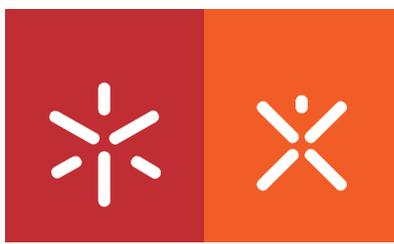




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Abdala Omar

Análise do ensino de Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alice Abdala Omar

**Análise do ensino de Geografia, na 10^a classe,
em Moçambique, no âmbito do currículo e
educação geográfica: uma abordagem
centrada nas práticas de professores de
Geografia em quatro escolas secundárias
da cidade de Nampula.**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco

Setembro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Dedicatória

À minha mãe, Antonieta
Ao meu sobrinho, Gregson

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Augusto Pacheco pelo seu apoio, compreensão, atenção e dedicação na orientação e elaboração desta dissertação;

A Professora Doutora Laurinda Leite pela sua atenção, carinho e dos momentos que se fez presente ao longo curso;

Ao Professor Doutor Carlos Morgado pela compreensão demonstrada durante o curso;

A todos os professores do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular;

Aos colegas do curso pelos momentos de convívio e de apoio;

Aos meus familiares que mesmo distante estavam presentes no pensamento e, que demonstraram carinho e apoio, dando-me força para continuar com os estudos;

A Abdul, pelo seu carinho e compreensão;

Aos amigos Ouri, Isaac, Albino, Baptista, Gessy, Ambrósio, Alberto, Julião, Marcelino, José, Mara, Tinelly, Aleydita, Benilde, Lídia, Bendita, Glória, Rajabo, Elton, Ana Café, Ana Fernanda, Nilza, Mamo, Hélia e Dayani e sua família;

A comunidade cabo-verdiana, são-tomense e angolana, pelo acolhimento e convivência;

Ao IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento que, proporcionou os dois anos de caminhada académica;

A Universidade Pedagógica de Moçambique que diante das conjunturas, permitir a continuação da minha formação. Aos meus colegas de trabalho da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula pelo apoio moral que prestaram durante este período.

Resumo

Análise do ensino de Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula.

Os estudos sobre a educação geográfica enfatizam o papel formativo e valorativo dos alunos quanto a necessidade de pensarem e participarem de forma consciente no espaço do qual fazem parte. A inclusão da disciplina na organização curricular contribui na aprendizagem significativa. Deste modo, pretendemos, com este estudo problematizar questões de aprendizagem e leccionação da disciplina de Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, especificamente, no Município de Nampula. Além disso, pretende-se, por um lado, verificar até que ponto a articulação do programa, dos manuais e as práticas lectivas dos professores proporcionam uma aprendizagem significativa no âmbito da educação geográfica e, por outro, reflectir sobre a abordagem do ensino da geografia em função da sua importância curricular. Considerando o facto de tratar-se de um estudo de âmbito educacional, que privilegia as representações dos indivíduos implicados para o desenvolvimento deste estudo, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa e exploratória, já que se trata de uma primeira aproximação à temática.

O estudo abrangeu professores que leccionam a disciplina de Geografia da 10^a classe em quatro escolas secundárias do Município de Nampula (N=15). Deste grupo, foi seleccionada uma amostra (n=8). Os dados deste estudo sugerem que a articulação do programa, dos manuais e das práticas lectivas dos professores é pouco satisfatória para uma aprendizagem significativa da educação geográfica. Os factores que estão na base desta afirmação são: às condições de ensino/aprendizagem no contexto escolar; e as turmas numerosas; insuficiência de material didáctico e da organização do plano de estudo da disciplina, no que respeita a carga horária e à extensão do programa. Com estas análises do processo ensino/aprendizagem da Geografia, na 10^a classe, surge a necessidade de repensar a organização da disciplina no currículo escolar, considerando-se a sua viabilidade no contexto de implementação e, especialmente, um olhar reflexivo e crítico das práticas lectivas dos professores de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Currículo, programa, manuais escolares, prática dos professores de Geografia.

Abstract

Analysis of Geography teaching in 10th grade, in Mozambique as part of curriculum and geographical education: an approach based on the practices of Geography teachers in four secondary schools in the city of Nampula.

Studies on geographical education emphasize the formative role and students' value in order to allow students to think and participate consciously in the space to which they belong. The inclusion of the discipline in the curriculum organization contributes to significant learning. Thus, we aim this study discusses issues of learning and teaching the discipline of geography in 10th grade, in Mozambique, with focus in Nampula city. Moreover, it is intended, firstly, to check how far the joint program, manuals and teaching practices of teachers provide meaningful learning in the context of geographic education and, secondly, to reflect on the approach to teaching geography according to their importance curriculum.

Considering the fact that this is a study of the educational context, which privileges the representation of individuals involved in the development of this study, we chose to do a qualitative and exploratory research, since it is a first approach to the subject.

The study included teachers who teach the discipline of Geography in 10th grade in four schools in the city of Nampula (N = 15). Of this group, a sample was drawn (n = 8). Data from this study suggest that the articulation of the program, manuals and teaching practices of teachers is unsatisfactory for a significant learning of geographical education. The factors underlying this statement are: teaching and learning conditions in school, and numerous classrooms, inadequate teaching materials and organization of the study plan of discipline in regard to the workload and the extent of the program. With this analysis of teaching and learning of geography in 10th grade, it become necessary to rethink the organization of the discipline in the school curriculum, considering its viability in the context of implementation and, especially, a reflective and critical look of classroom practices of geography teachers.

Keywords: Geography teaching, curriculum, program, textbooks, teachers' practice of geography.

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Lista de anexos.....	viii
Lista de quadro.....	viii
Introdução.....	9
Capítulo I - Problemática da investigação.....	13
1.1 - Problematização.....	13
1.2 - Problema.....	15
1.3 - Objectivos.....	16
Capítulo II - Currículo e Sistemas de Educação em Moçambique.....	19
2.1 - Currículo.....	19
2.1.1 - Programa de ensino e os manuais escolares.....	21
2.2 - Abordagem histórica do currículo em Moçambique.....	23
2.2.1 - A educação no período colonial.....	25
2.2.2 - A educação no período Pós-Independência.....	26
2.3 - Organização curricular em Moçambique.....	29
2.3.1 - Por competências.....	30
2.3.2 - Por ciclos de aprendizagem.....	30
2.3.3 - Por áreas curriculares e disciplinas.....	31
Capítulo III - A Geografia Escolar e a Educação Geográfica em Moçambique.....	35
3.1 - Abordagem histórica da Geografia como disciplina escolar.....	35
3.2 - O ensino da Geografia e as práticas de professores de Geografia.....	38
3.3 - Educação Geográfica - Nova perspectiva do ensino da Geografia.....	41
3.4 - A Geografia escolar no contexto moçambicano.....	44
3.5 - A disciplina de geografia na 10 ^a classe.....	49
Capítulo IV - Metodologia.....	55
4.1 - Natureza do estudo.....	55
4.2 - População e amostra.....	57
4.3 - Técnicas de recolha de dados.....	58
4.3.1 - O inquérito por entrevista.....	59
4.3.2 - Os documentos.....	60
4.4 - Técnica de análise de dados.....	60
4.4.1 - Análise de conteúdo.....	60
4.5 - Questões de ética de investigação.....	61
Capítulo V - Apresentação e análise de dados.....	65
5.1 - A organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10 ^a classe, na concepção dos professores tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem.....	65
5.1.1 - Percepção dos professores sobre a educação geográfica em Moçambique.....	65
5.1.2 - A organização dos conteúdos programáticos na 10 ^a classe.....	69
5.1.3 - O papel da carga horária na leccionação da disciplina de Geografia na 10 ^a classe.....	70
5.1.4 - A realidade geográfica dos alunos versus os conteúdos ao nível do ensino.....	72

5.1.5 - Os conteúdos programáticos como fonte principal das práticas lectivas dos professores	74
5.1.6 - Os pré-requisitos dos alunos da 10ª classe para a aprendizagem da geografia	76
5.2 - Articulação do programa de Geografia da 10ª classe com os manuais escolares existentes	78
5.2.1 - Evolução dos conteúdos de ensino de Geografia de Moçambique nos manuais escolares	78
5.2.2 - Os manuais de ensino e o enquadramento dos problemas geográficos de Moçambique	79
5.3 - Estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores e grupo disciplinar de Geografia, na 10ª classe.....	81
5.3.1 - As dificuldades dos alunos ao longo da aprendizagem geográfica.....	82
5.3.2 - As dificuldades dos professores durante a leccionação da disciplina.....	84
5.3.3 - A utilização dos livros didácticos e outras fontes	85
5.3.4 - A utilização das sugestões metodológicas enquadradas no programa.....	87
5.3.5 - A planificação das aulas	88
5.3.6 - As práticas metodológicas utilizadas e actividades feitas para reforçar a educação geográfica dos alunos.....	89
5.3.7 - As práticas de avaliação adoptadas pelos professores na sala de aula.....	95
5.3.8 - Apoios para o melhoramento da educação geográfica ao nível dos programas, conteúdos, manuais e escolas.....	96
Considerações finais.....	99
Bibliografia	104
Anexos	112

Lista de anexos

Anexo 1 – Plano temático da disciplina de Geografia-10 ^a classe	113
Anexo 2 - Guião da Entrevista.....	119
Anexo 3 - Transcrição das Entrevista	121

Lista de quadro

Quadro I – Organização curricular por ciclos de aprendizagem	31
Quadro II – Organização curricular do ensino básico e secundário por áreas curriculares e disciplinas	32
Quadro III – Distribuição dos conteúdos geográficos no período pós-independência	46
Quadro IV – Distribuição dos conteúdos geográficos com a introdução do Sistema Nacional de Educação	47
Quadro V – Distribuição dos conteúdos geográficos do ensino básico/2004 e secundário.....	48
Quadro V – Objectivos específicos de aprendizagem de Geografia na 10 ^a classe.....	52
Quadro VI – Características dos professores entrevistados.....	58
Quadro VII -Dimensões de análise	63
Quadro VIII – Percepção dos professores sobre a educação geográfica em Moçambique	66
Quadro X – Práticas metodológicas usadas pelos professores para reforçar a educação geográfica dos alunos	90

Introdução

Na história do currículo, a partir do momento em que as disciplinas escolares se tornaram referência do “saber organizado para a instrução” (Phenix, 1962 *apud* Sperb, 1976), capazes de proporcionar conhecimento, valores e atitudes, tornaram-se objectos de investigação, procurando justificar e compreender a importância de cada uma delas no currículo escolar.

Com o número crescente de investigadores na área da educação mais preocupados com o conhecimento escolar passou-se, por um lado, segundo Musgrove (1968) *apud* Goodson (2001), a analisar as disciplinas no currículo escolar considerando-se as relações e sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, apoios materiais e ideologias. Por outro lado, no plano do processo de ensino/aprendizagem das disciplinas, tornaram-se objectos de estudos as metodologias de ensino, as actividades, os materiais de ensino e as práticas dos professores no sentido de intervir na organização do processo de ensino/aprendizagem.

As primeiras abordagens da Geografia no currículo escolar, a partir do século XIX, foram desenvolvidas à volta da discussão do seu conteúdo e, actualmente, apesar de ainda prevalecer essa discussão, as análises da aprendizagem geográfica centram-se na preocupação do seu ensino, conforme está planeado e o modo como ela é ensinada, considerando a qualificação de uma educação efectivamente geográfica.

Considerando a organização do currículo por disciplinas e os diversos elementos constituintes para a leccionação dos conteúdos, este estudo centra-se na preocupação, discussão e exploração do processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Geografia, tendo como título “Análise do ensino da Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e da educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula”.

O processo de implementação da disciplina de Geografia nos planos curriculares em Moçambique viveu vários momentos para tornar significativo o ensino desta disciplina sobre as crianças e jovens, que no campo administrativo se tornou concreto com a introdução do Sistema Nacional de Educação, pela Lei 4/83, de 23 de Março e revisto em 1992, pela Lei 6/92, de 6 de Maio. Estas mudanças permitem perceber a influência que cada currículo exerceu em cada época e como a sua posição ideológica contribui para os modos de aprendizagem e para a selecção dos conteúdos de ensino.

A aprendizagem geográfica na 10ª classe centra-se nos conteúdos físicos/naturais e económicos/sociais, relativos ao território moçambicano e a aspectos de ordem regional, concretamente, da África Austral.

Assim, em função de um plano de estudo da disciplina que tem em consideração o contexto geográfico dos alunos, a preocupação neste estudo foca-se na reflexão sobre o modo como ela é desenvolvida na sala de aula tendo em conta a articulação do programa, da disciplina, dos manuais existentes e das práticas e acções metodológicas dos professores, no âmbito da construção de uma aprendizagem significativa e compreensiva da educação geográfica.

Por isso, pensar nessa aprendizagem significativa da educação geográfica exige a valorização das finalidades da aprendizagem dos conteúdos escolares, em que estes constituem bases para compreensão do espaço vivido e produzido pelos alunos, de maneira que possam entendê-lo, construí-lo e transformá-lo, ou por outra, pretende-se que a educação geográfica proporcione aos alunos o desenvolvimento consciente do impacto das suas acções e o das sociedades onde vivem, considerando o papel crescente do currículo e das escolas na sua concretização.

Face a esta observação, o interesse em realizar este estudo está ligado a questões de ordem pessoal, cognitiva, académica e profissional, pelo facto de ser formada na área do ensino de Geografia e na formação de professores de Geografia e, ainda, por frequentar o curso de Mestrado em Desenvolvimento curricular.

É muito mais motivada por questões de ordem de desenvolvimento profissional na área do ensino da disciplina que esta preocupação aparece, tendo como as práticas lectivas dos professores de Geografia em articulação com o currículo, existindo a possibilidade de repensar a educação geográfica num mundo em que se espera que os indivíduos participem, considerando que a Geografia é uma ciência que permite o diálogo entre as concepções dos espaços vividos e produzidos pelo aluno.

Como o estudo se baseia na análise das práticas dos professores em conformidade com o programa curricular e dos manuais de Geografia, na 10ª classe, num contexto de compreensão da realidade escolar de Moçambique, optámos por realizar uma investigação qualitativa, partindo primeiro da análise de documentos para situar o problema, e depois, de um trabalho de recolha de informação através da entrevista semi-directiva para obter as suas percepções e representações sobre o ensino de Geografia na 10ª classe.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, para além das considerações finais, bibliografia e anexos.

No capítulo I, apresentamos a problemática da investigação e o tema em torno da sua pertinência no campo educacional, bem como na área de estudo da educação geográfica, delimitando o problema geral e específico da investigação assim como os objectivos geral e específicos.

No capítulo II, aborda-se o conceito de currículo e as características do currículo numa visão contextualizada dos períodos que caracterizaram a educação em Moçambique, como a educação colonial e Pós-Independência. Referimo-nos também neste capítulo sobre a organização curricular em Moçambique em três modelos, competência, ciclo de aprendizagem e áreas curriculares e disciplinas.

No capítulo III, cingimo-nos a uma abordagem histórica e analítica da Geografia como disciplina escolar e às novas perspectivas da educação geografia e fazendo-se menção às práticas dos professores de geografia. Inclui-se também, neste capítulo, o processo de desenvolvimento da disciplina de geografia no currículo moçambicano. Finalmente, caracterizamos o plano de estudo da Geografia na 10^a classe nas escolas secundárias do Município de Nampula como também de forma geral.

O enquadramento metodológico desta investigação é apresentado no capítulo IV. Começamos por delinear e caracterizar a natureza do estudo que é desenvolvida numa abordagem qualitativa especificando a abrangência e amostra. Apresentamos e caracterizamos as técnicas de recolha de dados utilizados nesta investigação, bem como as técnicas de análise de dados. Por fim, referimos questões de ética de investigação.

No capítulo V, apresentam-se e analisam-se os dados das entrevistas em função dos objectivos específicos, que compreendia analisar a organização do programa curricular da disciplina de Geografia, na 10^a classe, tendo em conta as condições de aprendizagem geográfica dos alunos, analisar a articular o programa de Geografia da 10^a classe com os manuais existentes e discutir as estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores do grupo disciplinar da Geografia, na 10^a classe.

O trabalho termina com considerações finais, enfatizando os aspectos emergentes dos dados da investigação, tendo em consideração as abordagens teóricas em torno do tema, das implicações e perspectivas, sem esquecer das limitações do estudo.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I - Problemática da investigação

Neste capítulo, faz-se o enquadramento teórico da problemática da investigação. Assim, começa-se por clarificar as inquietações no âmbito das investigações nessa área, de uma forma geral de acordo com a sua pertinência para esta investigação. De seguida, apresenta-se o problema e especificam-se os objectivos que norteiam o nosso estudo.

1.1 - Problematização

As transformações científicas e tecnológicas têm vindo a alterar as formas de organização da produção e das sociedades, bem como o acesso à educação e à produção de conhecimento (PNUD, 2006:39). Neste contexto, procuramos fazer uma análise dentro dos parâmetros curriculares, considerando as perspectivas do ensino da Geografia em Moçambique. Concretamente, o tema desta investigação consiste na Análise do ensino da Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e da educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula.

As dimensões analíticas de pesquisa em educação geográfica giram, desde muito tempo, à volta do currículo (na maneira como foi e é desenvolvida no campo escolar, tendo em consideração as metodologias de ensino e prática dos professores) e nos conteúdos (pelo seu contributo). É neste cenário problemático da Geografia escolar que este trabalho foi desenvolvido.

No âmbito das inquietações dos investigadores na organização do processo de ensino/aprendizagem de Geografia dentro dos parâmetros curriculares, tem sido elaboradas várias pesquisas e travados debates que vêm desde o início do processo da introdução da disciplina na organização curricular. Como refere Castellar (2005), foi em função da fragmentação curricular e da maneira como essa área de conhecimento foi desenvolvida e praticada nos séculos XIX e XX, e continua a ser reproduzida até hoje, que a geografia escolar ainda aparece no currículo como sendo aquela área de conhecimento de menor aplicação prática fora da escola.

Décadas passaram e ainda esta preocupação prevalece, contribuindo para a inquietação de muitos autores como Norman Graves (1980, 1985), André Chervel (1999), Herculano Cachinho (1991), Mérenne-Schoumaker (1994), Nestor Kaercher (2007), William Vesentini

(2003), que se interrogam sobre as vantagens e desvantagens do seu ensino/aprendizagem e o rumo que está a tomar a Geografia escolar.

Em Moçambique, poucos trabalhos foram realizados nesta área, e dada a sua escassez, os trabalhos apresentados e abordados por Duarte (2001) e Língua (2006) nas suas teses, que estão referidos no capítulo III, são os mais destacados. Os problemas curriculares referidos ao tema, envolvem a articulação do currículo e o ensino da Geografia com a prática do ensino questionando-se o seu papel para o sucesso escolar.

De acordo com a diversidade dos problemas relacionados com a temática, os artigos divulgados, no âmbito do desenvolvimento do ensino da disciplina de Geografia, abordam, de forma geral, a questão da contribuição da educação geográfica para o desenvolvimento de uma educação de valores e atitudes, a nível dos ensinos básico e secundário, em função da educação ambiental (Alberto, 2002; Silva, s/d), das tecnologias e, metodologias no ensino da disciplina e das práticas docentes (Castellar, 2005; Cavalcanti, 2005; Matias, 2005), educação para a cidadania (Filho, 2006; González e Claudino, s/d; Andrade, s/d) e, principalmente, do próprio currículo que o define (Castellar, 2006), como resultado dos problemas que vão surgindo de acordo com a evolução científica e pedagógica nessa área associado às práticas dos professores de Geografia (Kaercher, 2007) que caracterizam cada vez mais a Geografia como uma matéria descritiva e transmissiva.

As teses e dissertações realizadas no âmbito da análise do conhecimento geográfico, a partir do próprio conteúdo escolar e das metodologias levam os professores e investigadores a problematizar a possibilidade da renovação ou ajustamento do currículo dentro da disciplina, de modo que exista uma aprendizagem significativa e que o aluno possa intervir no espaço geográfico, (Galego¹, 1992, 1994; Sacramanto, 2007; Campos, 2007 e Seferian, 2008).

Estas e mais questões constituem actualmente uma preocupação bem evidente no ensino de Geografia pelo que, como salienta Castellar (2006) se faz cada vez mais necessário investigar o saber-fazer em Geografia, ou seja, “a capacidade de aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos de metodologia de ensino de geografia” (*Ibidem*:8). Assim, valem-nos deste conjunto de preocupação do ensino e de aprendizagem de Geografia para problematizar este estudo e, não necessariamente, nos objectos de análise que os autores acima referidos associam à educação geográfica.

¹ Dissertação de mestrado e tese de doutoramento de Júlia Pereira Galego, que Ferreira (1997) faz referência na perspectiva da investigação em educação geográfica em Portugal

1.2 - Problema

Toda a investigação tem por base um problema inicial, que, crescente e ciclicamente, se vai complexando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora (Pacheco, 1995:67). Considerando-se que a formulação e selecção de um problema de investigação não são das tarefas mais fáceis (Gil, 1999; Tuckman, 2000), o importante é que este contenha na sua enunciação, as características da clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy, R & Campenhoudt, L., 1992). Deste modo, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca, mas também realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação, e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Na aprendizagem geográfica onde na prática a descrição e a memorização dos factos e fenómenos é excessivamente visível, tem o programa e o manual escolar ou o livro didáctico como recursos norteadores, obedecendo uma sequência rigorosa com indicações e orientação de ensino e de aprendizagem e informações ligeiramente desvinculada da realidade geográfica do aluno que leva a pensar no modo de articular esta realidade com os conteúdos programáticos, respectivamente.

A este respeito, considera Brito (1999:142), que “não é o programa que determina a prática lectiva”, o que não tira o seu poder na regulação, organização das práticas e acções pedagógicas, pois segundo a autora “é o manual escolar, transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica”.

Sob o ponto de vista desta perspectiva a principal questão que se coloca nesta investigação é a seguinte:

Até que ponto o programa, os manuais escolares de Geografia da 10^a classe e a prática lectiva dos professores se articulam de maneira a proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, no âmbito da educação geográfica?

A preocupação da educação em ensino de geografia deixou de ser apenas aprendizagem dos conteúdos geográficos no contexto de sala de aula e considera a adaptação das novas experiências de aprendizagem e vivências que sejam objectos de atenção tanto no contexto escolar como no dia-a-dia.

A aprendizagem significativa que se pretende pode ser entendida como um processo educativo que vai além de simples aquisição e assimilação de conhecimentos conferindo a sua relevância o pensamento, as acções, comportamentos e atitudes perante situações da vida que

requerem atenção e que os alunos sejam capazes de relacionar as aprendizagens adquiridas no contexto de sala com as suas experiências.

Neste contexto, as principais questões orientadoras que se colocam à realização do trabalho, são as seguintes:

Até que ponto o plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe oferece condições de aprendizagem geográfica aos alunos?

Em que medida o programa de Geografia na 10ª classe e os manuais escolares se articulam tendo em conta os conteúdos programáticos?

Que estratégias e/ou metodologias de integração de conteúdos são postas em práticas pelos professores e grupo disciplinar, na 10ª classe?

1.3 - Objectivos

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Assim, não foram formuladas hipóteses mas, objectivos norteadores do estudo e das opções metodológicas.

Esta investigação tem como objectivo principal reflectir sobre a abordagem do ensino da Geografia em função da sua importância, as práticas dos professores e o currículo.

Assim, são formulados os seguintes objectivos específicos:

Analisar a organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem.

Articular o programa de Geografia da 10ª classe com os manuais existentes.

Discutir as estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores do grupo disciplinar da Geografia, na 10ª classe.

Uma vez que os objectivos não são o de confirmar, ou inferir hipóteses previamente construídas, os dados são analisados de uma forma indutiva e exploratória, de acordo com a nomenclatura de Van Der Maren (1987), num contexto de descoberta e não de prova. Como realçam Bogdan & Biklen (1994:16), “ainda que se possam vir a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o

objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses”. Pelo contrário, consiste em levantar questões sobre as quais se procurará uma abordagem adequada ao contexto em que o estudo se realiza.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Capítulo II - Currículo e Sistemas de Educação em Moçambique

Neste capítulo discute-se a ambiguidade do conceito de currículo e situa-se a educação em Moçambique caracterizando o currículo e faz-se alusão à organização curricular neste país.

2.1 - Currículo

Entre muitas posições na abordagem do currículo, a ambiguidade do seu conceito e a diversidade das teorias e o resultado de debates e discussões entre os teóricos desta área.

A partir do livro de Bobbit, *The Curriculum* (1918) que é considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos, o currículo é definido como “um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2000:11). Nesta, o sistema educacional é comparado a uma organização, que tem como fim garantir a eficiência do sistema escolar, capaz de especificar os resultados que pretendia obter, estabelecer métodos para os atingir de forma precisa e formas de medir esses resultados (*ibidem*).

A partir deste quadro conceptual, o termo tornou-se cada vez mais discutido e perspectivado de diferentes modos, tal como plano de estudo ou de aprendizagens, conjunto de matérias, programas de ensino, que, na opinião de Roldão (2000) constituem instrumentos do currículo.

Segundo Vilar (1994:13), a resposta à questão “Que é o currículo” encerra problemas complexos por duas razões: primeiro porque “estamos perante um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, ou seja, não se trata de um conceito abstracto anterior à própria experiência”; segundo, porque “estamos perante um conceito que se refere sempre a uma prática condicionadora do mesmo e da sua teorização”. Nesta perspectiva há diversas teorias curriculares referidas entre outros, por Kemmis (1989) e Silva (2000), tal como é apresentado por Pacheco (2001).

A diversidade das teorias curriculares existentes deve-se à discussão sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, que de forma geral se diferenciam pela diferente ênfase que se dá a estes elementos (Silva, 2000) e ainda, pelas análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares, através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (Pacheco, 2001:33).

O currículo é fundamentado em torno de cinco questões: que ensinar e porquê; a quem ensinar; quando e como ensinar; quê, como e quando avaliar; como inter-relacionar sistematicamente as opções assumidas, (Vilar, 1994;29). Todavia, a problemática principal que se coloca no contexto de currículo encontra-se no seu desenvolvimento teórico ou, como refere Pacheco (2001) pela excessiva discussão teórica de questões curriculares e pela ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha das melhores alternativas.

O desenvolvimento teórico a partir do qual o conceito foi, inicialmente, desenvolvido, numa perspectiva educacional de âmbito técnico, mecanicista e que assume a eficiência e eficácia como essência dos sistemas escolares, independentemente dos contextos dos grupos e/ou dos aprendentes, considerando desse modo, o currículo como um instrumento, originou novas abordagens curriculares, na medida em que, o currículo passou a ser considerado um objecto social, cultural e historicamente construído (Goodson, 2001).

No âmbito do desenvolvimento do campo sociológico da educação, através de contributos de autores como Michael Young, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Basil Bernstein as abordagens de carácter humanista, fenomenológicas, hermenêutica, sociológica, neomarxista, etnometodológica, interaccionista ganharam terreno no campo do currículo, a partir dos anos 70, acentuando a perspectiva do currículo como uma “construção social” (Goodson, 2001), na medida em que tem efeito sobre os indivíduos implicados no sistema de ensino: alunos, professores, meio e conteúdos (Schwab, 1969), e mais, recentemente, na crescente preocupação com a diversidade dos sujeitos, a individualidade dos percursos de aprendizagem, o interesse e a relevância dos conteúdos curriculares, ou seja, a diferenciação curricular (Roldão, 2003).

Esta característica do currículo, mais centrada no social, na individualidade, na realidade particular do ensino, já tinha sido referida nos postulados de Dewey, no livro *Child and the Curriculum* (1902), onde o desenvolvimento do currículo é dirigido à construção da democracia. Para o autor, que desenvolveu um conceito humanista, o planeamento curricular era dirigido aos interesses dos alunos e a educação era entendida não tanto como uma preparação para a vida profissional adulta, mas como um local de vivência e prática directa de princípios democráticos (Silva, 2000).

Esta abordagem do currículo foi mais desenvolvida no âmbito das relações entre a escola e a sociedade, uma vez que o currículo passou a representar a organização do

conhecimento e dos valores que caracterizam um processo social ligado ao trabalho pedagógico nas escolas. A sociologia do currículo desenvolvida foi, assim, direccionada para o exame das relações entre o currículo e a estrutura social, o currículo e a cultura, o currículo e poder, o currículo e a ideologia, o currículo e o controle social (Moreira & Silva, 2001).

Na perspectiva crítica, Moreira e Silva (2001) enfatizam que o currículo está implicado nas relações de poder, motivo pelo qual, transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo, desse modo, identidades individuais e sociais particulares, e como não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Actualmente, o discurso no âmbito do desenvolvimento ou construção do currículo está virado para o conceito de projecto, que, segundo Pacheco (2001) é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo e ao nível do plano real, e ainda, uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de estruturas políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares e outras, na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. Deste modo, o currículo é perspectivado como um plano de estudos de natureza mais técnica, e como um projecto, de natureza mais social, sendo estas as duas concepções mais referidas e analisadas (Morgado, 2000).

2.1.1 - Programa de ensino e os manuais escolares

Os programas de ensino e os manuais escolares constituem materiais curriculares e didácticos frequentes para o uso dos professores e alunos, que se revelam como instrumentos de trabalho de suma importância pelo seu carácter normativo e por ser um meio facilitador de ensino e de aprendizagem, respectivamente.

