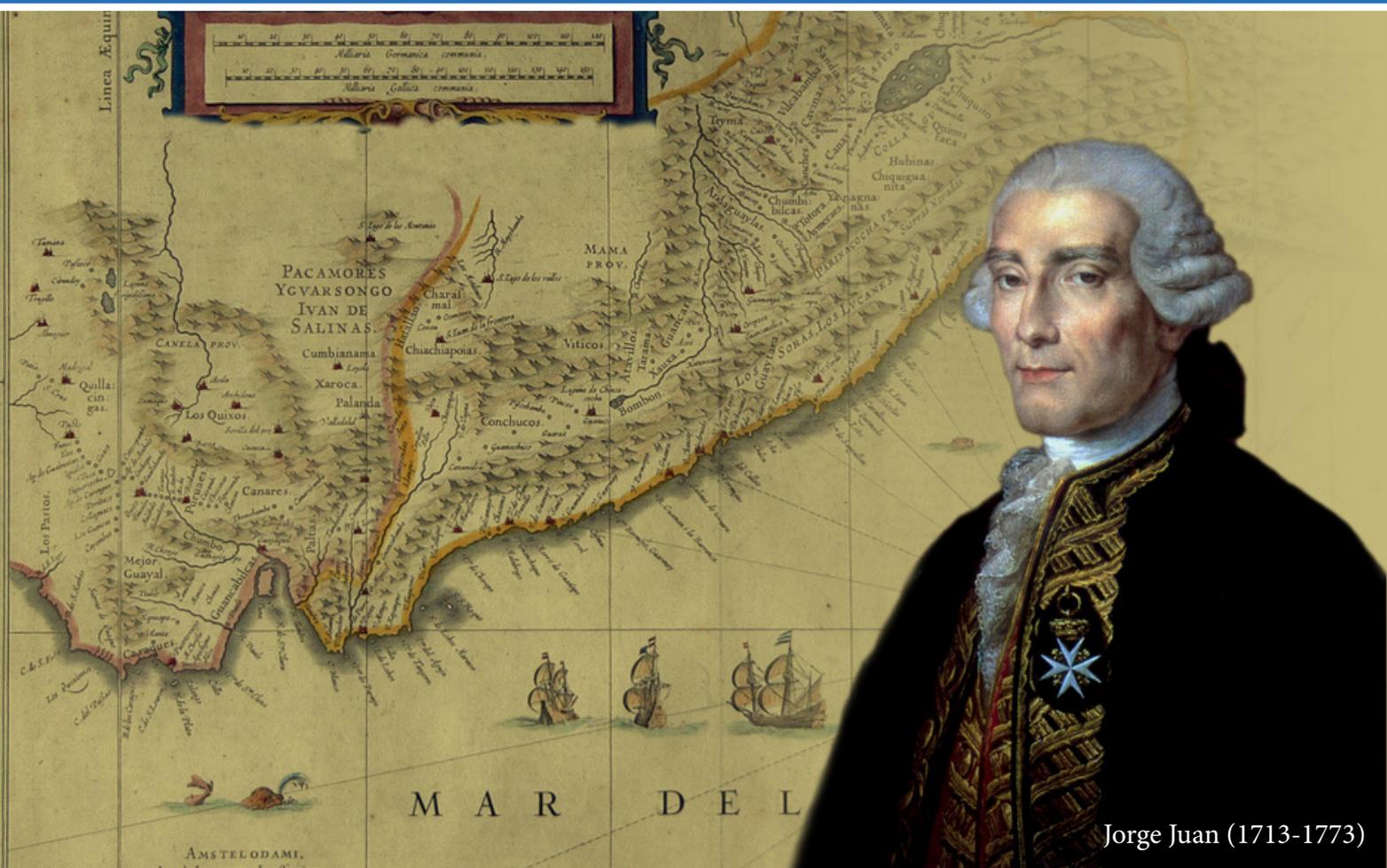


LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Jorge Juan (1713-1773)

Rafael Sebastián Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
(Coordinadores)

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante
03690 San Vicente del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.
Maquetación: CEE Limencop S.L.

UNIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS
www.une.es

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ENSINO DA GEOGRAFIA

Carla Oliveira

Escola Secundária de Felgueir,
carlasofia.geo@gmail.com

Resumo

O conhecimento geográfico está constantemente a ser alvo de mudanças. Por isso, é fundamental que os professores sejam capazes de ajudar os alunos a pensar geograficamente o mundo em mudança e nesse sentido deverão apostar no seu desenvolvimento profissional (DP), que pode ser estimulado em contextos formais ou informais, sendo o DP um fator facilitador da mudança educativa. Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o DP e sobre o ensino da Geografia. Os dados, obtidos através da aplicação de um questionário a 60 avaliadores e 110 avaliados, sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores.

Palavras-chave

Ensino da Geografia, conhecimento geográfico, desenvolvimento profissional docente, mudança educativa.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, tem-se assistido a uma crescente valorização do desenvolvimento profissional docente (DPD), encorajando a reflexão, a investigação-ação, o trabalho colaborativo, realizados no contexto escolar. O desenvolvimento profissional docente é um *continuum*: começa com a preparação dos professores na formação inicial e prolonga-se por toda a vida profissional dos docentes. O DPD é uma expressão que engloba todas as atividades, formais e informais, desenvolvidas por professores, ao longo da sua carreira profissional, no sentido de melhorarem o seu desempenho (Day: 2001).

Os professores de Geografia não podem negligenciar a sua prática profissional e devem continuar o seu desenvolvimento profissional, como qualquer outro professor, iniciado durante a sua formação inicial (Balderstone, 2000; Lambert & Balderstone, 2010). Schell, Roth & Mohan (2013) consideram fundamental que os professores não sejam considerados recipientes de desenvolvimento profissional mas sim os principais colaboradores para alcançar uma Educação Geográfica de excelência. Nesse sentido, de forma a melhorar o seu desempenho profissional quotidiano, deverão ser proativos na procura de oportunidades apropriadas ao seu desenvolvimento profissional.

2. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o DPD dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns

e outros sobre o DPD nem sobre a sua relação com a avaliação do desempenho. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspectivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia e sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO SÉCULO XXI

A Educação Geográfica permite-nos ‘pensar geograficamente’ o mundo em mudança e assim, dar-lhe sentido. Muitos dos desafios contemporâneos - as mudanças climáticas, as escolhas energéticas, a segurança alimentar, a globalização - não podem ser compreendidos sem a perspectiva geográfica. Aprender Geografia, tal como refere Major (2011), deve ser, simultaneamente, uma viagem e um regresso a casa. A viagem começa quando começamos a refletir sobre o nosso lugar no mundo, desenvolve-se e aprofunda-se à medida que vamos viajando pelos diversos temas abordados na Geografia, que nos permitem comparar as nossas experiências com as experiências de outras pessoas, de outros locais. Tal viagem possibilita que o viajante vá alterando a sua compreensão do mundo que partilha (o planeta Terra), alteração essa que também vai motivar uma mudança na forma como compreende o local onde vive.

A valorização do pensamento geográfico pressupõe que o currículo de Geografia no século XXI intensifique as oportunidades para os alunos realizarem análises críticas (Davidson & Catling: 2000). O currículo geográfico não deve ser transmitido e recebido mas deve ser um corpo de conhecimento processado e criado pelos alunos, não de forma individual, mas com os outros. O conhecimento geográfico ao ser coconstruído e centrado nos alunos, cria oportunidades para que estes contribuam com os seus conhecimentos prévios, experiências, que expressem as suas opiniões e confusões (Roberts: 2009), ou seja, ‘vivam’ a Geografia (Lambert: 2009). Para além de valorizar as ‘geografias’ pessoais dos jovens, é importante que o professor faça uma interpretação criativa do currículo, de modo adaptá-lo ao contexto local em que se insere (Brooks: 2011).

Para que o ensino de Geografia estimule a aprendizagem contextualizada, globalizada, significativa deve promover um ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). Moraes (2010) foi uma das investigadoras que aplicou a ABRP ao ensino de Geografia, tendo concluído, na investigação que desenvolveu, que a metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) pode proporcionar a compreensão de conceitos geográficos de forma significativa e mais integrada. Morgado & Leite (2012) também realizaram um estudo com professores de Geografia e de Ciências sobre a ABRP.

Na opinião de diversos investigadores, entre eles Merenne-Schoumaker (2005), Lambert & Balderstone (2010), a Geografia é uma disciplina rica em recursos educativos, podem estes ser criados pelo Professor ou provir da aprendizagem informal, e também constituírem importantes recursos pedagógicos, a que o professor pode recorrer, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as experiências quotidianas, as festas, a visita a museus, a centros de ciência, e a locais de trabalho, a leitura de jornais e de revistas, os programas televisivos, as obras literárias, os anúncios publicitários, a internet, os filmes, os jogos apesar de serem recursos promotores da aprendizagem informal também apresentam um elevado potencial pedagógico, podendo servir de ponto de partida para a abordagem de diversos conteúdos geográficos. De acordo com o estudo que Rahm (2004) desenvolveu, os centros de ciência são um dos recursos didáticos que facilitam o desenvolvimento da literacia científica. Por seu lado,

as festas, expressão da cultura, encerram em si saberes geográficos produzidos no quotidiano cuja exploração aproxima a Geografia das experiências quotidianas dos alunos (Pereira:2010). Por outro lado, os jogos introduzem um novo ‘elemento’ na aula de Geografia: a competição, melhorando a motivação dos alunos e, simultaneamente, encorajam-nos a desenvolver níveis cada vez mais profundos de compreensão face aos conteúdos geográficos, a tomar decisões, a negociar, a cooperar e a colaborar (Butt, 2002; Evangelista *et al.*, 2013). Apesar do rápido crescimento na utilização de recursos multimédia e da internet, o manual continua a ser, nas aulas de Geografia, o principal recurso de ensino e aprendizagem (Graves & Murphy: 2000). Tal como refere Tonini (2011) já temos ao nosso dispor os manuais digitais, também denominados de *e-books*, que integram imagens, animações e outros elementos interativos. Cabe aos Professores de Geografia encontrar sempre novas formas criativas para os utilizar e enriquecer. Também é importante que os alunos, nas aulas de Geografia, aprendam a ler, a manipular, interpretar e construir outro tipo de documentos: os mapas, que continuam a ser o meio mais efetivo através do qual é possível estudar as características dos lugares e a distribuição dos fenómenos geográficos. Os mapas são considerados um recurso didático valioso no ensino de Geografia visto serem indispensáveis para a concretização de diversas atividades, tais como: de localização, de resolução de problemas, de identificação de padrões espaciais, no estabelecimento de inter-relações entre os espaços (Weeden, 2002; Buttigieg *et al.*, 2012). A recente utilização dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG), nas aulas de Geografia, veio revolucionar e alargar as experiências vivenciadas pelos alunos, permitindo que estes manipulem e analisem informação espacial em formato digital; construam mapas digitais; e a partir dos dados por eles disponibilizados, tomem decisões acerca da organização do espaço (Lam, Lai & Wong: 2009). Paralelamente à exploração de documentos cartográficos e de documentos escritos, os professores de Geografia podem ainda recorrer aos recursos visuais (tais como vídeos, filmes, fotografias digitais) e assim trazer os lugares para dentro da sala de aula. As saídas de campo, consideradas experiências de aprendizagem ‘em primeira mão’ e fora da sala de aula, complementam e enriquecem os diversos recursos (sejam eles cartográficos, visuais, e/ou documentos escritos), explorados em contexto de sala de aula, e ajudam a tornar a disciplina mais ‘real’ e interessante para os alunos. Devem ser parte integrante do currículo de Geografia, e não uma experiência isolada (Lambert & Balderstone, 2010; Buttigieg *et al.*, 2012), uma vez que favorecem uma aprendizagem significativa, integradora e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social dos alunos, das suas competências organizacionais e técnicas, assim como das suas ‘geografias pessoais’ (Butt, 2002; Yang *et al.*, 2013). A crescente utilização da internet possibilitou o aparecimento de um novo tipo de visitas, as visitas virtuais, utilizando imagens digitais e/ou vídeos (Gómez Ruiz, Torres & González González: 2012). A Geografia, para além das visitas virtuais, tem disponibilizado aos alunos outros contextos ricos e variados para a utilização das novas tecnologias, entre eles: explorar as potencialidades dos globos virtuais, entre eles o Google Earth (Buttigieg *et al.*: 2012), construir portefólios digitais (e-portefólios) para partilharem, por exemplo, os seus trabalhos com colegas de outras escolas nacionais e internacionais; participar em discussão de *fóruns* eletrónicos e em *chats*; pesquisar em bibliotecas virtuais, em e-publicações, em atlas eletrónicos que oferecem uma grande diversidade de informação, incluindo mapas, textos, estatísticas, fotografias e vídeos (Lambert & Balderstone: 2010).

