina? Porquê?

A disciplina de Geografia A por estudar a inter-relação entre o homem e o meio permite efetuar a abordagem ao estudo de caso em qualquer altura do programa, no entanto, quanto a mim, deveria dar-se algum privilégio aos fenómenos locais (ao local onde está inserida a escola), no âmbito de uma geografia mais regional e depois projetar esse estudo para um âmbito mais abrangente, até nacional. Penso que é de manter o estudo de caso, em Geografia A.

Todos os conteúdos programáticos são pertinentes. Do ponto de vista do aluno posso garantir que os menos apelativos são os referentes à Política Agrícola Comum (11º ano) e os Recursos do Subsolo (10º ano). Penso que poderia dar-se um pouco mais de ênfase à Atividade Industrial Portuguesa, relativamente esquecida neste contexto programático.

Outras observações/comentários.

Felicidades para si, bom trabalho, espero ter ajudado.....

Apêndice XIII - Transcrição de entrevista: Entrevistado K

Elisa, muito obrigado, mais uma vez, pela sua disponibilidade. Já sabe que eu estou a trabalhar sobre o Estudo de Caso em Geografia A, no 11.º ano, e gostava de começar por perguntar à Elisa, para si, se tivesse que definir o Estudo de Caso, neste contexto, o que é que diria? Que ideias é que salientaria?... Para si, o que é o Estudo de Caso, no fundo?

Nós, como sabe, nós tínhamos obrigatoriamente, no Programa, um Estudo de Caso que, durante o 11.º ano, íamos levando a cabo. Claro que nunca desta forma que fazemos com o “Nós Propomos!”. Nós tínhamos algumas sugestões dos manuais, de Estudo de Caso, o estudo de algumas situações particulares, que íamos desenvolvendo com os alunos, investigando. Claro que sempre o fizemos, mas com este Projeto “Nós Propomos!”, isto ficou muito mais sério. Os estudos começaram a ser com muito mais qualidade e, na realidade, mais profissionais, está a ver o que eu quero dizer?

Claro, eu percebo.

Pronto... Ainda por cima, eu costumo dizer que é um trabalho pré-universitário, que eles vão-se candidatar à Universidade e este é dos grandes projetos que eles já fizeram e, portanto, eu saliento essencialmente isto, a seriedade e o empenho que eles põem no Projeto “Nós Propomos!”, uma vez que, como é algo que vai ser apresentado à Universidade e como utilizam a metodologia de projeto, recorrem muito às entrevistas, ao estudo de campo, eu acho que é muito, muito positivo.

Portanto a Elisa, pelo que me diz, sempre implementou, mesmo antes da participação no “Nós Propomos!”?

Sim, sim.

Com o mesmo tipo de trabalho?

Sim, até porque muitos manuais já propunham, pronto, um bocadinho influenciados pelo Programa, já propunham o Estudo de Caso, em algumas temáticas e, portanto, eu fazia sempre isso. Além disso, eu dou aulas no Colégio de Santa Doroteia, os alunos são muito empenhados, trabalham com afinco e trabalham todos para “ter 20”. Claro que, aqui, ainda mais eles trabalham.

Claro. Mas a Elisa teve experiência noutras escolas?

Sim, eu dei aulas no ensino público.

E, aí, também teve, não sei se teve o 11.º ano também, se teve oportunidade de implementar, também, o Estudo de Caso?

Sim, tive oportunidade de implementar, mas então aí era mesmo algo com muito pouca qualidade, era mesmo “só para fazer”, só para cumprir o objetivo.

Exatamente, mas não deixou de implementar.

Não, não.

Já agora, aproveitando esta questão, em termos de grupos de colegas de Geografia, sentiu que isso foi sempre um aspeto privilegiado? Ou ficava, em algumas situações, mais para segundo plano? Que ideia é que tem, não só da experiência atual, não sei se é a única, no colégio, de Geografia, talvez tenha mais colegas, mesmo das experiências anteriores, que ideia é que tem?

Somos três professores de Geografia (no colégio). Sim, em termos de grupo, um dos objetivos sempre, que nós colocamos, no início do ano, é levarmos a cabo o Projeto “Nós Propomos!” e a nossa ideia é: “vamos ver se este ano conseguimos ficar nos primeiros lugares”.

É uma motivação...

Nunca ficámos muito bem classificados, porque a nossa filosofia é... os alunos, nós apenas orientamos. Eu sei que há colegas nossos que... eles fazem muito do trabalho “Nós Propomos!”.

Há muitas realidades...

Exatamente... É assim, nós, o meu grupo, no colégio, nós empenhamo-nos todos muito. Aliás, vou-lhe dizer que, por exemplo, este ano nós, no colégio, temos algumas ofertas de escola, que são ofertas de escola de projetos inovadores, projetos de empreendedorismo e tive uma proposta, da coordenação e da direção, de fazer este Projeto “Nós Propomos!” nesta disciplina de empreendedorismo. Portanto, está a ver, era uma proposta um bocadinho “então se deixássemos o Projeto Nós Propomos!, da Geografia, passar aqui para o empreendedorismo”, uma vez que é um ponto alto, nós fazemos aquele acordo com a Universidade, muitas vezes até chamamos os pais, para apresentar os projetos e pronto, claro que eu disse que não, que isto é um projeto de Geografia, não vamos misturar as coisas.

Lá está, porque para si, para Elisa, ele faz sentido em Geografia, é um projeto de Geografia, daí não abdicar dele nas turmas de Geografia, não é?

Exatamente.

No fundo, posso concluir que o enquadra no conjunto das atividades imprescindíveis em Geografia, digamos assim. Para si, na disciplina de Geografia, nunca o retiraria...

Não, nunca o retiraria. Eu acho que é imprescindível e acho que devemos continuar sempre com um projeto deste género. Aliás, há outras universidades que têm, também, projetos assim. Não tanto para a Geografia, mas projetos importantes, de levar os alunos do Secundário até à universidade, mostrar um bocadinho já a importância destes trabalhos um bocadinho mais elaborados e, portanto, eu acho que sim, devemos sempre continuar, sim.

Se estivesse, por exemplo, nas mãos da Elisa, reformular o Programa ou as Aprendizagens Essenciais, o Estudo de Caso manter-se-ia sempre?

Sim, é uma oportunidade única.

E acha que ele mereceria, em termos de documento oficial, alguma reformulação?

Pois, olhe, isso não sei. Eu vou-lhe dizer que, no meu caso, não sei se o Professor Sérgio Claudino lhe disse, mas eu fui a primeira professora a entrar neste projeto (Nós Propomos!) e só num ano é que não participei nele. Portanto, eu vou-lhe dizer que faz muito sentido, para mim, este projeto, porque é uma coisa relativamente simples de se fazer, ou seja, não há muitos documentos, muitos passos... Isto surge um bocadinho neste âmbito, o Professor Sérgio convidou algumas pessoas que aderiram bem ao projeto e, depois, o projeto foi tão bom, que foi crescendo, crescendo e agora está nestas proporções. Eu vou-lhe dizer que o único ano em que não participei, pensei: “isto já é tanta gente... que eu já não quero participar nisto”. Tínhamos sempre a visita do Professor Sérgio Claudino, aliás ele continua a fazer isso connosco, até porque temos uma relação muito boa, mas eu não ia... como é que lhe vou dizer, perguntou-me em termos de reformulação, se haveria algo a reformular...

Sim, na sua opinião...

Eu, sinceramente, acho que não... Se calhar, uma plataforma intuitiva, para os alunos irem pondo os “pré-projetos”, irem pondo algumas dúvidas... mas, no seu grosso, não mudaria nada.

Portanto, isso no caso do “Nós Propomos!”, não é? E em termos do próprio Estudo de Caso, antes do “Nós Propomos!”, digamos assim, também não vê grande necessidade de ele ser reformulado, face àquilo que ele... à forma como ele está contemplado nos documentos oficiais, por exemplo?

Não, Ricardo, porque é assim, claro que nós, depois, interpretamos aquilo um bocadinho à nossa maneira e, portanto, como eu lhe dizia, quando eu dava aulas no ensino oficial... “então olha, vamos fazer aqui, durante duas aulas, falam sobre X e depois apresentam” e, portanto, nós vamos interpretando e vamos orientando o trabalho um bocadinho ao gosto de cada um... não sei, acho que não mudaria.

Não só das escolas por onde passou, e onde está... a perceção que tem, em termos nacionais, acha que o Estudo de Caso é uma realidade generalizada nas turmas do 11.º ano, ou ainda há muitos colegas que não valorizam essa componente e apostam noutras estratégias, que visão é que tem?

Eu acho que não, que a maioria dos colegas não liga nada a isto, a maioria dos colegas não liga nada ao Estudo de Caso...

E acha que isso será falta de sensibilização para este tipo de atividade, falta de tempo, o que é que acha que pode motivar?

Pois, eu acho que a maioria de nós, professores, quer muito, muito, muito “debitar” a matéria que vai ser testada no exame e, portanto, aquilo que se vem fazendo na Geografia é ir fazendo, está a ver, o que interessa é eles terem bons resultados e terem boas notas no exame. Para mim, isso não é nada assim. Eu gosto que eles gostem da Geografia, gosto que eles tenham boas notas no exame, claro, mas gosto que, quando me encontro com eles na rua, que me digam: “aquilo que nós fizemos, então aquele Projeto Nós Propomos!...”. Eu fui com eles, inclusivamente, a Castilla La Mancha, estivemos lá, levei um grupo de alunos e, portanto, eles quando me encontram, dizem me sempre: “isto é que foi importante, esquecemo-nos da matéria toda, mas não nos esquecemos da vivência que tivemos na Geografia”. Eu acho que muitos dos nossos colegas não fazem isso, querem é que eles saibam definir o PDM, o que seja. Para mim, isso não faz sentido nenhum.

No fundo, para a Elisa, implementar o Estudo de Caso não é incompatível com o exame nacional, ao contrário do que, se calhar, acontece com grande parte dos colegas, será isso?

Exatamente e, aliás, nos últimos exames, até têm sido postos à prova, os alunos, neste sentido... “se fosses o autarca..., se fosses o gestor..., o que é que farias?”, portanto é pôr uma situação concreta, para eles tentarem resolver, que é um bocadinho isso que o “Nós Propomos!” também ajuda a pensar, a resolver problemas concretos, para tentar solucionar aquilo que não esteja tão bem.

A Elisa alguma vez teve alguma formação, algum apoio para a implementação deste tipo de atividade, alguma ação, não sei, algum tipo de formação, não se recorda?

Não, penso que não. Não me recordo, mas penso que não.

Mas acha que poderia ser útil, de um modo geral, para os colegas de Geografia?

Sim, acho que sim.

No sentido de fornecer algumas ferramentas?

Sim, eu acho que sim, que ajudaria e que, se calhar, ficariam motivados para implementarem este tipo de projeto, sim.

No fundo, sensibilizá-los, também, para as potencialidades que este tipo de atividade pode ter, é isso?

Exatamente, sim.

Em termos de direções escolares, nunca sentiu, também, nenhum obstáculo? Acredito que, no colégio, isso não exista sequer, algum tipo de obstáculo, ou vir a questão do exame como um impedimento?

Não, não, pelo contrário.

Há abertura e incentivo para este tipo de atividades, que acabam por ser um bocadinho diferentes da “regra tradicional”, se assim podemos dizer, nunca sentiu isso, digamos assim?

Não, pelo contrário, sempre grande incentivo, eles incentivam muito.

Terminava perguntando-lhe... pedia-lhe que enumerasse, para si, se tivesse que salientar as maiores potencialidades e as maiores limitações, na implementação de um trabalho deste género, um ou dois aspetos que salientaria, em cada um dos casos?

Olhe, então é assim, as potencialidades é eles irem fazer trabalho de campo, é o facto de eles poderem contactar, no terreno, com autarquias, com juntas de freguesia, pronto eu acho que isto é a grande potencialidade e, depois, tentarem solucionar algo que não seja só para si, mas para o cidadão, de um modo geral. As limitações... eu vejo aqui, o projeto (Nós Propomos!) cresceu tanto, que ser uma coisa tão grande, para mim, já é uma limitação, nomeadamente o dia da apresentação é muito difícil conseguir ver, no geral, o que é que acontece, pronto, esta é a grande limitação do projeto.

Mas não falando no projeto, em termos do Estudo Caso, de um modo geral, todo o trabalho que os alunos fazem antes, por exemplo, da apresentação, neste caso, aí não encontra assim propriamente grandes limitações?

Não, não, eles, de um modo geral, conseguem fazer, conseguem-se movimentar, já são alunos de 11.º ano, movimentam-se bem na cidade, têm as técnicas que lhes permitem mandar... mandam um mail para a Junta de Freguesia, para a Câmara, fazem entrevistas na rua, portanto eu não vejo qualquer tipo de problema neste processo.

Elisa, não sei se quer acrescentar alguma coisa, para terminar, alguma ideia que queira deixar...

A ideia que eu quero deixar é que este projeto deve continuar, é muito enriquecedor...

E é positivo, no fundo. O Estudo de Caso, para a Elisa, é positivo...

Sim, sim.

Elisa, muito obrigado, agradeço muito o seu testemunho.

Apêndice XIV - Transcrição de entrevista: Entrevistado L

Então Cristiana, eu começava, pegando nas perguntas que eu lhe tinha enviado, não tem que ser essa a ordem, mas é a base que tenho estruturado as entrevistas, começava por lhe perguntar, para si, o que é que representa o Estudo Caso? Se tivesse que o definir, no fundo, que ideias é que salientaria, neste contexto?

Ao longo dos anos, eu sempre olhei para o Estudo de Caso de uma forma muito positiva, sinceramente. Eu nunca fui daquelas pessoas que foi contra o Estudo de Caso, pelo contrário. Para começar, eu acho que é importante e é relevante. Eu acho que olhando para a Geografia, sobretudo no âmbito do Ensino Secundário, eu acho que é importante e relevante. Acho que é uma oportunidade excelente para os alunos efetuarem um estudo concreto de problemáticas geográficas, ou seja, não ser só aquele ensino expositivo, de repetir dados estatísticos, de analisar documentos, mas muito de eles também irem para a resolução de problemas práticos, ou seja, eu acho que aí é muito importante. E também acho muito importante, porque ele permite o desenvolvimento, digamos, de um pensamento espacial a um nível superior, ou seja, onde eles vão tentar, realmente, encontrar soluções. Se isso, em níveis mais básicos do ensino, nós tentamos aplicar isso, mas de uma forma muito limitada, eu acho que o Ensino Secundário digamos que é o espaço privilegiado para nós desenvolvermos... eu acho que o Estudo de Caso, nesse contexto, é excelente. Tenho uma opinião completamente positiva em relação ao Estudo de Caso.

