

**Januário Língua**

**O NEXO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DA GEOGRAFIA EM  
MOÇAMBIQUE: Estudo de caso**

**Mestrado em Educação / Currículo**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convênio com a Universidade  
Pedagógica**

**2006**

Januário Língua

O NEXO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DA GEOGRAFIA EM  
MOÇAMBIQUE: Estudo de caso

Mestrado em Educação / Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação / Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Santos e a co-orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rachael Elizabeth Thompson

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Convênio com a Universidade Pedagógica

2006

Banca Examinadora

---

---

---

---

### **Notas Prévias**

1. A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convénio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/ Currículo, e a Universidade Pedagógica, Moçambique.
2. A presente Dissertação foi escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

## AGRADECIMENTOS

Para a realização desta dissertação, concorreram várias contribuições que se torna difícil mencioná-las. No entanto, não deixaria de manifestar o meu gesto íntimo de gratidão aos apoios prestados incondicionalmente:

- Ao Prof. Douglas Santos e à Prof<sup>a</sup> Doutora Rachael Elisabeth Thompson, meu orientador e co-orientadora, respectivamente, que com muita dedicação foram corrigindo, dando sugestões e melhorando a forma e o conteúdo desta dissertação.
- A todos Professores e Assistentes do Curso de Mestrado em Educação e Currículo - PUC/UP, Alípio Márcio Dias Casali, António Chizzotti, Fernando José de Almeida, Terezinha Rios; Abdulcarimo Ismael, Adelino Zacarias Ivala, Adriano Fanissela Niquice, António Armindo Monjane, Hildizina I. Pereira Norberto Dias, João Alberto de Sá e Bonnet, Jó António Capece, José Castiano, Luís George Pouw, Manuel de Moraes, Marisa de Mendonça e Stela Duarte, pelos momentos inefáveis de aprendizagem.
- Aos meus colegas do Curso de Mestrado, pelo convívio, amizade e suas contribuições nos debates durante as aulas e que me ajudaram a aprofundar as minhas reflexões.
- Aos alunos, professores, funcionários e membros de Direcção das escolas que participaram no estudo empírico, pelo saudoso acolhimento.
- Aos meus colegas do Departamento de Geografia, Delegação da UP - Maputo pela sua compreensão nos momentos da minha ausência em que a minha presença era necessária.
- Aos funcionários da UP, em especial a senhora Cremilde Rute Cossa afecta na Secretaria local do Curso de Mestrado.
- À minha família, em especial a Justina Mafalda Langa que suportou alguns dos constrangimentos que surgiram ao longo do curso, pela boa disposição, compreensão e carinho.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA E SEU PAPEL NO ENSINO.....	17
I.1. Objectivos da escola e as mudanças económico-sociais como fundamento para análise da Geografia e seu papel no ensino.....	18
I.2. Problema de identidade do estatuto epistemológico da Geografia no ensino....	24
I.3. Concepções da Geografia Física e Geografia Humana no ensino.....	29
I.4. Ensino da Geografia como “Processo de Alfabetização e de Comunicação”....	37
I.5. Novo papel da escola e do ensino da Geografia.....	44
CAPÍTULO II	
PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA 12 <sup>a</sup> : Caso de Algumas Escolas da Cidade e Província de Maputo.....	50
II.1. Considerações gerais .....	51
II.2. Contexto e condições de realização da pesquisa de campo.....	53
II.3. Apresentação e caracterização das escolas e dos sujeitos participantes.....	56
II.4. Análise e interpretação dos resultados.....	59
II.4.1. Questionário de opinião aos alunos da 11 <sup>a</sup> classe.....	60
II.4.2. Questionário aos alunos da 12 <sup>a</sup> classe.....	66
II.4.3. Questionário aos professores de Geografia da 12 <sup>a</sup> classe.....	80
II.4.4. Dosificação do programa de ensino de Geografia da 12 <sup>a</sup> classe.....	88

II.4.5. Observação das aulas de Geografia da 12ª classe.....	90
II.4.6. Apontamentos elaborados pelos professores e ditados aos alunos.....	94
II.4.7. Os testes (1ª ACS).....	97
II.5. Síntese geral da análise dos resultados.....	101

### CAPÍTULO III

EVOLUÇÃO DA GEOGRAFIA EM MOÇAMBIQUE E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO, CASO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO 2º CICLO.....	104
III.1. Evolução da Geografia e do seu ensino em Moçambique, no secundário.....	104
III.2. Alguns objectivos da Geografia no Ensino Secundário no período colonial..	105
III.3. Papel e objectivo da Geografia no Ensino Pré- Universitário.....	113
III.4. Papel e objectivo da Geografia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo.....	120
III.5. Algumas tendências do ensino da Geografia no 2º ciclo à luz de Reformas nos Cursos de Geografia no Ensino Superior.....	125

### CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	131
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	134
-------------------	-----

APÊNDICES.....	143
----------------	-----

Apêndice 1 Relação de dados recolhidos nas escolas .....	144
--	-----

Apêndice 2 Dados sobre Escola Secundária Josina Machel - 11ª classe.....	145
--	-----

Apêndice 3 Dados sobre Escola Secundária de Lhanguene - 11ª classe.....	149
---	-----

Apêndice 4 Dados sobre Escola Secundária da Namaacha- 11ª classe.....	151
---	-----

Apêndice 5 Dados da 12ª classe - Escola Secundária Josina Machel.....	153
---	-----

Apêndice 6 Dados da 12ª classe - Escola Secundária de Lhanguene.....	159
--	-----

Apêndice 7 Dados da 12ª classe - Escola Secundária da Namaacha.....	165
Apêndice 8 Dados sobre professores.....	172
Apêndice 9 Questionário aos professores de Geografia.....	176
Apêndice 10 Questionário de opinião aos alunos da 11ª classe.....	183
Apêndice 11 Questionário aos alunos da 12ª classe.....	185
Apêndice 12 Roteiro de observação de aulas.....	188
Apêndice 13 Registo de observação da aula.....	189
Apêndice 14 Ficha de recolha de dados da escola.....	191

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### A. Quadros

	Pág.
Quadro 1 – Fases de leccionação da disciplina de Geografia no Ensino Secundário.....	34
Quadro 2 – Código de escolas, professores e alunos.....	52
Quadro 3 – Aderência às aulas de Geografia pelos alunos da 12ª classe.....	73
Quadro 4 – Influência das disciplinas curriculares na aprendizagem de Geografia.....	74
Quadro 5 – Procedimentos didáctico-metodológicos adoptados pelos professores, de acordo com as funções didácticas.....	86
Quadro 6 – Grelha de dados sobre a frequência dos elementos do desenvolvimento da aula.....	91
Quadro 7 – Grelha sobre variáveis de análise das ACSs.....	99
Quadro 8 – Comparação dos níveis e ciclos no desenvolvimento do Sistema de Ensino Geral.....	114
Quadro 9 – Quadro analítico curricular.....	120