Enquanto se considera o programa como “uma lista de matérias a ensinar acompanhadas de instruções metodológicas que, eventualmente, a justificam e dão indicações sobre o método ou a abordagem que os seus autores julgam a melhor, ou a mais pertinente, para ensinar essas matérias”(D´Hainaut, 1980:19), num ano escolar, ciclo de ensino ou curso, os manuais escolares são instrumentos ou recursos de apoio ao ensino e a aprendizagem, considerados por Zabalza (1992) como, os mais eficazes na relação entre o professor e o aluno, desempenhando importantes funções pedagógicas, tais como “desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar conhecimentos adquiridos dia-a-dia”

(Gérard & Roegiers, 1998:15), no processo e no meio de difusão e transmissão dos conteúdos do conhecimento pedagógico, bem como na articulação que estabelecem com o currículo nacional.

Alargando o conceito de programa na concepção mais generalizada de “programa de ensino”, D´Hainaut (1980) considera que esta se encontra insatisfatória no ponto de vista racional e inadequado no plano pedagógico, e substituí pela noção de “programa pedagógico operacional” que não só compreende uma lista de matérias mas também “uma lista de actividades, de saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo de ensino projectado” (*Ibidem*:20).

Refere o autor que o principal obstáculo à elaboração de um programa operacional é sem dúvida a dificuldade de descobrir, de circunscrever e de exprimir, em termos de resultados esperados, os objectivos que correspondem a uma intenção educativa. É, portanto, no quadro desta função que o modo como se organiza o conteúdo de uma matéria está controlado os fins do currículo. Por isso, Taba (1987) considera que grande parte da confusão sobre o currículo é provocada pelo facto da organização do conteúdo e das experiências de aprendizagem não serem enfocadas claramente.

A importância dada ao programa por Zabalza (1998) é que ele torna efectivo o compromisso de trabalho do professor definindo o que lhe é exigido oficialmente, constituindo, desse modo, uma referência sobre o que deve ser o seu trabalho, traduzindo em cada contexto cultural e social o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo.

A utilização do programa e dos manuais escolares como materiais curriculares com um carácter mais ou menos de cumprimento obrigatório, gera um conjunto de inquietações na área pedagógica, ao definirem os conteúdos, a forma e a sequência como devem ser abordados, ao determinarem as actividades, os procedimentos e exercícios de avaliação, o que condicionam o processo de ensino/aprendizagem com instruções pormenorizadas de como o professor deve proceder.

Os manuais escolares, por exemplo, têm sido objecto de perspectivas de desenvolvimento da investigação pedagógica, uma vez que, enquanto instrumento de informação, de divulgação e de orientação da acção pedagógica e de um conjunto de funções essenciais é, em muitos casos, o único meio didáctico e instrumental usado na aula e visto em muitas situações como um instrumento ou recurso indispensável às práticas dos professores e

que, segundo Morgado (2003:266) é “um recurso didáctico que, à partida, já contém todas as respostas não permite que os estudantes as procurem ou as construam, nem contribui para o desenvolvimento do seu espírito crítico, uma vez que não sentem necessidade de recorrer a outras fontes”.

Os meios e condições de acesso à informação constituem, no mundo contemporâneo, as principais fontes de conhecimento, cada vez mais diversificadas tendo em conta as temáticas ou áreas. Por isso, esta ideia começa a ser cada vez mais considerada uma maneira de os professores começarem a privilegiar outras fontes para reforçar o manual escolar previamente elaborado, e que deve ser entendido como um recurso de trabalho que contém propostas de desenvolvimento do currículo.

O programa, embora seja um documento obrigatório, Zabalza (2001) não o vê como uma imposição, mas “como um potencial de desenvolvimento garantido a todos e cada um dos sujeitos e grupos sociais de um país” (*Ibidem*:17), considerando que muitos professores e especialistas em educação defenderiam a sua inexistência em favor da autonomia das escolas para estabelecerem os seus próprios programas.

Nessa linha de pensamento, Ribeiro (1990:167-169) reforça a necessidade de exploração dos materiais curriculares atendendo a diferentes necessidades de alunos e a preferência e estilos de professores como também, acções de formação de professores orientadas para o desenvolvimento de competências de análise e utilização prática de determinados matérias curriculares, explorando diferentes aspectos de ensino e de aprendizagem, consoante os objectivos em vista, as características dos alunos e o contexto concreto.

2.2 - Abordagem histórica do currículo em Moçambique

Ao referir-se do desenvolvimento do currículo em Moçambique, importa buscar dentro da sua história a íntima relação do sistema educativo com o contexto social a que esteve submetido, como a opressão colonial e o processo de libertação nacional do povo moçambicano, mas, salienta Mazula (1995:65):

“Embora nem todos os problemas actuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objectividade a direcção do actual processo político e aquilatar os desafios que a este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta, no dia-a-dia, na construção da sua historicidade”

De forma geral, a estruturação do sistema educacional em Moçambique, em todos os períodos ligados ao seu desenvolvimento, foram implementados num contexto histórico e social específico, com o objectivo de buscar a construção de um modelo educacional, que durante muito tempo estava ligado ao sistema metropolitano sem levar em consideração a singularidade da realidade local.

Ivala (2002) mostra alguns estudos sobre a educação em Moçambique que identificam três tipos principais de educação na história deste país:

- Educação Tradicional, Educação Colonial, Educação na Luta Armada (MEC, 1980)
- Educação Tradicional, Educação Colonial, Educação no Período Posterior a 1975 (Golias, 1993)
- Educação Colonial, Educação nas Zonas libertadas, Educação de 1975 à 1985 (Mazula, 1995)
- Educação durante o período colonial, Educação no processo de Libertação Nacional (1964-1974), Educação moçambicana no período 1974-1976, e a Educação moçambicana entre o III e o IV Congresso da Frelimo.

São tipos de educação que não se sucedem linearmente no sentido de que o começo de um significa o fim de outro. Pelo contrário, muitas vezes durante o vigorar do seguinte, a permanência do anterior é marcadamente forte, considerando que a “modificação de sistemas de educação são tarefas a longo prazo que exigem muita paciência, especialmente, porque a educação em si é um processo muito lento e moroso. Além disso, são necessários vários anos para poder começar a medir os seus efeitos” (Abrahamsson & Nilsson, 1997 *apud* Ivala, 2002:117).

De forma geral, a educação em Moçambique foi marcada pela Educação Tradicional e tal como o nome diz, está associada às sociedades africanas do período pré-colonial, ainda hoje prevalecente. Esta educação visa a integração do homem e da mulher no seu meio e na sua sociedade, enquanto garantia da reprodução comunitária em todas as suas dimensões (MEC, 1980 *apud* Ivala, 2002). Neste âmbito, a realização do processo educativo assenta na tradição oral, que é codificada nos provérbios, contos e adivinhos, e nos rituais, que decorrem em períodos de iniciação “com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta (MINED/INDE, 2003:12).

A educação tradicional sofreu influências da penetração do Islão, do colonialismo associado à acção missionária e, actualmente, “é um factor cultural de conflito entre a escola e

as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola” (MINED/INDE, 2003:12).

Mas a educação moçambicana formal foi fortemente caracterizada pela educação no período colonial e, posteriormente, pela educação no período pós-independência.

2.2.1 - A educação no período colonial

No período entre 1930 e 1964, vigorou a chamada educação colonial, organizado pelo regime salazarista em 2 subsistemas de ensino:

- O rudimentar (Mazula, 1995) ou indígena (Gómez, 1999), dirigido pelas missões católicas que tinham a intenção de doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negros, assegurando ao governo uma população dócil e leal a Portugal, sendo o conteúdo dessa educação elementar religioso, com grande parte dos horários preenchidos pela aprendizagem da doutrina católica (Gómez, 1999).

- O oficial (Mazula, 1995; Gómez, 1999), dependente das estruturas governamentais e destinado aos filhos dos colonos, ou assimilados, pautado pelos objectivos e programas de princípios do ensino metropolitano.

A educação imposta em Moçambique pela colonização portuguesa foi traduzida exclusivamente em língua portuguesa, segundo os padrões metropolitanos, e alterada conforme a evolução e os interesses da colonização, no âmbito das relações de poder, ou seja, “as relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio dos outros” (Moreira & Silva, 2001:28-29), da qual se “consagrava e legitimava, na sua estrutura e nos seus objectivos e conteúdos, a desigualdade, a discriminação económica, política e social da população africana” (Gomez, 1999,77). Tal educação acabou por não melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que o sistema de ensino, desenvolvia uma ideologia educativa selectiva e racista, onde “diferentes “tipos” de estudantes recebem diferentes “tipos” de conhecimento” (Apple, 1999).

Assim contextualizadas, a educação reforça o carácter ideológico do currículo e a escola passou a socializar a população para um sistema social que tinha como objectivo, através dos conteúdos escolares, preparar o indivíduo na sua tarefa de demonstração do amor à metrópole.

Desta maneira, e no surgimento das ideias de Althusser a educação é um conjunto de crenças que leva os indivíduos a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis, sendo a escola o principal foco de produção e disseminação dessa ideologia -

através das matérias mais susceptíveis de transporte dessas crenças (como: Estudos Sociais, Geografia, História e Matemática) e, além disso, actua de forma discriminatória – inclina a classe subordinada à submissão e obediência e a classe subordinante à comandar e a controlar (Silva, 2000).

Do mesmo modo, a escola, desenvolvida neste período, não só actuava pela inculcação da *cultura dominante* às crianças e jovens das classes dominadas, mas também agia como mecanismo que provoca a *exclusão*. Assim sendo, o currículo construído reproduz os códigos da cultura dominante (os seus hábitos, os seus comportamentos, os seus costumes) e acaba por criar mecanismos de exclusão (*ibidem*).

2.2.2 - A educação no período Pós-Independência

Apesar de a Frelimo se ter oposto ao sistema educacional colonial, o ensino que vigorou durante o período de 1964 até 1975, por sua influência, foi caracterizado por uma forte corrente ideológica do currículo, associada a educação no período da Luta Armada/Libertação Nacional.

Segundo Gómez (1999), a reforma de 1964, pelo decreto 45908/64, aquando da reformulação do ensino de acordo com a ideologia da Frelimo, acompanhou o processo da luta de libertação nacional no período entre 1964 a 1974, onde se procurava um ensino pautado pelos interesses económicos, políticos, sociais e culturais da população africana. Para a Frelimo, “esta dimensão cultural da luta pela transformação social devia constituir o fio condutor da acção pedagógica da escola. O ensino e a prática pedagógica deviam incentivar esta dinâmica libertadora, levar os alunos a sentirem-se responsáveis pela transformação da sociedade” (*Ibidem*:232).

Apesar de o ensino ter sido adequado à realidade local, refere o autor, que o projecto educativo da Frelimo foi modelado “à imagem da escola colonial, aos seus métodos e aos objectivos, a ideia de uma escola com horizontes apenas nacionalistas, perfilando um tipo de escola ligada ao povo, as suas necessidades e interesses” (*Ibidem*:130), dentro de uma educação ideológica que tinha por objectivo a inculcação das ideias do Partido.

Para além do seu carácter ideológico, a educação, de acordo com a Frelimo, também é vista pelo seu carácter reprodutor, em que “as escolas produzem e reproduzem formas de consciência, que permitem a manutenção do controlo social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação” (Apple, 1999:24). Assim, “a educação transmitida, ao reflectir a sociedade concreta, apresenta-se como justificação da

mesma, das estruturas económicas, dos hábitos sociais, dos conceitos éticos, da arte, em suma, da cultura da sociedade” (Gómez, 1999:147). Salienta o autor, que esta visão reprodutiva não foi superada em Moçambique até ao presente.

A educação segue uma fase de importante desenvolvimento a partir da II Conferência do Departamento de Educação e Cultura, em 1970, que analisa criticamente os programas e actividades da educação e cultura e decide seguir linhas de acção e métodos de trabalho que permitissem o desenvolvimento do sector (Mazula, 1995), onde “forneceu um critério de classe para a concepção e conteúdo dos programas de ensino, introduziu os métodos do materialismo dialéctico no estudo da ciência, destacou o papel fundamental da prática de investigação científica e da prática da produção, no processo de ensino” (Frelimo, 1977, apud Gómez 1999:230).

O Seminário da Beira, decorrido nesta cidade entre Dezembro de 1974 e Janeiro de 1975, reunindo professores primários e secundários e quadros com experiência em educação nas zonas libertadas, elabora e propõe ao Ministério da Educação e cultura as principais alterações do currículo escolar de todos os graus e ramos de ensino, exceptuando-se o ensino superior (Gómez, 1999).

Pode dizer-se que com este seminário se assiste à primeira e ao principal marco de reforma educacional com o intuito de criar parâmetros mínimos para a educação, isto é, o currículo, avaliação, formação docente criando desse modo as referências para a reestruturação curricular.

Assim, o novo currículo escolar que se seguiu foi traduzida à nova realidade sociopolítica do país, onde foram eliminados os objectivos e conteúdos coloniais. As disciplinas de História e Geografia foram as que sofreram as maiores e mais profundas transformações, propondo-se novos programas, devido ao facto de o currículo colonial ignorar a história e geografia de Moçambique. Estas disciplinas tratavam história e geografia do “império português” ou da “grande família portuguesa” (Gómez, 1999).

As reformas educativas têm um processo longo de assimilação, e considerando a oposição entre a realidade das escolas e as reformas, Gómez (1999) afirma que, tendo em conta o nível de formação política e pedagógica dos professores, a alteração dos conteúdos não provocou uma mudança na relação professor aluno nem foram superados métodos autoritários herdados da escola velha, não surtindo nenhum efeito as mudanças ocorridas.

Embora as mudanças educativas se limitassem às modificações dos conteúdos coloniais dos programas e à introdução de novas formas alternativas do funcionamento das escolas, o sistema educacional ainda apresentava características curriculares herdadas do sistema colonial, que só a partir de 1983, com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da lei 4/83, de 23 de Março revista pela lei 6/92, de 6 de Maio verifica-se uma alteração total da estrutura educacional até então vigente (MINED/INDE, 2003a). Esta introdução do Sistema foi gradual (uma classe por ano), tendo-se iniciado com a 1ª classe, em 1983.

No início da década de 1990 ainda sob as limitações impostas pela guerra e pelo reajustamento estrutural, o sistema educacional moçambicano encontrava-se numa fase de estagnação, desestruturada e fragmentada, que foi gorando muitas das suas perspectivas e planos de desenvolvimento na área educacional (PNUD, 2006).

Só no contexto do fenómeno de globalização, altura em que foi actualizado o Sistema Nacional da Educação, Moçambique procurou a partir de 1992 adoptar e desenvolver medidas e estratégias educativas para dar face aos problemas que a educação trouxe para as novas gerações.

Nesta ordem de ideias, o Governo de Moçambique adoptou, em 1995, a Política Nacional de Educação (PNE), que define a Educação Básica (o Ensino Primário de 7 classes e Alfabetização e Educação de Adultos), como primeira prioridade do Governo (MINED/INDE, 2003), na sua estratégia de recuperação e renovação do sistema educativo, e que, para a sua implementação, foi desenvolvido e aprovado, em 1997, o Plano Estratégico da Educação, que preconizava, como objectivos centrais, a expansão e a melhoria da qualidade da educação, principalmente da educação básica (PNUD, 2006).

Outros programas que deram e dão face ao desenvolvimento da educação englobam, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (OdMs), a Agenda 2025, o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), e o Plano Económico e Social (PES), Cenário de Despesas de Médio Prazo, o Programa do Governo 2005-2009, e a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (EFA/FTI) e Plano Estratégico da Educação II (2005-2009) que considera a transformação curricular de Ensino Secundário Geral, onde este deve se centrar nas habilidades para vida, entrada no mercado do que apenas para o ensino superior.

A mudança curricular que se seguiu entrou em vigor em 2004 (para o Ensino Básico) e em 2007 (para o Ensino Secundário Geral), acompanhando o desenvolvimento da sociedade e dando prosseguimento aos principais desafios demandados do Plano Quinquenal do Governo

(2005 – 2009), Plano Estratégico da Educação (2005 -2009) e, ainda, do Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011), onde entra em destaque inovações como a organização do ensino por ciclos de aprendizagem e a promoção automática.

Estas mudanças são resultados de um amplo processo de consulta a diferentes intervenientes do processo educativo que envolveu organizações governamentais e não-governamentais, sociais e profissionais, líderes comunitários, académicos, alunos, professores e técnicos da educação (MINED/INDE, 2003a, 2007).

A expansão do acesso à educação, a melhoria da qualidade de Educação, o reforço da capacidade institucional, financeira e política, com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema (MEC, 2006), constituem os principais desafios do Ministério da Educação, sendo a *qualidade de ensino* a maior preocupação dos intervenientes do processo educativo.

2.3 - Organização curricular em Moçambique

A organização do currículo está estritamente relacionada com a ênfase que se dá aos diferentes elementos dos processos e desenvolvimento curricular entre, elas, a sociedade, o educando, o saber estruturado, a coerência interna destes elementos e as componentes curriculares (objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, estratégias e meios de ensino, avaliação e factores de organização escolar (Ribeiro, 1990).

Durante muito tempo, as propostas curriculares que vigoraram em determinados momentos de desenvolvimento da educação em Moçambique foram concebidos em função de uma sociedade caracterizada pelas mudanças sociopolíticas e económicas. Nesta conjuntura social, o currículo tinha uma clara contextualização e finalização de acordo com os objectivos coloniais e da Frelimo, numa concepção de currículo centrado no saber adquirido determinado por interesses políticos bem vinculados.

Entre os vários modelos de organização curricular destacam-se os modelos baseados em disciplinas e suas variantes; em núcleos de problemas/temas transdisciplinares; em situações e funções sociais, centrado no educando e, ainda, outros modelos que representam princípios metodológicos de construção de planos e programas de ensino aplicáveis no contexto de alguns dos outros modelos do que tipos estruturais independentes (baseado em processos cognitivos; em funções e competências determinadas) (Ribeiro, 1990).

De maneira geral, a organização curricular em Moçambique é baseada por competências, por ciclos de aprendizagem, por áreas curriculares e disciplina.

2.3.1 - Por competências

A organização curricular em Moçambique prevê um currículo baseado por competências a desenvolver no final do ciclo, em que o resultado da aprendizagem “traduz-se na definição de um programa de ensino/aprendizagem focado no treino das competências específicas requeridas para o desempenho da função, em torno das quais se estruturam e sequenciam os conhecimentos e aptidões a adquirir e a demonstrar” (Ribeiro, 1990:91).

Tendo em conta a realidade do país, as competências gerais, actualmente reconhecidas como cruciais para o desenvolvimento do indivíduo e necessárias para o seu bem-estar, destacam-se:

- Comunicar nas línguas moçambicana, portuguesa, inglesa e francesa;
- Desenvolvimento da autonomia pessoal e a auto-estima; de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia;
- Desenvolvimento de juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos;
- Resolução de problemas que reflectem situações quotidianas da vida económica social do país e do mundo;
- Desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros;
- Uso de leis, gestão e resolução de conflitos;
- Desenvolvimento do civismo e cidadania responsáveis;
- Adopção de comportamentos responsáveis com relação à sua saúde e da comunidade bem como em relação ao alcoolismo, tabagismo e outras drogas;
- Aplicação da formação profissionalizante na redução da pobreza;
- Capacidade de lidar com a complexidade, diversidade e mudança;
- Desenvolvimento de projectos estratégias de implementação individualmente ou em grupo;
- Adopção de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências, idosos e crianças (MEC/INDE, 2007;4).

Embora, formalmente, no âmbito da política actual o currículo seja baseado no modelo de competências, e por muito que se fale e se discursse, esta característica do currículo no contexto moçambicano pouco se faz sentir no contexto prático.

2.3.2 - Por ciclos de aprendizagem

A organização curricular em ciclo de aprendizagem baseia-se na concepção de que o ensino deverá ser visto na perspectiva de um processo de construção do saber por etapas que formam um todo (MEC, 2007).

Esta organização representa momentos diferentes de aprendizagem que complementam-se mutuamente (Quadro I), ou seja, segundo Ribeiro (1990) a promoção do aluno dentro do ciclo é comandada pelos níveis de consecução de objectivos terminais.

Quadro I – Organização curricular por ciclos de aprendizagem

Níveis de aprendizagem	Ciclos de Aprendizagem		
Básico	1º Ciclo	1ª Classe 2ª Classe	1º Grau EP1
	2º Ciclo	3ª Classe 4ª Classe 5ª Classe	
	3º Ciclo	6ª Classe 7ª Classe	2º Grau EP2
Secundário	1º Ciclo ESG1	8ª Classe 9ª Classe 10 Classe	
	2º Ciclo ESG2	11ª Classe 12ª Classe	

Fonte: MEC/INDE (2007)

Desta maneira, na EP1 (Escola Completa do 1º Grau), os conteúdos visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno; o 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso no ESG (Ensino Secundário Geral) (MINED/INDE, 2003a:24-25).

2.3.3 - Por áreas curriculares e disciplinas

Esta componente é influenciada pela concepção curricular do racionalismo académico - que valoriza a aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas (Eisner e Vallance, 1974 *apud* Pacheco, 2001:3). Neste caso, a organização curricular em Moçambique é baseado por disciplinas (Ribeiro, 1990), que é tipicamente cognitivo, onde, os objectivos curriculares, a organização dos conteúdos, as estratégias de ensino e as experiências de aprendizagem são definidas em função da selecção, estrutura e sequência dos conteúdos. Por outro lado, na avaliação são privilegiados o menor e maior domínio das matérias e conteúdos ensinados e confirmados pelo sistema de exames.

Contudo, a organização curricular está estruturada tendo em conta determinados requisitos de saberes inter-relacionados numa dialéctica de abordagem integrada (áreas curriculares) e separadas, considerando a sua individualidade (disciplinas) (Quadro II). É portanto, uma organização baseada por disciplina e suas variantes, que apenas constituem uma

tentativa de obviar a alguns inconvenientes da forma disciplinar pura, em particular à excessiva compartimentalização do conhecimento e cultura mas sem, no entanto, transformar radicalmente o currículo disciplinar (Ribeiro, 1990).

Quadro II – Organização curricular do ensino básico e secundário por áreas curriculares e disciplinas

Nível	Áreas curriculares	Disciplina	
Básico	Comunicação e Ciências Sociais	-Língua Portuguesa -Língua Inglesa -Educação Musical -Ciências Sociais -Educação Moral e Cívica	
	Matemática e Ciências Naturais	-Matemática -Ciências Naturais	
	Actividades Práticas e Tecnológicas	-Ofícios -Educa Visual -Educação Física	
Secundário	Comunicação e Ciências Sociais	-Língua Portuguesa -Línguas Moçambicanas -Língua Inglesa -Língua Francesa -História -Geografia -Artes Cénicas	1º Ciclo
	Matemática e Ciências Naturais	-Matemática -Biologia -Química -Física	
	Actividades Práticas e Tecnológicas	-Educação Física -Educação Visual -Noções de Empreendedorismo -Agro-Pecuária -Turismo -Tecnologias de Informação e Comunicação	
	Tronco comum	-Língua Portuguesa -Língua Inglesa -Introdução à Filosofia -Matemática -Tecnologias de Informação e Comunicação -Educação Física	2º Ciclo
	Comunicação e Ciências Sociais	-Línguas Moçambicanas -Língua Francesa -História -Geografia	
	Matemática e Ciências Naturais	-Biologia -Química -Física	
	Artes Visuais e Cénicas	-Educação Visual -Desenho e Geometria Descritiva	
Disciplinas profissionalizantes	-Noções de Empreendedorismo -Introdução à Psicologia e pedagogia -Agro-Pecuária -Turismo		

Fonte: MEC/INDE (2007)

De acordo com Ribeiro (1990), a organização dos conteúdos curriculares constituem a tarefa mais importante determinando a especificação dos objectivos de ensino, que são formulados, de modo explícito ou implícito, no contexto da própria selecção e organização dos domínios e conteúdos programáticos a serem objecto de ensino/aprendizagem.

O currículo do Ensino Secundário traduz as aspirações da sociedade moçambicana no sentido de formar cidadãos responsáveis, activos, participativos e empreendedores, no entanto, caracteriza-se por ser enciclopédico por apresentar 10 disciplinas no ESG1/1º Ciclo e 6 ou 7 em cada opção no ESG2/2º Ciclo, que é altamente académico e muito virado para uma preparação para a continuação dos estudos no ESG2 e nas universidades, respectivamente (MEC, 2007).

Referem Pérez e López (1994), que pelo seu rigor metodológico e estrutural o modelo de organização do curricular por disciplinas escolares são a melhor forma de conhecer a realidade e melhor forma de incrementar o progresso científico, no entanto é mais próprio da universidade que dos níveis educativos mais baixos e, refere Santomé, (1987) *apud* Pérez e Lopez (1994) a desvantagem é que presta pouca atenção aos interesses dos alunos, não se tem em conta a experiência prévia dos mesmos, se ignora frequentemente a problemática específica do seu meio sociocultural e dificulta a aprendizagem pela constante mudança de atenção entre as diferentes matérias, etc.

CAPÍTULO III

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM MOÇAMBIQUE

Capítulo III - A Geografia Escolar e a Educação Geográfica em Moçambique

Neste capítulo faz-se a abordagem da Geografia como disciplina escolar bem como as novas abordagens do ensino da Geografia escolar e as práticas dos professores de geografia. Descreve-se também a história da disciplina de Geografia no currículo escolar em Moçambique, caracteriza-se o programa da disciplina de geografia na 10^a classe e abordamos.

3.1 - Abordagem histórica da Geografia como disciplina escolar

Desde o século passado que se reivindicam para a Geografia o estatuto de disciplina escolar do qual alcança num momento em que as preocupações no mundo que nos rodeia apresentam significados espaciais, dentro de um espaço de produção, organização e controle social, desempenhando um papel importante no processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, concentrarmo-nos na importância e no desenvolvimento desta disciplina faz-nos voltar atrás e olhar para a sua história, “uma história que essencialmente é uma compilação das ideias acerca da relação do Homem com o meio na sua tentativa de compreender o Mundo, (...) como também o reflexo de todo o processo de desenvolvimento e consciencialização do homem face ao espaço envolvente” (Alexandre & Diogo, 1990).

A busca do estatuto de disciplina escolar aparece da existência de uma Geografia como ciência, com “um objecto de estudo” e “metodologia específica” dominada há mais de um século pelo determinismo geográfico, e que nem por isso, impediu a emergência de vários objectos de estudo – natureza, paisagem, espaço, lugar, território – colocados em evidência um sobre o outro, e muitas concepções geográficas desenvolvidas por autores como Humboldt (1769-1859), Ritter (1779-1859), Ratzel (1844-1904), La Blache (1845-1918), que contribuíram na sistematização da Geografia, uma ciência com instrumentos de análise rigorosos, explicativas e regida por leis, ou seja, uma geografia quantificável, afastada do círculo académico.

O final do século XIX constituiu um importante período para desenvolvimento da Geografia como disciplina, onde começou a ganhar lugar nas escolas públicas e elementares da Grã-Bretanha abarcando uma preocupação que estava ligada ao processo de melhoria da educação geográfica (Marsden, 2007).

Em 1893, com a fundação da associação disciplinar, a Geographical Association, começa a primeira etapa do lançamento da Geografia para consolidar o conhecimento da Geografia e o seu ensino em todos os tipos de instituições educativas, justificada a partir da preocupação de MacKinder “como pode a Geografia transformar-se numa disciplina?”, que segundo Goodson (2001:134-136) necessitava de estabelecer a sua credibilidade intelectual e pedagógica, formando geógrafos e colocando o ensino nas mãos de mestres formados na área.

A Geografia defendida pela Geographical Association, “é uma combinação única, uma disciplina equilibrada com uma unidade própria que se pode reclamar de contribuir de modo único, para uma educação que tem por finalidade a interpretação apreciativa do mundo moderno” (Goodson, 2001:152). Neste contexto, o esforço para a introdução da Geografia na organização curricular providenciou a definição da sua especificidade quanto aos procedimentos formais que foram considerados de elementos imprescindíveis, essenciais e relevantes para a sua colocação e desenvolvimento como disciplina escolar.

O empreendimento dos geógrafos na busca prolongada e contínua de uma identidade disciplinar estável revela o carácter social e político da construção desta disciplina escolar, onde os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas.

A apresentação da Geografia como uma componente dos cursos integrados e a ligação da História e Geografia como uma “disciplina combinada” na perspectiva da “educação para a cidadania”, e ainda a sua integração nos Estudos Sociais, constituíram tentativas de firmar a Geografia como disciplina, que não foram bem acolhidas, primeiro porque os Estudos Sociais “destruiriam o valor da Geografia como meio importante de educação” (Goodson, 2001:153) e que qualquer integração de disciplinas punha em perigo os “padrões de qualidade do ensino” de Geografia (*ibidem*).

No âmbito do desenvolvimento das correntes humanistas e radicais onde é importado a fenomenologia, a hermenêutica e o existencialismo e que se opuseram a Geografia tradicional e renovaram as abordagens teóricas e metodológicas à disciplina, a preocupação da educação geográfica na organização do currículo ganha novas perspectivas e sua importância prendia-se com a valorização das experiências pessoais dos alunos no que diz respeito ao espaço geográfico e aos diferentes lugares. Esta abordagem encaminha a Geografia para uma ciência social que se afasta do paradigma positivista e enfatiza as experiências humanas, os lugares particulares e as relações quotidianas.