Em síntese, o ensino de Geografia é uma verdadeira janela sobre o mundo, sobre os territórios próximos ou longínquos (Merenne-Schoumaker: 2005), e assim ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões mais informadas. Para que a Geografia Escolar

mantenha o seu potencial educativo e continue a ser relevante, atrativa e motivadora para os alunos, é essencial que os professores de Geografia abracem um importante desafio educativo: continuem a explorar, em ambientes ativos de aprendizagem e centrados no aluno, uma grande diversidade de recursos educativos; a diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem; a adaptar o currículo geográfico, com o auxílio dos alunos, às novas temáticas emergentes, entre elas as relacionadas com o desenvolvimento sustentável, com a cidadania; a educar os futuros cidadãos, globais e digitais, de forma a fomentar o pensamento crítico e inovador. O responder, com sucesso, a tal desafio pressupõe que os professores mantenham a inovação e criatividade no ensino e aprendizagem da Geografia.

3.2. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Alguns autores (Kelchtermans, 2004; Day, 2001) consideram que o DPD é um processo de aprendizagem que resulta de interações significativas entre o docente e o seu contexto profissional, sendo este influenciado pelo contexto temporal (abarca o passado, o presente e o futuro) e espacial (inclui o ambiente social, organizacional e cultural) em que o professor trabalha. Tal como refere Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento tem associada uma ideia de evolução e continuidade, superando, neste contexto, a justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Day (2001) identificou quatro cenários distintos, onde o DPD pode ocorrer: a formação direta, através de conferências, cursos, *ateliers*; a aprendizagem na escola, através de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e avaliação, de investigação-ação, de avaliação de portefólios, de trabalhos em equipa; a aprendizagem fora da escola, através de redes de trabalho, de parcerias entre a escola e as universidades, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares; e a aprendizagem na sala de aula, com base na interação e na análise das reações dos alunos. Para Zepeda (2008), o verdadeiro DPD ocorre na escola, na companhia dos colegas que suportam, encorajam e aprendem em conjunto. Segundo Day (2001), a crescente valorização da escola enquanto contexto formativo de professores deve-se, principalmente, a duas razões: a primeira está relacionada com o facto de ser menos dispendioso e mais eficiente; a segunda razão prende-se com o facto de parecer aproximar a responsabilidade pela tomada de decisões do lugar onde estas vão ser implementadas – a escola e a sala de aula.

De acordo com a legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), no que diz respeito ao DPD, cabe aos professores, designadamente de Geografia, seleccionar as atividades de formação contínua que melhor se adequam às suas necessidades e ao seu contexto profissional.

As atividades de DPD, de acordo com diversos investigadores (ex.: Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009), podem ser formais ou informais. No caso específico dos professores de Geografia, as oportunidades informais de DPD são diversas, podendo incluir, por exemplo, a participação: em atividades/eventos *online*, designadamente no Geoforo (fórum Iberoamericano sobre Educação, Geografia e Sociedade); em saídas de campo; em atividades desenvolvidas pelas Associações de Professores de Geografia. Relativamente aos contextos formais de DPD, estes podem, segundo Zepeda (2008) e Sullivan & Glanz (2009), possibilitar um desenvolvimento autodirecionado ou um desenvolvimento colegial. O desenvolvimento autodirecionado, em que a responsabilidade do DPD é atribuída ao próprio professor, pode ser, em algumas situações, colaborativo, ou seja, pode envolver grupos de professores. Os contextos colegiais resultam do estabelecimento de parcerias com o ensino superior, e da

participação em redes de escolas, em comunidades de aprendizagem na escola (na companhia dos seus pares), e em redes digitais globais (Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009). Os contextos supervisivos de tipo colegial apresentam um elevado potencial para influenciar o desenvolvimento profissional, quer do professor (em serviço), quer do colega-supervisor. O colega-supervisor deve encorajar o professor a fazer uma investigação sistemática da sua prática, de modo a aumentar o poder de autosupervisão dos docentes (Sullivan & Glanz: 2009). Nos últimos tempos surgiram estratégias de supervisão inovadoras, que alargam a perspetiva supervisiva ao treino por pares, ao grupo de amigos críticos (Sullivan & Glanz: 2009). A implementação destas estratégias de supervisão, mais informais e assentes no apoio dos pares, e, por vezes, de peritos externos, permitirá que o DPD ocorra dentro da escola, contribuindo, assim, para a afirmação da escola como comunidade reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008), em constante adaptação às mudanças.

A aposta no desenvolvimento profissional contínuo dos professores de Geografia deverá ser a ‘chave’ para estes conseguirem responder, com sucesso, aos desafios do século XXI, para manterem a sua competência profissional quotidiana e continuarem motivados e comprometidos com a Geografia ao longo das suas carreiras.

4. METODOLOGIA

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes.

O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). A maioria dos professores avaliadores e avaliados tem uma situação profissional estável, visto pertencerem ao quadro de escola. No que diz respeito ao tempo de serviço, a maioria dos professores avaliadores (61,7%) possuem 26 ou mais anos de serviço enquanto a maior percentagem de professores avaliados (43,6%) possui entre 16 e 25 anos de serviço, embora ainda seja relevante a percentagem (35,5%) de professores que possuem entre 6 e 15 anos de serviço. As maiores percentagens dos professores avaliadores (48,3%) e dos avaliados (41%) têm idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos. A percentagem de professores avaliadores que possui 55 ou mais anos de idade ainda é considerável (32%). Também é relevante a percentagem de professores avaliados (36,4%) que possui idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos.

Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal. As professoras avaliadoras, todas elas pertencentes ao Quadro de Escola/de Agrupamento, encontravam-se a lecionar na respetiva escola há diversos anos. As professoras avaliadoras apresentavam idades que oscilavam entre os 50 e os 58 anos e as professoras avaliadas entre os 30 e os 47 anos. Quanto ao tempo de serviço, as professoras avaliadoras possuíam mais anos de serviço (oscilava entre 28 e

32 anos) do que as professoras avaliadas (oscilava entre 4 e 24 anos).