### B. Tabelas

Tabela 1 – Classificação de escolas participantes na pesquisa de campo.....	56
Tabela 2 – Alguns dados que caracterizam o 2º ciclo de escolas participantes.....	57
Tabela 3 – Alguns dados estatísticos comparados de questionários aos alunos da da 11ª classe.....	61
Tabela 4 – Algumas características da amostra sobre os alunos da 12ª classe submetidos ao questionário.....	67
Tabela 5 – Efectivo de alunos do 2º ciclo de escolas participantes.....	68
Tabela 6 – Unidades temáticas dos programas de Geografia do 2º ciclo.....	84

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ACP - Actividade de Control Parcial
- ACS - Actividade de Control Sistemático
- ASE - Antigo Sistema de Educação
- DAP - Director Adjunto Pedagógico
- DINAME - Editora e Distribuidora de Materia Escolar
- DP - Direcção Pedagógica
- EPU - Ensino Pré-Universitário
- ESG - Ensino Secundário Geral
- ESG-2 - Ensino Secundário Geral do 2º ciclo
- IAP - Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
- INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MINED - Ministério da Educação
- OTEO,s - Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias
- SEG - Sistema de Ensino Geral
- SNE - Sistema Nacional de Educação
- TPC - Trabalho para casa
- UEM - Universidade Eduardo Mondlane
- UP - Universidade Pedagógica

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na reflexão mais ampla sobre o ensino e a aprendizagem relevantes das disciplinas curriculares no contexto escolar, e traz à discussão o problema da relação entre as concepções de Geografia e as práticas do seu ensino.

A pesquisa empírica, integrada neste estudo, decorreu em três escolas moçambicanas da rede pública da cidade e da província de Maputo, abrangendo o 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral (11ª/12ª classes).

O ensino da Geografia na 12ª classe, cujo tema central é a Geografia Humana, suscitou maior interesse para este estudo, dada algumas das suas características evidenciadas ao longo da dissertação.

A renovação da Geografia e do seu ensino operou-se em função de duas concepções e/ou de suas variantes desenvolvidas ao longo do processo da sua evolução: a concepção positivista e a concepção historicista.

Estas concepções desenvolvidas de modo desigual, conforme os países e a sua dinâmica histórico social, repercutem-se na prática do seu ensino, algumas vezes realizada sem ligação com a concepção sustentada.

A abordagem metodológica baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que encara o conhecimento e sua construção como relação viva e dinâmica entre o sujeito e o objecto.

O estudo é desenvolvido em quatro capítulos: o primeiro capítulo é uma introdução teórico metodológica; o segundo capítulo é dedicado a análise sobre o trabalho de campo; o terceiro capítulo é uma referência histórica sobre a evolução da Geografia e do seu ensino em Moçambique, em particular no 2º Ciclo do Ensino secundário Geral ou equivalente; o quarto capítulo integra conclusões e sugestões.

Os resultados do estudo apontam para o facto de que a evolução e inovação da Geografia alcançadas no domínio conceptual não têm correspondência com a prática do seu ensino, que se revela distorcida, dado o seu carácter marcadamente tradicional.

Palavras-chave: Concepções de Geografia - Disciplina curricular - Ensino de Geografia - Práticas de ensino - Moçambique.

## ABSTRACT

This dissertation is to be considered within the broader scope of a reflection on the teaching-learning process in the secondary school curriculum. It focuses on the relation between conceptions in Geography and the way they are taught.

The field research related to this dissertation was conducted in ESG II (the second cycle of General Secondary Education – grades 11 and 12) in three public schools in Maputo Province and Maputo City.

Due to some characteristics that became evident in the course of work, within ESG II major attention was given to grade 12, whose central theme is Human Geography.

The renewal of Geography and its teaching has been taking place as a result of two conceptions and/or their variants that developed in the process of their evolution: the positivist and the historicist conceptions.

These conceptions, developing in different ways, corresponding to the different countries and their socio-historic dynamics, have their repercussions in teaching practice, sometimes without a clear connection with the underlying conception.

The methodological approach is based upon the postulates of qualitative research, which considers knowledge and its construction as a living and dynamic relation between subject and object.

The dissertation is developed in four chapters: the first is a theoretical-methodological introduction; the second is dedicated to the analysis of the field research; the third is a historic description of the evolution of Geography and its teaching in Mozambique, in particular in ESG II; the fourth presents the conclusions and suggestions.

The results of the research indicate that there is no correspondence between the evolution and renovation of Geography at the conceptual level and its teaching, the latter showing evidence of distortions, because of its markedly traditional character.

**Key words:** Conceptions in Geography – Curriculum subject – Geography teaching – Teaching practices – Mozambique

## INTRODUÇÃO

Actualmente, o ensino é confrontado com problemas que são impostos por profundas transformações económicas sociais e culturais, exigindo-se inovações na sua concepção e prática. Nesse sentido, os esforços que os países empreendem para o efeito são significativos, variando de país para país consoante os recursos disponíveis.

Em Moçambique esse esforço revela-se no facto de se conferir uma responsabilidade cada vez maior ao ensino, através de algumas inovações na concepção sobre a *Qualidade do Ensino*, em virtude do reconhecimento da ineficácia dos conhecimentos expressos nas disciplinas curriculares, em particular do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG-2), das quais “*são altamente académicas, e que as habilidades práticas para a vida não parecem ter destaque*”. (MINED, 2001:20).

Perante este problema, claramente identificado, no âmbito da *Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário (2001)*, justifica-se a necessidade de se privilegiar os estudos sobre as disciplinas curriculares, com vista à formulação de novas teorias para novas práticas do seu ensino. Desta premissa, pode resultar numa busca mais apropriada de várias possibilidades para novos procederes didáctico-pedagógicos, considerando que “*o interesse decisivo da teoria reside na possibilidade que proporciona escolhas mais lúcidas, relativamente a uma pluralidade de práticas possíveis*”. (BARROSO, 1996: 146).

A pesquisa de dissertação tem como título, **o nexó entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique: estudo de caso**; e tem em vista partilhar da discussão teórica sobre a relação entre a concepção e a prática no ensino, tomando como o aspecto da pesquisa a concretização do papel e objectivos da Geografia na 12ª classe, em algumas escolas públicas da cidade e da província de Maputo e, considerando as actuais tendências do desenvolvimento da Geografia e do seu ensino, de modo a propor adopção sobre novas formas de concepção de Geografia e de práticas do seu ensino, em particular no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral.

Como sujeito participante do processo de ensino em Moçambique, leccionei a disciplina de Geografia, desde 1979, e progressivamente<sup>1</sup> todos os níveis do Ensino Secundário, o que me permitiu adquirir experiências e percepções de que resulta este estudo.

Pela mesma razão, em 1994 fiz o trabalho de diploma intitulado *Alguns Aspectos Didáctico e Metódicos da Geografia de Moçambique para o Ensino Secundário*, para a obtenção do Grau Académico de Licenciatura em Ensino de História e Geografia, e a partir de 1995, como docente de Metodologia de Ensino de Geografia (Didáctica de Geografia), na Universidade Pedagógica (UP), a minha relação com o ensino da disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral (ESG) fortaleceu-se mais na sequência das práticas pedagógicas decorrentes nas escolas secundárias.