Refere Graves (2000) que, na viragem de século XX até aos anos 60 e início da década de 70, a Geografia ensinada nas escolas básicas e secundárias baseava-se num quadro regional que tendia a seguir um padrão comum, que envolvia um estudo do meio onde se inseria a escola, regiões do Reino Unido, outras regiões e continentes, um método de estudar geografia referido como “incidentalismo planeado”, uma vez que a intenção era introduzir conceitos de geografia física e humana durante o processo de estudo de cada região.

A Geografia é uma disciplina que permite conhecer os lugares e conduzir a percepção geral do meio e põe o aluno em contacto directo com a realidade, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades para o espírito de observação, identificação, análise do mundo próximo e distante. Este carácter fenomenológico da Geografia passou a ser considerado mais apropriado por geógrafos que sentiam que não podia ser aplicada a muitas situações com as quais se confrontavam, em contraste com a posição positivista adoptada pelos defensores da geografia nomotética (*Ibidem*), e como tal

“Existia um sentimento de que grande parte da geografia ensinada nas escolas britânicas era etnocêntrica no seu carácter e pouco empática com outras culturas. Contudo, muitos estudantes nas escolas urbanas estavam integrados em culturas afro-caribenhas, indianas, paquistanesas e bengalis, só para nomear algumas. Isto levou a um movimento para incluir os assuntos multiculturais dentro da educação geográfica, bem como temas relacionados com problemas de desenvolvimento” (*Ibidem*:60).

Até hoje, por muitos esforços que se tenham feito para o desenvolvimento da disciplina da Geografia nas escolas, o seu especial contributo para a educação, continua a ser analisada, um facto que pode ser comprovado com as inúmeras investigações que surgiram em grande escala desde a metade do século XX.

O crescente número de análises da aprendizagem geográfica no contexto escolar responde à constante consideração da valorização dos conteúdos programáticos como um fim e não como um meio de compreender o espaço e a realidade geográfica dos alunos, uma realidade que resulta da geografia escolar imposta desde os finais do século XIX., ou seja, como considera Vesentini (2003) que o escopo fundamental da Geografia escolar é difundir e inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna.

A discussão da Geografia no currículo escolar leva-nos a um ponto incerto ou, aparentemente, à dúvidas e incertezas do papel dos conteúdos geográficos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, como afirma Barbant (2003:21-22), a Geografia torna-se vítima de um duplo processo de crise ligada ao seu conteúdo e ao seu lugar na instituição escolar em via de reestruturação resumindo-se, essencialmente, na crise da sua finalidade e, uma vez

marginalizada no momento da adaptação da escola às necessidades profissionais, a Geografia está minada por sua aparente incapacidade de dar conta das lutas onde o espaço está em jogo.

Actualmente, depois de várias perspectivas de análise que se referem sobre Geografia no contexto escolar e seus conteúdos, o modo como a disciplina é ensinada e aprendida passou a ser uma das mais preocupantes situações.

3.2 - O ensino da Geografia e as práticas de professores de Geografia

Considerada a crise da Geografia escolar na sua concepção tradicional, enciclopédica, memorística e descritiva, a renovação conceptual e metodológica que se encontra (Mérenne-Schoumaker, 1985; Brabant, 2003; Castellar, 2006), a aprendizagem geográfica está sujeita, segundo Castellar (2006), a uma mudança na postura, na linguagem e nas propostas didácticas dos professores, uma vez que, segundo a autora, o debate sobre a geografia avançou nas universidades e estagnou nos currículos escolares, desde 1980.

Mas, para que haja essa postura concordamos com Hargreaves (2004), ao salientar a necessidade de o professor mudar sua prática e passar a ensinar com criatividade, flexibilidade, valendo-se da solução de problemas, inventividade, inteligência colectiva, confiança profissional, disposição para o risco e aperfeiçoamento permanente.

Nesse sentido, na perspectiva de Castellar (2006), essa renovação do ensino da Geografia deve considerar a qualificação dos saberes geográficos dos docentes, acompanhada de um diálogo entre a didáctica (pensar pedagógico) e a epistemologia (pensar geográfico), e quebrar dessa maneira o rótulo da Geografia como uma disciplina de matéria decorativa.

Podemos considerar, à propósito dessa renovação da geografia escolar, as observações de Kaecher (2007), ao salientar o aspecto negativo da Geografia praticada pelos professores em torno dos conteúdos, metodologia, objectivos do ensino da Geografia, como resultado de um processo cansativo, com uma importância limitada e uma visão da Geografia como sinónimo de informações soltas, ou seja, “uma epistemologia/teoria da Geografia frágil e uma condução/concepção pedagógica que confunde o construtivismo com o *laissez-faire*” (*Ibidem*:28).

O autor considera, nessa óptica, que esta situação aparece de uma *Geografia de pés de barro* por ter uma epistemologia pobre, numa pedagogia confusa, que resulta de uma *Geografia escolar como pastel de vento*, porque é vistoso por fora e tem recheio pobre, e de uma *Geografia*

fast food porque sacia rápido, ou seja, há muito conteúdo a ver, mas de forma pouco nutritiva, e reflexiva (*Ibidem*:28-37).

Para o autor a consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos e que raramente paramos para pensar “porque isto é Geografia?” e “o que quero ensinar quando ensino Geografia?”. E, continua o autor a dizer que no grupo de professores de Geografia não se tem claro qual é o sentido desta disciplina num currículo, mas, que o problema reside no facto de não se ter isso como preocupação. Salienta, por outra parte, que a aula do professor fica confusa, ao apresentarem, uma visão pouco clara de Geografia em questionar-se “onde quero chegar com tal assunto?”. “Porque ele é importante para os meus alunos?”.

Para se afastar dos métodos de ensino na perspectiva tradicional da Geografia escolar, o professor de Geografia, segundo Kaercher (2000), evita a explanação e condução da aula sem a participação dos alunos, mas caiu no outro extremo: o *laissez-faire*, que na perspectiva do professor, o aluno deve “participar”, “falar”, “fazer”, “ser autónomo”, “ter iniciativa” que embora seja bom, cria outro problema: falta de mediação e a organização do professor, havendo necessidade de uma participação activa deste, considerando o seu papel de “organizador de conceitos, suporte de informações que (os alunos) terão se o professor atuar como lógico, relacionar as informações, problematizar o que se fala na aula” (*Ibidem*:35).

Resulta desta observação, a necessidade de pensar em metodologias de ensino e aprendizagem geográfica que servem de mediação das práticas dos professores de Geografia na tentativa de trazer no campo educacional a sua essência e o seu significado nos planos de estudos no contexto escolar que promovam a aprendizagem significativa dos saberes geográficos por parte dos alunos, a pensar sempre numa educação que resulte na preparação do aluno para o mundo actual.

Uma metodologia de ensino de Geografia segundo Castellar (2006), implica desenvolver acções que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objectivos. Pensar nessa perspectiva, segundo a autora, implicaria,

“superar as aprendizagens repetitivas e arbitrarias, e passar a adotar outras práticas de ensino, investindo nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenómenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e económica social dos territórios, dando dessa forma um carácter diferenciado ao currículo escolar” (*Ibidem*:12).

No entanto, dotar os alunos de capacidade para enfrentar estas situações implica práticas metodológicas de aprendizagem geográfica que conduzam não só os alunos como os

professores a explorar, investigar, questionar os conteúdos escolares, uma vez que, como salienta Oliveira (2003), os professores e os alunos são formados a não pensar *sobre* e o *que* é ensinado e sim a repetir pura e simplesmente o que é ensinado.

A aprendizagem de saberes significativos da Geografia para os alunos deve estar relacionada com o que é visto na sala de aula e aquilo que presenciam nas suas vidas e que o ensino contextualizado sirva de ponto de partida para saberes mais amplos. Esta é uma necessidade imprescindível de regulação do programa, dos conteúdos leccionados e dos manuais, onde os objectivos de ensino devem reflectir-se nos conhecimentos a adquirir, tendo em conta a situação em que vive o aluno, uma vez que este e até os professores não conseguem reconhecer a sua realidade espacial que cada vez é distorcida com os discursos geográficos contidos em manuais escolares e nas aulas que apresentam pouca ou nenhuma relação com o seu meio.

Com pressupostos metodológicos do ensino de Geografia ligada a desvinculação da realidade geográfica do aluno que deixa pouca margem para reflexão do meio do aluno, Cavalcanti (2002) inclui a observação da vivência do aluno com referências para a construção do conhecimento geográfico construído em sala de aula e a selecção e definição de conceitos e conteúdos que contribuem para a orientação valorativa de atitudes e comportamentos sócio-espaciais. Partindo dessa observação, cabe ao professor seleccionar os conteúdos pertinentes, a cada nível de ensino, e levar o aluno a observar, seleccionar, interpretar o espaço ao qual ele está a analisar e representar e com o qual está a interagir, para que, no decorrer do processo educativo, o aluno vá compreender as relações sociais, económicas, políticas e culturais presentes no seu quotidiano.

Autores como Mendes e Lopes (2004) e Benejan (1992) perspectivam o ensino da Geografia apoiado por uma pedagogia activa nas escolas, visando desenvolver nos alunos competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e pensar geograficamente, ou seja, actuar e agir no meio e não apenas a descrever o espaço.

Dessa maneira, a educação geográfica deve ser concebida numa perspectiva dinâmica, ou seja, num contexto em que os problemas actuais e futuros são expostos, e na medida do possível, explicados pela evolução que conduziu a situação actual (UNESCO, 1978). Desse modo, salientam Alexandre e Diogo (1990) que, se quisermos que a Geografia interesse, ela tem de deixar de ser apenas uma enumeração de conhecimentos classificados e rubricados: deve suscitar a curiosidade, mostrar que é uma forma estimulante de ver o mundo. Portanto, torna-se

necessário que a descrição das situações geográficas se concretize, de tal maneira que onde antes tudo parecia normal possam agora surgir problemas e interrogações.

Para afastar do processo de ensino/aprendizagem procedimentos metodológicos com características descritivas, informativas e memorísticas do ensino de geografia, do qual os materiais de ensino apresentam um carácter reprodutor, Mérenne-Schoumaker (1985) e Mendes e Lopes (2004) apelam para a necessidade de todos os fenómenos serem pensados a partir de questões-chave, que permitam a identificação e descrição (o quê?, quem?, onde?), a explicação e a previsão (como?, porquê?, para quê?) e avaliação e solução (que fazer), uma vez que “o ensino de Geografia reduz-se, geralmente, à transmissão por parte do professor de informações e a aprendizagem de técnicas não especificamente geográficas” (*Ibidem*:23). Nesta ordem de ideia, o objectivo é o de organizar o ensino de Geografia que facilite a condução para a investigação, que uma vez trabalhadas as questões, com o apoio dos métodos e ferramentas do geógrafo tornam-se geográficas conferindo a cientificidade à Geografia.

Desta maneira, cabe ressaltar que a aprendizagem geográfica deverá reproduzir os conhecimentos construídos num espaço vivido. Assim, Lacoste (1986) *apud* Alexandre e Diogo (1990:47) apelam a importância de fazer reconhecer a todos aqueles que ensinam Geografia que a disciplina se pode construir como ferramenta para cada cidadão, um meio de melhor compreender não só o mundo mas também a situação local em que cada um de nós se encontra”.

Colocar no centro da aprendizagem geográfica o espaço, o lugar, as vivências, as relações facilita a formulação de problemas geográficos existentes à volta do aluno, o que permite compreender e desenvolver atitudes positivas em relação ao objecto de estudo. A aprendizagem geográfica significativa deverá reflectir-se nos valores, nos comportamentos e nas atitudes em relação a realidade que circunda o aluno.

3.3 - Educação Geográfica - Nova perspectiva do ensino da Geografia

Face a renovação do ensino da Geografia rejeitando o seu carácter tradicional, se faz cada vez menos fundamental ensinar a geografia o que pressupõe situar a “educação geográfica” numa aprendizagem em que o aluno adquire conhecimentos suficientes para participar num espaço por ele vivido e produzido.

Problematizar o papel educativo da Geografia pressupõe a obtenção de resposta a questão como: Que objectivos pretendem-se alcançar com a educação geográfica? Em obras

consagradas à geografia, os objectivos de ensino e aprendizagem da geografia situam-se não só na aquisição dos saberes mas também nos saber-fazer e no saber-ser perante o espaço e o meio.

A Geografia é uma ciência que proporciona ao homem um conjunto de explicações que correspondem às exigências da sua vida num complexo conjunto de fenómenos sociais, económicos, ideológicos e intelectuais, num espaço geográfico de produção da sociedade em que o homem é chamado a intervir. Daí, como refere Mérenne-Schoumaker (1999) dar a todos uma “educação geográfica” é conseguir que os homens não se sintam mal nos seus espaços e meios bem como os espaços alheios que conhecendo-o e compreendendo-o, estarão aptos a agir e transforma-lo.

Reconhece-se, desse modo, a necessidade de um ensino selectivo da própria disciplina, que “deve ser o de insistir nos problemas, por vezes cruciais, que se põem aos homens para lhes permitir viver, em número crescente e da melhor maneira num planeta, a Terra, que começa a parecer-nos muito pequeno” (UNESCO, 1978:22).

No quadro da instituição da Geografia escolar, Ferreira (1997) refere que as preocupações de ensino/aprendizagem para uma educação geográfica abrangiam aspectos ligados às desigualdades sociais e económicas a níveis local, regional e global para os problemas de justiça social, pobreza, qualidade de vida em diferentes áreas dos centros urbanos, o terceiro mundo e o desenvolvimento e etc., contribuindo, desse modo, para a clarificação de valores dos jovens, futuros cidadãos que deveriam lutar por uma sociedade mais justa.

A educação geográfica não se limita apenas aos conteúdos a ser ensinados, mas, mais importante ainda, à sua aplicação prática no contexto do “quotidiano” do aluno. Este conceito passou a ser, na actualidade, um procedimento metodológico para promover aprendizagem significativa da geografia levada a cabo por autores como Castellar (2006), Cavalcanti (2005) e Guimarães (2007).

O “quotidiano” no ensino de Geografia com vista a aprendizagem deve ter em consideração os espaços vividos e compreendidos pelos alunos, na perspectiva construtivista de desenvolvimento cognitivo, uma vez que, como refere Cavalcanti (2005:198), “as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido”.

No âmbito das inovações da disciplina, Castellar (2005), defende um currículo mais próximo da realidade e na sua aplicação no quotidiano que tem como propósito tornar a Geografia escolar mais significativa para as crianças e jovens nas escolas. Embora concorde que o trabalho de ensinar a Geografia devia centrar-se na exploração do vivido, Brabant (2003) refere que a Geografia escolar apesar de tratar, aparentemente, do mundo que nos rodeia, acabou por desenvolver-se num plano marcado pela abstracção e pela memorização.

Existe uma forte relação no ensino de Geografia entre aquilo que os alunos aprendem na sala de aula e aquilo que observam e vivem no seu dia-a-dia. Desse modo, Ferreira (1997) salienta que num mundo em rápida mudança, onde se acentua a globalização dos fenómenos, é necessário que a educação geográfica não só facilite a aquisição de conhecimentos relativos a organização do espaço, mas que contribua para os indivíduos aprenderem a identificar problemas e a buscar soluções para os resolver pois, como consideram Mendes e Lopes (2004) existe uma forte preocupação em conferir utilidade social à Geografia que se ensina e em fazer aprender com o intuito de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania activa, de modo a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no mundo actual.

Assim, entre os temas e conteúdos preconizados nos planos de estudo que podem ser objectos de abordagem, importa distinguir os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de “saber pensar o espaço” para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem (*Ibidem*:17).

É neste âmbito que muitos autores, entre Filho (2006), Reis (2000) e Andrade (s/d), vinculam esta característica da educação geográfica à ideia da educação para a cidadania já que pela natureza das suas finalidades, dos seus temas e conteúdos assume papel relevante para o desenvolvimento de competências nesse domínio. Desse modo, Filho (2006:6) realça que

”a tradução dos conhecimentos geográficos na escola não visa à formação de pequenos geógrafos. (...). Significa apresentar à sociedade a contribuição dos saberes geográficos para bem ler e estar no mundo na condição de sujeito, a perspectiva desses conhecimentos e a interpretação das ações humanas enquanto produtoras de suas condições de reprodução”.

Aliás, a educação para a cidadania figura em vários programas curriculares de diferentes sistemas educativos, em função da possibilidade de participação dos indivíduos na sociedade, sendo a escola o espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, ainda que, como refere Reis (2000), essa consideração não tenha ainda equivalência nas práticas de trabalho e de relação que se estabelecem nas comunidades escolares.

De acordo com Mendes e Lopes (2004:16-21) o processo de ensino/aprendizagem da Geografia escolar deverá incidir em determinadas características sistematizadas e adoptadas por Hugot (1989), Mérenne-Schoumaker (1985) e Cachinho (2002):

Na organização do saber geográfico e nos conceitos fundamentais para uma certa eficácia da educação geográfica (recentrada);

No estudo de problemas, de questões reais e importantes que se colocam às sociedades de modo a discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo e actuar nele (problematizadora do real);

Na abordagem da importância e relevância e finalidades sociais (social);

No saber colocar em evidência a interacção e interdependência dos factores e processos que ocorrem em escalas, espaços e estruturas de diferentes dimensões (ênfase nas relações e processos sociais);

Nas relações entre o espaço físico e o espaço humano, entre estruturas e agentes e suas inter-relações (sistémica), no contexto de evolução dos fenómenos geográficos, consequências, implicações (dinâmica, actual e dramática) e;

Na aprendizagem operatória de técnicas e procedimentos que favorece a análise e compreensão do espaço, tornando os alunos activos e munidos de ferramentas próprias à disciplina.

Este conjunto de orientações do processo de ensino/aprendizagem de geografia afigura-se importante, pois proporciona aos alunos experiências que favorecem a aprendizagem significativa da educação geográfica, criando neles atitudes e valores conscientes para actuar no seu meio.

3.4 - A Geografia escolar no contexto moçambicano

Cada disciplina tem uma história particular no processo de legitimação escolar e passa por transformações específicas dentro da escola. Por isso, é importante compreender o processo pelo qual a disciplina passou, desde a sua origem no currículo escolar até como se encontra hoje, para se entender a selecção dos conteúdos e o modo como são ensinados (Chervel, 1990).

É nesta perspectiva que se pretende descrever o caminho de uma evolução lenta na área do ensino da disciplina de Geografia em Moçambique a partir dos aspectos mais marcantes do seu percurso, que, de uma forma geral, acompanhou o processo de implementação dos sistemas de ensino vigentes no país em vários momentos. Como salienta Pacheco, Paraskeva e Morgado (1999), os conteúdos curriculares não têm sido sempre os mesmos e enquanto construção social, não têm um significado estático nem universal, reflectindo uma certa visão de aluno, de cultura e função social da educação, e da escolarização, como também das relações entre a educação e a sociedade.

Acompanhando o sistema educacional colonial, onde a aprendizagem foi caracterizada por um ensino altamente racista e selectivo para a população, a matéria de ensino de Geografia era fortemente dominado pelos aspectos referentes à metrópole, na sua qualidade de eixo

central do estudo geográfico, onde a realidade mais próxima do aluno no estudo geográfico era descurado.

Num período caracterizado ainda pelo sistema colonial, a matéria de ensino de geografia, incluía “Noções de Geografia de Portugal” até a 4ª classe, e os conteúdos mais gerais, tais como Noções de Cosmografia; Estudo de Continentes e Oceanos, Noções de Geografia Física e Económica e Geografia Regional e mais alguns aspectos de estudo seleccionado de países e monografias sobre produtos do Ultramar (Duarte, 2001).

O estudo da realidade próxima do aluno, nesta altura, só era relevante “nos casos em que se tornava necessário estudar as riquezas de Moçambique (agrícolas, florestais e outros) cujo conhecimento era importante para fins de exploração colonial uma vez que as colónias eram vistas como produtoras de matérias-primas” (Duarte & Língua, 1996:9).

Pode-se dizer que, neste período, assistiu-se a uma violência psicológica das crianças, ao terem de assumir valores que lhes eram completamente alheios, podendo se identificar com um espaço geográfico distante do seu espaço vivenciado (*ibidem*). Desta maneira, a escola difundia um conjunto de valores e funções para responder às exigências da conjuntura social imposta ao povo moçambicano.

Foi depois da independência, em 1975, que a aprendizagem geográfica ligada a realidade passou a fazer parte dos conteúdos escolares com a introdução conjunta da disciplina de Historia e Geografia de Moçambique em substituição das disciplinas de História e Geografia de Portugal e da Religião e Moral que continham uma forte conotação ideológica (Gómez, 1999).

Nestes programas, a Geografia aparece integrada num conjunto de disciplinas que têm por objectivo a formação do *Homem Novo*, definidos por “objectivos políticos, económicos e científicos, com uma linguagem específica de guerra, herança daquilo que tinha sido a educação nas zonas libertadas” (Duarte, 2001:91), integrando, desse modo, nos programas, os conteúdos relacionados com os aspectos do ambiente próprio do aluno (Quadro III).

Quadro III – Distribuição dos conteúdos geográficos no período pós-independência

Classe	Conteúdos
3ª e 4ª Classe	Aspectos geográficos mais próximo do aluno
5ª Classe	O conceito de Geografia como ciência e algumas noções sobre cosmografia e Geografia Física de Moçambique
6ª Classe	O estudo do território nacional, abrangendo todos os aspectos do país e Geografia do Continente Africano
7ª Classe	O ensino de Geografia incidia sobre algumas noções de Cosmografia, Geografia Física Geral e Geografia Regional de alguns países do continente Asiático
8ª Classe	Geografia Regional dos Continentes Europeu e Americano
9ª Classe	Geografia de Moçambique
10ª Classe	Geografia Física Geral
11ª Classe	Geografia Económica Geral

Fonte: Duarte (2001)

Salientam Duarte e Língua (1996:12) que se pretendia desenvolver no aluno capacidades, habilidades e hábitos novos, isentos de valores coloniais, bem como o amor à pátria e solidariedade com os povos “irmãos”:

“O ensino de geografia durante os primeiros anos que se seguiram a independência, era demasiadamente dominado por objectivos de carácter político, tanto que no estudo da Geografia regional, quer de África, quer da Europa, Ásia, América, os conteúdos seleccionados eram relativos aos povos irmãos de Moçambique, ou seja, aqueles que tinham ajudado a Frelimo a combater o sistema colonial, a sua maioria de orientação socialista e aqueles que tinham adoptado o socialismo como via para o desenvolvimento; ex, o estudo de cuba, República democrática alemã, união das repúblicas socialistas soviéticas” (*ibidem*).

A implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, foi concebida para responder às exigências do crescimento planificado da economia, que tinha como objectivo central a criação do Homem Novo. Dentro desta conjuntura, e de acordo com a reestruturação da educação que se verifica, os objectivos de ensino de Geografia em Moçambique foram direccionados para o estudo do meio em que está inserido o aluno, ampliando-se para o meio mais distanciado de si à medida que vai progredindo para as classes mais avançadas (Duarte & Língua, 1996). Os conteúdos apresentados de modo concêntrico a serem leccionados nas primeiras classes de forma superficial e posteriormente tratados nas classes mais avançadas, de forma mais aprofundada, como se pode ver no quadro a seguir:

Quadro IV – Distribuição dos conteúdos geográficos com a introdução do Sistema Nacional de Educação

Classe	Conteúdos
3ª a 4ª Classe	Geografia de Moçambique em sentido restrito
5ª Classe	Geografia de Moçambique em sentido lato
6ª Classe	Geografia Regional de África
7ª Classe	Noções de Cosmografia geografia regional dos continentes: Ásia, Europa, América e Austrália
8ª Classe	Geografia Física Geral
9ª Classe	Geografia Económica Geral
10ª Classe	Geografia de Moçambique em sentido lato
11ª Classe	Geografia Física Geral
12ª Classe	Geografia Económica Geral

Fonte: Duarte (2001)

No âmbito do enquadramento curricular da disciplina de Geografia, tanto no ensino básico como secundário geral, o programa não sofreu alterações até 2004, com a introdução do novo currículo para o Ensino Básico, onde as primeiras noções de Geografia são adquiridas pelos alunos de 4ª à 7ª classe, a nível da disciplina de Ciências Sociais, e no ensino secundário mantendo a disciplina de Geografia Física e Geografia Económica para o 1º e 2º ciclo, respectivamente, dentro da área curricular de Comunicação e Ciências Sociais, como mostra o quadro a seguir.

Quadro V – Distribuição dos conteúdos geográficos do ensino básico/2004 e secundário

Classe	Ensino Básico
3ª classe	Estudo das ciências naturais
4ª à 5ª classe	Ciências Sociais – Estudo do meio próximo do aluno
6ª classe	Leitura de mapas e Estudo do continente africano e regiões
7ª classe	Estudo dos continentes Europeu, Americano, Asiático, Asiático, e Austrália, Oceânia e Regiões Polares
	Ensino Secundário
8ª classe	Noções da Geografia Física Geral
9ª classe	Noções da Geografia Económica Geral
10ª classe	Geografia de Moçambique em sentido lato
11ª classe	Estudo sistemático da Geografia Física Geral
12ª classe	Estudo sistemático da Geografia Económica Geral

Adaptado: fonte MEC/INDE (2003c), Duarte (2001)

No ensino básico, os conteúdos ou matérias de ensino de Geografia acompanham um sistema de integração, salientando-se que a relevância deste currículo “fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão” (INDE/MINED, 2003a:7), uma vez que acusam-se os sistemas educativos formais de imporem aos educandos os mesmos modelos culturais e intelectuais, sem prestar atenção suficiente à diversidade dos talentos, da imaginação, atitudes, predilecções, fobias, dimensão espiritual e habilidade manual” (*ibidem*).

Assim, os conteúdos de aprendizagem apresentam as seguintes características (INDE/MINED, 2003b):

- No 1º ciclo (1ª e 2ª classe), a disciplina de Ciências Sociais não aparece no plano de estudo, e os seus conteúdos servem de suporte às disciplinas de Línguas, Matemática, Educação Física, Educação Visual e Ofícios. São introduzidos os conceitos básicos para a iniciação da disciplina de Ciências Sociais, a família, a casa, a escola e a comunidade e noções elementares de tempo e espaço.

- No 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classe) dentro da disciplina de Ciências Naturais na 3ª classe, são abordados alguns temas de Ciências Sociais, em particular de Geografia. Na 4ª classe, as Ciências Sociais são tratadas como uma disciplina, contudo, mantém-se a transversalidade como princípio básico destas ciências. As noções de tempo e espaço vão-se alargando, começando com o tempo e o espaço mais próximo do aluno para o mais distante. Neste contexto, a aprendizagem parte da província alargando-se para o estudo do país na 5ª classe.
- No 3º ciclo (6ª e 7ª classe), o tratamento integrado destas matérias torna-se mais complexo. Na 6ª classe, aborda-se o continente africano, nos seus aspectos físico, económico, social e histórico e na 7ª classe continua o estudo do continente africano e dos outros, nos mesmos aspectos.

Os objectivos ao nível da disciplina de Ciências Sociais deverão responder a alguns desafios da educação para este nível, que envolve o saber e o saber ser, a competência do saber fazer, levando os alunos a compreender progressivamente que eles serão chamados a assumir responsabilidades numa sociedade democrática (INDE/MINED, 2003c:308):

No que diz respeito ao Ensino Secundário, nenhuma alteração se tem verificado ao nível dos conteúdos pelo que a essência do programa da disciplina data de 1992. No entanto, o ensino de Geografia visa ampliar e consolidar as competências desenvolvidas no Ensino Básico, tendo em vista a formação integral dos alunos, promovendo conhecimentos, habilidades e atitudes correctas perante à natureza e à sociedade (no ESG1), e como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos no ESG1, concorre para o alargamento de conhecimentos tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente fenómenos globais, regionais e locais, bem como desenvolver habilidades e atitudes na perspectiva de os finalistas serem capazes de exercer uma actividade ou continuar com os estudos no ensino superior (MEC/INDE, 2007:41-57).

3.5 - A disciplina de geografia na 10ª classe

Desde 2007, que o ensino de Geografia na 10ª classe é conduzido em função do Programa Intermédio de Geografia que foi introduzido para criar e preparar condições do currículo que entraria em vigor em 2008. O processo de ensino/aprendizagem de Geografia na 10ª classe nas escolas secundárias é regulado por um plano de estudo num conjunto de matérias tendo em consideração os objectivos gerais, específicos ou finalidades que se espera que os alunos apresentem ao terminar a 10ª classe.

a) Conteúdos Programáticos

O conteúdo programático refere-se a um “conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios) presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas ou matérias disciplinares (Ribeiro 1990:123), que os sujeitos deverão adquirir como ideias, valores e conhecimentos para a integração no contexto social que se inserem.

Considera Pacheco et al (1999) que a selecção dos conteúdos não depende só de critérios científicos ou técnicos, mas de critérios do sujeito que aprende e, ainda, de forças sociais. Esta última caracteriza os conteúdos de Geografia na 10^a classe, que “busca na educação algum tipo de significado social e depende do significado prático dos conteúdos, sobretudo o significado do que se ensina e do que se aprende na escola, na perspectiva do desempenho de papéis sociais e na procura de respostas para questões de empregabilidade (...)” (*Ibidem*: 59).

Assim, os conteúdos na disciplina de Geografia, na 10^a classe, dizem respeito ao estudo da paisagem natural, destacando as potencialidades e riquezas naturais, o seu aproveitamento, a sua protecção e conservação; estudo da produção dos vários ramos da economia e das perspectivas de desenvolvimento económico do país; e, finalmente, o papel que Moçambique exerce no âmbito da África Austral e no desenvolvimento económico e social da região da SADC.