Portanto, identifica mais potencialidades do que limitações?... Em termos de potencialidades, no fundo, foram estes aspetos que acabou de referir, de eles desenvolverem esse pensamento espacial... para si, quais são uma ou duas principais potencialidades? Se tivesse que escolher...

Eu sublinharia, digamos, a resolução de problemas práticos, em Geografia, e também o desenvolvimento do pensamento espacial de nível superior... além de desenvolver outras competências.

Transversais, até, algumas?

Exato.

E em termos de limitações, identifica algumas assim mais...?

As limitações, eu estive a pensar, e eu identifico duas. A primeira é a questão de haver exames nacionais de Geografia, eu acho que isso condiciona muito.

A questão do tempo disponível?

A questão do tempo e tanto os professores estão muito focados em dar a matéria para o exame, como os alunos também estão muito focados em ter a matéria para os exames. Mesmo que haja horas extra, de apoios, eles querem treino de questões para o exame. Eles são um bocadinho relutantes, vamos fazer um trabalho... e eles olham para aquilo um bocadinho como uma coisa...

Incompatível com o exame, no fundo?

É, eles querem muito rentabilizar o trabalho para o exame, treinar questões para o exame e os professores também estão muito, digamos, “presos” a isso, porque depois também vêm... os resultados são complicados, ao nível da escola, ao nível interno, portanto eu acho que essa é uma das grandes limitações que eu vejo, ou seja, se nós não conseguirmos que alguma coisa do Estudo de Caso passe para o exame... o exame ter alguns documentos e os alunos terem que, dali, construir algum texto... ou seja, se o Estudo de Caso não tiver uma tradução no exame, eles olham aquilo como um bocadinho acessório. E, depois, a outra limitação que eu vejo é a carga horária dos alunos, ou seja, muitas vezes olhando para os horários daqueles alunos, eles estão completamente preenchidos. Às vezes, marcar uma tarde para eles trabalharem num trabalho destes, nalguns casos é realmente complicado, eu acho que essa é outra limitação, eles têm uma carga horária muito pesada.

Limita muito este tipo de trabalho...

E, às vezes, eles têm atividades extra, têm horas de apoio e quando se vai tentar “encaixar”, aquilo nem sempre é fácil, para um trabalho como deve ser. Claro que se for um “trabalhito” para colocar ali na parede... isso faz-se, mas o trabalho de Estudo de Caso, com o aprofundamento que necessita, ao nível do Ensino Secundário, tem limitações de tempo muito grandes. Estas são as duas grandes limitações que eu vejo, sinceramente.

No fundo, para a Cristiana, o Estudo de Caso faria mais sentido sem exame, ou apenas no caso em que o exame tivesse uma ligação direta com este trabalho do Estudo de Caso? Da forma como está, inviabiliza um bocadinho?

Das duas uma, ou realmente não há exames nacionais... ou então o exame nacional, e essa é uma das questões que eu coloco, o exame nacional também mudar um bocadinho a sua estruturação... tem muitas questões de escolha múltipla. Eu compreendo, porque aquilo é muito mais rápido de corrigir, obviamente, mas... o Programa propõe uma coisa e o exame, do ponto de vista da formulação de questões...

Incide sobre outra... Em termos de implementação, não só da sua experiência pessoal, como da realidade nacional, da percepção que tenha sobre isso, o que é que? Acha que o Estudo de Caso é suficientemente explorado pelos colegas de Geografia? Falta, ainda, uma maior sensibilização, por parte de alguns colegas, o que é que a Cristiana acha?

Relativamente à escala nacional, eu não consigo ter uma opinião muito formada, sinceramente, eu não tenho dados que me permitam dizer se está a ser muito bem aplicado, se não está a ser... eu acho que o seu estudo é importante nesse sentido, também... para nós, comunidade científica, conseguirmos ter uma noção...

De qual é o ponto da situação?

Exatamente e é muito bom, porque este Programa já está a ser aplicado há muitos anos, já há um distanciamento suficiente para se poder fazer uma avaliação... Relativamente à minha perspetiva pessoal... eu quando fiz estágio, eu tive 11.º ano, mas acho que nós não aplicámos. Depois, eu estive muito tempo a dar educação de adultos, estive muito tempo a dar aulas só na Universidade e este ano, no primeiro período, eu dei numa escola particular e tinha os 10.º e 11.º anos e depois deixei, porque eu realmente não conseguia coordenar tudo.

Exato, lá está, falta de tempo...

Sim, excesso de trabalho e, na altura do Natal, eu tive que deixar e ficar só com o resto das coisas. Era interessante, porque era uma escola particular e eu era a única docente que estava com a Geografia do Secundário, eu tinha o 10.º e 11.º anos, portanto ficava ao meu critério, a implementação do Estudo de Caso ficava completamente ao meu critério. E eu tendo essa sensibilidade, apesar de tudo, eu tentei, eu apliquei no 11.º ano e como é que eu consegui convencer os alunos a aderir. Tivemos que, no primeiro período, atribuir uma ponderação de 20% a este trabalho, para a nota final do primeiro período, ou seja, se a gente fizer o trabalho e aquilo não corresponder a uma nota, a uma classificação no final do período, é muito difícil os alunos aderirem. Portanto, eu consegui tendo e consegui, a nível do Departamento, que fosse autorizado não contar só as classificações dos dois testes, mas também contar, para avaliação dos conhecimentos, a realização deste trabalho e, aí, os alunos aderiram, tendo em atenção que, apesar de eles terem aderido, os trabalhos não foram perfeitos, obviamente. Por causa, uma vez mais, das limitações de tempo, eles têm uma carga horária elevada. Muitas vezes, as salas dos computadores estão ocupadas, também há essas limitações e, portanto, apesar de todo o meu esforço, e eles fizeram trabalhos interessantes sobre os problemas de Braga, mas, mesmo assim, eu tenho noção que os trabalhos não são perfeitos, porque mesmo os alunos estão muito focados em trabalhar para o exame nacional. Portanto, eu apliquei, mas tenho consciência que não foi uma aplicação perfeita.

Mas a Cristina aplicou nesse primeiro período, deste ano letivo?

Exatamente, foi quando comecei a dar as áreas urbanas, que eu acho que era um tema muito bom para o aplicar (o Estudo de Caso), porque ele não tem definido, exatamente, em que tema é que se pode aplicar, portanto nós vamos um bocadinho por sensibilidade onde é que os alunos poderão ter mais problemas, para eles darem uma opinião.

Quando se começou a dar as áreas urbanas, foi aí que eu apliquei e, realmente, deu trabalhos muito interessantes, mas muito limitado, obviamente.

De qualquer forma, ainda que com um espaço de tempo relativamente curto, não é, foi só um período letivo, conseguiu, porque, muitas vezes, são trabalhos que ocupam todo o ano, só prova que, mesmo com pouco tempo, conseguiu desenvolver um trabalho com base nos princípios do Estudo de Caso, no fundo, não é?

Sim e aquilo “entrando” para a classificação dos alunos.

Sentiu que isso era um ponto fundamental até para a própria mobilização deles?

Era, porque eles eram só 6 alunos, mas eram 6 alunos muito focados no exame nacional e, portanto, convencê-los a despendermos de algumas aulas que não fosse trabalhar para o exame...

Lá está, o Estudo de Caso não pode ser encarado como uma atividade extra, digamos assim, mas como algo que está envolvido no processo de avaliação, também?

Sim, sim e se os alunos perceberem que, realmente, aquilo “entra” para a classificação deles, aderem mais facilmente.

A Cristiana falou em termos de departamento, não sei se teve outras experiências, noutras escolas anteriores... Neste caso, teve abertura por parte do departamento, até para essa questão da ponderação. Teve experiências anteriores, com outros grupos, em que tenha tido a mesma receptividade? Ou a situação contrária?

Do ponto de vista dos departamentos, eu acho que nunca há grandes problemas, sinceramente, eu nunca vejo muitas limitações e mesmo das direções das escolas, eu acho que não, há sempre uma abertura. Eu acho que, muitas vezes, tem a ver mesmo com as nossas limitações, enquanto professores. Muitas vezes, o nosso tempo não “estica” e os alunos também têm um horário completo, mas tem mais a ver com a nossa gestão do tempo... Eu não acho que os departamentos façam grandes limitações, muito menos as direções das escolas.

Não há propriamente resistências, obstáculos, depois é muito o trabalho de cada um e o esforço que cada um faz para conseguir conjugar tudo, incluir este tipo de atividades, no fundo, é a sua percepção?

Exatamente. Pode haver alguma flexibilidade da escola e, na componente não letiva, atribuir algumas horas... o que nem sempre acontece...

E em termos de formação, não sei se a Cristiana alguma vez teve alguma ação, ou teve conhecimento de alguma ação, alguma iniciativa, no sentido de fornecer alguma formação nesta área, tem alguma ideia?

Eu, sinceramente, eu não tenho, eu nunca fiz formação específica sobre Estudo de Caso. Portanto, digamos que a formação geral é a formação da formação inicial, de base nos Programas e isto foi em 2004/2005... Como, ao longo dos anos, eu fui dando sempre “Didática da Geografia”, eu acho que isso, de algum modo, também... eu fui

lendo mais coisas, eu fui tentando, também, para passar aos meus alunos... Sobretudo nos anos em que eu dei, houve anos em que eu estive a dar “Metodologia de Investigação em Geografia”, ao antigo Mestrado em História e Geografia, do 3.º Ciclo e Secundário, quando eles eram juntos e, aí, eu tinha que fazer um esforço muito grande, até para passar às pessoas que tinham uma base de História... Na Geografia, é mais fácil, eles estão mais habituados ao que é o Estudo de Caso, não é assim uma coisa tão, digamos, diferente. Mas, naquele Mestrado, tinha as pessoas também de História e, aí, eu dava “Metodologia de Investigação em Geografia” e, aí, realmente havia essa preparação, dentro dos possíveis, houve um bocadinho de esforço, da minha parte, em tentar organizar essas aulas e, portanto, eu acho que a formação vem um bocadinho daí. Depois, nessa questão, eu vi que perguntava mesmo sugestões do que é que podia ser feito.

Sim...

Acho que formação, tanto na formação inicial, como na formação contínua... Eu acho que, na formação inicial, isto agora, como Geografia está separado, isto é mais fácil. Quando estávamos juntos com a História, era um bocadinho mais complicado. E, realmente, eu acho que era importante aqui, e eu não vejo muito, alguma desta explicação sobre o Estudo de Caso entrar nas próprias páginas iniciais dos manuais escolares, ou seja, da metodologia de trabalho em Geografia. Aqui em Portugal, eu não consigo ver muito isso nos nossos manuais escolares, mas nalguns países existe uma série de páginas iniciais, onde se fala das próprias técnicas de estudo, técnicas de trabalho didático e, aí, podiam os manuais escolares, sendo que o Estudo de Caso faz parte do Programa e o manual escolar tem que respeitar o Programa que o rege, fazia todo o sentido haver ali um conjunto de algumas páginas, em que explicaria a metodologia do Estudo de Caso, até para incentivar os professores a o aplicar. Portanto, eu acho que eu iria por aí, um bocadinho.

Poderia ser uma estratégia para chegar, no fundo, a mais professores, não é?

Aos professores e aos próprios alunos.

Exatamente, porque o manual continua a ser um instrumento (de ensino/aprendizagem) por excelência...

Independentemente de ele estar no formato de papel, ou no formato digital... ele (manual) regula muito e, portanto, eu acho que, se houvesse ali umas páginas que fossem totalmente dedicadas a isso, mesmo a explicar a metodologia, porque há uma metodologia específica, que eu tenho algumas dúvidas se alguns professores a dominam completamente... e, portanto, eu acho que seria uma mais-valia para os alunos e seria uma mais-valia para os professores, haver uma introdução sobre isso. E outras técnicas, até, como análise de gráficos, análise de mapas. Mesmo no Ensino Secundário, eu noto que os alunos têm muita dificuldade de analisar gráficos, analisar mapas.

Questões muito técnicas, não é?

Exatamente, eles têm muita dificuldade e, portanto, se os manuais tivessem um bocadinho de explicação, um bocadinho de orientação nesse sentido, auxiliaria professores e alunos.

Exatamente, talvez até mais eficaz, de certo modo, do que, quem sabe, uma ação de formação, como existe nos programas de formação contínua, para os professores, e que, muitas vezes, não têm os resultados...

Pois, porque alguns professores fazem formação contínua, cada vez fazer formação continuada é mais complicado, porque os professores estão sobrecarregados, etc. e seria uma forma mais direta...

Com um instrumento de trabalho que é “incontornável”, digamos assim, não é?

Exato e respeitando o Programa, obviamente.

Exatamente, que é sempre o ponto de partida. Falando em Programa, e era outra das questões que tinha também pensada, pelo testemunho da Cristiana, nunca retiraria o Estudo de Caso do Programa, das Aprendizagens (essenciais), não é?

Nunca.

Pelo que me diz, talvez merecesse uma dita reformulação, naquela questão da relação com o exame...

A questão do exame é muito complexa, porque tem a ver com o próprio modelo de acesso ao Ensino Superior, é uma questão mesmo de fundo, de como é que nós fazemos o acesso ao Ensino Superior e a questão de como é que o exame está estruturado, é uma questão bastante complexa. Relativamente ao Programa, eu nunca tiraria o Estudo de Caso, acho que é o que dá um bocadinho o ADN da Geografia àquele Programa, sinceramente, porque tem muitas partes que eu acho que “resvala” muito para a Economia e tem conteúdos, até que saem no exame, que a gente até pode questionar se aquilo... que Geografia é aquela... Mas realmente o Programa, eu não tiraria. Eu não sei até que ponto eu não alteraria a questão do Estudo de Caso para um trabalho de projeto. Fica um bocadinho mais abrangente e daria, digamos, uma flexibilidade maior aos professores de fazer diferentes trabalhos. Porque eu tenho algum receio que, muitas vezes, se façam Estudos de Caso que não são efetivamente Estudos de Caso e há, ali, do ponto de vista metodológico, uma grande... ou confusão, ou imprecisão e, portanto, talvez um trabalho de projeto seria...

Mais abrangente?