A experiência de trabalho na Universidade Pedagógica, e a frequência a Mestrado em Educação/ Currículo da PUC-SP permitiram-me desenvolver capacidades e habilidades, servindo-me delas para este exercício de reflexão sobre os problemas que caracterizam a prática de ensino das disciplinas curriculares, particularmente no ensino secundário.

Durante esse tempo que participei da formação em Geografia e do seu ensino, uma questão sempre me preocupou o facto de não compreender se todos(as) que ensinam a disciplina de Geografia têm uma percepção clara sobre a concepção de Geografia que privilegiam na sua prática de ensino, tendo em atenção o fraco nível de ensino científico que caracteriza o ensino secundário moçambicano, nos últimos tempos.

Conforme reconhece DELORS (1999:138), “*Nos países onde falta um ensino científico de qualidade, em nível secundário, o desenvolvimento da capacidade nacional fica comprometido...*”; justificando-se deste modo o contributo deste estudo direccionado para o ensino secundário, o qual se considera nível de ensino que “*serve para fazer a selecção para o ensino superior*”. (MINED, 2001:20).

É neste contexto que os alunos que concluem a 12<sup>a</sup> classe ou equivalente, tendo frequentado a disciplina de Geografia, são os que têm prioridade para frequentar Cursos de Geografia no Ensino superior, formando-se como geógrafos ou professores de Geografia, sendo potenciais difusores dos conhecimentos geográficos.

---

<sup>1</sup> Em 1978 fiz a minha primeira Formação de Professores para o ensino de Geografia nas classes iniciais do Ensino Secundário do Antigo Sistema de Educação (ASE) – 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes. Em 1982, a Formação de Professores para o Ensino de História e Geografia na 7<sup>a</sup> 8<sup>a</sup> 9<sup>a</sup> classes (ASE) . Em 1991, o Bacharelato em Ensino de História e Geografia para a 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes (ASE) e mais tarde 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes do Sistema Nacional de Educação (SNE), e em 1994 concluí a Licenciatura em Ensino de História e Geografia.

O objectivo deste estudo circunscreve-se na análise da relação entre as práticas de ensino da disciplina Geografia e as concepções que as sustentam, com base numa amostra de três escolas de Maputo (Cidade e Província), seleccionadas em função das características do meio em que se localizam: meio urbano, meio rural e meio periurbano.

Assim, o estudo permite avaliar o domínio que o professor tem do discurso didáctico pedagógico e o domínio sobre o conteúdo da sua disciplina; os fundamentos da Política Pública da Educação, do Ensino e do funcionamento geral da escola; e sua relação com prática de ensino do professor e aprendizagem dos alunos.

Em termos operacionais, o objectivo geral deste estudo visa compreender o modo de pensar e de agir do professor e do aluno da 12ª classe, sobre o papel e objectivos da Geografia, considerando o desenvolvimento da sociedade e da escola moçambicanas, da “capacidade científica” do professor, e dos meios disponíveis para o ensino de Geografia. Este objectivo geral desdobra-se nos seguintes objectivos específicos:

- i) Identificar as bases teórico-metodológicas em que se orienta o processo de ensino da Geografia, em particular no 2º ciclo do ESG.
- ii) Analisar os fundamentos epistemológicos da Política Nacional de Educação e Estratégias de implementação; da Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário; da proposta curricular do curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia e dos programas de ensino de Geografia do ESG.
- iii) Avaliar as reais condições de ensino e de aprendizagem da disciplina de Geografia na 12ª classe, comparando aquilo que os professores e os alunos afirmam nos questionários com o que acontece, efectivamente, nas aulas e na escola.
- iv) Relacionar as condições de funcionamento da escola com as formas reais de organização e realização das aulas de Geografia na 12ª classe.
- v) Comparar os pressupostos das concepções de Geografia difundidas para o ensino com a sua prática quotidiana.

Na formulação destes objectivos tomou-se em consideração um conjunto de suposições que se podem enquadrar nas seguintes hipóteses:

- 1) Há incompatibilidade entre as orientações do programa de ensino, a estrutura dos conteúdos programáticos e a prática de ensino do professor.
- 2) Há uma carência de formação de professores de Geografia, do ponto de vista dos conteúdos que se leccionam na disciplina de Geografia, em geral.
- 3) Há um desnível entre o discurso didáctico pedagógico e o domínio dos conteúdos da disciplina, face ao estágio de evolução da ciência geográfica e do seu ensino.
- 4) Há um hiato entre alguns princípios e normas pedagógicas preconizados nos documentos orientadores para o funcionamento da Escola e a sua concretização.

Perante as exigências que a pesquisa coloca, no plano metodológico, são privilegiados os procedimentos metodológicos baseados na pesquisa bibliográfica e documental, de que se faz referência ao longo do texto e na bibliografia geral.

O método etnográfico baseou-se na “*observação e observação participante [cujos] estudos etnográficos da sala de aula e das instituições escolares ajudam-nos a compreender os mecanismos cotidianos, habituais...*”. (COULON, 1995:146).

O método de análise quantitativo e qualitativo com base nos dados reunidos a partir da realidade observada nos questionários (BOGDAN & BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003; MARCONI & LAKATOS, 1999; RICHARDSON, 1989); consubstanciado na *Teoria e Prática de Observação de Classes* (ESTRELA, 1990), e na *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas* (ATLET, 2000).

De acordo com os objectivos da pesquisa privilegiou-se a abordagem baseada na *análise qualitativa*, que “*parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito*”. (CHIZZOTTI, 2003:79).

O sistema de tabulação computarizada para a análise estatística e mapeamento de dados baseou-se no programa informático “**SPSS 8.0**”.

Considerando que a dissertação se enquadra na linha de pesquisa mais geral, Educação/ Currículo, concretizando-se no currículo moçambicano do Ensino Secundário Geral, na disciplina de Geografia da 12<sup>a</sup> classe, que versa sobre conteúdos da Geografia Humana/ Económica, optou-se por uma linha teórica que encara o conhecimento como uma construção social historicamente determinada.

Na medida em que a perspectiva crítica do conhecimento se fundamenta numa base filosófica baseado no olhar “*profundo, metódico e abrangente*” (LORIERI & RIOS, 2004: 23); procurou-se convergir, embora nem sempre fácil, os pressupostos teóricos de análise do currículo e dos procederes escolares, segundo os conceituados teóricos: APPLE (1989); APPLE & BEANE (2001); BARROSO (1996); CASALI (2001); CORTELLA (2003); FREIRE (1972); GEERTZ (1973); HADJI (2001); LUCKESI (2003); MCLAREN (2000); PERRENOUD (1999); PIAGET (1969); SACRISTÁN (1998); SILVA (2000); VYGOTSKY (1984).

E, para a reflexão geral sobre os conteúdos de Geografia e do seu ensino baseou-se nas construções conceptuais e nos fundamentos teóricos vinculados nos estudos de: CLOZIER (1998); DIOGO (1990); LACOSTE (1988); UNESCO (1978); MOREIRA (2004); NICOLAU (1991); PEREIRA (1995); PLANS (1969); RUA (1993); SCHOUMAKER (1990); SANTOS (1995); SANTOS (1978); THOMPSON (2000).