Para a concretização didáctica do programa, reserva-se ao professor, para unidade temática I – Geografia Física, o dever de conduzir a aprendizagem na perspectiva de “educar o aluno para o amor a natureza, criando nele espírito de defesa, preservação e utilização racional dos diferentes tipos de recursos, observando as suas especificidades de exploração de todas as categorias de recursos”. Em relação à unidade temática II – Geografia Económica, o professor tem a tarefa de orientar o aluno a fazer análise de um conjunto de conceitos que envolvem reflexos da actividade produtiva na organização do espaço, através de estudo dos níveis de intervenção e da responsabilidade do Homem na produção económica. E, finalmente, na unidade temática III – Moçambique e a SADC, os professores devem orientar os alunos na busca de informação acerca da região a qual Moçambique faz parte, uma vez que os países da SADC caminham para uma livre circulação de pessoas e bens é importante que se promovam debates (MEC/INDE, 2007b:19-30).

Os conteúdos elaborados são resultados de uma resposta, definida para o programa da disciplina com a percentagem de 80% sujeita a uma responsabilidade da sua produção pelas editoras, sendo os restantes 20% a cargo das escolas, dentro do *currículo local*.

b) Sugestões Metodológicas

A 10ª classe é a classe terminal do 1º ciclo do ESG1 e a nível dos conceitos geográficos adquiridos nas classes anteriores permitirá aos alunos estudar de forma eficaz e activa os conteúdos programáticos para esta classe.

O programa orienta o ensino para que o aluno desenvolva competências, entendidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida (INDE/MEC, 2007), que de um modo específico expressam aquilo que são os objectivos da aprendizagem. É nesta perspectiva que as capacidades a desenvolver traduzem-se a nível observação, análise, teorização, síntese e aplicação.

O ensino integra no contexto de sala de aula a vivência quotidiana dos alunos e a estar em confronto com os problemas do mundo em que vivem com vista a desenvolver conceitos, possibilitando a aquisição de espírito de responsabilidade e consciência gradual do seu papel na sociedade.

O desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Geografia é acompanhado de propostas de actividades que dão ênfase à sua leccionação, como por exemplo: excursões geográficas, visitas de estudo, utilização de recursos visuais (gráficos, tabelas, diagramas, esquemas), elaboração de mapas, trabalhos independentes, leitura individual ou em grupo, exploração e análise de problemas e ideias dentro da comunidade como base de produção de conhecimento.

De salientar que os conteúdos de aprendizagem na disciplina de Geografia, em todos os ciclos, apresentam-se em torno da concentricidade e as noções relativas ao país no contexto do ensino básico são adquiridas nas Ciências Sociais. Desta forma, considera-se que os alunos devem ser mais criativos na identificação e análise dos problemas ligados ao seu meio e ao país em geral, orientando-os a desenvolver “uma crescente consciência acerca das oportunidades e constrangimentos que afectam os povos tendo em conta diferentes condições naturais, económicas, sociais, políticas, em cada lugar” (MEC/INDE, 2007a:42).

Assim, os alunos devem ser dotados de bases de construção de ideias e conhecimentos que permitem a ampliação da compreensão da realidade próxima do seu meio, bem como dos

mais distantes. Na relação professor – aluno, devem ser criadas condições de ensino/aprendizagem, onde o professor como orientador ajuda os alunos na organização da informação.

c) Objectivos

Os objectivos do ensino de geografia na 10ª classe são formulados de modo à responder aos objectivos e as competências que os alunos devem concretizar e desenvolver ao longo do ciclo. Desse modo, o aluno competente deve apresentar um conjunto de conhecimentos, habilidades/competências e atitudes, definidas como objectivos da Geografia na 10ª classe, como está indicado no quadro abaixo.

Quadro V – Objectivos específicos de aprendizagem de Geografia na 10ª classe

Dimensões formativas	Objectivos
Possuir conhecimentos sobre:	<ul style="list-style-type: none"> -A localização geográfica e a extensão territorial -As principais formas de relevo -A estrutura geológica -Os principais tipos e factores do clima -As principais características dos rios e lagos -As regiões naturais, tipos de vegetação e suas características -As características da população e o seu comportamento -Os principais factores que influenciam na produção agrícola -As principais culturas e a sua distribuição geográfica -A situação actual do desenvolvimento da agricultura, pecuária, pesca, silvicultura, indústria, transporte, comércio e turismo -As características físico-geográficas da África Austral -Os limites e a extensão territorial da região -Os países membros da SADC -As áreas de cooperação entre os países da SADC
Ser capaz de:	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar conceitos e princípios a novas situações -Localizar Moçambique -Indicar os limites do país -Explicar as principais características físico geográficas de Moçambique -Analisar e elaborar conclusões sobre as possibilidades de utilização de recursos naturais para o desenvolvimento do país -Explicar os fenómenos populacionais do país -Localizar os principais recursos naturais e económicos de Moçambique -Seleccionar os factores que influenciam no desenvolvimento económico do país -Avaliar as potencialidades naturais e económicas de Moçambique e da SADC
Ter atitude positiva em relação a	<ul style="list-style-type: none"> -Defesa e conservação da natureza -Solidariedade com outros povos da região -Intercâmbio económico e social entre povos da SADC

Fonte: MEC/INDE (2007b:12)

Como se pode ver no quadro, no domínio dos conhecimentos, dá-se relevância à aquisição de conhecimentos e identificação dos aspectos físicos/naturais e socioeconómico do meio envolvente do aluno.

Com a finalidade de desenvolver capacidades e de proporcionar aos alunos habilidades e meios para que possam aplicar em situação prática os saberes adquiridos são orientados a seleccionar, analisar, explicar e avaliar os factos e fenómenos geográficos.

Finalmente, no domínio das atitudes, levam-se os alunos a desenvolver o espírito de solidariedade, de respeito, de cooperação e a desenvolver valores conscientes.

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, estes objectivos devem ser alcançados pelos alunos por meio de competências básicas que o plano temático apresenta (anexo 1).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Capítulo IV - Metodologia

Apresenta-se, neste capítulo, uma breve descrição relativa aos aspectos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa. Descreve-se assim, em primeiro lugar, a natureza do estudo, população e amostra e, finalmente, apresentam-se as técnicas de recolha de dados e a técnica de análise de dados usadas e faz-se ainda, uma referência à ética de investigação. Nesta perspectiva, optámos pela metodologia qualitativa para podermos analisar em profundidade a educação geográfica na 10^a classe e as práticas dos professores.

4.1 - Natureza do estudo

Dentro das abordagens paradigmáticas pelas quais deve ser enquadrada a investigação há uma discussão acentuada, sobretudo quando se refere aos paradigmas quantitativos e qualitativos.

O paradigma quantitativo “caracteriza pela actuação nos níveis de realidade e apresenta como objectivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Bruno, 2008:1), ou, ainda, fenómenos generalizáveis numa relação de causa-efeito, ou seja, um carácter da investigação onde “uma verdade pode ser descoberta” (Bisqueira, 1989:57).

Enquanto isso, no paradigma qualitativo, o procedimento metodológico emprega métodos não experimentais, com a valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (Bruno, 2008) postulando uma concepção global fenomenológica, indutiva, e subjectiva, orientada para o processo (Cook & Reichardt, 1982:28).

O estudo empírico realizado nesta dissertação insere-se numa perspectiva qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), seguindo-se as normas da investigação, assim definida: “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995:9). Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto de estudo.

Deste modo, a complexidade do tema, “Análise do ensino da Geografia, na 10^a classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e da educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula”

requer a utilização de metodologia qualitativa, de natureza mais compreensiva do que explicativa.

Lessard-Hébert, Goyette., & Boutin (2008:10) referem que o termo qualitativo na investigação “remete para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados”. Na perspectiva deste estudo, procuramos “investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais” (Coutinho, 2005:89), e compreender e analisar a realidade das práticas pedagógicas nas escolas na “perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados” (Bryman, 1988, *apud* Santos, 2007:86).

Cada pesquisa social tem um objectivo específico, nessa óptica Selltiz *et al* (1976 *apud* Gil, 1999:43), classificam as pesquisas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses. O presente estudo enquadra-se num estudo exploratório e descritivo, de acordo com o enquadramento temático da investigação, sobre o qual pretendemos fazer uma análise reflexiva de uma realidade concreta, salientando que o mesmo não visa fazer generalização dos dados, e sobre o qual pretendemos fazer uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível, com a intenção de descrever a realidade para a tornar inteligível, “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de constituição de um esquema teórico de inteligibilidade” (Abarello *et al*, 1997:117).

Na óptica de Gil (1999) e Tripodi, Fellin & Meyer (1975), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores e, ainda, são desenvolvidas com o objectivo de proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado facto.

Na linha de pensamento de Bisquerra (1989) e Fox (1987), a investigação descritiva tem como objectivo descrever determinado fenómeno, ou seja, “descrever o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981:31). Assim, pretendemos analisar o mundo pessoal dos sujeitos, procurando saber como interpretam as diferentes situações e que significados lhes atribuem (Beltrón, Del Rincón Igea & Agustin, 1996). As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática (Gil, 1999).

Desta forma, é seguida uma abordagem exploratória, onde se procura descobrir e não fazer prova, uma vez que, à luz das abordagens qualitativas, “a melhor porta de entrada para as realidades humanas e para o estudo das práticas sociais são, portanto, as interpretações e as justificações dos actores sobre essas mesmas práticas” (Ferreira, 2003:135).

4.2 - População e amostra

Em primeiro lugar, importa fazer uma breve caracterização do contexto do estudo.

A cidade de Nampula ou Município de Nampula constitui a terceira maior cidade de Moçambique, é a capital da província do mesmo nome e conhecida como capital do Norte. Em 1956 a 22 de Agosto foi elevada a categoria de cidade. A cidade é administrativamente dirigida por um governo local eleito. É formada por 6 postos administrativos (Central, Muatala, Muhala, Namicopo, Napipine, Natikiri) que englobam 18 bairros. O bairro central constitui o centro geográfico, económico, administrativo e urbano da cidade e corresponde a “zona de cimento”. Os outros bairros localizam-se na periferia e constitui a “cidade de caniço”, actualmente em plena transformação e expansão (Araújo, 2005).

O número de escolas secundárias da cidade varia consoante o número de postos e bairros, dependendo também da sua dimensão, sendo que a maioria localiza-se na periferia.

O estudo foi realizado em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula, pois a intenção era atingir um número considerável de sujeitos de diferentes contextos escolares. Assim, o conjunto sobre o qual incidem as observações (Rosental & Frémontier-Murphy, 2002) corresponde a uma população (N=15). Como nem sempre é materialmente possível efectuar um inquérito que incida sobre o conjunto dos indivíduos (*Ibidem*), recolhemos os dados numa fracção da população. Assim, a amostra de sujeitos da investigação (n=8) são professores de Geografia que leccionam a 10ª classe, sendo 2 de cada escola, uma localizada no centro e as outras na periferia da cidade.

Os sujeitos da amostra apresentam a seguinte característica como mostra o quadro a seguir.

Quadro VI – Características dos professores entrevistados

Professor	Idade	Anos de serviço	Motivo da escolha da disciplina
PA	44 anos	27	Não. Gostei da disciplina
PB	28 anos	10	Sim, formei-me em ensino de Geografia agora
PC	40 anos	20	Sim, gosto. De tantas que existem gosto de Geografia
PD	32 anos	1	Sim, procurei formar-me em ensino de geografia
PE	29 anos	2	Especial não mas por gostar tanto da terra e do meio circundante
PF	29 anos	3	Não
PG	31 anos	3	Por ter formação psico-pedagógica no ensino de geografia e por gostar da disciplina
PH	29 anos	5	Não. Por formação profissional

Devido às peculiaridades a pesquisar a selecção da amostra foi intencional ou deliberada, em função dos critérios atrás enunciados, ou seja, “o investigador selecciona, de uma forma directa e deliberada, os elementos concretos da população que compõem a sua amostra convidada” (Fox, 1987), com o objectivo de focalizar o ponto de vista dos actores, no significado que atribuem às situações e aos acontecimentos, colocando a ênfase no modo como a acção e o significado são construídos (Ferreira, 2003).

4.3 - Técnicas de recolha de dados

De ketele e Roegiers (1999:17) consideram que a recolha de dados é “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada, cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantia de validades suficientes”.

O processo de recolha de informação obedece a um conjunto de estratégias e técnicas metodológicas. Deste modo, uma vez identificados os elementos-chave e definido o problema, o pesquisador procede à recolha de dados utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objecto de estudo (Ludke & André, 1986:22).

Portanto, pela complexidade do estudo, os dados foram recolhidos através de documentos oficiais (Programa de Geografia 10ª classe e manual escolar de Geografia para 10ª

classe) e do inquérito por entrevista, sendo dados *invocados*, resultantes da observação e da análise de documentos oficiais e dados *suscitados* através das entrevistas (Bardin, 2004).

4.3.1 - O inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista, constituiu a fonte de recolha de informação para a realização deste estudo, sendo uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa.

A entrevista é considerada como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informação sobre a outra” Bogdan & Biklen (1994:134), ou ainda “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (Bisquerra, 1989:103), tendo como finalidade a “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado se procura uma informação sobre o real, por outro lado, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (Estrela, 1999:342).

Neste estudo foi privilegiada a entrevista semi-estruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (Ludke & André, 1986:35), ou, semi-directiva por vezes chamada de clínica, onde “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacção por parte do inquirido” (Ghiglione & Matalon, 1997). Esta fonte de recolha de dados foi escolhida porque apresenta uma grande vantagem sobre outras técnicas e permite a captação imediata e corrente da informação desejada (Ludke & André, 1986).

Quivy e Campenhoudt (2008) referem que, geralmente, nas entrevistas semi-directivas, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que anotou e sob a formulação prevista. Ao longo da entrevista foi usado um guião, pelo qual as perguntas foram colocadas pela ordem formulada, necessário para orientar a entrevista e evitar desvio na compreensão da gravação.

4.3.2 - Os documentos

Flores (1994) e Calado (2004) referem que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Deste modo, na abordagem interpretativa e analítica do tema, os documentos servem para fazer a análise de dados. Bardin (2008:47) salienta que “a análise documental, tem por objectivo a consulta e armazenamento na forma variável e a facilitação de acesso ao observador de modo que este obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência”, e “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke & André, 1986:38).

É neste sentido que se faz a selecção dos seguintes documentos: programa curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe e os manuais escolares de Geografia da 10ª classe que continua a ser o principal instrumento definidor da mediação entre os professores e os alunos.

4.4 - Técnica de análise de dados

O estudo enquadra-se dentro de abordagens qualitativas. Para Ludke e André (1986:45), analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa (...) e a tarefa de análise implica num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

4.4.1 - Análise de conteúdo

A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação, que implica a construção ou elaboração de um conjunto de classes bem seleccionadas que permitem separar a informação, constituindo as categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que apresentem analogias no seu conteúdo (Guinchat & Aubret, 1968, *apud* Bardin, 2004).

Para o tratamento de dados das entrevistas e dos questionários recorreremos à análise de conteúdo para “evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2008:48). Esta análise “permite inferências sobre a fonte, a

situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1986:104).

A análise de conteúdo “é uma técnica de tratamento de informação, não um método (e) pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente aos diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1986:101), tanto que hoje é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.

No pensar de Quivy e Campenhoudt (2008), em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo, pois trata-se de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo.

4.5 - Questões de ética de investigação

O uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita uma série de questões éticas decorrentes da interacção do pesquisador com os sujeitos pesquisados (Quivy & Campenhoudt, 2008). Assim, no processo de recolha de dados consideramos um conjunto de aspectos de natureza ética, preocupando-nos em “proteger a identidade dos investigados” e “assegurar a confidencialidade da informação que fornecem” (Lima, 2006: 145). Em relação ao anonimato, há dados relativos à identidade dos entrevistados que foram pertinentes para a análise e compreensão dos dados das entrevistas, pelo que não foi possível preservar totalmente a identidade dos participantes na investigação, mas sempre na medida do possível garantir o anonimato do entrevistado, bem como da instituição.

Nesta vertente Bogdan & Biklen (1994:77), salientam que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Para garantir o anonimato dos professores, as entrevistas foram codificados da seguinte forma: PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH, e para a identificação da Escola usou-se E1, E2, E3 e E4.

A recolha de dados foi agendada para os meses de Outubro, Novembro e Dezembro. Em Moçambique, estes meses constituem o período de fim do ano lectivo e de exames nacionais (normais e extraordinários). Neste contexto, as dificuldades não faltaram devido à ocupação dos professores.

A metodologia geral de análise de conteúdo consiste em responder a dois tipos de questão como codificar? Como assegurar a fiabilidade? (Ghiglione & Matalon, 1997). Segundo Bardin (1995:37), a categorização é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Importa referir que se considerou nesta investigação o termo *dimensões de análise* (Bardin, 2004) sem no entanto, esquecer os princípios de análise das categorias, em que estas devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes (*ibidem*), para assegurar a fidelidade e validade desta categorização.

Portanto, a delimitação das dimensões de análise já tinha sido formulada antes da recolha de dados, em função das questões orientadoras e, conseqüentemente, dos objectivos específicos do problema geral da investigação. Foram também considerados *subtemas de análise* que resultaram das perguntas específicas das questões norteadoras das questões principais e dados emergentes da análise, tal como estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro VII -Dimensões de análise

Dimensões de análise	Subtemas de análise
<p>A organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe, na concepção dos professores, tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção dos professores sobre a educação geográfica em Moçambique Aspectos positivos Aspectos negativos - A organização dos conteúdos programáticos na 10ª classe - O papel da carga horária na leccionação da disciplina de Geografia na 10ª classe - A realidade geográfica dos alunos versus os conteúdos ao nível do ensino Pontos fortes Pontos fracos - Os conteúdos programáticos como fonte principal das práticas lectivas dos professores Programa como documento formal Necessidade de utilização de outras fontes - Os pré-requisitos dos alunos da 10ª classe para a aprendizagem da geografia
<p>Articulação do programa de Geografia da 10ª classe com os manuais escolares existentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução dos conteúdos de ensino de Geografia de Moçambique nos manuais escolares - Os manuais de ensino e o enquadramento dos problemas geográficos de Moçambique
<p>Estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores e grupo disciplinar de Geografia, na 10ª classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades dos alunos ao longo da aprendizagem geográfica - As dificuldades dos professores durante a leccionação da disciplina - A utilização dos livros didáticos e outras fontes -A utilização das sugestões metodológicas enquadradas no programa - A planificação das aulas - As práticas metodológicas utilizadas e actividades feitas para reforçar a educação geográfica dos alunos Observação dos fenómenos Trabalhos em grupo e individuais Utilização da língua materna na aula - As práticas de avaliação adoptadas pelos professores na sala de aula - Opinião dos professores sobre o melhoramento da educação geográfica ao nível dos programas, conteúdos, manuais e escolas

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Capítulo V - Apresentação e análise de dados

Neste capítulo apresenta-se e, em simultâneo analisa-se e faz-se a interpretação dos dados obtidos das entrevistas realizadas aos professores, de forma integrada no problema que se apresentou neste trabalho “Até que ponto o programa, os manuais escolares de Geografia da 10ª classe e a prática lectiva dos professores se articulam de maneira a proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, no âmbito da educação geográfica?”, e das questões norteadoras do problema da investigação e, conseqüentemente, dos objectivos específicos, que são:

Analisar a organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem.

Articular o programa de Geografia da 10ª classe com os manuais existentes.

Discutir as estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores do grupo disciplinar da Geografia, na 10ª classe.

5.1 - A organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe, na concepção dos professores tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem

No capítulo III, fizemos uma abordagem histórica do ensino de Geografia em Moçambique em várias fases, acompanhando a introdução dos conteúdos de aprendizagem relativos à Geografia de Moçambique nos programas, que foram inserindo os alunos dentro do seu contexto social e promovendo uma aprendizagem do real ou vivido no seu meio.

De acordo com esta observação, procuramos analisar as percepções dos professores em relação a educação geográfica em Moçambique e as potencialidades do plano de estudo ou do programa da disciplina de Geografia na 10ª classe para aprendizagem geográfica dos alunos.

5.1.1 - Percepção dos professores sobre a educação geográfica em Moçambique

As disciplinas curriculares aparecem como conhecimentos específicos, para além da potencialidade formativa que oferece os alunos como cidadãos, considerando os aspectos de ensino e de aprendizagem. Para análise deste aspecto questionamos os intervenientes imediatos na planificação, implementação do programa de Geografia no contexto de sala de aula, qual a

percepção que têm da educação geográfica em Moçambique. Estes apresentam diferentes pontos de vistas quanto a sua percepção, onde por lado manifestam alguns aspectos positivos e por outro, aspectos negativos (Quadro X).

Quadro VIII – Percepção dos professores sobre a educação geográfica em Moçambique

Considerações	Respostas
Aspectos positivos	<p>É muito bem-vinda, porque é através dela que as nossas crianças podem, conseguem observar, conhecer os limites de Moçambique, localização, as riquezas naturais que o país tem, parques naturais, principais centros turísticos. Isto tudo faz com que crie algo na criança, um interesse pessoal. (PA)</p> <p>Boa. Pois permite um conhecimento amplo da realidade local pelo facto de leccionar-se conteúdos do país. (PE)</p> <p>Educação geográfica em Moçambique são teorias e praticas docentes, isto é ensinar e aprender a Geografia. (PF)</p> <p>Actualmente, com o novo currículo ela tem sido inclusiva, isto porque o currículo actual tem consigo a componente social e patriotismo. (Prof. G)</p> <p>É dar ao aluno a conhecer e interpretar de maneira mais profunda e exaustiva os aspectos físicos e humanos geográficos, visto que o aluno antes de ir a escola a fim de ser ensinado algo, já traz noções de Geografia a partir do meio em que vive, e a educação geográfica surge mais para consolidar conhecimentos e reforçar a educação”.(PH)</p>
Aspectos negativos	<p>De um modo geral, não diria que o ensino está bom. Só o que temos são dificuldades de muitos materiais que chega a ter problemas. Tentamos até lutar para que o ensino seja excelente, mas com a falta de material não se pode. (PB)</p> <p>Eu penso que há uma disparidade na estruturação do próprio material porque há temas que em princípio deviam começar, mas são últimos. Tem havido problemas de sequência. (PC)</p> <p>Eu acho que o nosso ensino de Geografia, em Moçambique, não está direccionado para tal, porque o ensino é, fundamentalmente teórico, não há prática. E penso que se ligássemos a teoria e a prática estaríamos a falar de uma educação geográfica. (PD)</p>

a) Aspectos positivos

Como podemos observar no quadro, os aspectos positivos estão associados às potencialidades do ensino de Geografia para os alunos. O PE realça o facto de ela ser boa. Este afirma que “ela permite um conhecimento amplo da realidade local pelo facto de leccionar-se conteúdos do país”. A mesma opinião é reforçada pela PA, ao salientar que a educação geográfica “é muito bem-vinda, porque é através dela que as nossas crianças podem,

conseguem observar, conhecer os limites de Moçambique, localização, as riquezas naturais que o país tem, parques naturais, principais centros turísticos. Isto tudo faz com que crie algo na criança, um interesse pessoal”.

A importância da Geografia como os inquiridos salientam, pode-se observar no dizer de Vesentini (2003) que no processo de transmissão dos conhecimentos, ela, apresenta uma visão de “discurso da pátria” onde, assiste-se a valorização dos conteúdos de ensino em função dos discursos nacionalistas em diferentes dimensões, como o desenvolvimento económico, desenvolvimento sustentável.

Esta característica é ainda visível nos manuais escolares. Como podemos ilustrar a título de exemplo, num trecho da introdução do manual de Geografia 10ª classe (G10) onde se pode ler:

“Vamos conhecer o nosso país
... Estudar a geografia de Moçambique é muito importante, porque nos permite conhecer e avaliar as suas potencialidades naturais e humanas, para planificarmos o desenvolvimento correcto do nosso país” (Nanjolo e Ismael, 2005).

Tendo em conta a opinião dos acima inquiridos e de acordo com Vesentini, leva-nos a concordar que de facto a Geografia apresenta algo de positivo na educação em geral, pois que no planeamento da aprendizagem estão implicadas as finalidades educativas relacionadas com atitudes, acções e valores que os alunos deverão apreender.

Contudo, no âmbito da aprendizagem geográfica esta visão patriótica e nacionalista, segundo Vesentini (2003) objecto por excelência das descrições e explicações geográficas, perdeu sua importância (inclusive ideológica), uma vez que o espaço social fruto da humanização da natureza, *locus* de luta e conflito não é mais um elemento inerte a ser apropriado pelo homem, e sim algo necessário ao controle social: é um espaço produzido, planeado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído, móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições.

Nesse sentido, a educação geográfica deverá incidir sobre este espaço produzido e vivenciado, tal como observa o PH, ao considerar que a educação geográfica em Moçambique:

“É dar o aluno a conhecer e interpretar de maneira mais profunda e exaustiva os aspectos físicos e humanos geográficos, visto que o aluno antes de ir a escola a fim de ser ensinado algo, já traz noções de Geografia, a partir do meio em que vive, e a educação geográfica surge mais para consolidar conhecimentos e reforço a educação”.

A importância da Geografia no currículo, de uma maneira geral, continua a ser o de trazer uma aprendizagem mais concreta dos aspectos geográficos na medida em que esta tem

uma utilidade prática. Assim, como nos mostra Filho (2006:6), quando associa o conceito de educação geográfica à “expressão *ensinar e aprender a geografia*”, uma aprendizagem que tem relação directa com os conteúdos de ensino, mas “que vai além deles à medida que não esgota neles a sua finalidade”, onde esta Geografia precisa de ser “aprendida e explicitada quanto à necessidade de interpretar, explicitar, e intervir no espaço”.

Deste modo, inferimos que a aprendizagem significativa tem em consideração os espaços vividos e compreendidos pelos alunos, pois estes ao estudarem a Geografia já possuem conhecimentos geográficos adquiridos de sua relação directa com o meio ou com o espaço vivido, possibilitando a aprendizagem construtivista de desenvolvimento cognitivo.

b) Aspectos negativos

Apesar da aprendizagem da disciplina de Geografia na 10ª classe versar conteúdos geográficos de natureza física e económica, sendo por isso uma situação de aprendizagem real do país, ao apresentar a componente social vivida pelos alunos e possibilitando a existência de interesse dos próprios alunos sobre as características geográficas, os inquiridos mostraram existir alguns aspectos negativos da educação geográfica quando apresentam um conjunto de inquietações, relacionadas com o próprio processo de ensino.

Assim considera o PD, ao referir que o ensino de Geografia em Moçambique está mais virado para a componente teórica, não sendo visíveis outras componentes que considera relevantes na própria grelha programática, e salienta a necessidade de se entrosar a teoria e a prática.

Partindo do pressuposto e ou da importância da prática no ensino da Geografia, considera-se bastante fundamental este aspecto, pois verificam-se situações de aprendizagem em que os alunos, através dos conteúdos programáticos, aprendem com as experiências vivenciadas e observadas. De acordo com esse postulado, Andrade (s/d:9) sustenta que “existe uma preocupação de saber pensar o espaço e de actuar no meio em que vive, onde as competências geográficas essenciais se agrupam em três domínios: a localização; o conhecimento dos lugares e das regiões e o dinamismo das inter-relações entre os espaços”, que gratificam a aprendizagem geográfica.

Baseando-nos dessa premissa, os aspectos “práticos” de que nos referimos acima, deverão estar a cargo do professor de forma a articular o programa através de definição de metodologia de ensino, uma vez que, as propostas de aprendizagem da Geografia apresentadas

nos programas dependem da forma como o professor se apropria para conduzir o processo de ensino/aprendizagem.

Um outro aspecto a considerar no que respeita os aspectos negativos, está relacionada com o material didáctico, como nos confirma a PB ao referir que “de um modo geral, não diria que o ensino está bom. Só o que temos são dificuldades dos materiais que chega a ter problemas. Tentamos até lutar para que o ensino seja excelente”.

Pode-se observar que a falta de material didáctico é um entrave para a materialização dos objectivos programáticos definidos ao longo do Ano Lectivo, pois a sua necessidade afigura-se imprescindível na utilização de diversos materiais que possibilitam planejar situações didácticas com articulação dos conteúdos e a prática pedagógica do professor.

Material didáctico engloba todos os meios e recursos que facilitam o ensino e a aprendizagem na aquisição dos conhecimentos. Na aprendizagem específica da matéria geográfica, autores como Silva e Cavalcanti (2008) e Plans (1969) afirmam que o material didáctico para o ensino de geografia desempenha um papel importante, considerando a sua diversidade e sua particular contribuição na aprendizagem dos conteúdos e reconstrução do conhecimento escolar.

5.1.2 - A organização dos conteúdos programáticos na 10ª classe

Partindo do pressuposto que os conhecimentos a serem transmitidos no processo de aprendizagem segue uma estruturação da matéria que facilita a articulação dos conteúdos de forma que possam ser assimilados com clareza, os professores foram questionados se a organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas. Assim, para alguns inquiridos, a organização dos conteúdos no programa é equilibrada (PA; PC; PD; PE; PF) e para outros não (PB; PH).

Espera-se que as aprendizagens de diferentes matérias organizadas tenham efeitos uns sobre os outros na experiência formativa dos alunos, em função da consistência, sobreposição, repetição ou reforço mútuo de conteúdos programáticos (Ribeiro, 1990).

Centrada em tópicos programáticos em função da organização curricular baseada por disciplina, a organização dos conteúdos programáticos de Geografia na 10ª classe, de um modo geral, obedece ao princípio das relações lógicas entre conceitos, considerando o modo como as ideias se relacionam e organizam, partindo das características comuns de um conjunto para em seguida considerar os elementos desse conjunto (Ribeiro, 1990).