Mais abrangente. O Programa, eu continuaria no Programa e, realmente, o Programa necessita é, obviamente, esta questão agora das Aprendizagens Essenciais e do Programa, os dois juntos... e a coexistência destes dois documentos realmente é bastante complicada e mereceria uma reformulação, integrando documentos e ser um documento único, mas isso aplica-se ao 3.º Ciclo, aplica-se ao 2.º Ciclo, mesmo no 1.º Ciclo nós temos esse problema e, portanto, eu acho que esta questão das Aprendizagens Essenciais foi positiva, de algum modo, mas está ali um bocadinho...

Falta ainda, depois, uma integração com tudo o que já existe e uma explicação diferente, que ainda há margem para fazer, não é?

Sim, sim, precisa de alguma articulação, mesmo noutros níveis de ensino, porque são documentos separados. As Aprendizagens Essenciais, elas têm por base o Programa, obviamente, mas aquilo se estivesse mais num documento tudo junto... tudo junto e articulado... fazia-se uma renovação, fazia-se, digamos, um update do próprio Programa e tentava-se estruturar. O Programa precisa de alguma “volta a dar”, nesse sentido.

Cristiana, terminando, queria lhe perguntar se a Cristiana gostaria de acrescentar alguma ideia final, algum comentário, ideia principal dentro deste tema...

Eu, como ideias fundamentais... realmente o peso dos exames nacionais na classificação dos alunos, acho que ainda controla muito o trabalho que nós temos, seja na Geografia, seja noutras disciplinas. De algum modo, o trabalho didático que nós fazemos em sala de aula, este tipo de estratégias está um bocadinho em conflito com a preparação para exames, está-se muito para preparar para exames, treinar questões de exames e, portanto, eu acho que esse é o grande comentário. E o outro seria uma necessidade de diversificação do tipo de questões dos exames nacionais, a manter-se o atual modelo de acesso ao Ensino Superior, a manterem-se os exames nacionais, que não é uma coisa que se possa mudar assim do dia para a noite, porque tem a ver sobretudo com decisões políticas, acima de tudo. Acho que eu iria por aí, tentar a própria estruturação do exame nacional.

Haver, aqui, uma reformulação...

Eu acho que sim, até para avaliar esse tipo de estratégias.

Cristiana, muito obrigado.

Apêndice XV - Transcrição de entrevista: Entrevistado M

Qual a sua perspectiva quanto à implementação do Estudo de Caso, à escala nacional? E é implementado na sua escola?

O Estudo de Caso é, na minha opinião, fundamental no ensino da Geografia. É fazer Geografia. No entanto, face aos conteúdos e face à preparação para um Exame Nacional o tempo disponível nem sempre é o desejável. A implementação a nível nacional seria importante, mas observo em grande parte dos meus alunos um grande desconhecimento da realidade do país, pelo que, normalmente, opto por uma análise mais local.

O Estudo de Caso é implementado no Colégio. Em alguns anos letivos através da participação no projeto “Nós Propomos”.

Alguma vez recebeu algum tipo de formação/ apoio para a implementação do Estudo de Caso? Se sim, essa formação foi útil? Tem alguma sugestão?

Nunca tive nenhuma formação relacionada com o Estudo de Caso. Só com a participação no projeto “Nós Propomos” os alunos mostraram mais entusiasmo na realização do projeto.

Que relevância formativa e que limitações encontra na implementação do Estudo de Caso em Geografia no 11º ano?

Julgo que a implementação do Estudo de Caso é fundamental para a Educação Geográfica, pois é uma forma de os alunos colocarem em prática os conhecimentos que foram adquirindo. Para além disso, permite fomentar o relacionamento dos conteúdos, algo que, frequentemente, muitos dos alunos têm dificuldade em efetuar.

A limitação relaciona-se com o tempo que é necessário para a implementação do projeto. Face a um programa tão exigente e extenso e que vai ser avaliado através de um Exame Nacional, por vezes, é muito complicado realizar as tarefas em tempo letivo.

Nos departamentos curriculares dos estabelecimentos de ensino por onde passou, até que ponto a implementação do Estudo de Caso foi valorizada pelo grupo de docentes de Geografia? Porquê?

Alguma vez sentiu, por parte das direções escolares, algum tipo de obstáculo à implementação do Estudo de Caso?

A direção do Colégio onde leciono sempre motivou a diversificação das aprendizagens e a participação em projetos.

Se pudesse reformular o Programa/ Aprendizagens Essenciais de Geografia A, manteria o Estudo de Caso? Para si, quais são os conteúdos e as atividades imprescindíveis para esta disciplina? Porquê?

Considero que o programa encontra-se bem estruturado, já que permite aos alunos no final da disciplina, conhecer de forma aprofundada a realidade física, económica e social do país.

A permanência do Estudo de Caso é muito importante, pois é uma ferramenta essencial para que os alunos percebam o contributo da Geografia para a nossa sociedade.

Outas observações/comentários.

Apêndice XVI - Transcrição de entrevista: Entrevistado N

Eu, só por acaso, então agora é que sou professor de Geografia...porque eu fui, durante muito tempo, professor no ensino profissional e, raramente, quando entro numa escola, raramente fico lá muito tempo como professor de Geografia, porque rapidamente passam-me para os profissionais, porque tenho algumas habilitações. De qualquer modo, estou na Secundária, já aqui há dois anos, aqui na Secundária da Amadora e, começando por representar à primeira pergunta que tu me tens aqui, o que representa o Estudo de Caso, em Geografia, para mim é um desconhecimento. E é um desconhecimento porquê, apesar de isto estar previsto, aqui na escola só dei, no ano passado, o 11.º à noite, no sistema do Recorrente, portanto que não tem Estudo de Caso aplicado. Durante o dia, só tive 10.º ano agora este ano, tenho uma turma de 10.º ano, de Geografia, e tenho 12^{os}. Agora, quando me falas no Estudo de Caso, em Geografia, eu sei que aqui na escola não se aplica. Esteve cá a Emília Sande Lemos, não sei se conheces, ou se tens referência...

Sim, sim.

Eu acho que ela, com os alunos dela, fazia estudos de caso, mas desde que ela se foi embora, mais ninguém o tem aplicado. Também tenho uma perspectiva um pouco construtivista do assunto e também diria que o Estudo de Caso em Geografia não devia só ocorrer no 11.º ano, mas talvez seria o grande motivo para dar Geografia toda, em todo o processo de ensino.

Portanto, começá-lo mais cedo, no fundo, este tipo de prática?

Eu tenho mais uma perspetiva construtivista, em que acho que, efetivamente, se poderia aprender Geografia, aplicar Geografia, fazer o cruzamento com outras ciências, fazer um pouco aquilo que se chama, não só a flexibilidade pedagógica, mas também estas novas aprendizagens, com base em problemas tipo, levantados a partir da Geografia. Eu acho que, aí, aprendia-se Geografia “a sério”, não aprenderiam todos o mesmo, não aprenderiam com o mesmo ritmo, mas haveria outra ligação. Esta é a minha perspetiva, então, em relação ao Estudo de Caso de Geografia... Em relação ao Estudo de Caso, eu acho que ele devia ser implementado, acho que faz falta. A nível da escala nacional, eu não tenho grande conhecimento. A única leitura que tenho, cruzada, de estudos de caso, é aquela que o “Nós propomos!” faz, é a única, acho que é de uma mais-valia extraordinária, mas acho que, pronto, aquilo é mais dado como extra, ou utilizado como extra, surge como um processo de orientação para os professores mas, de resto, não tenho mais leitura a nível nacional.

Portanto, o António, assim, nunca chegou a implementar, por esta razão do ensino profissional e de estar à noite, não é?

Vamos lá ver, podemos ter aqui uma perspetiva também um bocadinho diferente. Eu dei Área de Integração... ou seja, de certo modo, já apliquei estudos de caso. Agora, no âmbito direto da disciplina de Geografia, não.

Exatamente, mas o tipo de atividade em si, noutros contextos, já implementou?

Noutros contextos, sim, digamos que é uma das mais benéficas em termos de aprendizagem e em termos de mobilização e trabalho com os miúdos. Porquê? Partindo de problemas colocados pelos alunos e orientados, permitem aprendizagens bastante sólidas... eu não diria sólidas no sentido dos conteúdos, mas talvez nos processos de pensamento e de organização do pensamento. Mais no sentido, também, de conseguir implantar ou desenvolver, nos alunos, capacidades de investigação, capacidades de questionar, capacidades de mobilizar informação e em que o professor deixa de ter o seu papel, digamos assim, diretivo e passa a ter o papel orientador. Acho que o Estudo de Caso, feito nos profissionais, é um belo exemplo de que as coisas podem funcionar.

Estou-me a lembrar que cruza com uma das outras perguntas. No fundo, são as principais potencialidades que o António identifica para o Estudo de Caso?

Francamente, é assim, eu estou a viver uma situação de contradição pura, porque eu estou sujeito a uma situação, em termos de grupo e em termos de escola, de funcionamento com o qual eu não concordo. Foca-se na preparação para exames, acho que não se aprende necessariamente Geografia, ou seja, decoram-se conceitos, decoram-se conhecimentos, decoram-se práticas, mas não se agiliza a capacidade de pensamento. Eu fiz o curso de Geografia também um pouco tardiamente, porque eu venho de Antropologia Cultural e aquilo que sinto é: sabem muito, mas não sabem nada, porque aquilo não serve para nada.

Falta a parte de aplicação?

Falta uma parte de aplicação de uma componente prática. Acho que se nota num primeiro ano de Geografia, em que o pessoal vai todo buscar os conhecimentos, “o que é que tu decoraste”, mas é preciso um segundo, um terceiro ano com muito trabalho,

para começar a juntar peças de um lado para o outro e começar a utilizar. Acho que não há um hábito de cultura de relacionamento, ou seja, da comparação, do relacionamento... Daí, a minha postura é favorável a um Estudo de Caso e que ele não deveria ser só baseado no 10.º ano, mas deveria ser o ponto de partida para aprendizagens bastante consistentes e mais, e até focadas na realidade local, nas perspetivas locais e nas observações locais. Tem um risco, as pessoas aprendem todos diferentes, mas eu tenho a impressão que este mundo, hoje, não quer que toda a gente saiba o mesmo.

Exatamente, portanto, aí tem um conjunto enorme de potencialidades, que associa ao Estudo de Caso...

Tem, porque repare numa coisa, se conseguir acrescentar aquilo que o professor traz e, mais do que pedir ao aluno que repita sistematicamente aquilo que foi dado em relação a estes exemplos, pode dar a perspetiva, ao professor, não no professor novo, mas no professor de há muitos anos, porque eu lembro-me que os professores do liceu, antigamente, eram pessoas que também faziam investigação, ou seja, eles viviam, também, estudos de caso. Pelo menos, lembro-me dos meus professores de História, lembro-me dos meus professores de Geografia, em que, quando entrei no liceu, isto foi no D. Pedro V, nessa altura, já se fazia trabalhos de investigação, na altura, fazia-se com os professores.

E em termos de limitações, há assim algum aspeto?

Há. Limitações do Estudo de Caso... As limitações aqui, pelo menos nesta escola onde estou, são um bocadinho institucionais. Porquê? Porque é uma escola, digamos assim, da elite aqui da região da Amadora e há muitas restrições à saída com os alunos. Também há um grupo docente que está muito habituado a cumprir as suas “horinhas” e tudo o que passe da aula, do teste...

Não são muito recetivos?

Não, porque dá mais trabalho. Não quer dizer que eles não tenham mais trabalho, de qualquer modo... mas as pessoas respondem a exames nacionais, estão à espera para os exames nacionais, o objetivo é que os alunos respondam bem aos exames nacionais. Se os exames nacionais e os seus resultados corresponderem com as aprendizagens de Geografia, olha então está validado este processo.

No fundo, tocou aí em dois aspetos importantes, que é a questão do grupo, a perceção do grupo disciplinar e das próprias direções, não é?

Não é tanto da direção, vamos lá ver uma coisa... é mais uma perspetiva de escola. Nesse caso, até prefiro os profissionais, porque nos profissionais, ou nas turmas com menor desempenho é fácil fazer projetos, no qual o Estudo de Caso surja e, aliás, parte-se de estudos de caso, até para sensibilizar os miúdos e para os ter dentro de um determinado âmbito e a mais-valia aparece. Não quer dizer que seja só o Estudo de Caso em Geografia, seja o Estudo de Caso de forma cruzada, ou seja, quando há liberdade, há liberdade até para fazer aprendizagens significativas. Quando temos os exames, as aprendizagens limitam-se às competências, às capacidades, ao grau, ou ao

nível cultural que cada aluno tem e à capacidade de encaixe que tem, em casa, para perceber as coisas.

No fundo, o António vê o exame como, de certo modo, um obstáculo à implementação do Estudo de Caso?

O exame surge como um obstáculo ao Estudo de Caso, porque se os alunos vão todos a exame, têm de ter um cronograma comum. Ora, um Estudo de Caso nunca pode obedecer a um cronograma comum, porque cada caso terá o seu, ou seja, quando eu estou a trabalhar numa equipa de investigação, e o Estudo de Caso pode ser uma equipa de investigação, o recurso a informação, o recurso à matéria, o recurso aos conteúdos, o recurso, até, à própria dinâmica, já não depende tanto daquilo que o grupo quer, ou que a escola quer, mas enfim das aprendizagens que se querem obter, no caso do ensino. Portanto, há aqui uma falta de liberdade entre o Estudo de Caso e o condicionante exame, com o cronograma fixo, com os exames fixos, com as provas de aferição fixas, etc. que contraria, por completo, a possibilidade de implantação do Estudo de Caso... Estudos de caso é aplicar só esta matéria? Radiação solar agora? A agricultura? Quer dizer, especificamente naquilo, não fugindo... quando, no fundo, se nós dizemos que a Geografia é uma ciência de charneira entre as várias ciências, estamos a perder efetivamente essa capacidade, ao retirar toda a possibilidade de variabilidade na análise e no estudo. Desculpa, se calhar, já estou a ir muito longe...

Nada disso, é isso mesmo que se pretende, a experiência real...

Pronto, a experiência real, efetivamente, é essa, já vivi algumas situações de Estudo de Caso, não na situação específica da disciplina de Geografia, sempre me foi difícil, mas nos cursos profissionais, isso sim.

E em termos de formação, nunca teve nenhuma formação nesse sentido, nenhuma ação...?

Posso dizer que as formações que tive, na Associação de Professores de Geografia, foram próximas, algumas foram próximas, mas isto vem da experiência profissional e da formação específica nos contextos do ensino profissional.