Do mesmo modo, na análise sobre a evolução da Geografia e do seu ensino, no contexto do Ensino Secundário em Moçambique recorreu-se a estudos de: ARAÚJO & RAIMUNDO (2002); DUARTE (2001); THOMPSON (2000).

## CAPÍTULO I

### ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA E O SEU PAPEL NO ENSINO

À reflexão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia, indica-se que “*os eixos que devem nortear a prática do ensino referem-se a duas questões básicas: o que ensinar em geografia? E como ensinar em geografia?*” (ALMEIDA, 1991: 83).

Este capítulo é uma introdução teórico metodológica sobre a Geografia e o seu papel no ensino e fundamenta-se nas questões básicas que norteiam a prática de ensino de Geografia, conforme a citação acima expressa.

Ao estabelecer-se o título da dissertação, **o nexó entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique: estudo de caso**, pretende-se analisar os aspectos básicos sobre *o que ensinar e como ensinar em Geografia*, no caso do ensino da Geografia em Moçambique, na 12ª classe e em algumas escolas da Cidade e da Província de Maputo.

Considerou-se que os aspecto mais importante sobre *o que ensinar e como ensinar em Geografia*, enquanto que elementos fundamentais a partir dos quais se deva orientar a prática de ensino da Geografia, referem-se aos conteúdos de ensino que são seleccionados e estruturados de acordo com uma determinada concepção quanto ao papel e objectivo preconizados.

A prática de ensino dos conteúdos (*como ensinar*) condiciona-se, de igual modo, com as concepções dos sujeitos que participam na sua divulgação, neste caso os(as) professores(as) de Geografia.

Para permitir maior coesão na análise que se efectua nos capítulos subsequentes, dedicados à pesquisa empírica e documental sobre a Geografia no Ensino Secundário do 2º ciclo, e no caso particular da 12ª classe, neste primeiro capítulo busca-se alguns fundamentos teóricos consubstanciados nos aspectos gerais sobre : objectivos da escola e as mudanças económico sociais como fundamento para análise da Geografia e do seu papel no ensino; problema de identidade do estatuto epistemológico da Geografia no ensino; reflexo da contradição conceptual entre a Geografia Física e Geografia Humana no ensino; ensino da

Geografia como “processo de alfabetização e de comunicação”; novo papel da escola e do ensino da Geografia.

### **I.1. Objectivos da escola e as mudanças económico-sociais como fundamento para análise da Geografia e seu papel no ensino**

A educação como um processo de socialização do ser humano decorre de várias formas e em diferentes lugares. O ensino escolar, do qual se identifica com o objecto e objectivo deste estudo, realiza-se fundamentalmente através das disciplinas curriculares, no ambiente ou espaço escolar.

Neste sentido, a análise sobre a instituição ‘Escola’, na sua relação com as disciplinas curriculares revela-se pertinente para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, na sua globalidade, suscitando o interesse para estudos mais aprofundados sobre os problemas actuais do ensino.

Um estudo realizado pelos países da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) refere que “(...) a escola é hoje confrontada com problemas peculiares à nossa época e por isso que se lhe pede para reavaliar as suas funções e seus objectivos fundamentais”. (OCDE, 1989:24). Este quadro que caracteriza as escolas actuais nos países desenvolvidos também se pode comparar com o dos países não desenvolvidos, com agravante de que nestes países (não desenvolvidos) os estudos sobre estes assuntos são muito escassos.

Os problemas com que a escola actual se defronta, manifestam-se de várias formas, por exemplo o desinteresse dos alunos pelo estudo. O mesmo estudo da OCDE avalia que na escola actual, só uma minoria de alunos se interessa pelos estudos, o que também se manifesta na escola moçambicana<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Vale referir o estudo sobre *Avaliação da aprendizagem de Geografia: desvelando a produção do fracasso escolar na 10ª classe do Ensino Secundário Geral – cidade de Maputo, Moçambique*, no qual se indica que “são vários os problemas com os quais se defronta a educação em Moçambique. Um deles é a dificuldade de garantir (...) a permanência da população escolar nas instituições de ensino”. DUARTE (2001:20)

O facto associa-se a muitos factores, entre os quais a inadequação do significado dos conteúdos disciplinares e dos ‘procederes didáctico-pedagógicos’ para os alunos, conforme os seus anseios ou outros aspectos referenciais.

A análise do reflexo das mudanças económico-sociais na escola é fundamental na medida em que se reflectem nos conteúdos de ensino das disciplinas curriculares, tanto na concepção como na prática do seu ensino, incluindo na sua validade em relação ao mercado.

Partindo da análise da relação entre a Sociedade/ Escola e seu reflexo no conhecimento foram desenvolvidos fundamentos epistemológicos e políticos baseados na Educação brasileira, identificando-se três formas de concepção:

*Concepção que atribui à [Escola] uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas.*

*Concepção [segundo a qual] a Escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da Sociedade (...) por deter o poder político e económico.*

*Concepção [que] deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais, e aí, a possibilidade de mudanças. (CORTELLA, 2003:129-136).*

A análise destas concepções permite inferir alguns aspectos que se relacionam com a Educação moçambicana da qual se enquadra esta pesquisa de dissertação. Por exemplo, a *concepção que atribui a Escola uma autonomia absoluta*, considera que a escola existe fora da sociedade, tendo capacidade suficiente para suportar e suprimir as necessidades sociais.

Sob influência desta concepção, o professor deve suportar a maior parte desse peso, desde o fraco desinteresse dos alunos pelos estudos até a sua evasão nas escolas; mas ao contrário disso, quando um aluno apresenta bons resultados, pouca ou quase nenhuma referência se faz ao professor e aí a “inteligência” do aluno não tem nada a ver com o seu professor.

A segunda forma de concepção, na qual

*a Escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da Sociedade detentora do poder político e económico, o mesmo autor refere que Escola “invadida por uma hierarquia assemelhada à do sector industrial, com directores, supervisores, coordenadores, inspetores assistentes (...) [fragmentam] o poder interno [da Escola] e aumentado a dificuldade para identificá-lo”. (Ibid.:134).*

manifestou-se também na escola moçambicana, como foram alguns casos em que se paralizavam as aulas, para a realização de actividades não previstas no plano de funcionamento da Escola, por imposição de ‘chefias’ extra escolares.

A concepção que deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais, e aí, a possibilidade de mudanças, no sentido de que “*A escola pode servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças*” (Ibid.: 136); é reconhecida no ensino moçambicano, desde o Ensino Básico, concebendo-se que,

*A visão da relevância do 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, 2003:8).*

A concepção anteriormente enunciada assemelha-se à do “*otimismo crítico em que o educador é alguém que tem um papel político-pedagógico [relevante]*”. (CORTELLA, 2003:136).

O horizonte do actual nível de desenvolvimento político e económico social, em Moçambique, mostra que a concepção de Escola baseada no optimismo crítico pode ser promissora para a consolidação da democracia e, sobretudo do pensamento democrático.