Os conteúdos de aprendizagem geográfica na 10ª classe versam sobre a Geografia Física, Económica de Moçambique e Moçambique na SADC. Assim, com base nos postulados anteriores pode-se dizer que a aprendizagem dos conteúdos parte de uma abordagem relacional dos aspectos naturais, e em seguida uma abordagem social (anexo 1). Aliás, os aspectos físicos ganham um importante papel na explicitação dos aspectos sociais considerando que o meio natural é um espaço onde que tudo é feito tem sempre em vista as necessidades das sociedades humanas em função das relações.

Em função da aprendizagem da relação do meio próximo e distante do aluno, estes adquirem bases e ou conhecimentos que possibilitam estabelecerem relação dos aspectos geográficos do país num contexto alargado.

5.1.3 - O papel da carga horária na leccionação da disciplina de Geografia na 10ª classe

Neste ponto, focaremos a pertinência da observação que se deve dar à carga horária na disciplina de Geografia. Nesse sentido, podemos aferir que o delineamento e organização da aprendizagem em função da selecção dos conteúdos, as actividades e estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação, são elementos a ter em conta no tempo definido para a condução da mediação e assimilação que, segundo Ribeiro (1990) afigura-se particularmente com respeito à sua rigidez (previamente definidos), flexibilidade (consoante as situações concretas das escolas) ou variabilidade total (consoante as circunstâncias e da gestão do professor).

Assim, os professores foram questionados se “A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação da disciplina?”, e todos consideram que a carga horária não é suficiente. Isto deve-se, em primeiro pela vastidão do programa como referem os PE e PG. O PC salienta que “muitas vezes não se conclui o programa da 10ª classe. Se encontrar um professor a dizer que já concluiu, está a mentir”.

Em relação a esta consideração, Brabant (2003) associa o enciclopedismo ao ensino de Geografia. Para o autor o enciclopedismo não é apenas específico da Geografia atingindo todas as disciplinas, sendo que todos concordam em denunciar a amplitude desmesurada dos conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos. No entanto, este carácter enciclopédico da Geografia escolar não implica o esgotamento dos conhecimentos mas que o problema centra-se mais sobre a precisão do detalhe que sobre a totalidade dos fenómenos geográficos.

Salienta ainda o autor que através do enciclopedismo se coloca o problema da geografia dos professores, isto é, trouxe para Geografia uma característica marcante, ou seja, “contribuiu para a abstracção crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a geografia entre as matérias a memorizar” (*Ibidem*:19) e como consequência, afirma Castellar (2005) que o programa em si não tem uma acção directa sobre os alunos, mas, sobre os professores que por sua vez, este trabalha no sentido de dinamizar o processo de ensino/aprendizagem.

Perante esta situação considera-se a aprendizagem da Geografia escolar com base nos processos construtivistas e sócio-construtivistas para a formação de conceitos geográficos considerando o modo como eles percebem, apropriam e constroem os conceitos em função das suas experiências, o seu quotidiano e suas observações (*Ibidem*).

O segundo aspecto relacionado com a insuficiência da carga horária para a leccionação do programa da disciplina de Geografia na 10^a classe refere-se ao contraste na sua distribuição entre as unidades temáticas. Assim, segundo o PH “...esse contraste verifica-se mais para a parte da Geografia Física, que de certa forma observa-se dificuldade na percepção dos conteúdos”.

O anexo 1 apresenta a distribuição da carga horária das unidades temáticas da disciplina de Geografia que, segundo MEC/INDE (2007a), dependem da extensão, profundidade e complexidade dos conteúdos curriculares.

Os aspectos físicos fazem parte do estudo da Geografia mais considerada em função da sua complexidade e o seu papel na perspectiva económica. Várias são as causas que justificam este aspecto da Geografia escolar como nos mostra Brabant (2003:17):

“O peso da descrição física na geografia escolar foi sempre importante. Esta importância quantitativa não é absolutamente proporcional ao lugar qualitativo que os factores têm no raciocínio (ou arremedo de raciocínio) do discurso de geografia. Esta distorção é devida, sem dúvida, ao fato de que a geografia foi concebida inicialmente como auxiliar da história no quadro de ensino. (...). Esta situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objectivo não é o de raciocinar sobre um espaço, mas de fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro. Pode-se adiantar a hipótese de que o discurso nacionalista reforçou o peso dos elementos físicos, pois ele utilizou sempre com ênfase a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais. (...). Esta predileção da geografia escolar pela geografia física encontra também suas raízes na geografia dos militares. O militar conduz seu raciocínio estratégico a partir dos dados topográficos.(...)”.

Um outro problema que se pode verificar na Geografia escolar tendo em conta a extensão, a profundidade e complexidade é o seu tratamento didáctico, isto é, a condução da aprendizagem geográfica no contexto da sala de aula de acordo com as características dos

conteúdos como clima, geologia, etc., como se tratasse de um curso de especialização. Com isso Vesentini (2003:36) reitera que “não é satisfatório para o professor, mas apenas para o especialista que vai trabalhar nesse ramo que se torna um compartimento sem ligações com a totalidade estudada pela Geografia (a sociedade em sua espacialização e a segunda natureza) ”.

Por isso, torna-se necessário enfatizar a aprendizagem dos conteúdos geográficos físicos e sociais na escola sem que haja o distanciamento entre as duas matérias, uma vez que a Geografia é uma ciência de inter-relações e, como salienta Carvalho (2003:81), “as preocupações espaciais, objeto da geografia, não mais se limitam às descrições do quadro físico, mas revelam os arranjos nele levados a cabo pelos homens”.

5.1.4 - A realidade geográfica dos alunos versus os conteúdos ao nível do ensino

O ensino de geografia pelo seu objecto de estudo, “o espaço como sistema de inter-relações”, permite que os alunos estejam preparados a participar nesse espaço, mas que essa preparação deverá passar por uma aprendizagem das matérias leccionadas com a vida do jovem e serem aplicadas a situações reais, ou seja, na medida em que são fáceis de compreender o espaço em que se inserem.

Assim, em resposta a questão “Considera que os conteúdos a nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?” os inquiridos manifestaram alguns pontos fortes e fracos em relação a este aspecto.

a) Pontos fortes

Ao considerarem que os conteúdos focalizam a realidade geográfica dos alunos (PA; PC; PE; PF; PH), embora nem todos os conteúdos focalizem, tal como pensa o PA. O PC refere o facto de que os conteúdos relatam a realidade de Moçambique, o que permite os alunos estarem por dentro do que se passa no seu meio. Desta maneira, o PF assinala que “estes conseguem perceber os conteúdos ensinados na sala de aula e relaciona o mesmo com as suas vidas”.

De todo, o processo de produção de conhecimento é significativo quando associado à relação dos conteúdos programáticos com o quotidiano e a representação social dos alunos, e tal como observa Cavalcanti (2005:187) “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele actuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio”.

Corroborar esta ideia Wettstein (2003), quando refere que se quisermos que os conteúdos geográficos de aprendizagem escolar sejam significativos, o desafio reside em nos preocuparmos em ensinar “o mundo tal como ele é” e “não como ele foi feito”, dado que o ensino de Geografia continua dedicando mais tempo e esforços para descrever e explicar as realidades estáticas do que para explicar os processos de mudança.

A Geografia é uma ciência de realidades concretas (Plans, 1969) portanto há necessidade de mostrar aos alunos essa realidade da Terra e o seu mosaico regional sem a deformar, com o maior realismo possível, tanto que esse gosto pela realidade concreta deve caracterizar a prática pedagógica de todo o professor nas suas aulas de Geografia.

Considera-se também que a Geografia situa o aluno como cidadão do mundo e dá a conhecer o aluno o que ocorre no seu meio e ainda tudo o que diz respeito ao seu país, ao seu continente e ao mundo em geral. Portanto, se os conteúdos programáticos focalizam a realidade geográfica do aluno é importante, segundo Alexandre e Diogo (1990:46) que sejam encarados como um meio pelo qual se pretende trazer para o aluno uma situação de vida mas, torna-se necessário desenvolver nos alunos as atitudes e as competências necessárias a uma apreciação crítica da informação ao seu dispor.

b) Pontos fracos

Para alguns professores, os conteúdos não focalizam a realidade geográfica dos alunos (PB; PD;PG), tanto na sua totalidade ou parcial. Considera o PG que assim é “porque os conteúdos centram-se mais na realidade urbana e não rural”.

Considerando o facto de os conteúdos destes contextos serem abordados de forma associada nos manuais, esta observação não pode ser tomada, categoricamente, como certo, até porque, existe um equilíbrio na abordagem dos conteúdos relacionados com o espaço rural e urbano.

Os conteúdos são abordados com maior abrangência possível das diferentes zonas do território, contribuindo, desta maneira, para uma educação para o desenvolvimento, consciência, responsabilidade, que deve ser acompanhada tendo em conta os contextos. Aliás, a educação geográfica permite que os alunos se tornem cidadãos informados e conscientes acerca dos problemas concretos da actualidade considerando as características dos diferentes e específicos contextos espaciais.

No entanto, a respeito da constatação da relação entre o urbano e rural, preocupação maior seria a de verificar o processo de ensino/aprendizagem da Geografia dos alunos em contexto rural, e não propriamente dos conteúdos geográficos relativos ao espaço rural. Considerando estes espaços como realidades individuais, Campos (2005) afirma que o espaço no qual se encontra a escola são espaços construídos socialmente e servem de modelos e estabelece relações sociais de e entre aqueles que o habitam.

A educação geográfica acompanha este cenário ambiental, formando um conjunto de problemas que devem levar os alunos a processar a informação e com base nos seus juízos e percepções, avaliem os problemas a que estão sujeitos no seu quotidiano, tomando consciência das atitudes dos indivíduos na sociedade em que vivem.

5.1.5 - Os conteúdos programáticos como fonte principal das práticas lectivas dos professores

Partindo do pressuposto que os conteúdos programáticos constituem um conjunto de conhecimentos propostos que o professor deve interiorizar nos alunos e, considerando este professor como conhecedor e gestor da sua disciplina, e mediador da aprendizagem dos alunos, foram questionados se os conteúdos programáticos são bases ou fontes principais nas suas práticas lectivas e se têm outras fontes.

Como se pode constatar pelo Quadro IX, as respostas dos professores sugerem-nos que dois motivos permitem que os conteúdos programáticos constituam ou não bases principais nas práticas lectivas dos professores.

Quadro IX – Os Conteúdos programáticos como bases ou fontes principais nas práticas lectivas dos professores

Motivos	Consideração dos professores
Programa como documento orientador	Nós partimos de princípio que temos de seguir o que está estabelecido no programa, mas há necessidade do professor ser dinâmico e criativo, basta não fugir tanto do programa. (PD) São, pois permite um pré-acompanhamento do programa. (PE) Sim, porque me ajudam na selecção e orientação da leccionação da disciplina. (PH)
Necessidade de utilização de outras fontes	São fontes. Acho que devia ter mais meios auxiliares. (PA) Não. (PB) Não. É difícil o professor usar só esses. Existe mais outros acréscimos que se deve dar e que vai de acordo com a própria educação, os alunos. (PC) Nem todos, porque ao longo da leccionação o docente depara-se com outras fontes principais. (PF) Não, uma vez que a própria disciplina não é dinâmica e é importante fazer-se complementação da fonte. Tenho usado outras fontes como, alguns manuais de 11 ano de escolaridade, Internet entre muitas fontes. (PG)

a) Programa como documento orientador

Os conteúdos programáticos constituem fontes e bases principais de leccionação nas práticas lectivas de alguns professores como consideram os PD, PE e PH, pelo facto de se tratar de um documento oficial ou formal, pois segundo o PE, “permite um pré-acompanhamento do programa” do mesmo modo que considera o PH: “porque o ajudam na selecção e orientação da leccionação da disciplina”.

No âmbito das acções do processo de ensino vinculado com o programa, os professores correm, por vezes, o risco de limitarem-se apenas na leccionação dos conteúdos determinados para a disciplina tornando-se reprodutor dos mesmos e consumidor passivo do currículo.

Desta maneira, afigura necessário cada vez mais a existência de professores que sejam mediadores e gestores do processo e situação de aprendizagens e, principalmente, que estejam cientes da sua responsabilidade.

A partir do momento em que o PD refere “partimos de princípio que temos de seguir o que está estabelecido no programa, mas há necessidade do professor ser dinâmico e criativo, basta não fugir tanto do programa”, torna-se evidente a emergência do professor “configurador do currículo - que não fica preso ao programa e gere o currículo no sentido de o adaptar às situações e especificidades dos contextos e das situações reais (Mendes & Lopes, 2004:29).

b) Necessidade de utilização de outras fontes

Para alguns professores, considerando que é importante não se afastar do programa, há a necessidade de se procurarem novas formas para a leccionação dos conteúdos não só a nível dos conteúdos existentes noutras fontes bem como ao nível da dinâmica da própria disciplina.

Considera o PG que os conteúdos programáticos não são bases principais nas suas práticas, uma vez que “a própria disciplina não é dinâmica e é importante fazer-se complementação da fonte. Tenho usado outras fontes como, alguns manuais de 11 ano de escolaridade, Internet entre muitas fontes”.

A Geografia como ciência é dinâmica e como disciplina deve valer-se desse dinamismo. É importante salientar que, enquanto os programas se mantêm, os conteúdos de aprendizagem geográfica evoluem e há necessidade de estar atento às novas realidades, senão, cada vez mais, os conteúdos ou a matéria geográfica (o clima, o relevo, a dinâmica populacional, o comércio, a urbanização, etc.) “tornar-se-ão em verdade absoluta e, conseqüentemente, estes deixam de ser um elemento da paisagem visível para se tornarem uma construção abstrata” (Brabant, 2003:18).

Corroboram esta ideia Mendes e Lopes (2004), quando referem que, sendo a Geografia escolar dinâmica, actual e dramática, deve entender os fenómenos no contexto de evolução e não num contexto histórico de descrição e privilegiar as mutações do espaço e o estudo das suas causas e conseqüências. Assim, as situações actuais devem constituir o ponto de partida para as análises geográficas, na medida em que são fáceis de trabalhar por parte dos alunos, dado que são mais próximas deles, cativando-os para a compreensão do mundo e espaço em que se inserem.

5.1.6 - Os pré-requisitos dos alunos da 10^a classe para a aprendizagem da geografia

Em consideração à sequência dos conteúdos visando potencializar a continuidade e o efeito acumulativo das aprendizagens precedentes sobre as posteriores (Ribeiro, 1990), os professores foram questionados se os alunos da 10^a classe mostram pré-requisitos suficientes para aprendizagem prevista em geografia. Estes afirmam que os alunos não têm pré-requisitos suficientes (PB; PC; PE; PF) ou que a maioria não tem (PA; PD; PH). Assim é, segundo PE porque “poucas vezes se recordam dos conteúdos aprendidos nas classes anteriores”. Ao

contrário, o PG considera que os alunos mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia na 10ª classe.

A aprendizagem geográfica no currículo começa no ensino básico como disciplina de Ciências Sociais, no 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classe) e 3º ciclo (6ª e 7ª classe), integrando as disciplinas de História, Geografia e Educação Moral Cívica que de uma maneira geral provoca uma confusão mental dos alunos através de uma *salada de conteúdos*. A respeito disto, Goodson (2001) refere que a natureza destas misturas amorfas contém alguma Geografia, mas de forma desligada e atenuada, insuficiente para preservar a aparência e organização característica da disciplina.

Ao tratar do ensino da Geografia na Escola Primária no seu livro “Didáctica da Geografia”, Plans refere que a aprendizagem geográfica nas crianças de 5 a 7 anos está dominada directamente pelo ambiente em que vive e não é capaz de imaginar condições diferentes das que as rodeiam e, conseqüentemente, a sua experiência nesta fase é limitada. E nas crianças de 8 e 9 anos, o ensino de Geografia pode conceber-se mais como um conjunto de actividades práticas do que como sistema de conhecimentos a adquirir ou de facto a reter na memória (Plans, 1969:15-17).

Os aspectos geográficos ligados ao país são tratados na 4ª e 5ª classes e os conteúdos geográficos são pouco explorados nesta última classe. Resumindo, os alunos ficam 4 anos sem tratarem os conteúdos geográficos relativos ao seu país, no entanto resta saber, como é feita uma articulação neste período em que os alunos estão a frequentar a 6ª, 7ª, 8ª e a 9ª classe, que possa permitir que os alunos cheguem à 10ª classe com conhecimentos suficientes para enfrentarem a diversidade geográfica do seu país.

No âmbito das estratégias para a qualidade de ensino, é reconhecido que um dos problemas enfatizados no currículo do ESG é a fraca articulação horizontal e vertical entre os programas e disciplinas, por falta de definição de objectivos específicos e de metas comuns entre as várias disciplinas (MEC/INDE, 2007), havendo desse modo a necessidade de o professor explorar a actividade do aluno de modo que ele consiga desenvolver capacidade de análise e síntese de diversos assuntos tratados.

5.2 - Articulação do programa de Geografia da 10^a classe com os manuais escolares existentes

Os manuais escolares constituem a expressão concreta do programa proposto tanto para o professor como para o aluno, destacando-se a organização das matérias, dos conhecimentos ou dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas e condicionam, directa ou indirectamente, as actividades escolares e a realização dos processos de ensino/aprendizagem. Desta maneira, analisamos a articulação do programa e os manuais tendo em conta os conteúdos planeados para a aprendizagem dos alunos.

5.2.1 - Evolução dos conteúdos de ensino de Geografia de Moçambique nos manuais escolares

Em função da existência de vários manuais para o ensino de Geografia, na 10^a classe, sejam eles novas edições e reeditados, os professores foram questionados se, se registou alguma evolução nos manuais escolares ao longo dos tempos no domínio dos conteúdos de ensino de Geografia de Moçambique.

No âmbito do desenvolvimento dos conteúdos abordados nos manuais, os professores inquiridos que concordam que se registou alguma evolução dos conteúdos nos manuais referem aspectos de ordem organizativa como a informação que neles contém, em termos de síntese, clareza e objectividade (PB; PC; PD; PE; PG; PH). No entanto, para os PA e PF, poucos avanços se registaram ou mesmo não se registaram. Apesar de se desenvolverem alguns conteúdos, o PA refere que não diferem muito dos antigos.

Sabemos que os manuais escolares, por vezes, têm um carácter enciclopédico, ou seja, um exagero na quantidade de informação, que pode ser negativo no processo de aprendizagem, levando os alunos a limitarem-se apenas às informações do manual. No que se refere aos manuais de geografia para 10^a classe o PD salienta o seguinte: “o último que tenho usado que é G10, não tem muitos avanços, mas é muito interessante no sentido de fazer síntese dos conteúdos. Evoluiu muito em termos de síntese dos conteúdos enquanto uso acessível à idade dos alunos”.

Gérard e Roegiers (1998) salientam que a síntese dos conteúdos nos manuais escolares facilitam a abertura de curiosidade por parte dos alunos e leva-os a procurar modos de complementar a informação produzindo desse modo os saberes, que ao serem acompanhadas de indicações, provocações os envolve num processo activo de aprendizagem individual.

No que diz respeito à informação, o PG considera ter-se desenvolvido profundas transformações ao nível dos conteúdos programáticos em consequência da dinâmica dos fenómenos e factos geográficos leccionados. Assim refere que “o actual manual G10 é um manual actualizado e aluno faz uma abordagem de forma clara e sintética dos conteúdos programáticos”. Igualmente, salienta o PE que “o último manual tem uma gama de informação útil”. Acompanhando o dinamismo dos fenómenos e factos geográficos, os conteúdos no manual de Geografia da 10ª classe são apresentados com imagens elucidativas, textos, gráficos, dados estatísticos, e a sua abordagem envolve actividades individuais em que o aluno é orientado a reflectir sobre os diversos temas geográficos.

A *objectividade* dos conteúdos é também outra característica que foi apontada por um dos professores inquiridos. Para o Prof. H “os manuais escolares actualmente elaborados apresentam conteúdos de maneira mais sintética, mas acima de tudo, objectiva” o que permite que os alunos estejam cientes da amplitude que os aspectos estudados representam no seu dia-a-dia. Gérard e Roegiers (1998) referem que garantir a objectividade da informação a transmitir é essencialmente importante no que diz respeito às ciências sociais, à moral e a educação cívica e é necessário que os autores tenham cuidado em não deformar a informação em função das suas posições ideológicas, morais, religiosas, políticas, etc.

5.2.2 - Os manuais de ensino e o enquadramento dos problemas geográficos de Moçambique

Nos manuais de ensino apresentam-se as informações ou os conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos e que possibilitam a sua integração e socialização no seu meio e consideramos que a incidência dos problemas geográficos observados e vivenciados pelos alunos possibilita não só a produção de conhecimentos como conduz a uma educação geográfica significativa.

Para a análise desta relação, os professores foram questionados se consideram que os manuais escolares tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique e alguns manifestaram de forma positiva este aspecto ao referirem que nos manuais ilustram questões do quotidiano na educação ambiental como refere o PE, e que, segundo o PH “são abordados e relacionados com a realidade mais próxima do aluno”

A condução da aprendizagem geográfica nessas condições torna-se significativa, pois constitui não só uma situação de aprendizagem, como também proporciona o desenvolvimento

de bases para a vida e para a socialização do aluno. Nesta perspectiva, concordamos com Hugonie (1992), Cachinho (2002) *apud* Mendes e Lopes (2004:18) que a aprendizagem geográfica será mais significativa “quanto mais próximo os problemas estiverem dos alunos, mais afectarem o seu quotidiano e permitirem estabelecer relações com o que se passa no espaço do outro”, e considerando o carácter dramático da Geografia escolar, permitirá suscitar curiosidade e provocar os “porquês” de vários problemas por mais chocante que seja para o aluno.

Os problemas geográficos em Moçambique são diversos, entre eles a fome, a pobreza, o comércio informal e formal, as migrações, a natalidade, o HIV, a ocupação desordenada do espaço, saneamento, desflorestação, caça e pesca ilegal, desemprego, a poluição, a erosão, o êxodo rural, comércio, os transportes, as cheias, as queimadas descontroladas, exploração dos recursos, etc., que de uma maneira ou de outra são comuns a maioria dos alunos.

Preconiza-se que a mobilização do conhecimento geográfico através dos problemas sociais reais conferi a utilidade social à geografia que se ensina e faz aprender, de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no mundo actual, pela forma como as sociedades estão a usar o seu espaço, com o intuito de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania (Mendes & Lopes, 2004).

Embora os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique, o PA salienta que o problema que existe é que os alunos não gostam de ler. O PB, PD e PF consideram que os manuais não tratam de forma adequadas os problemas. Na opinião do PD isso não se verifica porque “ a ciência é dinâmica e, principalmente, os socioeconómicos são altamente dinâmicos. Há necessidade de se fazer novas edições. O que acontece é que estamos estagnados em obras que já foram editadas há muito tempo atrás. Hoje os acontecimentos são avançados, principalmente, na área socioeconómica. Em relação aos aspectos físicos não há muito a avançar. É preocupante na área socioeconómica”.

Morgado (2003) salienta que embora os manuais possam ser portadores de informação prescrita pelos programas oficiais e conterem informação necessária para que os alunos demonstrem que satisfazem os requisitos mínimos exigidos para serem aprovados em determinada disciplina, trata-se de um conjunto de conhecimento afastado do quotidiano que pouco facilita na compreensão das situações, em que o aluno participa e elabora propostas de acção na sua comunidade.

Consideremos o seguinte relato do PD: “em relação aos aspectos físicos não há muito a avançar”. Esta observação nos leva a concordar com Brabant (2003) em como os conceitos físicos geográficos tornam-se cada vez mais abstractos. Podemos assim dizer, que a dependência dos professores nos manuais escolares contribui para tal.

Desta maneira, concordamos que a ciência geográfica é dinâmica e a Geografia escolar se vale desse dinamismo e isso implica que ela “deve entender os fenómenos trabalhados num contexto de evolução e não num contexto histórico de descrição” (Mendes & Lopes, 2004:20). No entanto, isso não implica, necessariamente, que o dinamismo deverá fazer-se observável apenas nos conteúdos apresentados nos manuais. É, portanto, no contexto de sala de aula em função das práticas de ensino e aprendizagem que se deve evidenciar a abordagem dos problemas e criar a preocupação dos alunos na sua resolução, na medida do possível partindo das suas experiências, “a fim de teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representa-la melhor” (Castrogiovanni *et al*, 2008). Desse modo, o professor ajuda os alunos a obterem capacidades para poderem analisar criticamente a informação e a desenvolverem o espírito de solidariedade e de responsabilidade.

5.3 - Estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores e grupo disciplinar de Geografia, na 10^a classe

Considerando que as estratégias bem como as metodologias de ensino constituem objectos das intervenções dos professores e alunos em situação efectiva de ensino que incide sobre um conjunto imediato das interacções pedagógicas-didácticas e actividades de aprendizagem (Ribeiro, 1990), analisa-se neste ponto o processo de ensino/aprendizagem da Geografia em função das estratégias e metodologias postas em prática pelos professores na condução de uma aprendizagem significativa da educação geográfica dos alunos.

Deste modo foram considerados os aspectos analíticos que envolve as dificuldades de aprendizagem dos alunos no que diz respeito à matéria, às dificuldades de leccionação, uso dos materiais didácticos, sugestões metodológicas, planificação das aulas, práticas metodológicas, actividades didácticas e avaliação das aprendizagens.

5.3.1 - As dificuldades dos alunos ao longo da aprendizagem geográfica

Como professores, que conhecem melhor a disciplina e aos alunos, conseguem constatar as dificuldades de aprendizagem da matéria geográfica que estes enfrentam, o que permite procurar novas metodologias ou novas abordagens para facilitar a aprendizagem. Perante esta ideia, os professores foram questionados “Quais são as dificuldades de aprendizagem dos alunos a nível do ensino de Geografia? Segundo as suas respostas são vários os aspectos que contribuem para a dificuldade da aprendizagem geográfica dos alunos.

A primeira diz respeito à dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos de ensino, especificamente, o aspecto físico geográfico. Como refere o PD “os alunos têm dificuldades na parte física. Em parte acredito que seja porque têm um ensino baseado no modelo clássico da sala de aula. Se tivéssemos saídas para excursão geográfica, visitas para fábricas, indústrias, fazer a geografia no campo, eu acho que podia andar melhor”.

Na mesma linha de pensamento, o PH considera que a dificuldade de aprendizagem geográfica dos alunos “é a fraca capacidade de percepção e interpretação de fenómenos físicos geográficos”. Iguamente, o PB refere que os alunos tinham dificuldades para encarar o tema “eras geológicas”.

Esta observação ligada à dificuldade de percepção dos conteúdos físicos geográficos recorda-nos as considerações de Carvalho (2003) sob o quadro físico ou natural. Refere o autor, que a abordagem dos conteúdos físicos, ou seja, de aspectos do clima, relevo, hidrografia, vegetação, geologia, mesmo que se leve o aluno a compreender as relações, apresentam um elevado grau de discussão que só interessa ao profissional de uma área específica, mas que são impostos pelos programas. Assim, o maior problema que os alunos enfrentam é a aprendizagem dos conteúdos físicos naquela perspectiva em que, “nos acomodamos num tratamento de fato natural, desconectando das imposições humanas, sem sequer explicitar a que esse tipo de abordagem se presta e qual a sua importância para o estudo geográfico” (*Ibidem:90*).

Desse modo, salienta Guimarães (2007) que embora seja possível abordar os conteúdos físicos sem nenhuma interação com as relações sociais, o que não causa prejuízo na aprendizagem geográfica dos alunos, importa relacionar os elementos naturais entre si e com a ocupação humana, mas sem pretender fundir os conteúdos sociais e naturais.

A Geografia não se limita apenas às descrições dos aspectos económicos, humanos ou físicos, mas na descrição inter-relacional dos fenómenos que regem a sociedade, uma vez que o espaço geográfico é um espaço social, construído e produzido. Desse modo, Vesentini (2003)

ênfatiza que não se trata de ensinar os factos mas de levantar questões, o conhecimento a ser alcançado no ensino e negar o discurso competente, isto é, discurso do especialista.

O segundo aspecto que contribui para a dificuldade de aprendizagem geográfica dos alunos é apontado pelos PF e PG como a falta de material e fontes de informação para além da “falta de explicação por parte dos docentes” (PF).

No âmbito da aprendizagem das matérias escolares, os conteúdos são previamente estabelecidos e, constituem na maioria dos casos um conjunto de conhecimentos imutáveis dos quais, tanto os professores como os alunos deve apropriar-se ano após anos, havendo a necessidade de se complementar com novas informações para evitar que haja um contraste dos conhecimentos abordados com a realidade em que se inserem. Assim, os professores têm uma árdua tarefa e papel na mediação das aprendizagens, na organização dos conceitos e na relação das informações que os alunos trazem e constituem-se como fio condutor das aprendizagens dos alunos.

De maneira directa ou indirecta, outro aspecto que contribui para a dificuldade da aprendizagem dos alunos refere-se ao número elevado dos alunos nas turmas, como apontam os PA e C. Segundo a PA “nem sempre o professor consegue abranger todos os alunos”. Do mesmo modo, o PC ao referir que têm encontrado algumas turmas com 150 ressalta que não é fácil dar aulas a este número de alunos.