Exatamente, mas vê utilidade nalgum tipo de ação de formação, que pudesse orientar os professores, dar-lhes algumas ferramentas?

Eu vejo sempre utilidade, mas é preciso que as pessoas também tenham uma dinâmica. A formação, em professores, é muito dirigida à nota que se pretende para a progressão de carreira e não tanto para implantar. Acho que as pessoas também não têm essa liberdade e também não sei se a querem utilizar. Logicamente, o professor pode ter liberdade para implantar, só que depois, enfim, também tem que assumir as responsabilidades das coisas, o que às vezes é difícil.

Exatamente.

Tens aqui mais perguntas, portanto, relevância formativa... Eu acho que imensa, não só para o 11.º ano, mas para todos os anos. Mas, também no 11.º ano, o que acontece, muitas vezes, vem-se com matéria em atraso, porque houve coisas que falharam no 10.º

ano... Acho que os professores que implantam estudos de caso são professores extremamente corajosos e que estão a tentar dar o melhor para os seus alunos... Ora bem, departamentos curriculares... (até que ponto o Estudo de Caso foi valorizado) na maior parte das vezes, não foi, é evitado, é incómodo, exige que o professor se exponha, fora da escola, perante outras pessoas e nem toda a gente está para isso, porque o Estudo de Caso também implica uma capacidade de relacionamento com a comunidade. É importante que responda à flexibilização, que responda aos novos paradigmas. Aliás, já há 15 anos que responde ao Programa de Geografia do unificado... Considero que, desde os últimos 15-20 anos, não temos estado a seguir as indicações que estão nos Programas, quer de Geografia A, quer de Geografia do Básico, quer de Geografia do 12.º ano que, efetivamente, põem a Geografia fora da escola...

Exato.

Bom, obstáculos por parte das direções... tirando este facto de que se a escola quer é tudo certinho... não quer (implementação do Estudo de Caso). Nas outras, é assim: “se os alunos perturbam, faz o que quiseres com eles, desde que eles não perturbem”.

Estou a ver.

Resultado, temos feito mais estudos de caso com alunos do profissional, do que com alunos do sistema regular... O Estudo de Caso, sendo uma situação opcional... estará limitado a professores. Portanto, aqui das direções, é conforme as situações mas, à partida, se a coisa está a correr bem, para que é que estamos a arranjar mais chatices (não implementação do Estudo de Caso)... Reformular o Programa, Aprendizagens Essenciais de Geografia A... Bom, manteria o Estudo de Caso? Acho que já tens aqui a resposta.

Claro, sim.

Conteúdos e atividades da disciplina... Quem sou eu para poder dizer... só sinto uma coisa, acho que haveria uma falta de uma espécie do um intervalo entre uma Geografia A e uma Geografia C. Uma Geografia A que é a Geografia das coisas “certinhas”, que é uma Geografia das estatísticas “certinhas”... de uns conhecimentos que são muito interessantes de saber tudo o que se produz em Portugal, ou não se produz em Portugal, mas depois falta uma perspetiva de leitura político-económica e de utilização económica... no fundo, há uma grande abrangência da Geografia C do 12.º ano. O que é pena, porque eu acho que o Estudo de Caso, se fosse utilizado na Geografia desde o 10.º ano, 11.º, 12.º ano, nas vertentes em que tem sempre feito pelo “Nós Propomos!”, os alunos não ficavam só com conhecimento intrínseco das potencialidades do país, dos diversos recursos mas, naquilo que parece-me que tem surgido no “Nós Propomos!”, quando se aproximam da comunidade, como é que a comunidade o vê, como é que o presidente da câmara o vê, como é que o vereador da câmara o vê, como é que os engenheiros veem, conseguem fazer a ponte que não é só ter os recursos, mas também a capacidade humana e a capacidade política, ou a capacidade legal de os poder utilizar. E aí acho que o Estudo de Caso tem um valor intrínseco para a formação individual dos alunos, porque enquanto a Geografia A é só conhecimento, conhecimento, conhecimento e grandes potencialidades e porque é que não se aplicam, ou seja, há aquele relambório todo de potenciais. Ao fazer o Estudo de Caso, os potenciais surgem,

são ligados a uma realidade e... acho que os alunos ficam com uma consciência política, económica, legal de como é que as coisas efetivamente podem seguir-se na sociedade. Portanto aqui, mais uma vez, a única reformulação... os alunos deviam fazer era um exame de admissão à faculdade, com uma entrevista a dizer que experiências, “o que é que você descobriu da sua terra?, o que é que você utilizou da Geografia, para a sua terra?”, em vez de andarmos a inventar coisas de fazer umas “continhas” do nada, ou de saber decorar uns mapas, etc. O Estudo de Caso dava a possibilidade de construir mapas, dava a possibilidade de fazer toda a cultura geográfica...

Está excelente, António, é um testemunho muito interessante, muito rico, porque dá-me uma experiência real, que é isso que se pretende e agradeço muito o seu testemunho.

Ricardo, eu não sei se estou muito longe, mas acho que é isto. Acho que toda a matéria da Geografia devia ser baseada efetivamente... porque é o seu grande potencial, é poder pegar naquilo que os miúdos sabem, os miúdos sabem coisas diferentes, têm sensibilidades diferentes e o Estudo de Caso permite desenvolver isto. Agora, quando eu tenho que cumprir os ditos Programas, porque as pessoas não olham para o Programa todo, só olham para os conteúdos. Ricardo, eu se calhar vou-te enviar aqui uns documentos que eu entrego aos meus alunos de 10.º ano e de 12.º ano, para tentar perceber... “meus caros senhores, isto não são conteúdos, o que interessa é exatamente os outros objetivos”. Os objetivos, na Geografia, estão muito bem definidos, porque dizem, sobretudo, aprender a pensar, aprender a relacionar, saber ler aquilo que se passa e juntar isso à nossa matéria.

Ir além dos conteúdos, não é?

Ir além dos conteúdos, ou seja, os conteúdos são mobilizados conforme as necessidades. Não é saber os conteúdos só por saber os conteúdos. Deixando de ser objetivados, deixando de ser aplicados, de que é que servem? Isto é uma perspetiva muito pessoal.

Era esse o objetivo mesmo, António, e agradeço-lhe muito a sua disponibilidade.

Olha, vou-te só partilhar, então, os documentos, que é sempre a perspetiva que “vendo” aos miúdos daquilo que é importante pensar... “Não quero que saibas, quero apenas que me faças questões. Se me fizeres questões interessantes, és capaz de conseguir encontrar respostas interessantes, estás a aprender. Se me dizes aquilo que eu gosto de ouvir, fico muito satisfeito, posso-te bater palmas, até um 20, mas não sei se vais a algum lado...”

O que é que resulta daí, não é?

Os estudos de caso têm uma coisa muito interessante, que é: nunca chegam a uma conclusão completa, ou seja, são, no fundo, uma investigação científica, porque formulam hipóteses. Temos as hipóteses, vais acertar ou não?...

Mais do que a conclusão, o processo, no fundo...

Exatamente isso, é o processo de pensar, levar a pensar, a pensar, a pensar. O outro é apenas um projeto, acho eu, de reproduzir.

No fundo, são dois opostos.

É o oposto. Face à informação que hoje está disponível no mundo, face a tudo isso, eu penso que, se calhar, a grande reformulação a nível do ensino secundário será deixar de ser uma “reprodução de...” e passar a ser uma “seleção de...”, em função do problema tal. Daí, acho que se calhar a grande saída em termos de sucesso do ensino seria mesmo passar para os estudos de caso e seria a avaliação dos alunos chegar... como hoje se faz nas empresas, não te perguntam, não querem saber qual é a nota do curso que tens, mas perguntam-te o que é que fizeste... o que é que fizeste, com quem trabalhaste, se trabalhaste em grupo, o que é que investigaste, com quem falaste, fizeste inter-relacionamento vertical... Por exemplo, o Estudo de Caso tem uma grande vantagem, põe-se um miúdo do 10.º ano, ou do 11º ano, ou outro miúdo qualquer a falar com o presidente da câmara, a falar com o vereador, ou seja, o aluno não faz só uma articulação vertical com um professor, mas faz uma articulação vertical dentro da sociedade. Está a falar com a geração dos pais, está a falar com a geração dos avós, está a falar com outra geração de coisas sérias, de coisas que lhe dizem respeito. A escola nisso acho que é extremamente castradora dos alunos, porque os põe numa relação inter-pares, inter-idades e apenas a falar com um profissional que está ali para lhe dar algumas coisas, etc. e as aprendizagens na vida, hoje, não se fazem assim. E depois multidisciplinares, faz-se com equipas multidisciplinares, faz-se com muitas correntes. Se me perguntares, também, se sou a favor das turmas, ou a favor dos projetos de escola, em que os alunos inserem-se e completam módulos, ou completam unidades... estás a ver, também, qual será a minha resposta. A escola deveria era produzir, ao fim de cada ciclo: “isto foi a produção dos nossos alunos”, foi o que eles investigaram, foi o que eles fizeram, foram os recursos que eles utilizaram e estes foram os conteúdos que eles mobilizaram. É uma coisa completamente diferente, é dizer o que é que os alunos aprenderam e não aquilo que eu dei.

Apêndice XVII - Excertos de entrevistas: Definição do Estudo de Caso

Entrevistado A:

O estudo de caso é um método qualitativo que consiste numa forma de aprofundar uma unidade individual. Contribui para compreendermos melhor os fenómenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade, sendo uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Este método é útil quando o fenómeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. A tendência do estudo de caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele investiga um fenómeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências.

Entrevistado B:

O Estudo de Caso é um estudo já previamente delineado pelo professor, mas com uma abertura para os alunos decidirem um espaço restrito sobre o qual irá incidir o estudo.

Podemos fazer estudos de caso a várias escalas mas, de acordo com o meu princípio, sempre muito direcionado pelo professor em termos de objetivos e em termos de estrutura.

Entrevistado C:

Estudo de Caso é uma oportunidade que nós temos de lançar trabalhos para utilizar técnicas que costumamos usar em Geografia e que, se não tivéssemos esta margem na planificação, não tínhamos tempo para usar. São sempre oportunidades de tudo, de desenvolver técnicas, de perceber as dificuldades deles, de lhes levantar problemas que eles também não saberiam resolver sozinhos, porque nunca sequer teriam percebido que os iam encontrar. Eu acho que, quando é oportuno, é um trabalho em que se ganham imensas coisas e é aquela “folga” na planificação, que nos permite ajustar às necessidades da turma.

Entrevistado D:

Aquilo que eu percebo, realmente, em relação ao Estudo de Caso é que acaba por ser uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, ou seja, eu acho que há ali uma explicação de determinados conteúdos e de determinadas temáticas que depois vão ser aprofundadas na prática, por estudos feitos pelos alunos sobre uma determinada realidade.

Entrevistado E:

porque eu entendo mais o Estudo de Caso que tanto pode ser a nível local, regional, nacional ... acho que é uma mais-valia, um Estudo de Caso e então problemas locais acho que é extraordinário. À escala local, acho que, para eles, era um aprendizado muito interessante ... Tentar que eles recebam e eles recolhem informação e eles próprios chegarem a uma conclusão, que é isso que nos interessa.

Entrevistado F:

Eu acho que o Estudo de Caso é importante a nível de qualquer ciência, mas sobretudo a nível da Geografia, porque o trabalho de campo é algo que é essencial na nossa disciplina, na nossa área e, por isso, o contacto que os alunos possam ter com aquilo que é o mundo que os rodeia é um ponto de partida para poderem fazer uma análise mais pessoal e digamos mais científica, com base no que aprendem pedagogicamente e, ao mesmo tempo, emitir uma opinião, fazendo a ligação entre o que aprenderam, o que ainda podem vir a aprender e realmente aquilo que eles próprios sentiram com aquilo que vão analisar... Este aqui é diferente, requer uma série de passos, que têm que ser feitos dentro de determinados *timings* e em que vocês vão utilizar, digamos, o

conhecimento que já obtiveram e vão ver que, se calhar, vão ver que nesse Estudo de Caso podem chegar a conclusões através desse Estudo de Caso, sem terem de chegar, por exemplo, ao manual de Geografia e estarem a ler.

Entrevistado G:

o Estudo de Caso, para mim, o que é e o que sempre foi, digamos, é uma metodologia, a partir da qual nós temos, identificamos, normalmente, um caso ou um problema. Um problema, normalmente, resulta melhor e, a partir do qual, os alunos vão identificando qual é a causa desse problema, ou dessa situação e depois, portanto, vão encontrando soluções, uma após outra, até, digamos, terem a situação mais ou menos explicada e iniciarem o processo de encontrar solução.

Entrevistado H:

Para mim, o Estudo de Caso é aquele trabalho autónomo dos alunos, em que eles colocam a sua criatividade perante uma situação/problema, que eles identificam, no lugar, ou seja, eles sentem que alguma coisa não está bem na sua cidade, no seu mundo quotidiano e tentam olhar mais profundamente para essa situação e tentam encontrar uma solução ao seu nível, ao nível do conhecimento que eles têm, para resolver essa questão.

Entrevistado I:

Representa uma metodologia/estratégia de ensino que visa articular a teoria com a prática, no fundo, valorizar as competências de aprendizagem em situações de contexto real, promovendo o pensamento crítico e criativo e a mobilização de situações de aprendizagem que, de alguma forma possam ser significativas para os alunos, rompendo com o paradigma recorrente das aprendizagens separadas sem qualquer tipo de cimento que as una, que as integre, onde se ignora todo o processo... Em Geografia, o estudo de caso pode levar os alunos à mobilização do conhecimento geográfico para ações relativamente ao espaço onde vivem, ou outro, desenvolvendo uma metodologia comparativa, funcionando, assim com uma estratégia de ensino inovadora, de promoção da cidadania, da interatividade, onde o cursor do ensino se desloca do professor para o aluno.

Entrevistado J:

Para mim, o estudo de caso é uma técnica de ensino experimental e através da descoberta, que transporta dos alunos para o mundo real e os leva a relacionar, os conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, com as aprendizagens e problemas detetados no dia-a-dia. Esta técnica pretende que os alunos levantem questões, elaborem hipóteses e encontrem soluções para os problemas, em diferentes escalas de análise, talvez privilegiando a escala local.

