

## À BUSCA DE CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Não pretendendo que esta parte conclusiva seja redundante relativamente às anteriores, salientaremos algumas conclusões já anteriormente enunciadas e tentaremos projectar-nos para além delas.

Na Parte I, ficámos conscientes da complexidade e do carácter multifacetado do conceito "atitude", o que, por si só, é suficiente para recearmos a dificuldade do processo educativo em termos atitudinais.

Por outro lado, a educação atitudinal colocará sempre a questão da legitimidade das opções de foro social e moral. Problema delicado e que deverá ser sempre alvo da maior reflexão individual (por parte do professor) e colectiva (da comunidade escolar).

O suporte teórico e metodológico da educação atitudinal é de grande diversidade, cabendo ao professor escolher, articular e integrar elementos cognitivos, afectivos e conativos, conteúdo e forma, autonomia e heteronomia. Nas primeiras idades escolares será, contudo, de privilegiar metodologias emanadas da perspectiva da adaptação heterónoma, dado o ainda incipiente desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao passarmos à análise da forma como documentos oficiais encaram a educação atitudinal, ficou realçada a posição privilegiada da educação sociomoral como construção autónoma e o carácter personalizador do processo educativo.

Verificou-se que a nuvem atitudinal preconizada é relativamente ampla, englobando atitudes morais, atitudes transversais de aprendizagem

e atitudes específicas. Relativamente ao estatuto que lhes é conferido sobressai uma certa ambiguidade: em termos teóricos e genéricos é-lhes concedida grande importância, mas no desenvolvimento/organização do processo de ensino-aprendizagem são relegadas para plano secundário.

Tendo em conta estas e outras constatações, devemos ajustar as orientações oficiais à heterogeneidade regional e local, desembocando numa conjugação entre o Projecto Educativo de Escola e a planificação anual disciplinar.

Defendemos, ainda, que nos diversos níveis de planificação deverá haver uma tentativa de articulação entre os três blocos de conteúdos (temas, procedimentos e atitudes) e que todo o processo de tomada de decisões se deve alicerçar numa avaliação contextual e acompanhar de avaliação processual integrada. O próprio "desenho" das planificações deverá traduzir o carácter holístico, sistémico, aberto e dinâmico do processo educativo.

O estudo experimental evidenciou-nos vários factos:

- as planificações apresentadas não explicitam a vertente atitudinal, nem no binómio objectivos-conteúdos nem nas metodologias de ensino-aprendizagem e avaliativa.

- a concepção que estes professores apresentam de "atitude" é algo restritiva e, até mesmo, desfasada;

- alguns colegas refutam a ideia de o programa encarar seriamente a educação atitudinal;

- as atitudes que dizem ter "privilegiado" parecem ter sido seleccionadas em função da Ficha de Registo da Avaliação enviada superiormente;

- alguns professores esboçam oralmente intenções que têm em linha de conta uma aprendizagem por informação, por modelação, por acção e por envolvimento do meio familiar do aluno;

- predomina a sensação de dificuldade da avaliação e a ausência de registo organizado de atitudes;

- a avaliação de atitudes que estes professores fizeram não se encontra convenientemente alicerçada no quotidiano educativo.

Não pretendendo adjudicar culpas mas somente detectar causas, cremos que se levantam vários **problemas** que simultaneamente poderão perspectivar **rumos** para os ultrapassar:

**1 - A inconsistência dos documentos oficiais, particularmente da Organização Curricular e do Programa de Geografia, quanto ao modo de encarar a educação atitudinal.** É necessário e urgente que os documentos superiormente emanados sejam congruentes e transparentes.

Com este último atributo não estamos a advogar um currículo fechado, mas tão somente a defender que o que for prescrito oficialmente não ofereça margem para dúvidas. Se isto não se verificar estaremos todos a trabalhar na esfera da ambiguidade, inevitavelmente associada a uma permissividade, cómoda para uns, doentia para outros.

2 - O real "motor" da Reforma. Onde está? Será que existe algum motor? Esse motor será (ou pretenderá ser) a tão falada ficha de registo da avaliação?

Apesar de considerarmos o processo avaliativo como parte integrante do processo educativo, não podemos deixar de estremecer ao constatar que alguns professores só se aperceberam da faceta atitudinal quando confrontados, no final de um período lectivo, com a referida ficha.

Estaremos perante uma Reforma que progride regressivamente (de jusante para montante)? Estarão, simplesmente, a tentar mudar as atitudes do professor pela componente conativa? Qualquer destas alternativas não nos satisfaz.

A primeira, porque não há corrente de maré que consiga inverter todo um sistema de drenagem. Os resultados deste trabalho provam-no: não basta a ficha para mudar o processo educativo; os professores arranjam formas de contornar o problema.

A segunda, porque apesar da "solução" poder ser a mais imediatista, é simultaneamente a mais frágil. Como anteriormente pudemos constatar (parte I) toda a atitude é trifacetada e, para a modificarmos de facto, impõe-se abarcar as três facetas - conativa, afectiva e cognitiva.

3 - O carácter não profissional da docência, bem documentado pela ausência de fundamentos psicopedagógicos. Somos verdadeiros profissionais da educação ou simples educadores não profissionais, em que a justificação das nossas práticas não passa do trivial, não vai além do senso comum?

4 - A dificuldade de inovação e de renovação da educação geográfica. Apesar de reconhecerem que o que se faz não é o mais adequado, as práticas e os esquemas mentais tradicionais continuam instalados, não se passando para além de pequenas variações dentro da rotina.

A que se deve tal inércia? Estará relacionada com a resistência que tipicamente oferecem os agentes educativos quando confrontados com inovações provenientes de uma difusão centrop periférica? Possivelmente sim, pois as infraestruturas comunicacionais não estão suficientemente desenvolvidas, as escolas não dispõem dos meios adequados e, principalmente, os professores não se identificam totalmente com o projecto.

Creemos, no entanto, que os motivos da referida inércia não se esgotam no tipo de difusão da inovação. A nosso ver, prendem-se também com a escassa formação dos professores em alguns dos domínios que actualmente são "exigidos" e com a multiplicidade e a nebulosidade dos rumos da investigação geográfica (incluindo a investigação em educação geográfica).

Para finalizar, não podemos deixar de aproveitar o contributo deste trabalho para aumentarmos o leque dos argumentos contra a interrupção da disciplina de Geografia no 8º ano. Como ficou evidenciado na Parte II, tal hiato constitui obstáculo intransponível ao desenvolvimento atitudinal que se exige **contínuo e progressivo.**

Por último, enviamos os nossos agradecimentos e o nosso incentivo aos professores (professores-colaboradores e outros) que por este país fora tentam inovar e/ou renovar a educação geográfica. No magma conturbado em que nos inserimos qualquer simples **tentativa** de pequeno passo em frente é obra de gigante.

Àqueles que se encontram desiludidos ou indiferentes, o nosso apelo a que aproveitem ao máximo as suas potencialidades, pois o futuro também depende deles.

*"O trabalho do pedagogo não diz nunca respeito, na realidade, ao saber constituído, mas ao por constituir. Não que ele despreze aquele, mas antes tem a arte de utilizá-lo como mero instrumento útil para abrir caminho rumo à incógnita do futuro" (VALENTE, 1991: 162)*