Conforme referem APPLE & BEANE (2001:20) “(...) *escolas democráticas resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia*”, e apontam a criação de um currículo que ofereça experiências aos jovens como um desses acordos e oportunidades.

Ao direccionar-se este estudo para um aspecto particular do currículo, a prática de ensino de Geografia na 12ª classe do ensino geral permite avaliar as formas actuais da prática de ensino da disciplina de Geografia, com objectivo de fundamentar a necessidade para novas opções didáctico pedagógicas. Porquanto, a Lei 6/92, que reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE), no Artigo 10, proclama a necessidade de,

*Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, (...)*

*a) conferindo ao cidadão conhecimento e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade;*

*b) preparando o cidadão para o estudo e trabalho independente, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos;*

*c) desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do país e aptidões de cada um.*

Esses objectivos concebidos para o ensino geral, subsistema de educação do qual se enquadra este estudo, consubstanciam-se com alguns princípios e condições de que se podem orientar as escolas democráticas:

*- O livre fluxo das ideias, independentemente de sua pluralidade, que permite às pessoas estarem bem informadas quanto possível.*

*- Fé na capacidade individual e colectiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.*

*- O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.*  
(APPLE & BEANE, 2001:17).

A concretização dos princípios e condições referidos depende da concepção que se tem sobre o papel da Escola, e por conseguinte do papel das disciplinas curriculares na Escola e dos conteúdos de ensino.

O estudo abre algumas possibilidades para desvendar como se manifesta, na escola moçambicana, a relação entre as concepções sobre o papel da Escola, dos conteúdos de ensino e a prática de construção de conhecimentos, tomando como referências as reflexões desenvolvidas nos estudos que servem de suporte teórico para esta pesquisa .

O papel da escola na aprendizagem consiste no facto de que, entre outros aspectos, *“Um segundo tipo de aprendizado é o que se dá na escola. (...) justamente na sala de aula que a criança aprende um amplo conjunto de comportamentos que a distanciam do tipo de relação típico da família.* (SANTOS, 1995:26).

Nos programas da disciplina de Geografia em Moçambique reconhece-se, também, o papel da escola e do conteúdo geográfico, postulando-se que *“A Geografia dá a conhecer ao aluno para além dos horizontes familiares o que existe e se passa no mundo”.* (MINED, 2004: i).

A relação entre o meio familiar e o meio escolar na aprendizagem manifesta-se de diferentes formas. Por exemplo refere-se que,

*(...) as crianças das famílias mais instruídas continuam provavelmente a serem ajudadas pelos seus pais e vão mesmo ao ponto de receber aulas particulares [...]. mas o que é preciso é encontrar um modo de ajudar as crianças dos meios desfavorecidos a estudar fora das horas normais da escola. Por exemplo, permitindo-lhes fazer seus deveres na escola.* (OCDE, 1989:141).

Na análise sobre alguns dos problemas emergentes da relação entre a escola e a família sustenta-se tratar-se *“do problema histórico (...) da incapacidade de a Escola significar, para os sujeitos que a frequentam e nela trabalham tudo aquilo que dela se espera”.*(CASALI, 2004:2).

O mesmo autor faz um prognóstico do distanciamento da relação Escola / Cultura, concluindo que *‘Esse distanciamento parece agravar-se em face dos desenvolvimentos das novas tecnologias de informação e comunicação’*. (Ibid.: 3).

E, revela que a Escola representa para a humanidade,

*(...) um continente de referência e opera um processo indispensável de demarcação de limites sociais, culturais, morais, que nenhuma outra instituição poderia operar com a mesma eficiência. [Porém], a insistência da Escola em operar apenas sistemas de verdades bem acabadas a serem transmitidas é uma desqualificação das capacidades recriadoras da humanidade.* (Ibid.: 9-10).

Neste primeiro capítulo, inclui-se esta reflexão sobre o objectivo da escola e as mudanças económico-sociais como fundamento para análise da Geografia e seu papel no ensino; na medida em que a prática de ensino de Geografia que se analisa e se propõe neste estudo, tem como referências a relação entre a escola real, “onde o ensino é” , e a escola ideal “onde o ensino pode ser”, de acordo com o desenvolvimento político e económico social desejável.

Para gerar mudanças em algumas práticas de ensino da Geografia na 12<sup>a</sup> classe, em particular, será necessário que se opere mudanças nalgumas concepções que sustentam a prática pedagógica em geral.

Vale tomar em consideração a ideia segundo a qual, *‘a escola ensina a pensar, mas se trata de um pensar ineficaz para o enfrentamento do mundo que construímos nos últimos séculos.’*. (SANTOS, 1996: 41).

## I.2. Problema de Identidade do Estatuto Epistemológico da Geografia no Ensino

O debate em torno da identidade do estatuto epistemológico da Geografia é antigo, mas também actual.

Com este conteúdo, enaltecem-se as ideias desenvolvidas no âmbito da identidade do estatuto epistemológico da Geografia e do seu ensino, a partir do estudo sobre os aspectos conceptuais referentes ao papel e objectivos da Geografia e do seu ensino, enquadrados nos pressupostos para a melhoria do ensino de Geografia em Moçambique.

Pois, num país como Moçambique, aberto ao mundo e preocupado com a reorganização espacial do seu território, a qualidade de ensino da Geografia não pode deixar de ser uma prioridade no sistema de ensino em geral. E reflectir sobre essa qualidade de ensino é manifestar o interesse de contribuir na busca de possíveis soluções sobre os problemas de âmbito espacial.

Ressalta-se o papel do factor histórico social, como via para a compreensão sobre alguns *procederes* que caracterizam o ensino da Geografia durante a sua evolução, interpretando algumas das suas “crenças”, algumas das quais se fundamenta a prática de ensino da Geografia em Moçambique, particularmente no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral.

O problema da identidade do *estatutos epistemológicos* da Geografia tem reflexos significativos no ensino, ou seja em todo o processo de formação geográfica.

Na história da evolução de ciências há referências de que não existe disciplina científica cujo conceito tenha variado tanto através dos tempos como a Geografia, muito embora mantendo sempre o mesmo aspecto de estudo, identificado com uma certa unanimidade como “*o aspecto espacial*”. (ZODOROV et al, 1990:8).

Considera-se que, mercê a essa variação conceptual, a Geografia ampliou-se profundamente adquirindo um maior alcance do seu estatuto epistemológico.

Na introdução deste subtema *Problema de Identidade do Estatuto Epistemológico da Geografia no Ensino*, referiu-se que apesar de se tratar de um problema antigo, a sua validade mantém-se actual. Conforme reconhece AVAREZ (1978), citado por PIRES (s/d: 23), para quem “*O momento actual é propício e desejável à abordagem da situação epistemológica da Geografia. Nos últimos 15 ou 20, tem sido preocupação dominante os problemas inerentes ao estatuto teórico da Geografia*”.