O estudo de caso em Geografia pressupõe que exista um objeto de estudo pré-definido associado ao mundo real, bem delimitado e contextualizado no espaço e no tempo e que vá de encontro com os conteúdos programáticos. Isto leva os alunos a colocar em prática vários conhecimentos adquiridos ao longo das aulas expositivas/teóricas... Penso que a ideia é a opção por um ensino mais prático e cada vez mais próximo do mundo real, fornecendo ao aluno as ferramentas necessária para enfrentar criticamente o futuro da sociedade e do ambiente, o que nem sempre é fácil alcançar.

Entrevistado K:

Nós tínhamos algumas sugestões dos manuais, de Estudo de Caso, o estudo de algumas situações particulares, que íamos desenvolvendo com os alunos, investigando. Claro que sempre o fizemos, mas com este Projeto “Nós Propomos!”, isto ficou muito mais sério. Os estudos começaram a ser com muito mais qualidade e, na realidade, mais profissionais... Ainda por cima, eu costumo dizer que é um trabalho pré-universitário

Entrevistado L:

Acho que é uma oportunidade excelente para os alunos efetuarem um estudo concreto de problemáticas geográficas, ou seja, não ser só aquele ensino expositivo, de repetir dados estatísticos, de analisar documentos, mas muito de eles também irem para a resolução de problemas práticos, ou seja, eu acho que aí é muito importante. E também acho muito importante, porque ele permite o desenvolvimento, digamos, de um pensamento espacial a um nível superior, ou seja, onde eles vão tentar, realmente, encontrar soluções.

Entrevistado N:

Eu tenho mais uma perspectiva construtivista, em que acho que, efetivamente, se poderia aprender Geografia, aplicar Geografia, fazer o cruzamento com outras ciências, fazer um pouco aquilo que se chama, não só a flexibilidade pedagógica, mas também estas novas aprendizagens, com base em problemas tipo, levantados a partir da Geografia. Eu acho que, aí, aprendia-se Geografia “a sério”, não aprenderiam todos o mesmo, não aprenderiam com o mesmo ritmo, mas haveria outra ligação. Esta é a minha perspectiva, então, em relação ao Estudo de Caso de Geografia... deveria ser o ponto de partida para aprendizagens bastante consistentes e mais, e até focadas na realidade local, nas perspectivas locais e nas observações locais... nunca chegam a uma conclusão completa, ou seja, são, no fundo, uma investigação científica, porque formulam hipóteses.

Apêndice XVIII - Excertos de entrevistas: Relevância formativa e limitações do Estudo de Caso

Entrevistado A:

Ensinar através de estudos de caso é formar sem ensinar. Consiste em acompanhar o aluno em diligências rigorosas e disciplinadas. Pretende-se que o aluno descubra pela sua maneira de ver, sentir, entender e interpretar, tudo fazendo que os conhecimentos adquiridos sejam os do próprio aluno que se identifica claramente com a construção deste mesmo saber. O estudo de caso significa uma evolução nas relações entre docente e alunos sendo que deixa de haver uma relação “clássica” entre quem sabe e quem aprende. A crença de base no presente método é que, a tarefas que só se conseguem ensinar pela vivência e experiência. O estudo de caso significa uma evolução nas relações entre docente e alunos sendo que deixa de haver uma relação “clássica” entre quem sabe e quem aprende. A crença de base no presente método é que, a tarefas que só se conseguem ensinar pela vivência e experiência.

Como tal surgem limitações, a primeira limitação prende-se com o local da aplicação do instrumento de avaliação, ou seja, o facto de o seu preenchimento ter ocorrido durante o tempo de aula, implicando a presença de todos os estudantes no mesmo espaço. A segunda limitação tem que ver com a dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Devido a problemas que surgiram em alguns questionários, o número da amostra foi consideravelmente diminuído. Foram recolhidos questionários em branco ou mal preenchidos ou preenchidos de uma forma pouco refletida relativamente à temática. Todos estes fatores contribuíram para limitações do estudo e, certamente que uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria uma maior validade externa. A terceira limitação está relacionada com a falta de estudos com o mesmo objetivo deste estudo e com a mesma população alvo.

Entrevistado B:

Bom, falando geograficamente, a uma escala global, claro que nós conseguimos fazer uma relação diferente, uma relação mais alargada. Numa escala restrita, nós conseguimos ver o fenómeno localmente e fazer ligações, se calhar, um tipo de conhecimento que nós temos, mais específico. As vantagens da globalização, da escala global, é sempre conseguirmos fazer uma análise por regiões mais latas, quer seja por continentes, quer seja por regiões climáticas, quer seja por áreas agrárias, por exemplo à escala de Portugal. Portanto, depende sempre da situação e do tema. Eu acho que a questão é, o exame de Geografia não é um exame de “decoração”, há alguma parte de “decoração”, como nós sabemos, mas também existe muito a parte da relação. E se eles não trabalham em estudo caso, eles nunca vão adquirir essas competências de relação.

No secundário, também, mas... como sabes, tentei avançar com o “Nós Propomos!” no 11.º ano e não... porque há uma exigência muito grande em relação aos exames e temos uma pressão forte para direcionarmos isto tudo muito para os exames e não para os estudos de caso.

Entrevistado C:

Desenvolver competências que, em sala de aula, ali no tempo limitado... Competências até ao nível do estabelecimento de relações. No caso deste ano, sendo trabalhos mais prolongados, trabalhos mais morosos, há uma tolerância para com limitações do outro, um aceitar... Mas nunca teria diagnosticado se não houvesse esta proposta de trabalho, porque quando são trabalhos que eles executam a 100% em casa, não podemos perceber... e como eles têm tanta afinidade com a tecnologia, e eu a achar que lhes estava a oferecer um trabalho que eles iam fazer “com uma perna às costas”, afinal não é nada,

Eu não tenho sempre o “papão” do exame em cima de mim, mas, de facto, não posso deixar coisas, não posso deixar para trás alguns conteúdos que eu sei que são, recorrentemente, apresentados em exame,

Entrevistado D:

Ora, esses estudos também acho que irão permitir, por um lado, aos alunos conhecer melhor essa realidade, adquirir mais conhecimentos, conhecimentos específicos em relação àquele assunto e é aquela ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento e também envolve depois aquela questão da participação, trabalhar em conjunto, com o aspeto colaborativo, etc. Portanto, tem essas valências todas... até para fugir um bocado àquele questão de estar a explicar a matéria... depois também foge um bocado a essa rotina e depois tem aquelas vantagens todas do trabalho de grupo... O Estudo de Caso, eu acho que também se insere numa lógica em que eles poderão, depois, debater. Para além de explicarem aquilo que estiveram a fazer e como é que fizeram, poderá haver sempre um debate, o tal debate que nos permitirá, realmente, um crescimento a nível dos conhecimentos.

Para mim, o tempo é realmente o principal problema, claro. Eu, realmente, se implementasse o Estudo de Caso, nas aulas iria dar um “espaçozinho” para eles reunirem e fazerem as coisas. Sei que há colegas que não têm essa hipótese. Depois, eventualmente, em termos de limitação, pode haver é a limitação do espaço onde os alunos possam reunir, às vezes as escolas estão limitadas nesse aspeto.

Entrevistado E:

Acho que é uma mais-valia, um Estudo de Caso e então problemas locais acho que é extraordinário... eu penso que seria muito importante se tivéssemos trabalho de campo associado e o Estudo de Caso motivaria muito a utilização, a ferramenta.

Portanto, eu acho que era uma mais-valia muito grande a introdução do Estudo de Caso no Programa, mas as coisas tinham que, também, ser um pouco diferentes e ter determinado conjunto de aulas, o número de alunos das turmas, também são demasiado grandes para viabilizar... Sim, hoje em dia as coisas estão um pouco mais difíceis, porque todo o processo está muito burocratizado, ou seja, dificulta muito... Se esse estudo implicasse, até, uma saída, ou uma visita, até os pagamentos, hoje em dia, são muito, muito dificultados.

Entrevistado F:

É uma forma diferente de fazer as abordagens pedagógicas, até porque a nossa ciência, felizmente, tem isso, é a ciência que estuda a Terra, por isso estas saídas de campo é algo que eu faço muito com eles e que nos é permitido aqui na escola, o diretor autoriza estas saídas pelo bairro e isso ajuda muito... É, realmente, uma ferramenta que nós temos, na Geografia, e que nos permite, de alguma forma, fazer uma abordagem fora do

contexto de sala de aula e que vai muito para além daquilo que, no fundo, é a abordagem teórica do dia-a-dia, de um manual, ou de qualquer tipo de material.

Em termos de limitações, a disponibilidade de tempo. Estas coisas requerem mais tempo e é assim, por muito que nós queiramos, podemos fazer uma série de abordagens por ali, mas depois temos sempre o dilema dos programas, da extensão dos programas e do exame nacional que, para mais, é no 11.º ano... Por muito que queiramos, eu quando abro ali o meu cacifo, tenho ali o meu manual e, quer queiramos, quer não... e faço abordagens naquilo que acho que é realmente mais importante e, então, esse é o problema. Voltamos sempre ao mesmo, a questão da extensão dos programas, porque estes miúdos, quer queiramos, quer não, não são alunos de faculdade...

Entrevistado G:

Portanto, é um processo mais de autonomia, ao qual eles não gostam. Mas depois, quando gostam, gostam mesmo a sério e fazem essa pesquisa e chegam a essas conclusões e têm um desenvolvimento dos conhecimentos, das matérias e das coisas muito mais profundo e muito mais consolidado, do que de qualquer outra maneira.

Os inconvenientes são, exatamente, por um lado, se, quando nós encontramos alunos que, na verdade, não estão interessados em coisa nenhuma, pronto, é um motivo ainda forte para eles abandonarem. Ou então, às vezes, não temos os recursos, não temos a disponibilidade dos recursos que nós precisaríamos e os alunos, às vezes, desistem e ficam chateados... e depois, pronto, querem logo deixar, porque é assim que eles são treinados... Portanto, é, efetivamente, a falta de alguns recursos tecnológicos... quando é há uma falta de um recurso, isso é um grande entrave.

Entrevistado H:

Então, eu começo com as potencialidades, que é os alunos terem uma oportunidade de fazer trabalho de campo, é logo a primeira, é trabalho fora da sala de aula, é a grande potencialidade do Estudo de Caso, em Geografia, e poderem imaginar o mundo ideal, dentro do seu próprio contexto, ou seja, estão a pensar no futuro e é esse pensamento sobre o futuro, do que gostariam que fosse, da qualidade de vida que poderá melhorar no seu território. Eu acho que são essas duas grandes potencialidades. Eles como atores da melhoria do seu futuro.

Pois, em relação aos constrangimentos, o primeiro que é o grande constrangimento do trabalho no terreno, nas escolas, são os outros colegas, em relação ao ter que ocupar tempos letivos de outras disciplinas. Esse, para mim, é que tem sido o grande problema da implementação de projetos, porque eu faço um projeto em cada período, com os alunos da Geografia, projetos diferentes ... O que é que acontece? Os colegas sentem que eu ocupo algumas aulas deles... Mas os alunos têm o tempo não letivo todo ocupado com outras coisas, com desporto, com explicações, com outras atividades.

Então, tenho mesmo que fazer essas atividades dentro do tempo letivo, que depois acaba por coincidir com os tempos dos colegas ... Depois, outro constrangimento é, por exemplo, este ano, pela primeira vez, aconteceu isso, é eu não ter alunos de 10.º e 11.º em sequência, porque os alunos têm que saber o que é... têm que saber trabalhar autonomamente.

Entrevistado I:

Estratégia de ensino inovadora, de promoção da cidadania, da interatividade, onde o cursor do ensino se desloca do professor para o aluno ... poderão desenvolver capacidades de iniciativa e intervenção, e tomar consciência das dificuldades que a sociedade enfrenta na atualidade na resolução de muitos problemas que por ela forma criados ... Devem ser desenvolvidas atividades de orientação construtivista, desde a observação, pesquisa e recolha de dados, simulação, experimentação ou outras, sempre que possível em situações concretas, que, deste modo, permitam, deslocalizar a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal das competências dos alunos e estimulá-los na construção do seu conhecimento.

No entanto, como metodologia de pesquisa ou estratégia de ensino não está nada consolidada nas escolas, ou mesmo, é desconhecida, porque, em primeiro lugar, não é obrigatória, e em segundo lugar, por desconhecimento, ou incerteza relativamente aos seus verdadeiros méritos, e, pelo tempo despendido na sua operacionalização.

Entrevistado J:

Sempre que seja possível incrementar no estudo de caso, em Geografia, estamos a proporcionar uma participação ativa dos alunos nas diferentes aprendizagens, desenvolvendo-lhes a curiosidades, a perspicácia e o espírito crítico e de descoberta, a autonomia, para além de outros...aqui o professor deverá desempenhar um papel de “tutor”, estimulando e auxiliando os seus alunos ... O estudo de caso é uma excelente maneira de estabelecer uma ligação interativa entre o ensino e a aprendizagem. Pode aplicar-se em qualquer altura do ano letivo e adaptar-se a qualquer conteúdo programático, nesta disciplina ... O estudo de caso, para mim, é importante pois “foge” à rotina da sala de aula, propõe um ensino mais prático e experimental. Apura a curiosidade, a descoberta e a tomada de uma atitude crítica relativamente à sociedade em que os alunos estão inseridos. Esta metodologia pretende que os discentes identifiquem um problema e tentem arranjar as respetivas soluções. Também tem ainda a vantagem de selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, apelando ao uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica; analisar e problematizar casos que evidenciem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos sempre relevando a importância da preservação e conservação do património natural e cultural e a sustentabilidade ambiental. Pretende-se, talvez, com estes projetos, tornar os alunos cidadãos mais responsáveis, conscientes, ativos, dinâmicos e interventivos. Também é possível melhorar a comunicação/empatia entre alunos e alunos-professor, para além de que o conhecimento adquirido pode ser aplicado a outros casos.

De notar que, por outro lado, o estudo de caso normalmente fica reservado para segundo plano, normalmente, só se concretiza se houver tempo, se os alunos "se portarem bem" ou se o professor tiver tempo de tratar de toda a burocracia associada. Igualmente a avaliação deste projeto é ainda mais ambígua que a avaliação formativa ou sumativa, pois há sempre alunos que não podem/querem participar, ou que são mais reservados, ou que são menos estimulados/observadores

Entrevistado K:

As potencialidades é eles irem fazer trabalho de campo, é o facto de eles poderem contactar, no terreno, com autarquias, com juntas de freguesia, pronto eu acho que isto é a grande potencialidade e, depois, tentarem solucionar algo que não seja só para si, mas para o cidadão, de um modo geral.