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que metade ou mais dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram Muito Importante a modificação A (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), a modificação B (avaliadores: 60,0%; avaliados: 70,9%) e a modificação C (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), sendo as percentagens um pouco mais elevadas no caso dos avaliados (tabelas 1 e 2). A modificação D, relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados (58,2%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (55,0%). Por um lado, parece que há mais avaliados do que avaliadores predispostos para a introdução de mudanças no ensino da Geografia, o que, do ponto de vista da Avaliação de Desempenho Docente não é o mais interessante, pois coloca questões sobre a formação e o perfil dos avaliadores. Por outro lado, as percentagens elevadas favoráveis às mudanças eram de esperar atendendo à literatura da especialidade (Lam, Lai & Wong, 2009; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Modificações	(N=60)				
	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	1,6	23,4	65,0	5,0
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	5,0	28,3	60,0	5,0
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	1,7	3,3	40,0	50,0	5,0
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	5,0	55,0	35,0	5,0
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	5,0	20,0	45,0	25,0	5,0
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,7	8,3	53,3	31,7	5,0
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	1,7	5,0	45,0	43,3	5,0

Tabela 1: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%).

(N=110)

Modificações	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	1,8	4,5	15,5	76,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	2,7	25,5	70,9	0,9
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	0,0	2,7	40,0	56,4	0,9
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	10,0	30,9	58,2	0,9
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	2,7	19,1	41,8	35,5	0,9
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,8	12,8	40,0	44,5	0,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	0,9	11,8	40,0	46,4	0,9

Tabela 2: Opiniões dos avaliados relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

Na entrevista foi solicitado às professoras que explicassem o facto de mais de 60,0%, tanto dos avaliadores como dos avaliados, terem considerado Muito Importante introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos (modificação A). Segundo as professoras entrevistadas, essa opinião poderá ter diversas explicações, entre elas:

- a valorização da transmissão de conhecimentos no processo de ensino da Geografia:
- “[...] as pessoas encararem o processo ensino e aprendizagem quase como o debitar dos conteúdos.” (EP3)
- iuma interpretação limitada dos programas/orientações curriculares:
- “Eu acho que as pessoas não fizeram uma leitura muito boa do nosso programa. Porque o nosso programa quase todo ele está relacionado com o quotidiano só se nós não quisermos, não é?” (EA2)
- “Se calhar, temos um problema, neste momento, que é um demasiado apego às Orientações Curriculares e pouca flexibilização quanto àquilo que se leciona. Acho que há uma grande preocupação com o cumprimento da planificação [...] e depois, muitas vezes, acaba-se por menosprezar o que muitas vezes é o mais importante, que são as experiências quotidianas e experiências ancoradas naquilo que é o contexto das turmas e dos alunos.” (EP5).
- a não compreensão do real objetivo da Educação Geográfica:
- “[...] acho que não estão a perceber qual é o real objetivo do ensino da Geografia, peço muita desculpa mas acho que só pode ser isso. Nós temos conteúdos e depois os métodos que usamos para os transmitir aos alunos depende do professor e eu acho que não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia, não é? Porque tudo que nós olhamos, como eu costumo dizer aos meus alunos, vocês olham à vossa volta tudo é Geografia, tudo é suscetível de uma interpretação geográfica [...]” (EA5).

Depois, procurámos averiguar se as professoras entrevistadas consideravam Muito Importante introduzir conteúdos capazes de melhorar a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos e constatámos que todas elas consideraram que os

conteúdos programáticos já permitem essa relação, manifestando, por isso, uma opinião contrária à da maioria dos professores que responderam ao questionário. Os excertos seguintes das respetivas entrevistas ilustram-no:

“[...] não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia.” (EA5)

“Faz parte do esforço que o professor tem que fazer de relacionar a vida quotidiana com as aprendizagens e isso eu acho que é mesmo uma mais-valia da Geografia.” (EP2)

“[...] o professor tem toda a liberdade de, a qualquer momento, refazer as suas planificações e de ajusta-las ao quotidiano.” (EP5)

Esta relação do conhecimento científico com a vida quotidiana dos jovens e com os seus conhecimentos prévios tem sido preconizada por diversos investigadores, entre os quais se encontram Roberts (2009) e Schell, Roth & Mohan (2013). No entanto, como constatou Pires (2013), muitas investigações sobre o ensino de Geografia indicam que as situações de aprendizagem, geralmente, são mecânicas e repetitivas, e não têm em conta a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos em relação com o assunto em lecionação.

A modificação F, relativa ao incremento da interdisciplinaridade, foi considerada Muito Importante pela maior percentagem dos avaliados (44,5%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (53,3%). A opinião destes professores é concordante com o defendido por Merenne-Schoumaker (2005), que considera que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia, onde são construídas ‘pontes’ entre as diversas áreas do saber, e por Baerwald (2010), para quem a Geografia é intrinsecamente interdisciplinar.

A maioria, tanto dos avaliadores (tabela 1) como dos avaliados (tabela 2) consideraram, ainda, Importante ou Muito Importante a modificação E, relativa ao aumento da frequência de visitas de estudo (70,0% e 77,3%, respetivamente), assim como a modificação G, referente à intensificação do trabalho colaborativo entre os alunos (88,3% e 86,4%, respetivamente). Butt (2002), Lambert & Balderstone (2010), Buttigieg *et al.* (2012) valorizam, tal como a maioria dos avaliadores e dos avaliados, o papel das visitas de estudo no ensino da Geografia.

O facto de a maioria, tanto dos avaliadores como dos avaliados, não terem assinalado como Muito Viável nenhuma das modificações facultadas no questionário (tabelas 3 e 4) poderá estar relacionado com considerarem que ainda não estão reunidas, no contexto escolar, todas as condições, temporais e/ou espaciais, necessárias para, por exemplo, intensificarem o trabalho colaborativo entre os alunos ou para aumentarem a interdisciplinaridade. Estes resultados poderão ter consequências negativas no processo de inovação didática, ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem da Geografia. Consideramos que a aposta no desenvolvimento profissional, em contexto laboral, mais associado às práticas pedagógicas, poderá ser benéfico para a sua modificação. Leat *et al.* (2005) consideram que é necessário dar mais atenção ao tipo de apoio que os docentes necessitam, devendo este passar pelo apoio de pares, presencial e prático, que encoraja e ajuda os professores a inovar no ensino e aprendizagem.