É certo que no processo de ensino, o professor deve dar atenção a todos os alunos e descobrir as dificuldades individuais para um melhor planeamento do ensino na sala de aula, pois este depara-se com diversidade de indivíduos que apresentam modos diferentes e particulares de aprender que, segundo Ribeiro (1990) condiciona a oferta de diversificação curricular e programáticos para diferentes alunos, quando as circunstâncias o exigem ou aconselham, como por exemplo, trabalhos laboratoriais, sessões tutoriais, projectos e estudos individuais.

Reconhece-se com Galton, Hargreaves e Pell (1996) apud Day (2001:121) que os aspectos mais importantes do ensino na promoção de uma aprendizagem eficaz por parte dos alunos existem, de forma visível nas turmas pequenas, uma vez que “os alunos são questionados mais frequentemente, passam mais tempo com o professor, é gasto mais tempo na realização de tarefas do que na gestão da rotina da sala de aula e recebem maior feedback sobre o seu trabalho”.

A consequência mais comum desta situação consiste num processo de ensino em que o professor considera os alunos como um só, isto é, todos aprendem, entendem, compreendem, percebem e adquirem os conhecimentos da mesma maneira. Deste modo, há necessidade de adequação das aprendizagens individuais num grupo extremamente elevado. Essa “adequação” das aprendizagens seria, no pensar de Roldão (1999), a intervenção no campo das estratégias dos modos de aprender de cada aluno para que todos obtenham um domínio equivalente das finalidades pretendidas.

5.3.2 - As dificuldades dos professores durante a leccionação da disciplina

Sabe-se que nem sempre o trabalho do professor é tão fácil como parece e pode estar ligado aos aspectos de ordem metodológico para condução do processo de ensino/aprendizagem como também de leccionação da disciplina. Desse modo, em resposta à questão “Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?”, os professores apontam o número elevado dos alunos na turma (PA, PD e PH), bem como a falta de material didáctico (PA, PC, PD, PF e PH). Estes relatam de seguinte modo:

“A principal dificuldade é a falta de manuais para todos, falta de livros, porque tendo os alunos algo que possam auxiliar-se, o ensino pode correr bem. Então temos essa dificuldade, grande dificuldade. Numa turma de 128 alunos só 5 alunos é que podem ter acesso aos manuais ou livros” (PA)

“Insuficiência de material didáctico, elevado número de aluno que as turmas apresentam, menor número de hora para abordar os conteúdos físico geográficos” (PH).

“Como docente, um dos aspectos são salas numerosas e falta de material didáctico. Todo o material que uso é pessoal, não é da instituição. Se levo um atlas para utilizar é difícil mostrar os aspectos para 60 alunos tendo o único atlas. É uma situação preocupante.” (PD).

Pode-se observar, por um lado, que o número de alunos por turma constitui uma das maiores dificuldades para a leccionação. Aliás, o número de alunos por turma no ensino secundário, normalmente, é superior a 50, um facto que impede e afecta a atenção individualizada por parte do professor no ensino e de utilizar metodologias participativas; por outro lado, a falta de material didáctico tanto para os professores como para os alunos torna difícil a mediação da aprendizagem, uma vez que estes constituem todo um conjunto de condições, meios e recursos para a realização efectiva do trabalho do professor.

Day (2001) realça as condições necessárias que facilitam a aprendizagem de todos os alunos no contexto de sala de aula apresentadas por Hopkins, West e Beresford (1998), que passam pelo relacionamento existente na sala de aula; as regras e limites entre o professor, a

escola e o aluno; planificação, recursos e preparação; repertório do professor (variedades de estilos de ensino em função dos alunos); o relacionamento pedagógico entre os professores com vista a promoção do estudo e da prática e a melhoria da prática; e reflexão sobre o ensino.

Não há dúvida de que as condições de ensino em que os professores inquiridos desenvolvem o seu trabalho, não só prejudica a aprendizagem dos alunos como também debilita a profissão docente e intensifica o seu trabalho e, como enfatiza Morgado (2003), não são as mais propícias para estimularem a iniciativa profissional.

Por estes tipos de constrangimentos que os inquiridos enfrentam, Day (2001) afirma que as turmas numerosas contrariam aquelas condições de trabalho, na medida em que conduzem ao aumento do volume de trabalho dos professores, a ambientes de gestão e de aprendizagem mais complexos, quer para os alunos, e a relacionamentos pedagógicos mais problemáticos. Com efeito, na medida em que os professores são cada vez mais exigidos pelo seu trabalho e responsabilizados verifica-se um distanciamento entre o ensino eficaz e aprendizagem significativa tendo em conta o contexto de sala de aula e condições de trabalho

5.3.3 - A utilização dos livros didáticos e outras fontes

Partindo da ideia de que se torna imprescindível e urgente a utilização de novos recursos didáticos como apoio às estratégias de ensino e de aprendizagem que contribuam para mudar as formas de trabalho e, em geral, a vida nas aulas (Morgado, 2003) de modo a evitar a utilização do manual escolar como única fonte, os professores foram questionados se nas aulas adoptam apenas os livros didáticos ou se têm mais fontes. Estes afirmam que não só adoptam os livros didáticos nas suas aulas como também outras fontes e recursos para complementar o manual escolar, o que lhes permite evitar, desse modo, que o manual escolar de geografia seja o único recurso como guia nas práticas lectivas dos professores.

Cada professor adopta fontes de acordo com a sua necessidade o que considerar melhor para o desenvolvimento das aulas. A internet (PA; PG), livros que abordam sobre a realidade da cidade ou país (PC), mapas ilustrativos, cartazes e visitas de estudo (PH), quebra-cabeças e jogos (PE) e Atlas (PB; PD), são os mais destacados neste grupo de professores.

É evidente que o processo de ensino de Geografia deve ser orientado por intermédio e utilização de diferentes meios e recursos mas, como salienta Morgado (2003) torna-se necessário vincular nas práticas dos professores o uso de outras fontes de conhecimento e de

aprendizagem considerando as diferenças, as realidades, as experiências dos alunos, no sentido de organizar o conhecimento para que seja compreendido e faça sentido a formação dos alunos.

Dando uma especial atenção ao uso de Atlas por ser um recurso específico para disciplina de Geografia, importa referir um dos inconvenientes que por vezes não se dão conta quando se decide usá-lo. Não se pretende dizer que não se poder usar, até porque é um excelente material geográfico, mas a ter um certo cuidado na utilização deste.

O Atlas Geográfico volume II é um Atlas temático relativo à Geografia de Moçambique e abarca todos os conteúdos programáticos do plano de estudo na 10^a classe, apresenta planos com escalas diferentes, mapas climáticos, de relevo, de vegetação e população, mapas de desenvolvimento urbano, mapas económicos, etc.

No entanto, é preciso que os professores estejam cientes que este Atlas é muito antigo que vai perdendo qualidade de informação a cada ano que passa, e considerando que o atlas é um “livro de referência” e um dicionário geográfico” (Plans, 1969:130), pode influenciar negativamente nas conclusões que surgirem da sua análise, e interferir na interpretação do real que os dados possam sugerir ou ainda na observação que os alunos irão encontrar se fizerem uma comparação com a realidade. Portanto, refere o autor, que

“sempre que se utilizem atlas deficientes, convém conseguir que os alunos o façam com um certo espírito crítico. Para isso será bom Fazer-lhes perguntas que lhes sugiram os defeitos dos atlas e, ao mesmo tempo, fomentar neles uma atitude iniciativa que os leve a propor as correcções que seria bom introduzir no atlas, por exemplo: juntar dados que não figuram, ou corrigir o que não está com a perfeição e clareza necessárias. Utilizar um atlas defeituoso, sem dar lugar, de qualquer modo, a esta crítica objectiva e científica, não parece recomendável sob ponto de vista dum ensino bem fundamentado” (*Ibidem*:129)

Contudo, no âmbito da aprendizagem geográfica, com o fenómeno de globalização, as fontes de informação geográfica e de muitas outras disciplinas estão em permanente desenvolvimento, e os professores podem tirar proveito dessas condições para melhorar a aprendizagem de Geografia nas escolas, com informações actualizadas e realistas, abrindo espaço para o questionamento por parte dos alunos.

É neste âmbito que Mendes e Lopes (2004) ressaltam que a Geografia recorre, frequentemente, ao uso de fontes de informação secundária, por isso aconselham que é necessário averiguar qual o grau de representação espacial/capacidade de percepção de cada aluno e ponderar as fontes a utilizar, uma vez que, por um lado, permite que a Geografia se transforme numa prática operatória, provando a sua utilidade e, por outro, o ensino ganha eficácia pois o aluno só aprende, efectivamente aquilo que manipula, considerando o facto de não existirem verdades absolutas.

5.3.4 - A utilização das sugestões metodológicas enquadradas no programa

As orientações ou sugestões metodológicas para o professor resumem-se, segundo Ribeiro (1990), por um lado à uma lista de referências bibliográficas sobre o assunto para a informação do professor e por outro à transcrição completa de instruções pormenorizadas acerca do modo como o professor deve proceder, esta última a incidir sobre acções que possibilitam a condução eficaz das aprendizagens.

Em função desta premissa, os professores foram questionados se trabalham, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa. Todos os inquiridos (PA; PB; PC; PD; PE; PF; PG; PH) responderam que sim, o que nos leva a concluir que as sugestões metodológicas do programa constituem bases de desenvolvimento das suas aulas.

Ribeiro (1990:168) salienta que a intervenção na aprendizagem levando em consideração a transcrição completa das instruções “é mínima e dispensável, podendo até interferir na qualidade e eficácia da implementação do programa de aprendizagem presente no material curricular”, ou seja, constituem “materiais a prova de professor” que “em situações de deficiência na preparação científica ou experiência pedagógica do professor, esses materiais poderiam, em si mesmos, suprir tais lacunas, dando o seu grau de estruturação e de sequência”.

Apesar de trabalhar, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa, o PG não se limita apenas às sugestões metodológicas do programa, pois considera que os métodos não são estáticos. Aliás, a aplicação de sugestões deve constituir a melhor maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem o que não implica, necessariamente, que assim será se forem seguidas à risca com todas as instruções do programa para a leccionação da disciplina.

No programa da disciplina de Geografia, na 10ª classe, são apresentadas sugestões metodológicas pelas quais os professores devem levar a cabo a sua actividade lectiva para promover a aprendizagem geográfica de forma significativa, ou seja, “aquela aprendizagem que tem lugar quando o assunto é percebido como sendo relevante para a vida” (MEC/INDE, 2007:17), sugerindo aos professores que os alunos sejam envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, procurando situações de aprendizagem que incluam problemas observados, a observação directa do seu meio, levando-os à iniciação no campo de pesquisa no mundo das informações e na comunidade (*Ibidem*, 2007).

Em relação a este ponto foram questionados também se têm dificuldades de utilização das sugestões metodológicas. Os professores A, B, D, E, F e G referem que não têm dificuldades, ao contrário dos professores C, D e H. O PH enfatiza que a dificuldade deve-se a “falta de material didáctico sobretudo para os alunos”. O PC refere que tem dificuldades mas são resolvidas no grupo de disciplina onde, cada um apresenta as dificuldades que tem numa determinada unidade semanais e resolvem ao nível do grupo.

Reconhece-se que as dificuldades individuais dos professores são ultrapassadas de forma eficaz se partilhadas num ambiente colaborativo e traz vantagem ao grupo, no ensino e na aprendizagem. Day (2001) chama atenção do facto de esse tipo de colaboração não se estender as salas de aula, uma vez que pode, apenas, limitar-se as conversas sobre o ensino, conselhos, técnicas e conteúdos, o que não permite ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores.

5.3.5 - A planificação das aulas

A preparação das aulas permite que os professores organizem todas condições necessárias para conduzir a sua actividade e criar facilidades de aprendizagem por parte dos alunos quer em termos de aquisição de conhecimentos como de métodos de ensino. Diante desta ideia, os professores foram questionados, de que modos realizam a planificação das suas aulas. Estes optam, por um lado, a planificar as aulas semanal e quinzenalmente (PB; PC; PD; PE; PF; PG) envolvendo grupo de disciplina e colegas, e por outro, numa acção individual, a planificação da aula é limitada ao programa (PA; PH) com o auxílio de meio e recursos didácticos.

Segundo o PD, nos encontros de grupo fazem a planificação quinzenal e dosificação trimestral, discute-se o conteúdo a leccionar nas duas semanas seguintes, e aspectos que consideram fundamentais.

Deste modo, para o grupo de professores inquiridos, a planificação das aulas realizadas é acompanhada de discussões no grupo disciplinar, através de encontros quinzenal e semanal. O modo como são orientadas as planificações não só permite desenvolver um trabalho colaborativo como também ultrapassar dificuldades de leccionação que cada professor apresenta. De todo, essa planificação colectiva constitui um processo de mediação do currículo, uma vez que os objectivos a alcançar devem ser os mesmos para todos os alunos embora os professores sejam diferentes.

Tendo em consideração a planificação da aula baseada ou limitada ao programa, pode tornar mecânica as interações pedagógico-didáticas e actividades de aprendizagem, uma vez que a planificação fica ao critério das sugestões ou orientações metodológicas do programa em função do desenvolvimento do ensino planeado previamente para os alunos.

Segundo A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989), o currículo enquanto plano de formação e aprendizagem não prevê experiências e situações formativas não estruturadas ou as decorrentes, implicitamente, planeadas. Por isso, afigura-se importante a planificação da aula considerando esta como um processo que envolve não só uma preocupação do modo como os conteúdos devem ser leccionados mas, uma preocupação dinâmica e activa tendo em consideração as inter-relações na sala de aula, diversidades dos alunos as características da aprendizagem, ou seja, uma planificação flexível, coerente e adequada que permite ao professor inserir novos elementos se as condições o exigirem.

5.3.6 - As práticas metodológicas utilizadas e actividades feitas para reforçar a educação geográfica dos alunos

Várias práticas metodológicas são usadas em determinadas disciplinas, contribuindo de modo significativo para o ensino das mesmas e a sua escolha influencia na eficácia da aprendizagem dos alunos como no trabalho do professor. Para o ensino de Geografia constituem excelentes práticas metodológicas todas aquelas que permitem ao aluno analisar, explicar, concluir e compreender a realidade de que faz parte, através das informações existentes no meio envolvente pelo qual é capaz de entender e interagir com o mundo.

Os professores foram questionados sobre que práticas metodológicas utilizam para reforçar a educação geográfica dos alunos, tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa, e sobre que actividades didáticas realizam para o mesmo efeito. Para tal, os professores utilizam diferentes práticas metodológicas, tais como a observação directa dos fenómenos e factos envolvendo também visitas de estudo (PA; PB; PH), trabalhos em grupo e individuais (PA; PE) e utilização da língua materna na sala de aula (PF) (Quadro X).

Quadro X – Práticas metodológicas usadas pelos professores para reforçar a educação geográfica dos alunos

Práticas usadas	Consideração dos professores
Observação dos fenómenos	<p>Tenho dado trabalho com diversos temas e os alunos vão investigar. Também temos feito pequenas visitas aqui interiormente, nunca vamos ao campo. (PA)</p> <p>Por vezes temos aulas práticas, por exemplo, vamos ao campo. Este ano por acaso fomos a uma excursão a Ilha de Moçambique onde fizemos um estudo. É uma das coisas. (PB)</p> <p>Sendo uma disciplina que exige teoria e a prática, tenho levado os alunos para fora da sala. É o método de observação directa. (PC)</p> <p>A muito comum e tradicional: a interacção directa com os alunos ao nível social e temático. (PG)</p> <p>Orientação e elaboração de alguns materiais didácticos como mapas e visitas de estudo. (PH)</p>
Utilização de língua materna	<p>Utilização de todos meios necessários para a disciplina. Introdução de línguas tradicionais como <i>emakua</i> bem como estimular sobre o lugar da disciplina na formação do aluno. (PF)</p>
Trabalhos práticos e teóricos	<p>Uma das práticas que tenho utilizado é método de elaboração conjunta. Consigo ver que há um grande relaxamento por parte dos alunos, pois não mostram interesse na aprendizagem. Procuro adoptar, principalmente, a elaboração conjunta. Há necessidade de direccionar, mas não sempre, como eu diria, dar atenção a um ou outro aluno. Há alunos que precisam de uma educação especial, mas estão num ensino público, sistema normal. Já não sei o que está acontecer, não existe separação. É difícil em 45 minutos dar atenção aos alunos que precisam de uma educação especial dentro do sistema normal (PD)</p> <p>Atribuo trabalhos independentes. Através dos conteúdos, os alunos apresentam individualmente ou em grupo um dado tema e analisamos em conjuntos as conclusões (PE)</p>

a) Observação dos fenómenos

Reconhece-se que no ensino de Geografia, a observação dos fenómenos constitui uma prática metodológica eficaz para a aprendizagem dos alunos. É nesta perspectiva que PC prefere esta metodologia para reforçar a educação geográfica dos alunos pois considera que “sendo uma disciplina que exige teoria e a prática tenho levado os alunos para fora da sala em observação directa”. Na mesma perspectiva a PG prefere a interacção dos alunos ao nível social e temático.

A observação directa dos fenómenos funciona como um auxílio para compreensão dos factos e fenómenos geográficos na sua realidade, uma vez que não basta a aprendizagem geográfica no contexto de sala de aula. Seguramente as visitas de estudos têm sido uma actividade extra-curriculares privilegiadas para desenvolver conhecimentos do meio, constituindo não só uma dimensão do currículo que visa a concretização do saber através da articulação escola-meio, como também uma estratégia de ensino que permite fazer a ligação dos conteúdos à realidade.

Durante o processo de aprendizagem dos factos e fenómenos em volta dos conteúdos programáticos de ensino de geografia, gera nos alunos a capacidade de imaginação, principalmente, quando o conteúdo ou matéria de ensino está distante do seu meio, por isso o desenvolvimento de observação na Geografia é essencial para a aquisição de conhecimentos concretos do meio mais próximo do aluno.

Refere-se que

“...o ensino de Geografia constitui largamente para desenvolver a imaginação. A evocação das paisagens das regiões mais diversas obriga o aluno à um perpétuo de imaginação. Buscando-se nas imaginações observadas, descrição que lê e exposição e explicação do professor, o aluno é naturalmente levado a forjar uma visão do mundo, que se deve porém, orientar para o concreto, afim de evitar exageros ou fantasias despropositadas”(Manual da Unesco, 1979:31).

Os factos (como por exemplo, associações vegetais e relevo) e fenómenos (como por exemplo, chuva, terramotos, ciclones, expansão da zona urbana e formas de povoamento) geográficos estudados na sala de aula apresentam um significado diferente dos mesmos estudados enquanto observados, pelo menos os forem possíveis de serem observados imediatamente.

O processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Geografia tem de envolver práticas metodológicas de aprendizagem que sejam, do ponto de vista pedagógico, significativas, na medida em que os alunos compreendem os conceitos fundamentais através de experiências apropriadas à aprendizagem e não como fonte de informação de factos. Deste modo, os alunos desenvolverão capacidade de aplicar e mobilizar conceitos numa dada situação (Mendes & Lopes, 2004), tendo como base conceitos familiarizados para poderem compreender as mesmas situações.

b) Trabalhos em grupo e individuais

Alguns professores recorrem aos trabalhos de grupo e individuais como prática metodológica para reforçar a educação geográfica dos alunos, no sentido em que estes se

encontram na posição de investigadores, tal como adopta a PA ao salientar que tem dado aos alunos diversos temas para investigar. O PE refere que “através dos conteúdos, eles apresentam individualmente ou em grupo um dado tema, analisamos em conjunto as conclusões”.

A utilização dos trabalhos e exercícios em grupo constitui boa técnica metodológica que permite não só desenvolver capacidade de interacção de trabalho entre os alunos como também a aprendizagem eficaz. Em contrapartida, Kaercher (2007) considera que esta prática metodológica é um pressuposto construtivista do ponto de vista pedagógico, mais muito mal operacionalizado que tem um padrão comum: o professor introduz o assunto, faz pergunta e as respostas, normalmente, vêm do próprio texto do qual o resultado é sempre o mesmo: baixo desgaste do professor e quase inexistência da aprendizagem por parte dos alunos.

Se para alguns professores a adopção desta metodologia constitui um modo de envolver os alunos no trabalho activo para o PD esta prática não tem o mesmo objectivo. A organização do plano de estudo da disciplina tem trazido ao professor incompensáveis situações de leccionação da disciplina, isto é, algumas atitudes do professor revelam que o plano curricular da disciplina de Geografia não parece satisfazer as actividades reais dos professores, como acontece com o PD quando se refere sobre as metodologias adoptadas e actividades realizadas, respectivamente:

“Uma das práticas que tenho utilizado é método de elaboração conjunta. Consigo ver que há um grande relaxamento por parte dos alunos, pois não mostram interesse na aprendizagem. Procuo adoptar, principalmente, a elaboração conjunta. Há necessidade de direccionar, mas não sempre, como eu diria, dar atenção a um ou outro aluno. Há alunos que precisam de uma educação especial, mas estão num ensino público, sistema normal. Já não sei o que está acontecer, não existe separação. É difícil em 45 minutos dar atenção aos alunos que precisam de uma educação especial dentro do sistema normal” (PD)

“Tratando-se do tempo que temos por aula, estamos a falar de 45min, não há tempo para muitas actividades. Há um problema dos alunos quando é o momento de ditar apontamentos, sabotam a aula. São cerca 60 alunos e, numa aula de 45min em cada 1min um aluno fica para trás. Adoptei um sistema: anuncio o tema para aula seguinte, os alunos trazem os conteúdos e discutimos. Há necessidade de ditar algumas coisas que eu descubro que os alunos não encontraram. O método de ditar apontamentos está ficar para trás” (PD).

Da mesma maneira, o PG também opta por trabalhos independentes, uma vez que a carga horária de 2 horas não é suficiente. A opção por trabalhos de grupo deve-se ao número elevado de alunos na turma, e a consequência mais comum é que a aprendizagem e o ensino se baseiam na apresentação do trabalho. Assim, o PC refere o distribui trabalhos a cada grupo o qual, um elemento do grupo apresenta.

Na perspectiva destes professores, estas metodologias e actividades que envolvem trabalhos em grupo ou individuais mais constituem metodologias de resolução de problemas

encontrados na sala de aula e do programa do que propriamente uma estratégia de ensino e aprendizagem.

Considerando que o tempo disponível para a leccionação da disciplina é de 45 minutos e que uma parte desse tempo é gasto, no dizer de Kaercher (2007) em ritos dispendiosos: deslocamento do professor, entrada em sala, conversas iniciais, apagar o quadro, fazer a chamada, etc., estas práticas metodológicas desenvolvidas na perspectiva dos professores no sentido de reforçar a educação geográfica são vistas por Kaercher (2007) como “táctica de sobrevivência do professor”. Segundo o autor,

“é pressuposto interessante: trabalhar em grupo, deixar eles lerem o texto, deixar que eles tirem suas dúvidas, e, por fim, discutir as respostas que eles trouxeram. Mas, a forma de operacionalizar essa concepção “construtivista” parece permissiva e perversa para com os alunos, já que gera não só uma baixa reflexividade, com é uma proposta altamente desmotivadora reforçando a ideia que já lhes soa familiar: na Geografia qualquer coisa serve, não há muito o que entender. E tudo com a consciência tranquila para o professor afinal, foram os alunos que não aproveitaram a oportunidade dada pelo professor” (*Ibidem*.39).

Continua a dizer o autor que ao se tratar de uma questão de sobrevivência, de dispêndio mínimo de energia, tanto físico como mental, deixa os alunos no *Laissez-faire*, não cobra a efectiva realização da tarefa com respostas plausíveis, entendíveis e não lhes é exigido muito e, em contrapartida, os alunos também não cobram muito do professor.

Desta maneira, os conteúdos são tratados com pouca consideração em função do seu significado, uma vez que o professor ao anunciar um determinado tema geográfico, para mais tarde fazer um debate naquela perspectiva, é insuficiente para uma aprendizagem geográfica significativa.

Os trabalhos orientados para os alunos fazerem, devem estar relacionados com o princípio de que esta actividade inicia o aluno no campo da investigação, procurando aprender por si, uma vez que este precisa de saber porque está a tratar de um assunto, que significados se querem obter com um determinado tema, que não será possível alcançar nessa perspectiva metodológica. Aliás, como refere Perrenoud (2000), o aluno só se apropria dos conhecimentos quando vê sentido de aprender determinados conteúdos, e que a falta de sentido das aprendizagens origina grande parte das dificuldades em aprender, pois traz uma visão limitada das relações entre os saberes escolares e as práticas sociais.

Assim, o ensino da Geografia escolar não pode mais ser olhada do ponto de vista mecânico, onde o aluno vai à escola para lhe ser dado as matérias já consolidadas pelo professor, o que implica mais actividade do professor e do aluno na procura de informações e,

consequentemente, o desenvolvimento de compreensão, avaliação e questionamento das mesmas.

Alguns professores adoptam métodos e utilizam recursos para tornar a aprendizagem mais eficaz, uma estratégia de ensino adoptada pelo PE que lecciona as aulas com recurso ao uso de tabelas, gráficos e mapas geográficos e, ainda, levam os alunos a desenvolver interesse pelos conhecimentos geográfico (PF).

Este procedimento didáctico permite que a aprendizagem dos conteúdos programáticos seja cada vez mais desenvolvida, considerando o conhecimento geográfico ligado ao seu quotidiano com o propósito de compreender melhor o espaço ou a sociedade a que pertence e participar nas acções para a resolução dos problemas geográficos.

Assim sendo, a utilização de mapas temáticos, técnicas comuns da linguagem geográfica permite ao aluno estabelecer relações de causalidade e interdependência entre fenómenos, que de outra forma será impossível visualizar (Peixinho & Gracias, 2000).

c) Utilização da língua materna na aula

No âmbito do reforço a educação geográfica dos alunos, o PF salienta que recorre a introdução da língua Emakwua e estimula sobre o lugar dessa disciplina na formação dos alunos.

A língua portuguesa (língua oficial) no ensino moçambicano visa desenvolver competências linguísticas e comunicativas e permitir ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo (MEC/INDE, 2007), no entanto, muitos alunos apresentam dificuldades na língua portuguesa, tanto que, foram introduzidas, no actual currículo, as línguas moçambicanas, orientadas para que o aluno seja capaz não só de “aplicar os conhecimentos da língua moçambicana na sua vertente escrita” como também se “comunicar oralmente e por escrito em diferentes situações de comunicação” (*Ibidem*:39).

Portanto, a utilização da língua materna na sala de aula (no caso da cidade de Nampula, a língua Emakwua) constitui um procedimento ou um instrumento fundamental que permite e assegura a integração e adaptação social dos alunos num meio onde lhe é exigido a sua intervenção, comunicando e divulgando ideias, de modo a que a comunidade a que pertence esteja informado.

A escola constitui um contexto repleto de diversidades culturais e, enquanto instituição social, está directamente implicada no processo de ensino/aprendizagem da língua. Desta

forma, enfatiza Santos (2002:89), “a sociolinguística aplicada, ao acentuar a importância da diversidade linguística e a necessidade do respeito pela linguagem que o aluno domina quando chega a escola, parte de razões sociais e culturais que conformam a identidade e a linguagem do aluno”. Por isso, defende que a escola não pode esquecer nem ocultar essa situação no exercício das suas funções de ensino e avaliação das aprendizagens.

5.3.7 - As práticas de avaliação adoptadas pelos professores na sala de aula

Com o processo de avaliação pretende-se determinar se as aprendizagens conseguidas correspondem efectivamente às aprendizagens planeadas em função dos objectivos de ensino previstos que, segundo A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989) traduz-se numa descrição que informa os professores e os alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.

Deste modo, os professores foram questionados sobre que práticas de avaliação adoptam na sala de aula. Os inquiridos privilegiam diferentes tipos de avaliação complementares, nomeadamente, em grupo (PC) e oral (PD), se as condições assim o obrigam, como se pode observar quando o PC diz “em princípio individual mas devido ao número elevado das turmas, tenho feito em grupo” o mesmo refere o PD: “em relação ao método de avaliação, aquele sistema clássico perdeu peso, porque há uma resistência por parte dos alunos em colaborar, então costumo privilegiar a avaliação oral”.

Como se pode observar, recorre-se à adopção destas práticas de avaliação diante das circunstâncias encontradas no processo de ensino e de aprendizagem. Neste caso, elas estão dependentes das condições de organização da turma como também das atitudes dos alunos e nestas condições de avaliação das aprendizagens dos alunos, pouco se tem em conta as dificuldades dos alunos em relação às competências a serem adquiridas.

A avaliação tem como finalidade melhorar o desempenho do aluno (Alves, 2004) e desenvolve-se no que o aluno conseguiu, procurando fornecer sugestões que apoiem o seu progresso (Parkinson, 1994 *apud* Vieira, 2006) pois, como refere Simão (2008) é uma regulação das aprendizagens no sentido de adequação da acção desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta, mas também auto-regulação da aprendizagem exercida pelo próprio com a finalidade de ir construir um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente.

Outros professores privilegiam a avaliação formativa com recursos a evidências escritas (PA, PB e PE), trabalhos e testes individuais (PC; PF; PG) e contínua (PH) acompanhando o

processo de aprendizagem que, segundo Simão (2008) permiti ao professor adequar as tarefas a cada situação específica num processo contínuo, seja no início de uma tarefa, ao longo de todo o processo e após uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa.