Entrevistado L:

Eu sublinharia, digamos, a resolução de problemas práticos, em Geografia, e também o desenvolvimento do pensamento espacial de nível superior... além de desenvolver outras competências.

As limitações, eu estive a pensar, e eu identifico duas. A primeira é a questão de haver exames nacionais de Geografia, eu acho que isso condiciona muito... A questão do tempo e tanto os professores estão muito focados em dar a matéria para o exame, como os alunos também estão muito focados em ter a matéria para os exames. Mesmo que haja horas extra, de apoios, eles querem treino de questões para o exame ... E, depois, a outra limitação que eu vejo é a carga horária dos alunos, ou seja, muitas vezes olhando para os horários daqueles alunos, eles estão completamente preenchidos.

Entrevistado M:

Julgo que a implementação do Estudo de Caso é fundamental para a Educação Geográfica, pois é uma forma de os alunos colocarem em prática os conhecimentos que foram adquirindo. Para além disso, permite fomentar o relacionamento dos conteúdos, algo que, frequentemente, muitos dos alunos têm dificuldade em efetuar.

A limitação relaciona-se com o tempo que é necessário para a implementação do projeto. Face a um programa tão exigente e extenso e que vai ser avaliado através de um Exame Nacional, por vezes, é muito complicado realizar as tarefas em tempo letivo.

Entrevistado N:

Partindo de problemas colocados pelos alunos e orientados, permitem aprendizagens bastante sólidas... eu não diria sólidas no sentido dos conteúdos, mas talvez nos processos de pensamento e de organização do pensamento. Mais no sentido, também, de conseguir implantar ou desenvolver, nos alunos, capacidades de investigação,

capacidades de questionar, capacidades de mobilizar informação e em que o professor deixa de ter o seu papel, digamos assim, diretivo e passa a ter o papel orientador ... Falta uma parte de aplicação de uma componente prática ... Acho que não há um hábito de cultura de relacionamento, ou seja, da comparação, do relacionamento... Daí, a minha postura é favorável a um Estudo de Caso ... E aí acho que o Estudo de Caso tem um valor intrínseco para a formação individual dos alunos... Ao fazer o Estudo de Caso, os potenciais surgem, são ligados a uma realidade e... acho que os alunos ficam com uma consciência política, económica, legal de como é que as coisas efetivamente podem seguir-se na sociedade ... O Estudo de Caso dava a possibilidade de construir mapas, dava a possibilidade de fazer toda a cultura geográfica ... o seu grande potencial, é poder pegar naquilo que os miúdos sabem, os miúdos sabem coisas diferentes, têm sensibilidades diferentes e o Estudo de Caso permite desenvolver isto ... Por exemplo, o Estudo de Caso tem uma grande vantagem, põe-se um miúdo do 10.º ano, ou do 11º ano, ou outro miúdo qualquer a falar com o presidente da câmara, a falar com o vereador, ou seja, o aluno não faz só uma articulação vertical com um professor, mas faz uma articulação vertical dentro da sociedade.

As limitações aqui, pelo menos nesta escola onde estou, são um bocadinho institucionais... há muitas restrições à saída com os alunos ... Quando temos os exames, as aprendizagens limitam-se às competências, às capacidades, ao grau, ou ao nível cultural que cada aluno tem e à capacidade de encaixe que tem, em casa, para perceber as coisas ... Portanto, há aqui uma falta de liberdade entre o Estudo de Caso e o condicionante exame, com o cronograma fixo, com os exames fixos, com as provas de aferição fixas, etc. que contraria, por completo, a possibilidade de implantação do Estudo de Caso.

Apêndice XIX - Excertos de entrevistas: Implementação do Estudo de Caso à escala nacional

Entrevistado A:

Não é um método muito implementado à escala nacional, até porque requer muito planeamento e muito trabalho tanto da parte do professor, como da parte do aprendiz.

Entrevistado B:

Eu acho que a maior parte das escolas avança com estudos de caso e tenho a ideia, também, de ser sempre no 9.º ano.

Entrevistado C:

Ricardo, eu não tenho perceção de outras escolas.

Entrevistado D:

Eu acho que é implementado, embora as pessoas, talvez os professores um bocadinho mais antigos, tenham mais resistência à questão do Estudo de Caso. Eu acho que os professores mais antigos têm mais aquela lógica dos conteúdos, do exame, de os alunos chegarem ao exame e tirarem boas notas, porque depois em termos de prestígio do próprio professor.

Entrevistado F:

É assim, a falar-lhe por conhecimento de algumas escolas, sim ... Agora, sentimos que, realmente, a nossa própria sensibilidade nos levava a isso, ou seja, nós tínhamos de fazer qualquer coisa para lá daquilo que era o manual da disciplina.

Entrevistado G:

Sem dúvida nenhuma que podia ser mais implementado. Há algumas escolas, poucas... enfim, em que faz parte da metodologia de trabalho de alguns professores, mas não, na grande maioria, não é. O Estudo de Caso, as pessoas acham sempre que não têm tempo e que estão a perder tempo com aquilo, não dão as matérias, não dão os conteúdos. E implica, da parte dos próprios professores, uma certa abertura, uma certa capacidade de discussão, de deixar chegar ao “caos”, de haver desorganização e há muita gente que não consegue tolerar e suportar isso.

Entrevistado H:

É assim, eu penso que, se os professores não implementam, no caso de haver professores que não implementam, é porque não têm tempo, não conseguem gerir o currículo, de forma a dar essa parte prática. E não é por não saberem, ou por não gostarem... a nossa formação é mesmo olhar “da janela para fora” ... Não há documentação de educação, que não aponte para uma educação próxima da realidade, do meio em que se vive. Portanto, se leem qualquer introdução da legislação, faz apelo a isso ... Qualquer professor, que queira estar atualizado e lê seja o que for, nem que seja aquilo que é obrigado, que é a legislação, encontra tudo isso. É preciso estar muito ausente e muito distante da realidade, para não perceber o que é o Estudo de Caso.

Entrevistado I:

Como metodologia de pesquisa ou estratégia de ensino não está nada consolidada nas escolas, ou mesmo, é desconhecida, porque, em primeiro lugar, não é obrigatória, e em segundo lugar, por desconhecimento, ou incerteza relativamente aos seus verdadeiros méritos, e, pelo tempo despendido na sua operacionalização. Também pelo que foi dito anteriormente, pela cultura e pedagogia do exame que está incutida nas escolas, que deslocaliza muitos recursos para esse fim, e cujos resultados ficam muito aquém dos desejados.

Entrevistado J:

Concordo perfeitamente com a implementação do Estudo de Caso à escala nacional pois todos os alunos devem ter direito às mesmas oportunidades de aprendizagem, embora saibamos que na prática há limitações de várias ordens, principalmente nas escolas do interior norte do país.

Entrevistado K:

Eu acho que não, que a maioria dos colegas não liga nada a isto, a maioria dos colegas não liga nada ao Estudo de Caso ... Pois, eu acho que a maioria de nós, professores, quer muito, muito, muito “debitar” a matéria que vai ser testada no exame e, portanto, aquilo que se vem fazendo na Geografia é ir fazendo, está a ver, o que interessa é eles terem bons resultados e terem boas notas no exame. Para mim, isso não é nada assim.

Entrevistado L:

Relativamente à escala nacional, eu não consigo ter uma opinião muito formada, sinceramente, eu não tenho dados que me permitam dizer se está a ser muito bem aplicado, se não está a ser.

Entrevistado M:

O Estudo de Caso é, na minha opinião, fundamental no ensino da Geografia. É fazer Geografia. No entanto, face aos conteúdos e face à preparação para um Exame Nacional o tempo disponível nem sempre é o desejável.

Entrevistado N:

Em relação ao Estudo de Caso, eu acho que ele devia ser implementado, acho que faz falta. A nível da escala nacional, eu não tenho grande conhecimento. A única leitura que tenho, cruzada, de estudos de caso, é aquela que o “Nós propomos!” faz, é a única, acho que é de uma mais-valia extraordinária, mas acho que, pronto, aquilo é mais dado como extra, ou utilizado como extra, surge como um processo de orientação para os professores mas, de resto, não tenho mais leitura a nível nacional ... Acho que os professores que implantam estudos de caso são professores extremamente corajosos e que estão a tentar dar o melhor para os seus alunos.

Apêndice XX - Excertos de entrevistas: Valorização do Estudo de Caso por departamentos curriculares/ grupos de docentes de Geografia

Entrevistado A:

Atualmente é implementado na escola onde eu leciono ... Nas Escolas por onde passei o ensino secundário da Geografia não existia, portanto, o estudo de caso no 11º ano nunca foi tema dos assuntos dos docentes de Geografia.

Entrevistado B:

No nono ano, pelo menos eu. Com os colegas que nós temos tido, tenho sempre tentado explorar para essa hipótese de, no terceiro período do nono ano, desenvolver sempre um estudo de caso ... Houve duas escolas, por onde eu passei, que valorizavam bastante o Estudo de Caso ... Para nós fazermos a planificação dava-se um número de aulas para isso.

Entrevistado C:

Há outro colega que tem 11.º, mas de certeza que esse colega não está a implementar... Os colegas que vêm aqui, têm vindo do Básico, do 3.º Ciclo e não tem havido... ou não houve oportunidade, porque é trabalho que se faz muito em função da turma ... Na planificação, tem ficado, o grupo tem o cuidado de deixar aquele espaço. Depois, de certeza que os colegas fazem como eu, ou utilizamos em Estudo de Caso, ou utilizamos em “trabalhinhos” mais “pequeninos”, ou utilizamos em trabalho de aula que não tem, propriamente, esta dimensão do Estudo de Caso ... Não é posto de parte, não é deitado fora, pode é não ser aproveitado.

Entrevistado D:

Sim, os meus colegas até me têm dado exemplos da forma como implementam. Coisas assim mais específicas não sei, mas sei que implementam, é uma prática recorrente aqui na escola. Tirando uma colega que é mais antiga, que está agora para se reformar, não sei muito bem, mas também não vou garantir que ela não... é um ponto que está lá (nas planificações) e é um ponto real e é um ponto importante e nós temos isso em conta.

Entrevistado E:

Ao nível do departamento, nós também tentamos implementar sempre que possível, é um aspeto valorizado, é, bastante ... Tentamos sempre, muitas vezes não é Estudo de Caso, é trabalho de pesquisa, mas sempre esse tipo de metodologia. Tentar que eles recebam e eles recolhem informação e eles próprios chegarem a uma conclusão, que é isso que nos interessa.

Entrevistado F:

Sim, sim, está sempre logo lá (nas planificações). E, tratando-se de uma ação de cidadania geográfica, eu, ainda para mais, associei ao facto de ser o coordenador de cidadania e de aproveitar para fazer a abordagem ... E não me custa nada e disse logo, na planificação, no início do ano, destinei logo, na avaliação deste período e do próximo, um peso de 15%, assim sem problema absolutamente nenhum, porque acho que é importante e acho que isso ainda os envolve mais.

Entrevistado G:

Tive muitas discussões e muitas zangas ... Eu sempre fui posta assim um pouco à margem, que era considerada um bocado a «maluca da cena» ... O medo de fazer coisas novas. Às vezes, as pessoas, se calhar, não se sentem muito seguras... têm um bocado de medo.

Entrevistado H:

No grupo de Geografia, também não tenho tido assim grande parceria. Tenho um colega, que é da escola... esse entra sempre nos trabalhos, quando tem o 11.º, entra sempre. Agora, nós já somos três, há dois anos que somos três, mas o outro colega, eu

perguntei-lhe se ele queria entrar e ele disse que não, que não conhecia ninguém da Universidade de Lisboa. Eu achei essa resposta um bocadinho estranha, porque quer eu, quer ele, somos de Coimbra, mas isso o que tem a ver?... Eu fiquei de boca aberta ... Ele faz o Estudo de Caso, faz como ele quer e à maneira dele ... Sim, porque faz parte do Programa, isso nem está em causa, nem sequer pomos isso em causa (inclusão nas planificações).

Entrevistado I:

Na minha escola não é implementado ... Não foi (valorizado pelos departamentos curriculares) pelos motivos expostos anteriormente.

Entrevistado J:

Na minha escola se considerarmos as vulgares visitas de estudo como um estudo de caso (e porque não?), então é implementado, sempre que possível, mas também cada vez com menor frequência ... Não é valorizada, visto que há sempre outras prioridades, são ponderadas pequenas atividade que se realizam caso haja disponibilidade de tempo.

Entrevistado K:

Somos três professores de Geografia (no colégio). Sim, em termos de grupo, um dos objetivos sempre, que nós colocamos, no início do ano, é levarmos a cabo o Projeto “Nós Propomos!” e a nossa ideia é: “vamos ver se este ano conseguimos ficar nos primeiros lugares”.

Entrevistado L:

Eu era a única docente que estava com a Geografia do Secundário, eu tinha o 10.º e 11.º anos, portanto ficava ao meu critério, a implementação do Estudo de Caso ficava completamente ao meu critério ... consegui, a nível do Departamento, que fosse autorizado não contar só as classificações dos dois testes, mas também contar, para avaliação dos conhecimentos, a realização deste trabalho e, aí, os alunos aderiram ... se os alunos perceberem que, realmente, aquilo “entra” para a classificação deles, aderem mais facilmente ... Do ponto de vista dos departamentos, eu acho que nunca há grandes problemas, sinceramente, eu nunca vejo muitas limitações ... muitas vezes, tem a ver mesmo com as nossas limitações, enquanto professores. Muitas vezes, o nosso tempo não “estica” e os alunos também têm um horário completo, mas tem mais a ver com a nossa gestão do tempo.

Entrevistado M:

O Estudo de Caso é implementado no Colégio. Em alguns anos letivos através da participação no projeto “Nós Propomos”.

Entrevistado N:

Eu acho que ela (uma colega), com os alunos dela, fazia estudos de caso, mas desde que ela se foi embora, mais ninguém o tem aplicado ... Há um grupo docente que está muito habituado a cumprir as suas “horinhas” e tudo o que passe da aula, do teste ... Dá mais trabalho ... As pessoas respondem a exames nacionais, estão à espera para os exames nacionais, o objetivo é que os alunos respondam bem aos exames nacionais. Se os exames nacionais e os seus resultados corresponderem com as aprendizagens de Geografia, olha então está validado este processo ... É evitado (o Estudo de Caso), é incómodo, exige que o professor se exponha, fora da escola, perante outras pessoas e nem toda a gente está para isso, porque o Estudo de Caso também implica uma capacidade de relacionamento com a comunidade.