(N=60)

Modificações	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	10,0	51,7	25,0	8,3
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	8,3	51,7	30,0	8,3
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	8,3	26,7	38,3	18,4	8,3
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	1,7	16,7	50,0	23,3	8,3
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	16,7	35,0	36,7	5,0	6,6
F. Aumentar a interdisciplinaridade	8,3	28,4	46,7	10,0	6,6
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	5,0	26,7	51,7	10,0	6,6

Tabela 3: Opiniões dos avaliadores relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%).

(N=110)

Modificações	Pouco viável	Moderadamente viável	Viável	Muito viável	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	3,6	21,8	36,4	36,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	10,0	38,2	50,0	1,8
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	10,9	30,0	38,2	19,1	1,8
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	4,6	22,7	39,1	30,9	2,7
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	24,5	34,5	27,4	11,8	1,8
F. Aumentar a interdisciplinaridade	13,8	39,3	30,2	14,8	1,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	10,0	28,2	38,2	20,9	2,7

Tabela 4: Opiniões dos avaliados relativamente à viabilidade das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%).

No sentido de aprofundarmos os dados recolhidos, por questionário, e em situação de entrevista, solicitámos às professoras que nos indicassem se consideravam que o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam, ou não, de ser melhorados e verificámos que todas responderam afirmativamente. A melhoria enunciada pela maioria das avaliadoras entrevistadas (EA2, EA3, e EA5) está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mais especificamente, com ‘tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo’ (tabela 5). As citações seguintes são ilustrativas destas opiniões:

“Apreendam as coisas por eles e nós não lhes darmos tudo e eles estarem perfeitamente sem fazerem nada. Acho que a aprendizagem feita assim é a melhor forma, não é? É só aprender fazendo é que uma pessoa consegue aprender. [...] e acho que a Geografia tem que ir por esse lado.” (EA3).

Penso que pode ser melhorado pelo seguinte: eu dá-me ideia que é capaz de ainda haver um ensino da Geografia muito enciclopédico. Eu garanto que não o faço, sempre fui contra isso. Eu sou mais do género de pesquisar, relacionar, cruzar matéria [...] mas a sensação que eu tenho é que ainda há muito aquele género de professores que fazem resumos [...], principalmente no ensino básico. Aí é que eu acho que devia ser melhorado [...]. Eu tive ensino básico há 3 ou 4 anos e é um desespero porque a gente luta contra o tempo, tem um programa para cumprir [...], não há muito tempo para pôr os alunos a pensar e a descobrir por eles próprios, quase não há hipóteses e, portanto, aí é que eu acho que tem que ser feito

mesmo um trabalho de fundo. No secundário eu não sinto isso porque temos uma carga letiva que dá tempo para isso tudo e, portanto, no ensino básico isso era importante alterar-se.” (EA5).

Melhorias a implementar		Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
		EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Relacionadas com as metodologias de ensino da Geografia	Adequar o processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Incrementar a articulação interdisciplinar	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-
	Valorizar a componente prática	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-
	Tornar o processo ensino e aprendizagem menos transmissivo	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-
	Intensificar as saídas de campo (dentro ou fora da escola)	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-
Relacionadas com os recursos didáticos	Trazer para a aula objetos ou descrições de acontecimentos do quotidiano	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
	Valorizar as Tecnol. Inf. Geográfica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Relacionadas com os conteúdos da disciplina	Valorizar conteúdos relacionados com a Geografia Física	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Valorizar a análise dos fenómenos naturais e humanos à escala nacional	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
	Inter-relacionar os diversos conteúdos abordados na Geografia	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	Reformular os programas	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-

Tabela 5: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente a possíveis melhorias a implementar no ensino e aprendizagem da Geografia.

Por seu lado, a maioria das avaliadas entrevistadas referiram os seguintes aspetos (tabela 5):

- valorizar da componente prática (três de cinco avaliadas):

“Apostar no desenvolvimento da componente prática da Geografia, o que poderia motivar mais os alunos, dar-lhes mais competências para o futuro, acaba por não ser feito. Para mim é o maior problema com que se depara a Geografia hoje em dia.” (EP2)

- incrementar articulação interdisciplinar (três de cinco avaliadas):

“ Em 1º lugar: acho que devíamos trabalhar muito mais de forma interdisciplinar, parece uma ideia já muito antiga. Porque o falarmos em interdisciplinaridade só falamos no papel, só andamos a falar no papel porque na prática ... Quando estudas os dois programas, como eu tive de estudar, o programa de História do 3ºciclo e o programa de Geografia, vez que é possível pontos de encontro que nós nas escolas não fazemos. Não te posso dizer que são os colegas de História é que não são abertos, não é nada disso, até se calhar estão disponíveis. Nós, o de cima da cátedra, é que ainda não temos estar forma de trabalhar, já acontece nos países nórdicos que é trabalhar de forma interdisciplinar. As matérias ficam muito mais interessantes. Dar determinada matéria, por exemplo a questão da natalidade que damos no 8ºano, já falam na Grécia na questão da fertilidade, seria muito mais interessante trabalhar isto de uma forma continuada, sem balizas cronológicas. Pronto, época contemporânea e acabou ... nós só falamos na época contemporânea, a Geografia no 3º ciclo e secundário é contemporânea.” (EP3)

- adequar do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos (três de cinco avaliadas):

“Eu acho, que não é só da Geografia mas de todos precisam de ser melhorados, adaptando-se às novas formas de estar. Eu penso que sim.” (EP1).

Apesar de todas as professoras entrevistadas terem considerado que o ensino e a aprendizagem da Geografia precisam de ser melhorados (tabela 5), todas (tabela 6), com exceção da professora EA1, consideraram que os alunos gostam de aprender Geografia, embora não tenham explicado os motivos que as levaram a acreditar nisso. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião das referidas professoras entrevistadas:

“[...]No global acho que gostam, mas também acho que sentem algumas dificuldades em algumas matérias devido pouco tempo para explorar os conteúdos. [...]” (EP2)

“[...] eu acho que um modo geral eles gostam e vêem utilidade no ensino da Geografia, na disciplina da Geografia.” (EP1)

Reação dos alunos	Professores Avaliadores (n=5)					Professores Avaliados (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Gostam de aprender Geografia	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Não gostam de aprender Geografia	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 6: Opiniões das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas relativamente à reação dos alunos à aprendizagem da Geografia.