Segundo A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989:348), “a avaliação formativa acompanham todo o processo de ensino/aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades para que se possa dar remédio a estas duas últimas e conduzir a generalidade dos alunos a proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Desse modo, Abrecht (1994) *apud* Simão (2008) salienta que a avaliação formativa deve constituir uma actividade de aprendizagem educativa que implica a dinâmica, na medida em que permite o feedback transparente, pois alunos compreendem o que lhes é pedido e sabem o que se espera deles; individualizada, uma vez que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

5.3.8 - Apoios para o melhoramento da educação geográfica ao nível dos programas, conteúdos, manuais e escolas

Em função das inquietações e problemas demonstradas em relação ao ensino de Geografia, das dificuldades de leccionação e de aprendizagem dos alunos e das condições no contexto escolar que dificultam a aprendizagem geográfica de maneira eficaz, os professores manifestaram ideias encorajadoras para melhorar a educação geográfica, que vão desde o nível de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Geografia, ideias que podem possibilitar a melhoria dos programa e dos manuais e trabalho conjunto envolvendo as escolas, os professores e atitudes por parte das entidades de tutela de educação.

O primeiro aspecto focado consiste na colaboração do trabalho e troca de experiência entre escolas pois, como refere PB, não existe troca de experiencia tanto ao nível provincial como ao nível nacional. Para que esta colaboração seja positiva, concordamos com o pensamento de Day (2001), que esta colaboração deve ser feita dentro das relações de trabalho espontâneas e voluntárias e orientada para o desenvolvimento, incluindo uma pesquisa sistemática e crítica. A importância desta reflexão que envolve todos intervenientes educativos, é que ela apresenta-se, segundo Alarcão e Roldão (2008), como uma estratégia de grande potencial formativo, quando incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados.

O segundo aspecto considerado pelos professores inquiridos refere-se ao programa, especialmente, na relação entre a quantidade dos conteúdos e o tempo disponível para a leccionação. Segundo aponta o PE, é necessário que “haja uma equidade entre os conteúdos e o número de aulas por unidade”. O PD reforça este aspecto ao referir que “como o livro é produzido na base dos programas é necessário que se produzam livros de acordo com a sequência dos temas e a dosagem. Estamos a falar de 45min de aula é preciso trazer um apontamento que se consuma”.

Assim, para melhorar as condições de trabalho dos professores na leccionação da disciplina de forma eficaz, os professores consideram que as escolas devem estar equipadas de materiais escolares (PB; PE; PC; PD; PG; PH) e infra-estruturas como bibliotecas (PF). Segundo PA as escolas precisam de aparelhos, ou seja, “computadores ligados a internet, meios auxiliares como por exemplo transporte que leva o aluno ao terreno, DVD e instrumentos para transmitir imagens na sala de aula, pois evita que o professor dite apontamentos e vá directo a prática mostrando aos alunos como, fenómenos tais como abalos sísmicos ocorrem” (*Ibidem*).

A disciplina de Geografia está dotada de diferentes materiais e fontes para a produção de conhecimento e as condições materiais para conduzir o processo de ensino/aprendizagem constituem um potencial de leccionação e aprendizagem dos alunos, não só porque ajudam o processo em si, mas também porque permite que os alunos estejam perante uma diversidade dos materiais que o auxiliam na aprendizagem.

Segundo Barbosa (1997) *apud* Silva e Cavalcanti (2008), o mundo hoje possui uma carga de informações significativas ou não (museus, livraria, biblioteca, mesmo aqueles que sejam de pouco acesso a maioria da população - televisão e internet), as quais influenciam, de várias formas, a relação ensino – aprendizagem no contexto escolar e fazer emergir novos significados e acções mediatas, devido ao dinamismo da significação das palavras. Assim os objectos sofrem mudanças ao mesmo tempo que o ser humano também se modifica com a realidade em construção.

No que diz respeito à supervisão no ensino de Geografia, um dos aspectos apontados por PH, esta deve ser encarada como um meio de trazer, não só, à disciplina progressos científicos, tecnológicos e metodológicos, considerando os problemas que a disciplina enfrenta num momento de actualidade no modo de ensinar e de aprender como também cria e sustenta ambientes prometedores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso

sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional (Alarcão e& Roldão, 2008:54).

Considerações finais

O ensino da Geografia ganhou mais importância a partir do momento em que os conteúdos geográficos ficaram susceptíveis de interpretação da sociedade, considerando a realidade, o espaço e as experiências dos alunos, em função da sua importância educativa na formação dos indivíduos.

A inclusão da Geografia no currículo escolar serve para pensar nas finalidades educativas, ou sejam fornecer aos alunos um conjunto de saberes que lhes permita compreender, analisar e agir no espaço e sociedade de que fazem parte. Pedagogicamente, este processo implica renovar cada vez mais a sua transposição didáctica, especificamente, sobre a maneira de organizar o processo de ensino/aprendizagem.

Este trabalho em torno da “Análise do ensino da Geografia, na 10ª classe, em Moçambique, no âmbito do currículo e da educação geográfica: uma abordagem centrada nas práticas de professores de Geografia em quatro escolas secundárias da cidade de Nampula”, apresenta algumas considerações finais, que pretendem ser um contributo para a reflexão dos educadores da disciplina de Geografia

Ao assumirmos, como objectivo principal desta investigação reflectir sobre a abordagem da educação geográfica em função da sua importância, bem como a prática dos professores da disciplina, é porque aceitamos que a educação se encontra hoje em dia no estatuto principal de acesso a um futuro melhor, em resposta às transformações que a sociedade vêm assistindo, num ambiente em que o saber viver junto, aprender a fazer e, aprender a ser constituem um dos objectivos da formação dos indivíduos.

Com este estudo pretendemos responder à questão: “Até que ponto o programa, os manuais escolares de Geografia da 10ª classe e a prática dos professores se articulam de maneira a proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, no âmbito da educação geográfica?”. Deste modo, procurou-se compreender a articulação destas dimensões pedagógicas através de um estudo empírico de carácter exploratório que permitiu: analisar a organização do plano curricular da disciplina de Geografia na 10ª classe, tendo em conta as condições de ensino e de aprendizagem; articular o programa de Geografia da 10ª classe com os manuais existentes; discutir as estratégias e/ou metodologias postas em prática pelos professores do grupo disciplinar da Geografia, na 10ª classe, de acordo com as suas percepções e representações.

Os dados desta investigação sugerem que a articulação do programa, dos manuais escolares de Geografia da 10ª classe e das práticas lectivas dos professores não é satisfatória para a aprendizagem dinâmica e significativa da educação geográfica dos alunos, devido às condições de ensino/aprendizagem no contexto escolar e do plano de ensino da disciplina, considerando-se todos os constrangimentos que os professores enfrentam.

Qualquer programa, ou plano de ensino, define previamente “de modo eficaz” como deve ser encaminhado o processo de ensino/aprendizagem e o programa da disciplina de Geografia prevê a aprendizagem significativa dos conteúdos, mas nem sempre as práticas metodológicas dos professores e as condições no contexto escolar e de sala de aula possibilitam uma aprendizagem eficaz.

Ribeiro (1990) reconhece que apesar da planificação, adequação e estrutura dos programas não serem suficientes para assegurar a eficácia da aprendizagem dos programas e planos de estudo, as actividades da aprendizagem e os métodos de ensino não são adequados e nem organizados de modo eficaz, prejudicando a aprendizagem dos conteúdos. Na mesma linha de pensamento, Mérenne-Shoumaker (1999) reconhece que, um ensino eficaz pressupõe não só a escolha de um percurso adequado, a organização do trabalho durante o ano e as aulas, mas ainda uma decisão concreta sobre o modo de ensinar, sobre a aplicação de um método.

De acordo com os dados, considera-se que a articulação do programa, do manual escolar e das práticas dos professores não influenciam de maneira directa sobre a aprendizagem dos alunos, mas as condições em que os professores desenvolvem a sua actividade, nomeadamente, número de alunos nas turmas, a carga horária insuficiente e, a falta de materiais didácticos, são factores que contribuem largamente na leccionação e, conseqüentemente, na aprendizagem geográfica dos alunos em função das metodologias e actividades adoptadas, especificamente os trabalhos e na escolha do tipo de avaliação tanto em grupos ou individuais, o que não permite ao professor identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação à matéria, debilitando, desse modo, as condições em que trabalha o professor.

Os constrangimentos e as dificuldades que se verificam no grupo de professores inquiridos fortificam a Geografia escolar no que respeita ao seu carácter transmissivo e, em como a prática dos professores geografia têm contribuído num processo de ensino/aprendizagem pouco significativa em função das metodologias adoptadas no processo de ensino.

Por isso, importa questionar até que ponto as práticas dos professores de Geografia, nomeadamente, dos sujeitos da amostra deste trabalho, não são resultado da sua formação inicial, uma vez que se encontram num sistema educativo com elevado grau de escolarização de massa, e que responder a esta demanda torna-se uma preocupação primordial. Para além disso, esta é uma situação que afecta não só a aprendizagem dos alunos como a vida profissional dos professores, particularmente nos modos de agir o que revela uma consequência imediata da forma directa ou indirecta no comportamento e na prática educativa no contexto de sala de aula.

É deste modo que as perspectivas da aprendizagem geográfica significativa conduzem a uma acção docente, em que se torna necessário actuar na construção do conhecimento geográfico, especialmente, a partir das práticas metodológicas de aprendizagem para a sua concretização, o que significa considerar metodologias que permitem a compreensão dos conteúdos na sala de aula e, principalmente, que sejam o reflexo das experiências da vida dos alunos.

Os conteúdos geográficos na 10ª classe, ao incorporarem aspectos do contexto dos alunos e ao focalizarem mais ou menos a sua realidade, facilitam que os mesmos sejam enfrentados, compreendidos, analisados e solucionados de forma responsável, individual e colectiva. A educação geográfica significativa envolve esta possibilidade de participação e acção tanto do aluno como do professor no meio em que se inserem.

Considerando que o problema do ensino/aprendizagem da Geografia na 10ª classe se encontra entre o plano de estudo e as práticas dos professores, proponho centrar a atenção na reflexão destas dimensões curriculares, não necessariamente nos conteúdos programáticos, tendo como referência propostas eficazes susceptíveis de serem viabilizadas na prática.

Esta reflexão sobre a prática e as condições efectivas de trabalho implica, por parte dos professores, uma atitude crítica e reflexiva sobre o currículo, ou seja, “do professor como especialista de uma disciplina ao professor como construtor e gestor do currículo” (Roldão, 1999:39). Mas, concordando com Nóvoa (1995), essa formação não deve ser construída por acumulação de diversas actividades, mas sim pelo trabalho de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal. Neste contexto, afigura-se importante a supervisão, não só da disciplina, como também, do pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação, o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre (Alarcão & Roldão, 2008).

Assim, esta reflexão deve envolver uma formação docente, que é um elemento importante dentro das pesquisas voltadas para a educação, pois, as suas práticas estão relacionadas com as mudanças educacionais e intervêm na construção do processo de ensino/aprendizagem, na forma de articular o currículo, ou, de modo geral, modifica efectivamente as suas acções.

Este processo deve ser desenvolvido considerando os modos de agir, pensar e analisar a partir de valores, atitudes e crenças dos professores de Geografia e trazer novas perspectivas para pensar no tipo de escola que se pretende ter e na organização de um currículo que facilite não só o processo de ensino/aprendizagem do aluno como também a sua prática.

Confiar que isto aconteça se exige novas formas de organização, inovações e mudanças na forma de se trabalhar e planificar o ensino, em que considerar um plano curricular da disciplina que passa pelo envolvimento de todos actores educativos num ambiente de discussão e debate constitui um caminho para o desenvolvimento do trabalho docente em função das orientações prescritas e, principalmente, das acções em contexto de realização.

Esta transformação da formação docente, segundo Apple (2001) promove na escola novas possibilidades de inovação, que estruturam a ideologia política, cultural, social e pedagógica do currículo escolar e criam condições para a intervenção construtiva e activa dos professores no contexto escolar.

Com as considerações finais deste trabalho não pretendemos encerrar esta investigação mas abrir um espaço de possíveis estudos, de questionamento, de análise, e de descrição de outras abordagens sobre a educação geográfica em Moçambique.

Considerando a maneira como se concebeu e aplicou a metodologia de investigação há que referir algumas limitações. O primeiro, diz respeito ao facto de não termos procedido a observação directa das práticas dos professores envolvidos no estudo, pelo que as respostas ficaram sujeitas à análise das representações dos sujeitos. Segundo, referem-se a limitação do contexto da investigação bem como o número limitado da amostra. Terceiro, que se poderia considerar a realização de uma análise comparativa das práticas lectivas dos professores de Geografia em ambiente escolar urbano e rural, como também, abranger o estudo em diferentes objectos ou tópicos importantes de pesquisa sobre as disciplinas escolares que, segundo Munakata (s/d) são de difícil acesso, mas extremamente reveladores, tais como cadernos e anotações dos alunos, apontamentos dos professores, as provas e exames.

Contudo, estas limitações constituem pistas para aprofundar e dar continuidade a este tema ampliando, desse modo, as investigações em metodologias de ensino de Geografia e melhorando-as, conseqüentemente, para reestruturar as práticas dos professores no sentido em que sejam eficazes para proporcionar aos alunos uma aprendizagem geográfica de maneira significativa e dinâmica dos conteúdos curriculares.

Bibliografia

ABORELLO et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alarcão, I & Roldão, M^a C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALBERTO, A. F. (2002). O contributo da educação geográfica na educação ambiental. O caso da geografia no ensino secundário. *Scripta Nova - Revista electrónica de geografia y ciencias sociales. Universidade de Barcelona*. vol.VI, n 114. Recuperado em 22 de Setembro 2009, de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn/-114.htm>

ALEXANDRE, F. M. da S. (1995). *Ciência Académica e Saber de professor: Representação da ciência e do seu ensino na educação geográfica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologias. Secção autónoma de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. Recuperado em 20 de Setembro de 2009, de <http://dspace.fct.unl.pt/handle/10362/270>

ALEXANDRE, F., & DIOGO, J. (1997). *Didáctica de Geografia - Contributo para Educação no Ambiente*. Lisboa: Texto Editora.

ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

ANDRADE, I. (s/d). *Educação geográfica, cidadania e projecto Curricular de Turma*. Recuperada em 22 de Setembro 2009 em: http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A100_14Out_Cidadani_Iracema.pdf

APPLE, M. W. (2001). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. C. LOPES & E. MACEDO. (org). *Disciplinas e Integração Curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 59-91.

APPLE, M. W. (2002). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

ARAÚJO, M. M. (2005). *Cidade de Nampula: A Rainha do Norte de Moçambique*. *Finisterra*, XL, 79, pp.209-222.

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BELTRÓN, A. L., DEL RINCÓN IGEA, D., & AGUSTIN, J. A. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- BEST, John W. (1981). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- BISQUERRA, Rafael. (1989). *Metodos de Investigacion Educativa*. Guia Prática. Barcelona. Ediciones Ceac.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRABANT, J. (2003). Crise da Geografia, Crise da Escola. In O. U de Oliveira. (org). *Para onde vai o ensino de geografia* (pp. 15-23). S. Paulo. Ensino Contexto.
- BRITO, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In R. V de Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. I. D. Sousa (orgs). *Manuais Escolares: estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.
- CALADO, S. S., & FERREIRA, S. C. R. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. DEFCUL. Recuperada em 20 de Março de 2010, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- CAMPOS, E. (2005). *O Contexto Espacial e o Currículo de Geografia no Ensino Médio. Um estudo em Ilhabela*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperada em 8 de Agosto de 2009, <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122005-004124/>
- CARVALHO, M. B. (2003). A Natureza na Geografia do Ensino Médio. In Oriovaldo Umbelino de Oliveira (org). *Para onde vai o ensino de geografia*. (pp. 81-108). São Paulo. Ensino Contexto.
- CASTELLAR, S. M^a. V. (2005). *Educação geográfica: A Psicogenética e o conhecimento escolar*. Cedes, Campinas, vol.25, n.6. (pp. 209-225). Recuperada em 20 de Setembro de 2009, em <http://www.cedes.unicamp.br>
- CASTELLAR, S. M^a. Vanzella. (2006). Currículo, Educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. *Revista Tomaios*. Ano II, 2, Julho/Dezembro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Recuperada em 20 de Setembro de 2009, em <http://www.ffp.uerj.br/tamoios/revistas/0602/curriculo.htm>

- CASTROGIOVANNI, A. C., CALLAI, H. C., & KAERCHER, N. A. (2008). *Ensino de Geografia. Práticas e textualização no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- CAVALCANTI, L. S. (2005). Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. *Revista da Educação e Sociedade*. 25(66), pp. 185-207. Recuperada em 21 de Setembro de 2010, em <http://www.cedes.unicamp.br>
- CHERVEL, André. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In *Teoria de educação* n 2, Porto Alegre, pp. 177-229.
- CHERVEL, A., & COMPÈRE, M. (1999). *As humanidades no ensino. Apresentação. Educação e Pesquisa online*. São Paulo. Vol 25 n 2. pp 147-148. Recuperado em 8 de Junho de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a11.pdf>
- CHEVRIER, J. (2003). A especificação da problemática. In B. Gauthier, (Dir). *Investigação Social*. Lusociência. Loures. 3ª Edição.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- CUNHA, A. E. (1999). "Electromagnetismo" sua abordagem em manuais escolares de 12º ano. In R. V de Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. I. D. Sousa (orgs). *Manuais Escolares: estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 221-231.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J.M., & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa. Instituto Piaget.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica.
- DUARTE, S. C. M., & LÍNGUA, J.(1996). *Alguns Fundamentos de Metodologia de Ensino de Geografia – Texto de Apoio para os instruendos dos cursos de formação dos Professores primários do 1º Grau, 3º Ano*, Maputo: Universidade Pedagógica.
- DUARTE, S. C. M. (2001). *Avaliação da Aprendizagem em Geografia. Desvendando a produção do fracasso escolar*. PUC/S. Paulo.

FILHO, M. M. S. (2006). A Educação Geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. *Revista Tamoios*. Ano II, n 2, Recuperado em 23 de Setembro de 2009, de <http://br.geocities.com/revistatamoios/revistas/0602/santanna.htm>

FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion Panplona*: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

GÉRARD, F. M. & ROEGLIERS, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. 3ª Edição. Celta editora. Oeiras.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

GONÇALVES, A. (2008). *Álcool, tabaco e outras drogas: concepção de professores e alunos de ensino básico e secundário e análise de programas e manuais escolares*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Braga.

GÓMEZ, M. B. (1999). *Educação Moçambicana – História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.

GONZÁLEZ, X. M. S., & Claudino, S. (s/d). *Educação Geográfica e Cidadania no século XXI*. Centro de estudos geográficos da Universidade de Lisboa. Recuperado em 22 de Setembro de 2009, de http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%E9%20Souto%20e%20S%E9rgio.pdf

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.

GRAVES, N. (2000). *Educação Geográfica na Inglaterra*. Inforgeo, 15, Lisboa. Edições Colibri, pp. 55-68. Recuperado em 23 de Setembro de 2009, de http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091822_Inforgeo_15_p059a072.pdf

GUIMARÃES, I. (2007). Ensino de Geografia. Mídia e produção de sentidos. *Revista Terra Livre*. Ano 23, 1(28), Janeiro/Junho, pp. 45-66.

HUMMEL, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education- An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.

- IVALA, A. Z. (2002). *O ensino de História e as relações entre poderes autóctones e moderno em Moçambique, 1975-2000*. PUC/S.Paulo. Tese de Doutoramento não publicada.
- JULIÁ, D. (2002). Disciplinas escolares: objectivos, ensino e apropriação. In, A. C. LOPES e E. MACEDO. (org). *Disciplinas e Integração Curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 37-71.
- KAERCHER, N. A. (2007). A Geografia escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. *Revista Terra Livre*. Geografia e Ensino. Ano 23. 1(28), Janeiro/Junho, pp. 27-44.
- LESSARD-HÉBERT, M., FELLIN, P., & MEYER, H. J. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- LÍNGUA, J. (2006). *O nexo entre as concepções e práticas e políticas de ensino da geografia em Moçambique*. Maputo: PUC.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S Paulo:EPU.
- MARSDEN, B. (1997). The place of Geography in the school curriculum: An historical overview 1886-1976. In D. TILBURY & M. WILLIAMS. (Ed). *Teaching and Learning Geography*. London: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 7-14.
- MAZULA, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- MEC/INDE. (2007a). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Moçambique. INDE.
- MEC/INDE. (2007b). *Programa Intermédio de Geografia – 10ª classe*. Maputo: INDE.
- MENDES, L., & LOPES, P. (2004). Monografia Pedagógica I - Imigração e Acolhimento do Outro: Uma Perspectiva Sociocrítica da Geografia Escolar. In J. REIS. (org). *Boas Práticas na Educação Geográfica. Estudos de Geografia Humana e Regional 46*. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, pp. 9-114.
- MINED/DNESG. (2004). *Programa da Disciplina de Geografia do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (10ª classe)*. República de Moçambique.
- MINED/ INDE. (2003a). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Moçambique. INDE.

_____ (2003b). *Programas das Disciplinas do Ensino Básico – II Ciclo*. Moçambique. INDE.

_____ (2003c). *Programas da Disciplinas do Ensino Básico – III Ciclo*. Moçambique. INDE.

Mérenne-Shoumaker, B. (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: ASA.

MOREIRA, R. (2007). *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. SP: Contexto.

MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Volume I. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Braga.

MUNAKATA, K., JUNIOR, B. B., & BITTENCOURT, C. M^a. F. (s/d). *História das disciplinas escolares e do livro didático*. Recuperado em 8 de Agosto de 2010 08/06, de http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/historia_disciplinas_escolares.php

NANJOLO, L. A. & ISMAEL, A. I. (2007). *Geografia 10^a classe*. Maputo. Texto Editores.

NÓVOA, A. (1995). A formação da profissão docente. In L. Chantraine-Demilly. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. Augusto. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A., PARASKEVA, J. M., & MORGADO, J. C. (1999). Conteúdos. In J. A. Pacheco & P. Alves. (orgs). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho, pp. 46-96.

PACHECO, J. A. (2001). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica do currículo*. Porto: Porto Editora.

PEIXINHO, C., & GRACIAS, M^a. L. (2000). *Educar Para o Desenvolvimento: Os contributos da Geografia. Inforgeo, 15. Educação geográfica*. Lisboa. Edições Colibri, pp. 153-166. Recuperado em 22 de Setembro de 2009, de http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091985_Inforgeo_15_p165a179.pdf

PÉREZ, M. R., & LÓPEZ, E. D. (1994). *Curriculum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.

- PLANS, P. (1969). *Didáctica da Geografia*. Porto. Livraria Civilização Editora.
- PNUD. (2006). *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique 2005*. Maputo-Moçambique. PNUD.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- REIS, J. (2000). *Cidadania na Escola: desafio e compromisso*. *Inforgeo 15. Educação Geográfica*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 105-116. Recuperado em 22 de Setembro de 2009, de http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf
- RIBEIRO, A. C & RIBEIRO, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M^a. C (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ROLDÃO, M^a. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- ROSENTAL, C. & FRÉMONTIER-MURPHY, C. (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SACRAMENTO, A. C. R. (2007). *O currículo na construção do conhecimento geográfico: Um estudo de caso da acção docente de duas escolas estaduais de São Paulo* – faculdade de Educação da universidade de São Paulo. Recuperado em 16 de Agosto de 2009, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-150954/>
- SANTOS, D. S. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto. Porto Editora.
- SEFERIAN, A. P. G. (2008). *Metodologia e aprendizagem: um caminho para a educação geográfica*. Faculdade de filosofia, letras e Ciências humanas, departamento de Geografia. Universidade de São Paulo. São Paulo. Recuperado a 16 de Agosto de 2009, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-130122009-114843/>
- SIMÃO, A.M.V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves & E.A. Machado. (orgs). *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto editores.

SILVA, E. I., & CAVALCANTI, L. S. (2008). O ambiente urbano, teia ou rede de significações. *Revista Solta a Voz*. 19 (2). pp. 267-282. Recuperado em 21 de Setembro de 2009, de <http://200.137.221.132/index.php/sv/article/view/5952/4621>

SILVA, M^a. L. (s/d). *Educação Geográfica, educação ambiental e Programa Eco-Escola*. Recuperado em 22 de Setembro de 2009, de: http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A7_14Out_Maria%20Lurdes%20Silva.pdf

SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.

SPERB, D. C. (1976). *Problemas gerais do currículo*. Porto Alegre: Editora Globo/MEC.

TABA, H. (1987). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: editorial Troquel.

TRIPODI, T., PHILLIP, F., & MEYER, H. J. (1975). *Análise de pesquisa social: directrizes para o uso de pesquisa social e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.

UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL. (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Associação de Professores de Geografia.

VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 7^a Edição. Afrontamento. Porto.

VIEIRA, C. M.M. (2006). *Avaliação das aprendizagens no contexto das actividades laborais: influências de uma acção de formação nas concepções de professores de biologia e geologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

VILLAR, A. M. (1994). *Currículo e Ensino*. Para uma prática teórica. Porto: Edições ASA.

WETTSTEIN, G. (2003). O que se deveria ensinar hoje em Geografia. In O. U de Oliveira. (org). *Para onde vai o ensino de geografia*. 8^a Edição. São Paulo. Ensino Contexto, pp. 125-134.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1 – Plano temático da disciplina de Geografia-10^a classe

Unidade temática	Objectivos específicos O aluno deve:	Conteúdos	Competências Básicas O aluno:	Carga Horária
<p>1.</p> <p>G</p> <p>E</p> <p>O</p> <p>G</p> <p>R</p> <p>A</p> <p>F</p> <p>I</p> <p>A</p> <p>F</p> <p>Í</p> <p>S</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>M</p> <p>O</p> <p>Ç</p> <p>A</p> <p>M</p> <p>B</p> <p>I</p> <p>Q</p> <p>U</p> <p>E</p>	<p>-Identificar os países que fazem fronteira com Moçambique</p> <p>-Localizar Moçambique geográfica e astronomicamente</p> <p>-Localizar os principais acidentes da costa</p> <p>-Descrever a estrutura geológica</p> <p>-Explicar as grandes unidades geológicas</p> <p>-Identificar as principais rochas e áreas de sua ocorrência</p> <p>-Explicar a importância dos recursos minerais</p> <p>-Identificar os principais tipos de solos</p> <p>-Localizar os principais tipos de solos</p> <p>-localizar no mapa as principais zonas morfológicas</p> <p>-Descrever a informação dos processos endógenos e exógenos da formação do relevo</p> <p>-Descrever as diversas formas de relevo</p> <p>-Explicar as características gerais do relevo</p>	<p>1.1.Localização de Moçambique</p> <p>-Localização geográfica e limites</p> <p>-Localização cósmica</p> <p>- Extensão territorial e características da costa</p> <p>1.2.Geologia</p> <p>-Estrutura geológica</p> <p>-As grandes unidades geológicas, suas subdivisões e localização</p> <p>-Pré-câmbrico: inferior e superior</p> <p>-Fanerozóico: Karroo, jurássico, cretácico e quaternário</p> <p>-Principais rochas e minerais e suas áreas de ocorrência: energéticos, metálicos e não metálicos</p> <p>-Solos: tipos de solos e sua localização</p> <p>1.3.Morfologia</p> <p>-origem e características gerais</p> <p>-Processos endogénicos e exógenos</p> <p>-Principais formas de relevo (planícies, planaltos e montanhas), suas características e localização</p>	<p>-Localiza Moçambique no Mundo, no continente e na região</p> <p>-Explica as grandes unidades geológicas de Moçambique</p> <p>- Descreve as principais rochas existentes em Moçambique</p> <p>-Participa na preservação da Natureza</p> <p>-Identifica e localiza os principais tipos de solo e de relevo</p> <p>-Explica as suas características e importância de preservação dos solos</p> <p>-Explica o quadro bioclimático de Moçambique</p>	30

Cont.

<p>1.</p> <p>G E O G R A F I A F Í S I C A D E M O Ç A M B I Q U E</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os principais factores do clima em Moçambique -Descrever e explicar os principais factores que influenciam o clima de Moçambique -Identificar os tipos de clima que ocorrem em Moçambique -Analisar o comportamento dos climas em várias áreas -Explicar as características dos climas -Analisar e explicar os gráficos termopluviométricos <ul style="list-style-type: none"> -Identificar os principais rios e lagos -Localizar os rios e lagos -Explicar as características gerais dos rios e lagos -Explicar a importância da preservação dos recursos hídricos <ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar os tipos de vegetação do nosso país -caracterizar a fauna moçambicana -Explicar a necessidade da conservação e protecção da natureza -Identificar e localizar os parques e reservas 	<p>1.4.Climatologia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Características gerais do clima de Moçambique -Factores do clima -Principais tipos de climas, características e sua localização -Análise e construção de gráficos termopluviométricos <p>1.5.Hidrografia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Principais rios e bacias hidrográficas -Características gerais dos rios <p>1.6.Biogeografia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fitogeografia (vegetação) características e distribuição geográfica -Zoogeografia (fauna) principais espécies e sua distribuição geográfica -Reservas, parques nacionais e sua protecção 	<ul style="list-style-type: none"> -Analisa a influência dos diversos factores climáticos em Moçambique <ul style="list-style-type: none"> -Localiza os principais rios e lagos -Explica e demonstra a necessidade de utilização sustentável dos recursos hídricos <ul style="list-style-type: none"> -Explica a importância da conservação dos recursos bioclimáticos -Participa na preservação da natureza 	
---	--	---	---	--

Cont.