Apêndice XXI - Excertos de entrevistas: Estudo de Caso e direções escolares**Entrevistado A:**

Nunca. Pelo contrário, a direção está sempre a incentivar.

Entrevistado B:

Como sabes, tentei avançar com o “Nós Propomos!” no 11.º ano e não... porque há uma exigência muito grande em relação aos exames e temos uma pressão forte para direcionarmos isto tudo muito para os exames e não para os estudos de caso ... Só no Secundário (resistência à implementação) ... Sempre o exame nacional (argumento para estas resistências).

Entrevistado C:

Não, toda a gente trabalha à vontade, não há nenhuma limitação... nem vejo que pudessem ... não, isso nunca senti. Em termos de trabalho desenvolvido na disciplina, não há nenhuma espécie de interferência.

Entrevistado D:

Não, normalmente nas escolas as direções têm pessoas abertas e querem é realmente que haja coisas novas e que haja dinamismo e vitalidade e querem as escolas dinâmicas... Acho que isto (Estudo de Caso) é uma dessas situações, vai trazer dinamismo, vitalidade e é importante para os alunos e para os professores.

Entrevistado E:

Eu não tenho, graças a Deus, não, não ... Há uma série de procedimentos que têm o seu tempo e aqui na escola até valorizam muito e há uma pequena equipa, até, do Conselho Geral que, quando surge alguma situação, eles reúnem para dar a sua aprovação, portanto há esse cuidado de não tentar limitar, mas todo o processo é um pouco complicado. Se esse estudo implicasse, até, uma saída, ou uma visita, até os pagamentos, hoje em dia, são muito, muito dificultados.

Entrevistado F:

Na nossa escola, há essa sensibilidade. Temos um diretor que é de ciências e depois temos duas geógrafas na direção... e então elas, de alguma forma, ajudaram a potenciar o contexto do Estudo de Caso e essa tradição de se fazer este tipo de análise, pelo menos a nível do Nós Propomos!

Entrevistado G:

Sim, essa da escola primária dizia-me que aquilo não era... Depois, no outro colégio, disseram que não queriam “professores macacos”, porque eu me sentava em cima da secretária a falar com eles (os alunos) ... Chocadíssimos, todos, enfim ... Estive num outro colégio na Amadora, em que diziam: “não, não, você tem que ditar as coisas, para eles escreverem”. A diretora deu-me essas instruções e eu, em fevereiro, vim-me embora, claro. Eu assim não quero, nem sei, nem percebo, portanto, se é para ditar... eu não estou para isso.

Entrevistado H:

De maneira nenhuma, porque a nossa escola tem, não só a nível destas disciplinas dos cursos de Ciências e de Humanidades, também tem os cursos profissionais e, nesses cursos, as pessoas que coordenam esses cursos integram muitos projetos, inclusive projetos europeus. Os alunos vão fazer estágios fora ... projetar a escola além fronteiras e, além disso, ter parcerias externas, muitas, nós temos muitos parceiros externos e isto dá uma mais-valia muito grande à nossa escola. Nós trabalhamos muito com a Universidade do Algarve e com as outras instituições todas que nos desafiam. Estes projetos vieram de desafios que foram feitos.

Entrevistado I:

Nunca foi sentido qualquer obstáculo para a sua implementação, porque nunca foi colocada a questão, mas, também nunca houve por parte das direções das escolas incentivos ou orientações para a sua implementação ou desenvolvimento. Julgo mesmo, que, para a maioria os diretores das escolas, uma metodologia de estudo de caso é colateral e residual nas dinâmicas pedagógicas implementadas nas escolas, associadas ao desconhecimento dos seus méritos e virtuosidades, como também nunca foram objeto de reflexão e discussão em sede de conselho pedagógico.

Entrevistado J:

Nunca senti.

Entrevistado K:

Não, pelo contrário, sempre grande incentivo, eles incentivam muito.

Entrevistado L:

Eu não acho que os departamentos façam grandes limitações, muito menos as direções das escolas ... Pode haver alguma flexibilidade da escola e, na componente não letiva, atribuir algumas horas... o que nem sempre acontece...

Entrevistado M:

A direção do Colégio onde leciono sempre motivou a diversificação das aprendizagens e a participação em projetos.

Entrevistado N:

As limitações aqui, pelo menos nesta escola onde estou, são um bocadinho institucionais ... Não é tanto da direção, vamos lá ver uma coisa... é mais uma perspetiva de escola.

Apêndice XXII - Excertos de entrevistas: Formação docente para o Estudo de Caso

Entrevistado A:

Não. Sugiro que seja tema de uma “formação”.

Entrevistado B:

Não, tenho noção só do “Nós Propomos!”, como um exemplo ... Acho que sim, não acho, tenho a certeza de que seria útil ... Ferramentas, mostrar a utilidade, mostrar exemplos, casos de sucesso. Muitas das vezes acho que falta um bocado a ligação mesmo com o espaço local, com as tais parcerias, às vezes a própria Câmara que poderia, também, participar

Entrevistado C:

Formação em Estudo de Caso, especificamente, não, isso nunca tive ... Seria útil, desajudar não desajuda nunca, na pior das hipóteses, a pessoa diria “não aprendi nada”, às vezes acontece... mas também nos dá a certeza que o nosso trabalho vai ao encontro daquilo que os outros entendem pelo mesmo tipo de trabalho e dá-nos algum conforto. Pode não acrescentar em termos de trabalho, de teoria, de sustentação teórica do que fazemos, mas dá-nos aquele conforto de perceber que “olha, estou a fazer como os outros” ... outras ideias, outras propostas, mas neste momento as editoras também lançam tanta proposta de trabalho, tanto material, que às vezes a dificuldade é selecionar.

Entrevistado D:

Normalmente, as ações que faço é mais a nível específico... Não há muita formação específica. Eu normalmente quando faço formação, ou vou às Jornadas (IGOT), ou então a nível da Associação de Professores... E são aquelas que me dão mais prazer fazer. Se houvesse alguma ação (direcionada para o Estudo de Caso) a nível da Associação de Professores Geografia, eu acho que era capaz de ser útil ... Às vezes, nós estamos um bocado limitados pelos conceitos, pela ideia, onde é que nós podemos ir, que áreas é que nós podemos explorar, o que é que pode ser feito, ... Ver ali várias ideias, trocar ideias ... Cada um de nós vai acrescentando coisas, de acordo com a sua experiência pessoal e com sua vivência, ou seja, é um conhecimento que vai acrescentando.

Entrevistado E:

Eu acho que sim, principalmente para os mais novos. Eu acho que os mais novos... Eu ainda tive outra maneira, outro tipo de formação, em que o Estudo de Caso era, na realidade, importante e, mesmo nos meus primeiros anos da carreira, era valorizado. Hoje em dia, eu acho que os nossos colegas mais novos não têm (preparação suficiente) ... se ninguém ensina, as pessoas não nascem ensinadas. Eu acho que uma formação poderia ser bem interessante.

Entrevistado F:

Objetivamente, ter feito alguma, em termos de Estudo de Caso, que eu me lembre, não. Já fiz muitas formações na nossa área, mas assim objetivamente, não, o que seria interessante ... dar-nos uma ideia de como é que se deve organizar, tudo isso. Eu tenho um pouco noção e, realmente, também como tenho abraçado projetos ... Acho que nós, ou seja, os responsáveis da Geografia, nomeadamente através da Associação de Professores, não sei como, deveriam, realmente... de apostar, mas em algo que fosse, mais do que ferramentas, estar ali como algo que deveríamos fazer, ou seja, uma determinada abordagem da matéria do Programa deveria ser feita através daquilo, através do Estudo de Caso ... eu não me importava nada, termos uma formação, porque uma coisa é que eu tenha lá chegado, também um pouco por intuição, um pouco por

aquilo que me foi sendo fornecido, tudo isso, e com ajuda de colegas, outra coisa é que tenha uma formação estruturada e que, de alguma forma, me dê as ferramentas.

Entrevistado G:

Sim, eu participei em muitos projetos internacionais e trouxe para Portugal e participei, muitas vezes, com os alunos (eventos internacionais) e ganhei a seleção nacional do Parlamento Europeu para os jovens, com uma escola pública do Cacém, que foi assim uma coisa do outro mundo e fiz o curso do Fundo Social Europeu, em 89 ... Claro, eu acho que fazia (sentido uma formação), se eles quiserem, porque quando as pessoas não querem aprender, não serve para nada. Mas eu acho que sim, que era importante ... Sobretudo, fazer uma “lavagem um bocado cerebral”, para verem que há outras realidades, que há outras maneiras de aprender, há outras autonomias. Eu penso que essa experiência é importante e as pessoas têm que acreditar e têm que ir para ver coisas diferentes e que se vive de outra maneira e que se ensina e que se trabalha de uma maneira diferente.

Entrevistado H:

Não. O início do Estudo de Caso e da minha formação foi autoformação, quando estava lá no Ministério, tive que ler os autores todos e nós tínhamos acesso a congressos ... Repare que eu também tive uma formação de 5 anos de curso, portanto é diferente de quem tem 3 anos ... Eu percebo que há colegas que não gostam de estudar... porque ocupa o tempo livre que a pessoa tem. O tempo livre já é pouco ... É um investimento pessoal que a pessoa tem que ir fazendo, para não ficar para trás... Isso exige muito tempo e dedicação.

Entrevistado I:

Nunca se promoveu qualquer tipo de ação de formação, nem nunca foi indicada para as propostas de formação. Para se implementar uma metodologia de estudo de caso é necessário que os promotores/professores disponham de toda a informação sobre a mesma, e que não deixe quaisquer dúvidas sobre os seus méritos e vantagens na sua operacionalização.

Entrevistado J:

Não recebi, infelizmente.

Entrevistado K:

Não, penso que não. Não me recordo, mas penso que não ... Sim, eu acho que sim, que ajudaria e que, se calhar, ficariam motivados para implementarem este tipo de projeto, sim.

Entrevistado L:

Eu, sinceramente, eu não tenho, eu nunca fiz formação específica sobre Estudo de Caso ... Eu não vejo muito, alguma desta explicação sobre o Estudo de Caso entrar nas próprias páginas iniciais dos manuais escolares, ou seja, da metodologia de trabalho em Geografia. Aqui em Portugal, eu não consigo ver muito isso nos nossos manuais escolares, mas nalguns países existe uma série de páginas iniciais, onde se fala das próprias técnicas de estudo, técnicas de trabalho didático e, aí, podiam os manuais escolares, sendo que o Estudo de Caso faz parte do Programa e o manual escolar tem que respeitar o Programa que o rege, fazia todo o sentido haver ali um conjunto de algumas páginas, em que explicaria a metodologia do Estudo de Caso, até para incentivar os professores a o aplicar. Portanto, eu acho que eu iria por aí, um bocadinho ... Se os manuais tivessem um bocadinho de explicação, um bocadinho de orientação nesse sentido, auxiliaria professores e alunos ... Porque alguns professores fazem formação contínua, cada vez fazer formação continuada é mais complicado, porque os professores estão sobrecarregados, etc. e seria uma forma mais direta.

Entrevistado M:

Nunca tive nenhuma formação relacionada com o Estudo de Caso. Só com a participação no projeto “Nós Propomos” os alunos mostraram mais entusiasmo na realização do projeto.

Entrevistado N:

Posso dizer que as formações que tive, na Associação de Professores de Geografia, foram próximas, algumas foram próximas, mas isto vem da experiência profissional e da formação específica nos contextos do ensino profissional ... Eu vejo sempre utilidade, mas é preciso que as pessoas também tenham uma dinâmica. A formação, em professores, é muito dirigida à nota que se pretende para a progressão de carreira e não tanto para implantar. Acho que as pessoas também não têm essa liberdade e também não sei se a querem utilizar. Logicamente, o professor pode ter liberdade para implantar, só que depois, enfim, também tem que assumir as responsabilidades das coisas, o que às vezes é difícil.

Apêndice XXIII - Excertos de entrevistas: Estudo de Caso nas orientações curriculares de Geografia A

Entrevistado A:

Eu manteria sempre o Estudo de Caso. Quanto às atividades que considero imprescindíveis para o estudo da Geografia são as atividades de reforço e de ampliação.

Entrevistado B:

Acho que se calhar criava mesmo uma situação de obrigatoriedade, pelo menos dois, um por ciclo, no 3.º ciclo e no Secundário (11.º ano) ... Sem dúvida, mais uma vez, é

uma forma de eles relacionarem todas as aprendizagens e conseguirem, até, muitas das vezes, ver concretizadas determinadas ações e ideias que eles tenham.

Entrevistado C:

Completamente e até reduzia alguns conteúdos, o nível de abordagem de alguns conteúdos, por exemplo no 10.º ano, e deixava espaço, também, para estes trabalhos.

Entrevistado D:

Sim, uma situação mais prática, de aplicação dos conhecimentos. Eu acho que isso traz vantagens para os alunos e é uma coisa que realmente os vai motivar, porque muitas vezes o problema é motivar os alunos.

Entrevistado E:

Reformulava, mas mantinha o Estudo de Caso, sim. Ele está muito, muito “apagado” ... Um “peso”, mesmo em exame. Os exames poderiam ser feitos... haver um Estudo de Caso obrigatório, dois, três, dentro dos vários temas.

Entrevistado F:

Sim, eu gosto bastante de diversificar as aulas. Claro que há uma ou outra aula que tem de ser de uma abordagem um pouco mais teórica.

Entrevistado G:

Eu, agora, já não estou muito bem a ver, porque também não era uma coisa que me preocupasse muito. Até costumava discutir, com os alunos, qual era o tema, porque depois utilizávamos esse Estudo de Caso, esse projeto, digamos, para o ir apresentar no final do ano... Portanto, a filosofia era utilizar o mesmo trabalho, o mesmo processo, para depois o usarmos em vários sítios. Uns iam a uma coisa, outros iam a outra e eles ficavam todos contentes.

Entrevistado H:

Sim, sim, certamente e, se calhar, até com mais hipótese de integrar outros domínios. Um Estudo de Caso também diferente, que pudesse não só estar relacionado... eu vocacionei muito o Estudo de Caso para os problemas urbanos e portanto, agora, não visiono isto de outra forma, mas se calhar relacionado com estudos sobre a população ... relacionar com as questões de planeamento e não só esta de planeamento urbano ... é essencial, que eles se dirijam às instituições, que recebam “negas” quando querem fazer entrevistas... porque é uma grande preparação depois, também, para o Ensino Superior.