Na literatura pedagógica que aborda o tema sobre “*Evolução do pensamento Geográfico*” inserido na “*Unidade I - Introdução ao Pensamento Geográfico*”, do programa de Geografia da 11ª classe, não há clareza para os alunos e, nalguns casos para os próprios professores, a explicitação sobre o esforço desenvolvido por geógrafos, de diferentes épocas, em defesa do estatuto epistemológico da Geografia.

Por exemplo, num dos livros de Geografia da 11ª classe, divulgado em 2003, afirma-se que “( ...) *a Geografia aproveita o material compilado pelos viajantes para organizar esta disciplina, dando-lhe um carácter autónomo*”. (NANJOLO & ABDUL, 2003:34).

Ao que tudo indica, a autonomia e a identidade do estatuto epistemológico da Geografia no ensino resultam dum movimento geral da institucionalização das ciências ao longo do século XIX, por imperativos dos progressos alcançados na Revolução Industrial, e das revoluções precedentes, na Europa ocidental.

Foi um período em que o capitalismo se consolidou extraordinariamente, e a necessidade de matérias primas e fontes de energia impunham uma intervenção cada vez maior das ciências, em particular das ciências da natureza ou naturais; levando a que fossem as primeiras a institucionalizar-se.

A institucionalização da Geografia foi necessária nessa mesma altura, também por razões da política expansionista impulsionada pelo imperialismo emergente, tanto que “*As entidades políticas tinham a consciência de que a terra pertenceria a quem a conhecesse melhor*”. (SILVA, 1994:50).

O mesmo autor de que se faz referência, esclarece que a “*institucionalização da Geografia não se ficou a dever às Sociedades de Geografia mas especialmente à necessidade de formação de professores para os diferentes níveis de ensino.*”. (Ibid.: 51).

Sustenta-se também a ideia segundo a qual o sentimento nacionalista e a criação de um estado moderno só seriam concretizados mediante o conhecimento do país.

O nacionalismo exacerbado reflecte-se no ensino, concebendo-se como um imperativo patriótico o ensino da Geografia, desde as classes iniciais.

Nas reflexões integradas na obra intitulada “*A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*” LACOSTE (1997), realça-se pormenorizadamente o papel desempenhado pela Geografia como instrumento do poder.

Há referências de que: “*A presença da Geografia no ensino, (...) resulta da afirmação crescente dos nacionalismos, do culto da pátria que é preciso conhecer; para isso, é preciso estudar a sua História e Geografia*”. (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:63).

No século XIX, especificamente a partir do ano de 1800, grandes acontecimentos se vão notabilizar na evolução da Geografia. Pese embora, muito antes da sua institucionalização, houvesse distintas contribuições que importa destacar, por exemplo o facto de atribuir-se a Bernard Varenius (1621) o precursor mais significativo, quando não fundador da Geografia moderna.

Segundo HETTNER (1982), citado por ETGES (2000:30), a contribuição de VARENIUS

*(...) reside no facto dele ter ordenado as informações às quais tinha acesso num sistema. A publicação e a disseminação das suas ideias devem-se a Newton (1643-1727), o qual, por muito tempo, fez da Geografia Generalis [de autoria de VARENIUS] a obra modelo na Inglaterra.*

Há referências segundo as quais a obra de VARENIUS, fora fundamental para o desenvolvimento da Geografia, quer na Inglaterra, quer na Alemanha. Também para Kant (1724-1804) como filósofo e professor de Geografia, durante décadas, na Universidade de Königsberg, na Alemanha.

Foi considerado (Varenius) um dos notáveis precursores da Geografia com característica moderna, portanto, antes de Humboldt e Ritter.

Neste conjunto de figuras proeminentes para o avanço da Geografia, Kant, destaca-se pelo facto de ter estabelecido as bases metodológicas da Geografia e ter posicionado a Geografia em relação às ciências naturais, na sua teoria de organização do conhecimento, na qual classificou as ciências em:

*ciências sistemáticas – que estudam a categoria dos fenómenos;*

*ciências históricas – que estudam as relações entre os fenómenos através do tempo;*

*ciências geográficas – que estudam os factos nas suas relações espaciais. (SILVA, 1994:47).*

Refere o mesmo autor que o alcance das contribuições de Alexandre von Humboldt (1769-1859), Karl Ritter (1779-1859), já nos meados da segunda metade do século XIX coloca-os numa posição cimeira, ao tornarem-se os fundadores da Geografia Moderna, posição contestada por HETTNER e, em certa medida por LACOSTE, os quais reconhecem a genialidade da obra de VARENIUS, considerado-o fundador da Geografia moderna.

Para HETTNER, Humboldt e Ritter podem ser considerados fundadores da Geografia científica, mas reconhecendo-se que,

*(...) a forma da ciência, que Humboldt apontava, não é a Geografia no sentido que se lhe atribuiu hoje. A contribuição de Ritter foi muito maior nesse sentido. Ele é o criador da sua metodologia, conceito, objectivo e objecto da Geografia. (ETGES, 2000:37).*

Considerando que o objectivo fundamental desta descrição visa demarcar os momentos mais significativos da evolução de Geografia, a partir dos quais se pode inferir a identidade do seu estatuto epistemológico, é extremamente importante considerar as reflexões de LACOSTE (1997); MOREIRA (2004); PEREIRA (1996); SANTOS (1995) e ETGES (2000).

As diferentes concepções que se congregaram na Geografia, durante o processo da sua evolução, reflectem-se nas diferentes formas de análise teórico-metodológica e, em consequência disso, na diferenciação das concepções sobre a sua identidade epistemológica.

Para LACOSTE, a sua concepção de Geografia baseada no *“saber pensar o espaço”*, encara o conhecimento geográfico como *“uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e os seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós”*. (LACOSTE, 1997:256).

A perspectiva conceptual de LACOSTE reveste-se de um amplo significado pedagógico. A mesma perspectiva vem expressa no objectivo ou papel da Geografia, formulados no prefácio do livro português de Geografia do 9º ano, nos seguintes termos: *“Conjuntamente com o ler e o contar, o conhecimento mais operativo para um ser humano é saber onde; é a partir daí que ele pode avaliar as suas oportunidades e tomar decisões, em cada momento, ao longo de toda a sua vida.”*. (DUARTE, 1999: 3).

A história da evolução de Geografia mostra que o conhecimento sobre o contexto espacial da Terra representa uma das mais importantes estratégias do desenvolvimento humano na medida em que o contexto espacial contribui para a mudança das concepções e das práticas.

Por exemplo, o contexto espacial de Moçambique no período colonial condicionou determinadas práticas de ensino, particularmente na disciplina de Geografia.

Do mesmo modo que o contexto espacial de Moçambique no período pós-colonial condiciona outras (novas) concepções e práticas de ensino da Geografia, decorrente daí diferenças na concepção sobre a identidade do estatuto epistemológico da Geografia. Vale referir que as diferentes concepções sobre os contextos espaciais implica diferentes formulações no questionamento como nas respectivas respostas.

### I.3. Concepções da Geografia Física e Geografia Humana no Ensino

A partir do século XIX a Geografia esteve sob influência de duas concepções básicas: concepção positivista e concepção historicista.