<p>2.</p> <p>G E O G R A F I A E C O N Ó M I C A D E M O Ç A M B I Q U E</p>	<p>-Caracteriza a população moçambicana</p> <p>-Analisa a estrutura etária e sexual da população</p> <p>-Analisa as taxas vitais</p> <p>-Explicar as implicações da estrutura etária e sexual da população na economia do país</p> <p>-Descrever a distribuição da população moçambicana segundo os factores que influenciam</p> <p>-Explicar os problemas demográficos em Moçambique</p> <p>-propor algumas soluções para problemas relacionados com: educação, saúde, alimentação e ambiente</p> <p>-Explicar os principais factores que influenciam na produção agrícola</p> <p>-Avaliar a aptidão agro-pecuária de Moçambique</p> <p>-Indicar as principais Culturas e sua distribuição</p> <p>-Identificar a distribuição geográfica</p>	<p>População</p> <p>Indicadores Demográficos:</p> <p>-Taxa de natalidade</p> <p>-Taxa de mortalidade</p> <p>-Taxa de crescimento natural</p> <p>-Movimentos migratórios</p> <p>-Crescimento efectivo</p> <p>-Estrutura etária e sexual da população</p> <p>-Estrutura sectorial da população</p> <p>-Factores de distribuição da população: factores naturais (solos, relevo, clima, vegetação, hidrografia, factores humanos (económicos, sociais, culturais e políticos)</p> <p>-Repartição geográfica da população por províncias e densidade populacional comparada</p> <p>-Causas e desequilíbrios da densidade populacional</p> <p>-problemas demográficos actuais: educação, emprego, habitação, saúde, alimentação, ambiente</p> <p>-Importância do estudo da população</p> <p>2.2.Actividades económicas</p> <p>2.2.1Agricultura</p> <p>- Principais factores da produção agrícola</p> <p>-Características da agricultura de subsistência e de plantação</p> <p>No passado colonial</p> <p>Após Independência</p>	<p>-Analisa os problemas demográficos de Moçambique</p> <p>-Identifica os principais fluxos migratórios do país</p> <p>-Estabelece a relação entre a estrutura etária e sexual com o crescimento efectivo da população</p> <p>-analisa as causas que concorrem para o desequilíbrio da densidade populacional</p> <p>-Sugere possíveis soluções para problemas demográficos em Moçambique</p> <p>-Explica a reduzida participação de Moçambique no mercado de alimentos</p> <p>-Explica a importância da prática da actividade agro-pecuária de forma sustentável</p>	<p>28</p>
---	---	---	--	-----------

Cont.

<p>2.</p> <p>G E O G R A F I A</p> <p>E C O N Ó M I C A</p> <p>D E M O Ç A M B I Q U E</p>	<p>-Explicar a importância económica da actividade agro-pecuária</p> <p>-Explicar os tipos de pesca</p> <p>-Demonstrar a importância da pesca na vida da população assim como para a economia</p> <p>-Consciencializar sobre a necessidade do uso racional dos recursos e da defesa da natureza</p> <p>-Explicar a importância económica da silvicultura</p> <p>-Caracteriza a indústria moçambicana</p> <p>-Explicar a importância da indústria</p>	<p>Principais culturas e sua distribuição</p> <p>2.2.2.Pecuária</p> <p>-Conceito</p> <p>-Características e factores de produção pecuária</p> <p>-Pecuária no passado e no presente</p> <p>-Principais tipos de gado</p> <p>-Importância da pecuária</p> <p>2.2.3.Pesca</p> <p>-Características gerais</p> <p>-tipos de pesca</p> <p>-Principais produtos pesqueiros e sua importância na economia nacional</p> <p>-Impacto ambiental da actividade pesqueira</p> <p>2.2.4.Silvicultura</p> <p>-Conceito</p> <p>-Principais espécies (naturais e culturais) e sua localização geográfica</p> <p>-Importância económica</p> <p>-Conservação e protecção das florestas</p> <p>2.2.5.Indústria</p> <p>-Conceito</p> <p>-Características gerais</p> <p>2.2.5.1.Indústria Extractiva</p> <p>-Principais indústrias extractivas e sua localização</p> <p>2.2.5.2.Indústria transformadora</p> <p>-características gerais</p> <p>-Indústria pesada, tipos e sua localização</p>	<p>-Explica os principais constrangimentos na criação do gado em Moçambique</p> <p>-Participa em projectos agro-pecuários para geração de rendimentos</p> <p>-Explica o impacto do uso de produtos tóxicos na pesca e na sua comunidade</p> <p>-Toma conhecimento das potencialidades das espécies naturais e culturais</p> <p>-Participa em campanhas de plantio de árvores</p> <p>-Contribui na conservação das florestas</p> <p>-Caracteriza a indústria no passado e presente</p> <p>-Diferencia os tipos de Indústria</p> <p>-Correlaciona as diversas redes de transporte com o desenvolvimento socioeconómico do país</p>	<p>11</p>
--	--	---	--	-----------

Cont.

<p>2.</p> <p>G E O G R A F I A E C O N Ó M I C A D E M O Ç A M B I Q U E</p>	<p>-Analisar a actividade de transporte</p> <p>-Explicar a importância dos transportes e comunicações no desenvolvimento socioeconómico de Moçambique</p> <p>-Avaliar o impacto ambiental dos transportes e comunicações em Moçambique</p> <p>-definir conceitos relacionados com actividade comercial</p> <p>-Identificar os condicionalismos para o desenvolvimento do comércio em Moçambique</p> <p>-Analisar as características da actividade comercial</p> <p>-Avaliar a actividade comercial em Moçambique</p> <p>-Analisar a actividade de turismo</p> <p>-Explicar a relação do desenvolvimento socioeconómico com a actividade turística em Moçambique</p> <p>-Explicar a sustentabilidade do turismo com a preservação do ambiente</p>	<p>2.2.6. Transporte</p> <p>-Particularidades gerais dos transportes</p> <p>-Nível de desenvolvimento dos transportes e comunicações</p> <p>-Principais estradas, portos e aeroportos</p> <p>-Empresas de telecomunicações em Moçambique</p> <p>-Importância socioeconómica dos transportes e comunicações</p> <p>-Impacto ambiental dos transportes e comunicações</p> <p>2.2.7. Comércio</p> <p>-Noções gerais de comércio: lei de oferta, lei de procura, PIB, rendimento per capita</p> <p>-Actividade comercial em Moçambique: comércio interno (formal e informal), comércio externo (principais produtos de importação e exportação)</p> <p>2.2.8. Turismo</p> <p>-Noções de turismo</p> <p>-Actividade turística em Moçambique</p> <p>Tipos de turismo</p> <p>Espaços turísticos</p> <p>-Importância socioeconómica do turismo</p> <p>-Impacto ambiental do turismo</p>	<p>-Analisa a evolução da actividade comercial em Moçambique</p> <p>-propõe medidas conducentes a expansão da actividade comercial</p> <p>-Desenvolve pequenos negócios sustentáveis para o combate da pobreza na família e na comunidade</p> <p>-Explica o nível de desenvolvimento do turismo e seu impacto económico, social e ambiental</p> <p>-Explica a importância do turismo para a economia de Moçambique</p> <p>-Participa em actividades de conservação e preservação dos espaços turísticos</p>	
---	--	--	---	--

Cont.

3. M O Ç A M B I Q U E E A S A D C	<ul style="list-style-type: none">-Localizar a África Austral-Identificar os limites da África Austral -Identificar os países membros da SADC-Descrever os principais objectivos da criação da SADC-Relacionar o papel de cada país membro com as suas potencialidades socioeconómicas	1.África Austral <ul style="list-style-type: none">-Localização e limites-Países da África Austral-Línguas oficiais 3.2.Moçambique e SADC <ul style="list-style-type: none">-Breve historial da SADC-Países membros-Áreas de cooperação-Responsabilização de cada país membro	<ul style="list-style-type: none">-Localiza no mapa os países da África Austral-Identifica as áreas de cooperação entre os países membros -Localiza no mapa os países membros da SADC	7
---	--	---	---	---

Adaptado: Fonte MEC/INDE (2007b), MINED/DNESHG (2004)

Anexo 2 - Guião da Entrevista

Objectivos

- Conhecer as percepções dos professores relativamente a educação geográfica em Moçambique no âmbito do programa da disciplina de geografia na 10ª classe.
- Identificar as principais dificuldades dos professores sobre a educação geografia envolvendo as suas práticas curriculares.
- Identificar as actividades escolares levadas a cabo pelos professores no âmbito do desenvolvimento do ensino da Geografia.

I- Parte

1- Informações pessoais

- Idade
- Há quantos anos exerce a sua função?
- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?
- Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

II- Parte

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas?

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

5- Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

6- Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

III-Parte

- 10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?
- 11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?
- 12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes? Quais?
- 13- Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?
- 14- Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?
- 15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?
- 16- Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos, tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?
- 17 – Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica dos alunos
- 18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

IV-Parte

- 19- Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?
- 20- Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

Anexo 3 - Transcrição das Entrevistas

Professora A

1- Informações pessoais

-Idade

R. Tenho 44 anos

-Há quantos anos exerce a sua função?

R. Há 27 anos

-Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Não. Primeiramente, leccionei todas.

-Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Não. Gostei dessa disciplina

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Está muito bem-vinda porque é através dela que as nossas crianças podem, conseguem observar e conhecer os limites de Moçambique localização as riquezas naturais que o país tem parques naturais centros turísticos. Isto tudo faz com que crie algo na criança um interesse pessoal.

3- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não é suficiente.

4- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Está, está equilibrada.

5- Considera que os conteúdos ao nível do ensino e da disciplina focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Nem todos.

6- Os conteúdos programados são bases ou fontes principais na sua prática lectiva? Porquê? Tem outras? Quais?

R. São fontes. Acho que aquilo que disse anteriormente, que devia ter mais meios auxiliares.

7- Os alunos da 10ª classe têm pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Não todos, quase 80% mas o resto não.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Muito pouco. Só actualmente estão a tentar elaborar alguns conteúdos mais eles não diferem muito dos antigos conteúdos, é quase mesma coisa.

9- Considera que os manuais escolares tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique, tendo em vista a educação geográfica?

R. Sim, só que temos um problema: os nossos meninos não têm hábito de ler, não gostam de leitura. Então sempre é preciso que o professor vá por cima deles. Sem necessidade, acabamos elaborando manuais para ver se eles ler, mas mesmo assim não têm hábito de leitura.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R.A principal dificuldade é de número de alunos existente nas turmas, porque nem sempre o professor consegue abranger todos os alunos. Então, sempre que eles tentam fazer algo, muito pouco é que ficam interessados porque a maioria está fazer barulho, estão conversar.

11- Quais são as principais dificuldades que têm na leccionação da disciplina?

R. A principal dificuldade é falta de manuais para todos, falta de livros porque tendo os alunos algo que possam auxiliar-se o ensino pode correr muito bem. Então temos essa dificuldade, grande dificuldade. Numa turma de 128 alunos só uns 5 alunos é que podem ter acesso aos manuais ou livros.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Não. Tem outros manuais, uso internet.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Quase 80%. O resto também tento arranjar os meus meios próprios.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Não.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Planifico na base dos meios que eu consigo, muito poucos, livros, atlas, informação da internet.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Tenho dado trabalho com diversos temas e os alunos vão investigar. Também temos feito pequenas visitas aqui interiormente. Nunca vamos ao campo.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Dou avaliações escritas, defesas e debates de alguns temas que eles vão investigar.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Precisam de muitos aparelhos: computadores ligados a internet e meios auxiliares como por exemplo, transporte que leva o aluno ao terreno. Precisamos de DVDs e instrumentos para transmitir imagens na sala de aula, pois evita que o professor dite apontamentos e vá directo a prática mostrando aos alunos como, fenómenos tais como abalos sísmicos ocorrem.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Deve-se fazer mais um reforço, mais uma investigação. As pessoas de direito que fazem o livro devem ir de novo ao campo. Temos novos conteúdos, temos novas informações e muita coisa está perdida em termos geográficos.

Professora B

1- Informações pessoais

- Idade

R. Tenho 28 anos.

- Há quantos anos exerce a sua função?

R. Como docente, há 10 anos.

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Não.

-Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Sim. Formei-me em ensino de geografia agora.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. De um modo geral não diria que o ensino não está bom. Só o que temos são dificuldades de muitos materiais que chega a ter problemas. Tentamos lutar para que o ensino seja excelente, mas com falta de material não se pode.

3- A carga horária semana de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não

4- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Não

5-Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Não.

6-Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. Não.

7- Os alunos da 10^a classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Não.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Eu acho que sim. Depois de mudarem os livros, acho que alguma evolução houve no G10.

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique, tendo em vista a educação geográfica?

R. Em alguns aspectos. Por exemplo, na Geografia Económica e Física eu acho que tratam.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. Quando eu introduzi o tema “eras geológicas”, os alunos tinham dificuldades para encarar este tema, não estavam a perceber.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. A dificuldade que tive é que atendendo e considerando que a escola onde lecciono é longe, sempre tive os primeiros tempos, os alunos não aparecem nos primeiros tempos.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Não. Tenho mais fontes. Atlas, esquemas.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Sim.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Também Não.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Faço da planificação quinzenal e planificação semanal com os meus colegas.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Por vezes temos aulas práticas. Por exemplo, vamos ao campo. Este ano por acaso fomos a uma excursão a Ilha de Moçambique onde fizemos um estudo. É uma das coisas sim.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Dou três avaliações. Duas ACS [Avaliação contínua sistemática] e uma ACP [Avaliação contínua periódica] das quais duas escritas e uma oral.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Livros. Acho que deviam adoptar o mesmo sistema que se está aplicar nas escolas primárias. Dar aos alunos livros para depois recolher. Acho que seria opção ideal.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Acho que tínhamos que sentar todos. O que acontece ao nível provincial e ao nível nacional é que não existe troca de experiência nas escolas para se debater. Se estivéssemos a fazer troca de experiência o programa também iria mudar e minimizar alguns aspectos.

Professor C

1- Informações pessoais

- Idade

R. 40 anos

- Há quantos anos exerce a sua função?

R. Há 20 anos

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim

- Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Sim, gosto. De tantas que existem gosto de Geografia.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Eu penso que há uma disparidade na estruturação do próprio material porque há temas que em princípio deviam começar, mas são últimos. Tem havido problemas de sequência dos temas.

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Equilibrada está. Só a única situação que continuo a dizer, o problema é só na estruturação de temas que deviam iniciar.

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não é, por isso muitas vezes não se conclui o programa da 10ª classe. Se encontrar um professor a dizer que já concluiu, está a mentir. Agora, não sei despachar.

5- Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Está, porque fala da realidade de Moçambique.

6- Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. Não. É difícil o professor usar só esses. Existe mais outros acréscimos que se deve dar, e que vai de acordo com a própria educação, os alunos.

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Teriam. Só problema de número elevado de alunos das turmas. Nós temos trabalhado com 130, 135.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Agora sim. Relativamente a aquilo que estamos a ver houve alguma evolução

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

R. Sim, por se tratar da realidade.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. É isso que disse, o único problema que tem havido aqui é o número de alunos que aparecem nas turmas. Acredite, pode perguntar a quem for. Temos encontrado turmas com 150 alunos, é verdade. Para dar aulas este 150, não é fácil.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. O primeiro problema que temos é falta de material didáctico porque é uma disciplina que precisa de prática e teoria é preciso ter material didáctico. Nós temos reproduzido material, como estás a ver [indicando um conjunto de mapas reproduzidos]. Entre nós, grupo de professores de geografia elaboramos um tipo de manual e trabalhamos.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Não, tenho mais fontes. Livros e focando a realidade da própria cidade ou do país. Tenho encontrado algumas alternativas para fazer acréscimos e enriquecer a própria aula.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Normalmente.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Com essa experiência de 20 anos não é difícil. Mas quando temos tido resolvemos no grupo de disciplina, através dos encontros realizados de quinze em quinze dias. Então cada um apresenta as dificuldades que tem numa determinada unidade e sanamos ao nível do grupo. Elaboramos algumas matérias didácticas. O grupo tem 6 professores.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Primeiro fizemos aquela quinzenal e depois é diária.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Sendo uma disciplina que exige teoria e a prática, tenho levado os alunos para fora da sala. É o método de observação directa.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R. Para além do trabalho individual tenho formado grupos por causa do número de alunos. Distribuo trabalhos por temas por exemplo indústria, transporte, cidade, e um elemento do grupo apresenta o trabalho.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Em princípio é individual. Também tenho feito em grupo por causa do número de alunos.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Material didáctico. As escolas ou o ministério deviam dar essa possibilidade. Sabe-se que as aulas de Geografia exigem prática e teoria, então eles tinham que trazer material didáctico.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Fazer uma estruturação completa e total. Termina o ano sem concluir-se com o programa. Aquele que disser que terminou com o programa, na 10ª classe, está mentir, mesmo que tenha dado trabalho todos os dias para ir fazer em casa, não vai concluir que é muito vasto.

Professor D

1- Informações pessoais

- Idade

R.32 anos

- Há quantos anos exerce a sua função?

R. Há praticamente 1 ano.

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim.

-Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Sim, procurei formar-me em ensino de geografia.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Eu acho que o nosso ensino de Geografia, em Moçambique não está direccionado para tal porque o ensino é, fundamentalmente teórico, não há prática. E penso que se ligássemos a teoria e a prática estaríamos a falar de uma educação geográfica.

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Mais ou menos

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não é.

5-Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Não.

6-Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. Nós partimos de princípio que temos de seguir o que está estabelecido no programa, mas há necessidade do professor ser dinâmico e criativo, basta não fugir tanto do programa.

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Grande parte confesso que não tem.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. O último que tenho usado, não tem muitos avanços, mas é muito interessante no sentido de fazer síntese dos conteúdos. Evoluiu muito em termos de fazer síntese dos conteúdos uso acessível a idade dos alunos.

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

R. Não porque como se diz, a ciência é dinâmica e, principalmente, os socioeconómicos são altamente dinâmicos. Há necessidade de se fazer novas edições. O que acontece, é que estamos estagnados em obras que já foram editadas há muito tempo atrás. Hoje os acontecimentos são avançados, principalmente, na área socioeconómica. Em relação aos aspectos físicos não há muito a avançar. É preocupante na área socioeconómica.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. Os alunos têm dificuldades na parte física. Em parte acredito que seja porque têm um ensino baseado no modelo clássico da sala de aula. Se tivéssemos ter saídas para excursão geográfica, visitas para fábricas, indústrias fazer a geografia no campo, eu acho que a coisa podia andar melhor.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. Como docente, um dos aspectos são salas numerosas e falta de material didático. Todo o material que uso é pessoal, não é da instituição. Se levo um atlas para utilizar é difícil mostrar só aspectos para 60 alunos tendo o único atlas. É uma situação preocupante.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didáticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Não. Há fontes complementares para a 10ª classe. Utilizo também atlas, instrumentos fundamentais para a disciplina.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Sim.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Não.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Eu, para além de ser professor da disciplina sou o delegado da disciplina. Então existem encontros de grupo onde fazemos planificação quinzenal, dosificação trimestral. Nesta planificação quinzenal discute-se o conteúdo a leccionar nas duas semanas seguintes mas o plano é individual e discutido em grupo, quais os aspectos fundamentais.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Uma das práticas que tenho utilizado é método de elaboração conjunta. Consigo ver que há um grande relaxamento por parte dos alunos, pois não mostram interesse na aprendizagem. Procuo adoptar, principalmente, a elaboração conjunta. Há necessidade de direccionar, mas não sempre, como eu diria, dar atenção de um ou outro aluno. Há alunos que precisam de uma educação especial, mas estão num ensino público, sistema normal. Já não sei o que está acontecer, não existe separação. É difícil em 45min dar atenção a estes alunos que precisam de uma atenção especial dentro do sistema normal.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R. Tratando-se do tempo que temos por aula, estamos a falar de 45min, não há tempo para muitas actividades. Há um problema dos alunos, quando é o momento de ditar apontamentos, sabotam a aula. São cerca de 60 e numa aula de 45min em cada 1min um aluno fica para trás. Adoptei um sistema: anuncio o tema para aula seguinte, os alunos trazem os conteúdos e discutimos. Há necessidade de ditar algumas coisas que eu descubro que os alunos não encontraram. O método de ditar apontamentos está ficar para trás.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Em relação ao método de avaliação, o sistema clássico perdeu peso, porque há uma resistência por parte dos alunos em colaborar, então costumo privilegiar a avaliação oral.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. As escolas precisam de procurar parcerias, principalmente, no que tange ao material, didáctico e criar abertura de oficinas pedagógicas e incentivar as excursões geográficas.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Já que o livro deve ser produzido na base dos programas é necessário que se produzem livros de acordo com a sequência dos temas e a dosagem. Estamos a falar de 45min de aula é preciso trazer um apontamento que se consuma.

Professor E

1- Informações pessoais

- Idade

-R.29 anos.

- Há quantos anos exerce a sua função?

R.2 anos.

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim.

-Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Especial não, mas por gostar tanto da terra, do meio circundante.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Boa, pois permite um acompanhamento amplo da realidade, pelo facto de seleccionar-se conteúdos do país.

3- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não, pois o programa é meramente vasto e com interrupções verificadas constantemente não ajudam.

4- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Sim, embora não seja em todas as temáticas. Mas de forma geral é.

5-Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Sim porque abarca conteúdos de interesse local (nacional).

6-Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. São, pois permite um pré-acompanhamento do programa.

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Não, pois eles poucas vezes se recordam dos conteúdos aprendidos nas classes anteriores.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Lógico. Se atendermos e considerarmos [não se entende], creio eu, que último manual tem uma grande gama de informação útil.

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

R. Na medida que ilustram algumas questões do nosso quotidiano, na educação ambiental etc.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam ao longo da aprendizagem geográfica?

R. Parte física.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R.A falta de material didáctico, bibliotecas.

12- Nas suas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Tenho mais, como internet.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Sim.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Não.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Baseado no programa de ensino. O grupo reúne-se quinzenalmente e discute-se as questões pontuais.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Atribuo trabalhos independentes. Através dos conteúdos, os alunos apresentam individualmente ou em grupo um dado tema e analisamos em conjunto as conclusões.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

Leccionação de aulas com recurso ao uso de tabelas e gráficos, mapas geográficos.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Formativo, somativo e participativo.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Em material didáctico e nos resultados de pesquisas de carácter geográficos.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Que haja uma equidade entre os conteúdos e o número de aulas por unidade.

Professor F

1- Informações pessoais

- Idade

R. 29 anos

- Há quantos anos exerce a sua função?

R. Há 3 anos

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim

- Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Não

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Educação geográfica em Moçambique são teorias e praticas docentes, isto é, ensinar e aprender geografia.

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. É equilibrada sim.

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não, a carga horária para a leccionação programa não é suficiente.

5- Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Estão centrados na realidade geográfica dos alunos porque estes conseguem perceber os conteúdos ensinados na sala de aula e relacionam o mesmo com suas vidas.

6- Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

Nem todos porque ao longo da leccionação o docente depara-se com outras fontes principais

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Não. Não tem pré-requisitos suficientes.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Não se registou nenhuma evolução nos manuais escolares ao longo dos tempos.

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

R. Não tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique uma vez que não contribui para uma boa educação geográfica.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. As principais dificuldades encontram-se na falta de explicação por parte dos docentes material entre outros

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. Falta de manuais da disciplina bibliotecas material didáctico.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Tenho sim mais fontes como o quebra-cabeças e jogos.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Sim.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Não.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Primeiro planifico os conteúdos a leccionar ao longo de um ano lectivo, planifico as unidades temáticas e as aulas.

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Utilização de todos meios necessários para a disciplina. Introdução de línguas tradicionais como *emakua* bem como estimular sobre o lugar da disciplina na formação dos alunos.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R. Definir um quadro abrangente no qual os alunos possam situar o fenómenos locais, nacionais e internacionais para desenvolver a compreensão o interesse e o conhecimento.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Realização de testes individuais ACS e ACP e trabalhos colectivos

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Construção de bibliotecas com todos meios necessários livros mapas atlas entre outros

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Devia-se organizar em disciplinas ou áreas disciplinares para criar a integração do programa.

Professor G

1- Informações pessoais

- Idade

R.31 anos.

- Há quantos anos exerce a sua função?

R.3 anos.

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim.

-Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Por ter formação psico-pedagógica no ensino de geografia e por gostar da disciplina.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. Actualmente com o novo currículo ela tem sido inclusiva. Isto porque o currículo actual tem consigo a componente social e patriotismo

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R. Não. Actualmente as temáticas principais são os temas de actualidade como o ambiente, etc.

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Sim, mais da forma indirectamente, uma vez que uma depende da outra.

5-Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. De forma geral não. Porque os conteúdos centram-se mais na realidade urbana e não rural.

6-Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. Não, uma vez que a própria disciplina não é dinâmica e é importante fazer-se complementação da fonte. Tenho usado outras fontes como, alguns manuais de 11 ano de escolaridade, Internet entre muitas fontes.

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Sim.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Claro. Actual manual de o G10 é um manual actualizado e aluno faz uma abordagem de forma clara e sintética dos conteúdos programáticos.

9- Considera que os manuais escolares tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique, contribuindo assim para uma boa educação geográfica? Em que sentido?

R. Sim, ao tratar de Moçambique real e inclusivo, isto é centrar-se na realidade do aluno, claro que esta contribuição para educação geográfica.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. Falta de fontes sobretudo nas zonas rurais, isto é biblioteca.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. Falta de fontes actualizadas.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Também outras fontes como alguns estratos que fazem uma abordagem de temas da actualidade uma vez que os actuais livros são pobres em este tema.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Também, uma vez que nem sempre os métodos são estáticos.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Não, uma vez que antes fazem a dosificação com base no programa.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R. Com base na dosificação trimestral e planificação quinzenal

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. A muito comum e tradicional: a interacção directa com os alunos ao nível social e temático.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R. Trabalhos independentes, uma vez que a carga horária de 2horas não é suficiente.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Trabalhos em grupo e individuais.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Apetrechamento com fontes e palestras sobre a educação geográfica

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Tornar o programa adequado a nossa realidade.

Professor H

1- Informações pessoais

- Idade

R.29 anos

- Há quantos anos exerce a sua função?

R. 5 anos

- Sempre leccionou a disciplina de Geografia?

R. Sim.

- Lecciona a disciplina de Geografia por uma razão especial?

R. Não. Por formação profissional.

2- Como professor de Geografia, gostaria que me dissesse qual é a sua percepção de educação geográfica em Moçambique?

R. É dar ao aluno a conhecer e interpretar de maneira mais profunda e exaustiva dos aspectos físicos e humanos geográficos, visto que o aluno antes de ir a escola a fim de ser ensinado algo, já traz noções de Geografia a partir do meio em que vive, e a educação geográfica surge mais para consolidar conhecimentos e reforçar a educação”.

3- A organização dos conteúdos do programa é equilibrada ao nível das temáticas principais?

R.

4- A carga horária semanal de 1h:30min é suficiente para a leccionação do programa?

R. Não. Mas esse contraste verifica-se mais para a arte da geografia física.

5- Considera que os conteúdos ao nível do ensino focalizam a realidade geográfica dos alunos?

R. Sim.

6- Os conteúdos programados constituem a base ou fonte principal na sua prática lectiva? Tem outras? Quais?

R. Sim, porque me ajudam na selecção e orientação da leccionação da disciplina.

7- Os alunos da 10ª classe mostram pré-requisitos suficientes para a aprendizagem prevista em Geografia?

R. Não.

8- Na sua opinião, haverá alguma alteração nos manuais escolares no domínio dos conteúdos de ensino de geografia de Moçambique?

R. Sim. Os manuais escolares actualmente elaborados apresentam conteúdos de maneira mais sintética, mas acima de tudo, objectiva.

9- Considera que os manuais tratam de forma adequada os problemas geográficos de Moçambique tendo em vista a educação geográfica?

R. Concordo que os manuais escolares tratam de melhor maneira os problemas geográficos visto que estes são abordados e relacionados com a realidade mais próxima do aluno.

10- Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam a longo da aprendizagem geográfica?

R. A fraca capacidade de percepção e interpretação de fenómenos físicos geográficos.

11- Quais são as principais dificuldades que encontra durante a leccionação da disciplina?

R. Insuficiência de material didáctico, elevado número de aluno que a turma apresenta, menor numero de hora para abordar os conteúdos físico geográficos.

12- Nas aulas adopta apenas os livros didácticos ou tem mais fontes (Quais)?

R. Para além dos livros didácticos auxilio-me com mapas ilustrativos, cartazes e visita de estudo.

13-Trabalha, normalmente, com as sugestões metodológicas do programa?

R. Sim.

14-Tem dificuldades de utilização das sugestões metodológicas?

R. Sim, devido a falta de material didáctico. Sobretudo para os alunos.

15- De que modo realiza a planificação das suas aulas?

R.com base no programa

16-Que práticas metodológicas utiliza para reforçar a educação geográfica dos alunos nas suas aulas tendo em conta a articulação com os conteúdos propostos no programa?

R. Orientação e elaboração de alguns materiais didácticos como mapas e visitas de estudo.

17- Que actividades didácticas realiza para reforçar a educação geográfica?

R. Actividades que envolvem a observação directa dos factos.

18- Que práticas de avaliação adopta na sala de aula?

R. Avaliação continua.

19-Que tipo de apoio as escolas necessitam para melhorar a educação geográfica dos alunos?

R. Supervisão no grupo de disciplina, disponibilidade de material didáctico, desembolso de fundos para a realização de visitas de estudo.

20-Na sua opinião, que contributo a nível do programa, conteúdos e manuais para melhorar a educação geográfica?

R. Deve-se fazer revisão para as devidas averiguações em relação aos conteúdos programáticos que não conduzem com as horas lectivas. Colaborar sistematicamente com alguns intervenientes da educação sobretudo com a das disciplinas.