Este resultado está de acordo com os resultados de outras investigações, na medida em que diversos estudos (Bar-Gal & Sofer, 2010; Hopwood, 2011), que permitiram aceder às opiniões de alunos e/ou de professores sobre o ensino de Geografia, têm concluído que os alunos gostam de aprender Geografia. Contudo, as entrevistadas EA3 e EP5, que consideraram que os alunos gostam de aprender Geografia, salientaram o facto de depender muito de o professor motivar os alunos para a disciplina e estes atingirem bons resultados. Os excertos das respetivas entrevistas ilustram as suas opiniões:

“Eu acho que sim, eu acho que na generalidade uma grande parte dos alunos gosta. Também acho que é uma disciplina de relativo sucesso [...], eles acabam por gostar de fazer algumas das coisas, também depende muito do professor, lá está, voltamos sempre à mesma, mesma coisa, depende muito, mas acho que uma grande parte dos alunos que gosta mesmo [...] gosta da disciplina por si, gosta.” (EA3)

“Sim, mas como tudo acho que depende muito do professor.” (EP5)

Como mostra a tabela 7, a maioria (mais de 60%) dos professores, de qualquer um dos grupos, considera que a escola e/ou os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) são os contextos mais adequados para realizarem os seu DPD.

(N=170)

Inquiridos	Escola		Universidade/Inst. Ensino Superior		Centros de Formação de Associação de Escolas		Ambiente Online		Outro Contexto	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Avaliadores (n _r =60)	40	66,7	15	25,0	40	66,7	19	31,7	1	1,7
Avaliados (n _p =110)	84	76,4	44	40,0	69	62,7	54	49,1	5	4,5

Tabela 7: Opinião dos professores de Geografia relativamente ao(s) contexto(s) mais adequado(s) para realizar o seu desenvolvimento profissional.

Os ambientes *online* foram selecionados por percentagens de professores, de ambos os grupos, superiores às que selecionaram as Universidades/Instituições de Ensino Superior. Se é verdade que alguns autores, entre eles Zepeda (2008) e Sullivan & Glanz (2009), defendem que o DPD tem mais sucesso prático quando realizado em contexto real, também é verdade que as universidades têm o dever de partilhar com os professores o conhecimento que produzem. Nas escolas e CFAE, os professores podem facilmente partilhar entre si experiências e práticas mas terão dificuldade em, sozinhos, acompanhar a evolução do conhecimento da área da Geografia e da sua didática. Na entrevista foi solicitado às professoras entrevistadas que explicassem o facto de a maioria dos professores de Geografia, que responderam ao questionário, terem considerado que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional e verificámos que as cinco avaliadoras entrevistadas consideraram que esta opinião da maioria dos avaliadores e dos avaliados, que responderam ao questionário, deverá estar relacionada com o facto de estes valorizarem o seu contexto de trabalho. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, ilustra esta opinião:

“[...] é o sítio onde nós trabalhamos e portanto nós aqui acabamos por ter tudo o que tem a ver com a nossa profissão [...]” (EA5)

Algumas avaliadas entrevistadas (três de cinco avaliadas) também consideraram que tal opção poderá estar relacionada com o facto de valorizarem o seu contexto de trabalho, mas outras (duas de cinco avaliadas) entenderam tal opção como reveladora de uma possível atitude comodista. As citações seguintes são ilustrativas da opinião destas duas professoras:

“Porque é aí que se experiencia, vive-se e pode-se constatar o que resulta e o que não resulta, não é? No gabinete em termos teóricos é muito fácil dizer como é que as coisas aconteciam da melhor forma, depois em contexto sala de aula, essa reação já é bilateral, não é unilateral, há essa interrelação professor-aluno e professor-professor e todos intervenientes da comunidade, que conferem àquela realidade uma lógica específica, até o que serve a uma escola nem sempre serve a todas, não é?” (EP1)

“ [...] é uma questão de comodismo, a escola está lá, os colegas estão lá, nem que não se trabalhe muito de forma cooperativa e nada de forma interdisciplinar. (...) Nós somos uma profissão de acomodados e depois utilizamos os nossos maridos, os nossos filhos, a nossa vida de casa para não fazermos mais nada. Não vamos fazer uma pós-graduação porque temos muitos filhos...porque casamos [...]” (EP3)

A maioria das entrevistadas, tanto das avaliadoras (quatro de cinco avaliadoras) como das avaliadas (três de cinco avaliadas), partilharam da opinião dos professores avaliadores e avaliados, que responderam ao questionário, uma vez que consideraram que a Escola é o melhor contexto para promover, no futuro, o seu desenvolvimento profissional. Estas professoras consideraram que o seu desenvolvimento profissional deverá ocorrer no seu contexto de trabalho, a escola, uma vez que esta propicia, ao contrário de outros contextos, um contacto com a realidade. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

“ [...] eu já perdi um bocadinho a ilusão de fazer aquelas formações, por exemplo, na universidade, acrescentam-me muito mas nada que eu possa aplicar na escola porque às vezes as pessoas no ensino superior continuam um pouco afastadas da realidade. É muito bonito eu ir assistir a uma conferência, por exemplo, sobre climatologia, quando eu não vou aplicar nada daquilo. Eu sei que eu fiquei mais rica mas eu não consigo aplicar, então eu acho que é mais importante, repara eu até ultimamente tenho privilegiado a formação, nomeadamente, a formação na escola com os professores da escola porque eu sei que estou a trabalhar na realidade que eu vivo todos os dias e acho que isso é importante [...]” (EA2)

“ [...] não se pode falar daquilo que não se vive. Estar num gabinete é completamente diferente de estar numa sala de aula, (...) falta muitas vezes o convívio diário com os alunos, e portanto, acho que as escolas são os contextos por excelência” (EP1)