No essencial, a concepção positivista apoia-se apenas na observação dos factos e na experimentação. Portanto pretende reduzir todo o conhecimento do universo à experiência, às leis gerais .

O positivismo como concepção e/ ou método científico originou-se no século XVIII, a partir de estudos de Física realizados por Isac Newton, cientista quem defendeu vigorosamente a concepção de que “*o conhecimento deve resultar da observação, do cálculo, e da comparação dos resultados, de modo a permitir a elaboração de leis.*”. (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:63).

Atribui-se a Augusto Comte, o grande expoente do positivismo, conforme se enuncia: “*o termo positivismo foi utilizado a primeira vez, filosoficamente no Catechisme des industriels de Saint-Simon, publicado por Comte [Augusto Comte] em 1822, com o significado de verdadeiro espírito científico*”. (AAVV, s/d :158).

A concepção positivista aplicada à Geografia, pela primeira vez, resultou na sua dicotomia em Geografia Física e Geografia Económica. O positivismo tornou-se assim mais fácil aplicar-se à Geografia Física do que à Geografia Económica.

A concepção historicista surge nos finais do século XIX e primórdios do século XX, como protesto contra o positivismo e o naturalismo uma das suas variantes. Contrariamente ao positivismo, a concepção historicista

*considera difícil elaborar leis gerais que permitam a previsão e pretende apenas compreender a realidade a realidade sócio-cultural. A apreensão desta realidade deve fazer-se a partir de um conhecimento compreensivo que descreva as individualidade históricas e tenha em conta as intenções que norteiam os comportamentos individuais ou sociais dos homens.* (SILVA, 1994:56).

A concepção historicista acentua o papel do homem na sociedade e a sua origem assenta no desenvolvimento das correntes filosóficas idealistas e, sobretudo, de Kant (1724-1804) a quem se deve a “reabilitação da Geografia como ciência”.

Com a sua concepção, a ciência geográfica passou a ser influenciada por uma nova corrente de pensamento geográfico conhecido por *Possibilismo*, com a qual se vai superando o problema da dicotomia da ciência geográfica, melhorando-se o conceito do objecto de estudo da Geografia.

No entanto, o positivismo influenciou a Geografia e o seu ensino até finais do século passado, pese embora algumas práticas de ensino ainda prevaleçam nos nossos dias.

Em Moçambique, segundo a pesquisa empírica realizada em algumas escolas da Cidade e da Província de Maputo, cujos resultados se apresentam no segundo capítulo desta dissertação, apontam para uma maior prevalência sobre práticas de ensino de concepção positivista tradicional.

Antes de se avançar na análise sobre as concepções da Geografia Física e da Geografia Humana com base na realidade do ensino moçambicano e no qual se contextualiza este estudo, convém retomar alguns factos históricos que propiciaram a evolução da Geografia em geral.

Se recuarmos no tempo, percebemos que entre os séculos XVI e XVII os países da Europa Ocidental sofreram uma série de transformações, destacando-se, por um lado, o aparecimento de ideologias e de mentalidades que favoreceram o liberalismo económico, o progresso da ciência e da técnica; e por outro, a consolidação da burguesia como classe dominante da sociedade capitalista emergente.

Se é verdade que o século XIX marca a presença de uma Geografia Moderna, de quem foram os fundadores e mentores, entre os quais Alexandre von Humboldt (1769-1859), Carl Ritter (1779-1859), Friedrich Ratzel (1844-1904), Paul Vidal de la Blache (1885-1918); é também verdade que foi no mesmo período e com os mesmos precursores que na Geografia surgiram várias perspectivas conceptuais: ecológica; determinista; qualitativa; corológica; possibilista, e reflectindo-se também na prática do seu ensino.

Há unanimidade entre vários estudiosos, ao afirmar que o positivismo provocou um grande impacto nas ciências sociais, e supostamente no seu ensino.

MOREIRA (2004:11-33) discute vigorosamente a forma como surge a dicotomia: Geografia Física e a Geografia Humana modernas, analisando “*A evolução e as fontes da concepção do homem e da natureza na Geografia*”.

O autor contextualiza a evolução da Geografia na ciência moderna considerando que, “*(...) a evolução da ciência moderna está comprometida desde o renascimento com o projecto histórico da construção técnica do capitalismo. Daí a criação de um conceito técnico de natureza com valor prático de uso industrial*”. (Ibid.:19).

Com o positivismo, a evolução rápida das ciências naturais sobre as ciências sociais resultou que,

*(...) na Geografia, a tendência, pela primeira vez, de esta se cindir em duas ciências: a Geografia Física, praticada pelos Geógrafos vindos da área das ciências naturais, e a Geografia Humana, estudada por aqueles que tinham uma formação na área das ciências sociais.* (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:65).

Esta cisão tende a manter-se nos nossos dias, estando relacionada com a concepção sobre a questão de identidade do estatuto epistemológico da Geografia ou por outras razões também devidamente fundamentadas por exemplo, na Universidade Pedagógica, quando se discutia o processo de “Revisão Curricular” da Faculdade de Ciências Sociais, em 2003, sustentou-se uma ideia fortemente influenciada pelo positivismo, segundo a qual, “*a geografia física deve estar nas ciências naturais para partilhar os materiais educacionais comuns, partilhar as metodologias e remeter boa parte da geografia económica ou social aos historiadores com bases na Geografia.*”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Citado do discurso do Professor Carlos Machili, em “Considerações sobre o processo de Revisão Curricular da Faculdade de Ciências Sociais”, Delegação de Nampula, 09/04/03.

A ideia manifestada nesta citação pode não constituir problema, mas pode influenciar significativamente. Por exemplo, com a introdução do *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*, portanto da 1ª a 7ª classes, em 2004, em que a Geografia deixou de ser uma disciplina independente, como era na 5ª, 6ª e 7ª classes, e passou apenas a integrar como conteúdo da *disciplina de Ciências Sociais*, na qual se incluem também os conteúdos de História, Educação Moral e Cívica.

Essa é uma tendência preconizada por alguns responsáveis das Políticas Públicas de Educação influenciados pelas propostas defendidas por organismos de financiamento como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco mundial (BM).

Na verdade, vários estudos revelam que a tendência para a separação entre a Geografia Física e a Geografia Humana surge com o positivismo. No objectivo de elucidar esta relação causal entre o positivismo e a cisão da Geografia em Geografia Física e Geografia Humana, tem levado alguns estudiosos a aprofundarem as consequências disso a afirmação sobre o papel da Geografia e do seu ensino.

Sustenta-se que *‘Essa postura positivista introduziu um acentuado ranço naturalista na Geografia, na medida em que descaracterizou as qualidades próprias dos fenómenos humanos ao limitar sua análise aos procedimentos naturais’*. (ETGES 2000:44).