Entrevistado I:

Manteria, mas com a obrigatoriedade da sua implementação, pelo menos num dos temas, que poderia ser de escolha dos alunos, para os consciencializar para as causas e

consequências dos problemas e equacionar formas de resolução. Só assim poderão desenvolver capacidades de iniciativa e intervenção, e tomar consciência das dificuldades que a sociedade enfrenta na atualidade na resolução de muitos problemas que por ela foram criados.

A Geografia como ciência do território, tem no seu programa uma perspetiva quadridimensional, onde se articulam o físico, o humano, o endógeno e o transnacional, pelo que o considero bem estruturado. Neste sentido, permite dar resposta para a compreensão das realidades existentes a nível nacional, como em termos de complementaridade e interdependência a nível europeu das novas configurações territoriais.

Devem ser desenvolvidas atividades de orientação construtivista, desde a observação, pesquisa e recolha de dados, simulação, experimentação ou outras, sempre que possível em situações concretas, que, deste modo, permitam, deslocalizar a aprendizagem para o desenvolvimento pessoal das competências dos alunos e estimulá-los na construção do seu conhecimento a partir de interações sucessivas entre os processos de assimilação e acomodação, que se estabelecem com a realidade e com os outros, colocando em prática as aprendizagens efetuadas.

Entrevistado J:

A disciplina de Geografia A por estudar a inter-relação entre o homem e o meio permite efetuar a abordagem ao estudo de caso em qualquer altura do programa, no entanto, quanto a mim, deveria dar-se algum privilégio aos fenómenos locais (ao local onde está inserida a escola), no âmbito de uma geografia mais regional e depois projetar esse estudo para um âmbito mais abrangente, até nacional. Penso que é de manter o estudo de caso, em Geografia A.

Todos os conteúdos programáticos são pertinentes. Do ponto de vista do aluno posso garantir que os menos apelativos são os referentes à Política Agrícola Comum (11º ano) e os Recursos do Subsolo (10º ano). Penso que poderia dar-se um pouco mais de ênfase à Atividade Industrial Portuguesa, relativamente esquecida neste contexto programático.

Entrevistado K:

Não, Ricardo, porque é assim, claro que nós, depois, interpretamos aquilo um bocadinho à nossa maneira e, portanto, como eu lhe dizia, quando eu dava aulas no ensino oficial... “então olha, vamos fazer aqui, durante duas aulas, falam sobre X e depois apresentam” e, portanto, nós vamos interpretando e vamos orientando o trabalho um bocadinho ao gosto de cada um... não sei, acho que não mudaria.

Entrevistado L:

Relativamente ao Programa, eu nunca tiraria o Estudo de Caso, acho que é o que dá um bocadinho o ADN da Geografia àquele Programa, sinceramente, porque tem muitas partes que eu acho que “resvala” muito para a Economia e tem conteúdos, até que saem

no exame, que a gente até pode questionar se aquilo... que Geografia é aquela... Mas realmente o Programa, eu não tiraria. Eu não sei até que ponto eu não alteraria a questão do Estudo de Caso para um trabalho de projeto. Fica um bocadinho mais abrangente e daria, digamos, uma flexibilidade maior aos professores de fazer diferentes trabalhos. Porque eu tenho algum receio que, muitas vezes, se façam Estudos de Caso que não são efetivamente Estudos de Caso e há, ali, do ponto de vista metodológico, uma grande... ou confusão, ou imprecisão e, portanto, talvez um trabalho de projeto seria... Mais abrangente. O Programa, eu continuaria no Programa e, realmente, o Programa necessita é, obviamente, esta questão agora das Aprendizagens Essenciais e do Programa, os dois juntos... e a coexistência destes dois documentos realmente é bastante complicada e mereceria uma reformulação, integrando documentos e ser um documento único, mas isso aplica-se ao 3.º Ciclo, aplica-se ao 2.º Ciclo, mesmo no 1.º Ciclo nós temos esse problema e, portanto, eu acho que esta questão das Aprendizagens Essenciais foi positiva, de algum modo, mas está ali um bocadinho... precisa de alguma articulação, mesmo noutros níveis de ensino, porque são documentos separados. As Aprendizagens Essenciais, elas têm por base o Programa, obviamente, mas aquilo se estivesse mais num documento tudo junto... tudo junto e articulado... fazia-se uma renovação, fazia-se, digamos, um update do próprio Programa e tentava-se estruturar. O Programa precisa de alguma “volta a dar”, nesse sentido.

Entrevistado M:

Considero que o programa encontra-se bem estruturado, já que permite aos alunos no final da disciplina, conhecer de forma aprofundada a realidade física, económica e social do país.

A permanência do Estudo de Caso é muito importante, pois é uma ferramenta essencial para que os alunos percebam o contributo da Geografia para a nossa sociedade.

Entrevistado N:

A única reformulação... os alunos deviam fazer era um exame de admissão à faculdade, com uma entrevista a dizer que experiências, “o que é que você descobriu da sua terra?, o que é que você utilizou da Geografia, para a sua terra?”, em vez de andarmos a inventar coisas de fazer umas “continhas” do nada, ou de saber decorar uns mapas, etc. O Estudo de Caso dava a possibilidade de construir mapas, dava a possibilidade de fazer toda a cultura geográfica...

Apêndice XXIV - Excertos de entrevistas: Apreciações gerais e reflexões acerca do futuro do Estudo de Caso em Geografia A

Entrevistado B:

Gostava mesmo que os grandes decisores orientassem as coisas para que as escolas tenham liberdade de fazer este tipo de atividades, porque continuamos a ter aquele peso dos exames e o peso dos exames acaba por condicionar o verdadeiro desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos ... A alteração de paradigma está aí, mas a implementação demora sempre o seu tempo.

Entrevistado C:

Eu acho, e aqui não é só a Geografia, eu acho que nós, professores, ainda temos uma grande autonomia dentro da sala de aula e isso dá-nos... Às vezes, é pena não haver oportunidades para trocar ideias. Este trabalho que eu estou a fazer este ano, o PowerPoint partilhei com os meus colegas de curso... Nem todos, porque alguns nem estão no Ensino, mas alguns acharam muita graça... As ideias não se perdem, é como se costuma dizer, um pão é um pão, se eu dividir, fico só com meio pão, mas se eu dividir, se eu partilhar uma ideia e o outro partilhar uma ideia comigo, cada um de nós tem duas ideias, multiplicamos as ideias. E a informação, quanto mais partilhada, mais gozada, mais utilizada.

Entrevistado D:

Eu vejo potencialidades (e grandes) a nível do Estudo de Caso. Eu acho que é uma situação que se deve manter. Acho também que, se houver formação a este nível e formação, se calhar, mais relacionada com a Associação de Professores de Geografia, será uma boa ideia para nós conseguirmos digamos que aplicar isto, esta metodologia, de uma forma mais eficaz e mais correta, porque eu acredito que, se calhar, em relação a isto, ainda há algumas ideias, ou se calhar não estamos a trabalhar da forma mais correta. Portanto, combater isto, dar realmente ali um substrato teórico, analisar isto em termos de exemplos práticos e casos práticos e debatermos, depois, o que é que cada um fez a este nível, etc. Eu acho que só traz vantagens.

Entrevistado E:

Acho que seria, na realidade, como eu já disse, uma mais-valia e, principalmente nos mais novos professores, era uma maneira de os ensinar a trabalhar, inclusive na docência, de uma outra forma.

Entrevistado F:

Acho que é muito importante vocês darem esta visibilidade à Geografia, é extraordinário e é uma forma, também, de captar os alunos, olhar para a Geografia como algo que é importante para as nossas vidas e, sobretudo, em termos de quererem seguir estudos na área... tem um peso, tem ali um certo peso, eu sinto isso. A disciplina marca, um pouco, pela diferença. É como eu digo, fazendo, um pouco, a tal comparação com as ciências exatas, o facto de eles terem aquelas experiências laboratoriais, muitas vezes, capta-os para irem para aquilo... mas eles sentem que é uma coisa que eles gostam e os meus colegas dizem isso e, por isso, acho que nós, na Geografia, tendo qualquer coisa que faça a diferença, e nós temos, realmente, coisas que podem ir muito para lá da abordagem meramente teórica, acho que sim, é muito importante. Sobretudo a nível de formação, se vocês tiverem essa oportunidade, fazerem propostas aos centros de formação, à própria Associação de Professores de Geografia, eu acho que sim, é muito interessante.

Entrevistado G:

Eu não sei, neste momento estou um bocado afastada, não sei como é que ele (Estudo de Caso) está organizado nos livros. Há dois anos, ainda ajudei uma miúda a fazer o exame de 11.º ano, mas obviamente não me debrucei... tive que a preparar para exame, nem sequer vi como é que estava, se havia alteração nos manuais, se não havia, em relação ao Estudo de Caso, sinceramente não vi. Por exemplo, quando fui formadora de professores, nas formações que dava, também era uma coisa que eles, nem sempre, reagiam muito bem ... eles consideravam que era assim uma coisa... que era muito engraçado, mas era só para alguns... Como alguns chegam a ter a mísera de dez turmas, também concordo que, às vezes, não será fácil fazer isso com muitas turmas. Eu conseguia fazer com quatro. Mais que isso, também já não experimentei.

Entrevistado H:

A única ideia que eu queria era, de facto, é tentar integrar o Estudo de Caso num outro tema programático, mas isso nunca me dediquei a esse trabalho, a pensar como é que o Estudo de Caso poderia estar ao nível da Geografia Física, na questão dos rios, na questão do Clima... Como já estou “rodada” neste tema (problemas urbanos) e tenho já a programação e o trabalho mais ou menos... apesar de depois aconteceram estas surpresas...

Entrevistado K:

A ideia que eu quero deixar é que este projeto deve continuar, é muito enriquecedor...

Entrevistado L:

Eu, como ideias fundamentais... realmente o peso dos exames nacionais na classificação dos alunos, acho que ainda controla muito o trabalho que nós temos, seja na Geografia, seja noutras disciplinas. De algum modo, o trabalho didático que nós fazemos em sala de aula, este tipo de estratégias está um bocadinho em conflito com a preparação para exames, está-se muito para preparar para exames, treinar questões de exames e, portanto, eu acho que esse é o grande comentário. E o outro seria uma necessidade de diversificação do tipo de questões dos exames nacionais, a manter-se o atual modelo de acesso ao Ensino Superior, a manterem-se os exames nacionais, que não é uma coisa que se possa mudar assim do dia para a noite, porque tem a ver sobretudo com decisões políticas, acima de tudo. Acho que eu iria por aí, tentar a própria estruturação do exame nacional.

Entrevistado N:

Face à informação que hoje está disponível no mundo, face a tudo isso, eu penso que, se calhar, a grande reformulação a nível do ensino secundário será deixar de ser uma “reprodução de...” e passar a ser uma “seleção de...”, em função do problema tal. Daí, acho que se calhar a grande saída em termos de sucesso do ensino seria mesmo passar para os estudos de caso e seria a avaliação dos alunos chegar... como hoje se faz nas empresas, não te perguntam, não querem saber qual é a nota do curso que tens, mas

perguntam-te o que é que fizeste... o que é que fizeste, com quem trabalhaste, se trabalhaste em grupo, o que é que investigaste, com quem falaste, fizeste inter-relacionamento vertical...

Apêndice XXV - Questionário a alunos

O Estudo de Caso na Educação Geográfica... Questionário a Alunos

O presente questionário insere-se no projeto de doutoramento “O Estudo de Caso na Educação Geográfica: discursos, práticas e desafios”, em desenvolvimento no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, sob orientação do Prof. Doutor Sérgio Claudino.

O questionário visa uma recolha das opiniões de alunos de Geografia A, do 11.º ano, sobre as

aprendizagens na disciplina.

Será preservado o anonimato da informação recolhida. A solicitação de um endereço de email serve apenas para eventuais contactos futuros, no âmbito desta mesma investigação. A duração prevista para a resposta ao presente questionário é de aproximadamente 6 minutos. O seu contributo é decisivo para a realização do nosso trabalho. Quaisquer dúvidas ou sugestões poderão ser enviadas para rcoscurao@campus.ul.pt

Muito obrigado pela contribuição!
Ricardo Coscurão.

1. Género:

Masculino: _____

Feminino: _____

2. Escola: _____

3. Ao longo do ano letivo, que tipos de atividades desenvolveu no âmbito da disciplina de Geografia A, no 11.º ano? (pode selecionar mais do que uma opção):

Exploração do manual escolar: _____

Trabalhos em grupo: _____

Realização de exercícios/fichas de trabalho: _____

Pesquisa na Internet: _____

Debates: _____

Realização de um projeto sobre problemas da área de residência: _____

Outro: _____

4. Avalie, de 1 (nada importante) a 6 (muito importante), a relevância das aprendizagens que efetuou no 11.º ano, em Geografia A:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

5. Avalie, de 1 (nada importante) a 6 (muito importante), a relevância da exploração geográfica à escala local no 11.º ano, em Geografia A:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

6. Em que medida concorda com a seguinte afirmação: "A minha experiência como aluno de Geografia A, no 11.º ano, contribuiu para que eu hoje olhe o território que me rodeia de forma mais atenta e crítica".

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

7. Em que medida concorda com a seguinte afirmação: "A minha experiência de aluno de Geografia A, no 11.º ano, deu um contributo significativo para as minhas competências de recolha e tratamento de informação".

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

8. Participou no Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica", em 2018/19?

Sim: _____

Não: _____ (passe à questão 9.)

8.1. Avalie, de 1 (nada importante) a 6 (muito importante), o contributo do Projeto "Nós Propomos!" para as suas aprendizagens em Geografia e como aluno, em geral:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____

8.2. Avalie, de 1 (nada importante) a 6 (muito importante), o contributo do Projeto "Nós Propomos!" para o seu percurso pessoal como cidadão:

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____

8.3. Indique três palavras que ajudem a caracterizar a sua experiência no Projeto "Nós Propomos!": _____

9. Relativamente à sua experiência enquanto aluno da disciplina de Geografia A, no 11.º ano, identifique...

9.1. Aspetos mais positivos: _____

9.2. Aspetos mais negativos: _____

10. Identifique três palavras-chave que consigam resumir o que significa, para si, a Geografia:

11. Procurando assegurar um meio para eventuais contactos futuros, no âmbito desta mesma investigação, indique um endereço de email, através do qual possamos entrar em contacto consigo (opcional): _____