Esta valorização do contacto com a realidade, do contexto laboral, é preconizada por diversos investigadores, entre os quais se encontram Day (2001) e Zepeda (2008). Contudo, as entrevistadas EP2, EP3 e EA3 possuem uma opinião contrária, tendo considerado que a escola não lhes fornece tudo o que precisam, uma vez que é um contexto pequeno e com pouco para oferecer, por exemplo, ao nível do conhecimento científico. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas entrevistadas:

“[...] eu acho que nós não temos na escola aquilo tudo que precisamos para nos desenvolver como professores, não temos, a escola não oferece. Eu acho que se recuarmos, se calhar, 20 anos, eu acho que a escola era o único meio que nos oferecia qualquer coisa para nós desenvolvermos a nossa formação enquanto professores. Eu acho que neste momento não. Eu acho que neste momento dá mais os centros de formação, as faculdades e outros sítios.” (EA3)

“[...] se um professor lecionar numa EB 2,3 os conhecimentos científicos cristalizam, uma espécie de frutos secos (...), porque não sais ali da cêpa torta [...]” (EP3)

Contudo, como se mostra na tabela 8, a Associação de Professores de Geografia e a Associação de Geógrafos Portugueses são as entidades consideradas como tendo responsabilidade de contribuir para o DPD dos professores de Geografia por maiores percentagens de ambos os grupos (avaliadores: 31,7%; avaliados: 24,5%). No entanto, com percentagens imediatamente a seguir, são referidos os colegas da própria ou de outra escola (avaliadores: 28,3%; avaliados: 22,7%). Os professores Universitários foram escolhidos por percentagens muito reduzidas de professores de ambos os grupos (avaliadores: 11,7%; avaliados: 6,4%). Estes resultados são compatíveis com o estudo realizado por Buttigieg (2005). O estudo de Buttigieg (2005) mostra que os professores de Malta consideraram que a Associação de Professores de Geografia de Malta contribui para o seu desenvolvimento profissional.

(N=170)

Principal responsável	Avaliadores (n _r = 60)		Avaliados (n _p = 110)	
	f	%	f	%
Professor individualmente	5	8,3	18	16,4
Colega especializado	8	13,3	12	10,9
Colegas da sua escola /colegas de outra escola	17	28,3	25	22,7
Professor universitário	7	11,7	7	6,4
Diretor	1	1,7	0	0,0
Ass. Prof. de Geografia/Ass. de Geógrafos Portugueses	19	31,7	27	24,5
Não respondeu	3	5,0	21	19,1

Tabela 8: Opinião dos professores de Geografia sobre o principal responsável pela promoção do DPD dos Professores de Geografia.

A maioria (quatro de cinco) das avaliadas entrevistadas (tabela 9), partilharam da opinião de 8,3% dos avaliadores e 16,4% dos avaliados (tabela 8) que consideraram que o próprio professor deverá ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Das palavras das referidas professoras entrevistadas parece depreender-se que tudo está dependente da iniciativa do professor, da vontade intrínseca que este tem de aprender, de querer melhorar e fazer o melhor pelos alunos. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, é ilustrativo da opinião dessas professoras:

“[...] tem que partir de nós essa necessidade, temos de ser nós os construtores do nosso próprio conhecimento.” (EP5)

Apenas a avaliada entrevistada EP3 considerou que os principais responsáveis, por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, deveriam ser os professores universitários, uma vez que, segundo ela, é nas universidades que se produz o conhecimento. Ilustra-se, de seguida, a opinião desta professora:

“[...] produz-se lá o conhecimento. O conhecimento não vem da escola, não é? Os próprios programas que nós temos do 3º ciclo foram feitos ou foram idealizados por equipas ministeriais que estão ligadas ao ensino universitário, não é?” (EP3).

Principal responsável	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Professor individualmente	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
Professor universitário	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Associação de Professores de Geografia	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ministério da Educação e da Ciência	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-

Tabela 9: Opiniões das avaliadoras e avaliadas entrevistadas sobre o principal responsável por promover, numa situação ideal, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Mas, a quase unanimidade de opiniões que se verificou entre as avaliadas entrevistadas não ocorreu (tabela 9) entre as avaliadoras entrevistadas. Na verdade, todas estas justificaram a sua opção mas enunciando diferentes motivos que passam por responsabilizar:

- o Ministério da Educação e da Ciência, pela criação de contextos promotores do desenvolvimento profissional (duas de cinco avaliadoras):

“É o primeiro interessado em que os professores sejam bons profissionais.”(EA2)

“Ao Ministério interessa um ensino de qualidade e para isso ocorrer tem de promover formação dos professores.” (EA5)

- a Associação de Professores de Geografia, uma vez que esta deve apoiar os professores de Geografia ao longo do seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

“Para nos ajudar, nos dar voz.” (EA1)

- os Professores Universitários, dado que possuem conhecimentos robustos, em resultado das investigações que realizam (uma de cinco avaliadoras):

“[...] nós temos, essencialmente, um mundo de prática e eles também têm um mundo de prática, que têm imensas aulas, mas também têm um mundo de investigação, de teoria e, portanto, acho que nos podiam alertar e nos podiam ajudar a promover muito o desenvolvimento da Geografia e do ensino da Geografia.” (EA3)

- o próprio professor, considerando que este é o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

“Porque se a pessoa não se atualizar, se a pessoa não procurar informação [...] não se autovalorizar, quem é que vai fazê-lo? Quer dizer, fico à espera que alguém o faça por mim? Estou à espera que alguém traga o tal *workshop* porque senão não vou à procura disso? A própria pessoa é que tem que o fazer. Se tirar o curso (qualquer pessoa que tira qualquer curso não precisa ser de Geografia) e a partir dali pensar que não precisa de fazer mais nada é um zero. É pessoal.” (EA4)

6. CONCLUSÕES

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia e sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do ensino da Geografia e do DPD. Metade ou mais dos professores avaliadores e dos professores avaliados, consideraram Muito Importante as seguintes modificações: ‘Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos’, ‘Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania’ e ‘Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas’. Note-se que elevada percentagem de professores favoráveis à mudança era de esperar atendendo à literatura da especialidade (Lam, Lai & Wong, 2009; Roberts, 2010; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Contudo, a maioria dos professores, tanto dos avaliadores como dos avaliados, não assinalou como Muito Viável nenhuma das modificações facultadas no questionário, o que poderá estar relacionado com considerarem que ainda não estão reunidas, no contexto escolar, todas as condições, temporais e/ou espaciais, necessárias à sua concretização.

Para enfrentar os desafios que poderão surgir num futuro próximo, os professores de Geografia parecem concordar que deverão apostar no desenvolvimento profissional. Segundo maioria dos professores, de qualquer um dos grupos, a escola e/ou os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) são os contextos mais adequados para realizarem os seu DPD. Esta valorização do contacto com a realidade, do contexto laboral, é preconizada por diversos investigadores, entre os quais se encontram Day (2001) e Zepeda (2008). Contudo, a Associação de Professores de Geografia e a Associação de Geógrafos Portugueses são as entidades consideradas como tendo responsabilidade de contribuir para o DPD dos professores de Geografia por maiores percentagens de professores avaliadores e de professores avaliados. Este resultado deve-se, em nosso entender, e tal como preconizado por Healey (2003), ao facto de as organizações nacionais e as redes internacionais, relacionadas com a Educação Geográfica, terem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, devendo dinamizar cursos, *workshops*, discussões, e publicar estudos relacionados com o ensino e a aprendizagem da Geografia.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I.; y Roldão, M. 2008. *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Baerwald, J. 2010. “Prospects for geography as an interdisciplinary discipline”. *Annals of the Association of American Geographers*, núm. 100, pp. 493-501.

Balderstone, D. 2000. “Teaching styles and strategies”. A. Kent, ed. *Reflective Practice in Geography Teaching*. Londres, Paul Chapman, pp. 113-129. Bar-Gal, B.; y Sofer, S. 2010. “Israeli students’ perceptions of geography instruction goals”. *International Research in Geographical and Environmental Education*, núm. 19, pp. 127-137.

Brooks, C. 2011. "Geographical knowledge and professional development". G. Butt, ed., *Geography, education and the future*. Londres: Continuum, pp. 165-179.

Butt, G. 2002. Reflective teaching of geography, 11-18. Londres: Continuum.

Buttigieg, M., 2005. "The Role of the Geography Teacher's Association (Malta) in the Professional Development of Teachers". K. Doner, P. Charzynski, eds., *Changing Horizons in Geography Education*. Herodot Network, pp. 117-121.

Buttigieg *et al.* 2012. Handbook for the teaching of geography. Directorate for Quality and Standards in Education – Curriculum Management and eLearning Department (Malta).

Davidson, G.; y Catling, S. 2000. "Towards the question-led curriculum 5-14". C. Day, C. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Evangelista, A. *et al.* 2013. *Jogos e Geografia: dominando as eras geológicas. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Perú.

Fisher, T. Binns eds., *Issues in geography teaching*. Londres: Routledge, pp. 271-295.

Gómez, M^a.L.; Torres, M^a.L.; y González, M^a.J. 2012. "Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe", en R. González, M. Torres, y M. Gaite, eds. *La educación geográfica digital*. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu, pp. 471-484.

Graves, N.; y Murphy, B. 2000. "Research in geography textbooks". A. Kent, ed. *Reflective practice in geography teaching*. Londres: Paul Chapman Publishing, pp. 229-237.

Healey, M. 2003. "Promoting lifelong professional development in geography education: international perspectives on developing the scholarship of teaching in higher education in the twenty-first century". *The Professional Geographer*, núm. 55, pp. 1-17.

Hopwood, N. 2011. "Young people's conceptions of geography and education". G. Butt, ed. *Geography, education and the future*. Londres: Continuum, pp. 30-43.

Kelchtermans, G. 2004. "CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice", en C. Day, y J. Sachs, eds. *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Glasgow: McGraw-Hill, pp. 217-235.

Lam, C.; Lai, E.; y Wong, J. 2009. "Implementation of geographic information system (GIS) in secondary geography curriculum in Hong Kong: current situations and future directions". *International Research in Geographical and Environmental Education*, núm. 18, 57-74.

Lambert, D. 2009. "A different view". *Geography*, núm. 94, pp. 119-125.

Lambert, D.; y Balderstone, D., 2010. *Learning to teach geography in the secondary school* (2nd ed.). Oxon: Routledge.

Leat, D. *et al.* 2005. "New strategies for learning geography: a tool for teachers' professional development in England and the Netherlands". *European Journal of Teacher Education*, núm. 28, pp. 327-342.

- Major, B. 2011. "Geography as journey and homecoming". *Geography*, núm. 96, pp. 39-43.
- Marcelo, C. 2009. "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro". Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, núm. 8, pp. 7-22.
- Merenne-Schoumaker, B., 2005. *Didactique de la géographie – Organiser les apprentissages*. Bruxelas, De Boeck & Larcier.
- Moraes, J. 2010. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercícios da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Morgado, S.; y Leite, L. 2012. "Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: efeitos de uma ação de formação de professores de Ciências e de Geografia". *Atas do XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, pp. 511-518.
- Pereira, I. 2010. "Festas no bairro: conteúdos geográficos?". *Geosaberes*, núm. 1, 66-79.
- Pires, L. 2013. "De onde eu vejo o mundo: a cidade como laboratório para a construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas". *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia (Cd-Rom)*, pp. 305-318.
- Rahm, J. 2004. "Multiple modes of meaning-making in a science center". *Science Education*, núm. 88, pp. 223-247.
- Roberts, M. 2009. "Investigating geography". *Geography*, núm. 94, pp. 181-188.
- Schell, E.; Roth, K.; y Mohan, A., eds., 2013. *A road map for 21st century geography education: instructional materials and professional development (a report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC: National Council for Geographic Education. Disponível em: <http://natgeoed.org/roadmap> [accedido em 1fevereiro 2014]
- Sullivan, S.; y Glanz, J. 2009. *Supervision that Improves Teaching and Learning*. Londres, Corwin.
- Tonini, I. 2011. "Livro didático: textualidades em rede?". N. Kaercher *et al.*, eds. *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 145-154.
- Weeden, P. 2002. "Teaching about the language of maps", en M. Smith, ed. *Aspects of teaching secondary geography – perspectives on practice*. Londres: Routledge, pp.118-127.
- Yang, D. *et al.* 2013. "Chinese junior high school students' perceptions of geographic fieldwork: a case study". *Journal of Geography*, núm. 112, pp. 156-164.
- Zepeda, S. 2008. *Professional Development What Works*. Nova Iorque, Eye on Education.