O aspecto revelado por ETGES é complementado por HONSCH, a quem cita desvendar como problema metodológico a causa de cisão da Geografia, durante o período em análise, uma vez que:

*a transferência esquemática de regras de outras ciências - na época, especialmente da Biologia - para antropogeografia só poderia conduzir a resultados falsos. O princípio da causalidade só poderia ser admitido como avanço para a Geografia, enquanto seu uso estivesse restrito à Geografia Física.*

*Na Geografia Económica, o princípio da causalidade pressupõe o uso do referencial do materialismo histórico e dialético e, segundo Honsch, “na geografia burguesa da época não havia nenhuma referência à filosofia Marxista . (Ibid.: 61- 62).*

Em certa medida, a limitação de ordem teórico-metodológica para o tratamento do elemento humano na Geografia, conforme se pode inferir a partir da citação acima expressa, pode ter contribuído significativamente para essa cisão da Geografia.

Para Yves Lacoste não existe uma teoria Marxista para a Geografia como ciência do espaço terrestre, justificando que Marx debruçou-se sobre as relações de produção e luta de classes, *‘mas negligenciando a dimensão espacial’*. (LACOSTE,1997:140).

O mesmo autor reconhece, no entanto, o papel da Geografia como tendo sido

*um saber político, por todas evidências, indispensáveis aos príncipes, aos chefes de guerra, aos grandes comissários do Estado, como aos poderosos homens de negócios, (...) a função ainda política, a de fazer conhecer sua pátria aos futuros cidadãos que são os jovens...*” (Ibid.: 260).

A Geografia e o seu ensino, no contexto do projecto da ‘aldeia global’, genericamente conhecido por *globalização*, deverá permitir a todos os seus intervenientes o conhecimento das suas potencialidades e fragilidades para que a coabitação seja harmoniosa. Nesse aspecto, o conhecimento geográfico integral (físico e humano) é de extrema importância e conduz ao *“saber pensar o espaço”*.

A reflexão sobre a Geografia e o seu ensino revela-se como tarefa necessária e urgente que impõe uma atitude dinâmica a todos que participam na sua difusão, mas também reconhecendo-se o grande desafio que se lhes coloca, sobretudo quando se tem a consciência de que *“a Geografia pode trazer ao tesouro comum das ciências com as quais mantem relações[...], a aptidão de não fragmentar o que a Natureza juntou”*. (CLOZIER,1998:115).

Em Moçambique, a estrutura dos programas de Geografia do ensino secundário, transparece a fragmentação nítida dos conteúdos de ensino, em franca revelação da influência do positivismo na concepção da Geografia.

De acordo com a estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE), *“O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: a) 1º Ciclo, da 8ª à 10 classes; b) 2º Ciclo, 11ª e 12ª classes* (Artigo 12 da Lei nº 6/92).

E, em ambos ciclos, ou seja ao longo de cinco classes lecciona-se a disciplina de Geografia, conforme o quadro esquemático ilustrado. (v. Quadro 1 sobre as fases de leccionação da disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral).

Há dois dados importante para a interpretação do quadro: i) a carga horária duplica no 2º ciclo em relação ao 1º ciclo, ou seja 4 horas/semana no 2º ciclo e 2 horas/semana no 1º ciclo; ii) a disciplina de Geografia é frequentada por todos alunos no 1º ciclo enquanto que no 2º ciclo frequentam os alunos que optam pelo grupo curricular que integra a disciplina de Geografia.<sup>4</sup>

Quadro 1 – Fases de leccionação da disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral

CICLO	1º CICLO			2º CICLO		
	8ª CLASSE	9ª CLASSE	10ª CLASSE	11ª CLASSE	12ª CLASSE	
CONTEÚDO DO PROGRAMA DE GEOGRAFIA	Geografia Física Geral	Geografia Humana Geral	Geografia Física de Moçambique		Geografia Física Geral	Geografia Humana Geral
			Geografia Económica de Moçambique			
			África Austral	Geografia Física		
				Geografia Económ.		

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos programas de ensino da disciplina de Geografia para o Ensino Secundário Geral em vigor.

O quadro ilustra o panorama da dicotomia da Geografia no ensino secundário como reflexo da divisão conceptual entre a Geografia Física e a Geografia Humana gerada e ‘gestada’ no positivismo.

O programa de ensino orienta para uma prática baseada na interconexão dos conteúdos de ensino, mas a sua estrutura é compartimentada, reflectindo-se na prática do seu ensino.

<sup>4</sup> Está em processo a revisão curricular do Ensino Secundário Geral, e há indicações de que a disciplina de Geografia poderá ainda conhecer “novo estatuto e nova forma de organização”, mas diferentemente da concepção baseada na sua relativa autonomia ou seja como “disciplina independente”.

Este facto, é ainda mais evidente em relação aos conteúdos de Geografia de Moçambique e da África Austral, leccionados na 10ª classe, ficando-se com a ideia de que a Geografia Física de Moçambique é independente da Geografia Física da África Austral e vice-versa.

É preciso compreender que o alcance conceptual da Geografia em física e humana, segundo os programas de ensino, se reflecte na prática do seu ensino cujas consequências foram identificadas durante a pesquisa de campo e que se faz referência no segundo capítulo deste estudo.

Seria necessário que se fizesse estudos mais aprofundados em relação à formação geográfica dos futuros professores, particularmente para o ensino secundário. Pois, a dificuldade que um professor de Geografia revela de estabelecer sistemática e correctamente a conexão entre a Geografia Física e a Geografia Humana, reflecte-se também na sua aprendizagem pelos alunos.

Neste contexto, a tendência para uma “especialização”, ainda que de forma incipiente manifesta-se em algumas de ensino, ao pretender-se ensinar sistematicamente só uma parte da Geografia, parte física ou parte humana/ económica com auto justificação de que se tem mais material, planos de aulas concebidos somente numa das partes, o que revela também a contradição conceptual entre a Geografia Física e Humana nos próprios professores.

A questão da dicotomia da Geografia em parte física e parte humana/ económica, e a necessidade da sua separação tem merecido o tratamento pedagógico cuidadoso através de algumas práticas mais apropriadas que partem dum princípio de que:

*como partimos do pressuposto da unidade entre sociedade e natureza, esta considerada como totalidade, e que as relações sociais são os principais fatores que regem o processo de construção espacial, o tratamento especificamente geográfico dos mais diversos temas pode-se concretizar somente se não fizermos uma abordagem dicotómica, pois, dessa maneira, estaríamos isolando fatores que não podem ser considerados em separados, quando se trata de uma abordagem geográfica. (PEREIRA 1996:54).*

Do que foi analisado sobre ‘Concepções da Geografia Física e da Geografia Humana no Ensino’, podemos concluir que os conteúdos de ensino reflectem uma determinada concepção, predominantemente positivista, no caso dos conteúdos de Geografia para o ensino secundário em Moçambique.

Subjacente a qualquer programa de ensino, estão as orientações didáctico-metodológicas, reflectindo as concepções filosóficas e pedagógicas dos seus autores sobre os conteúdos programáticos estabelecidos.

O professor individualmente ou em grupo de disciplina é quem concebe, efectivamente, a prática de ensino dos conteúdos geográficos, de acordo com as características da escola, dos alunos, das condições de trabalho, entre outros aspectos.

Concluindo, as concepções reflectem-se no ensino, e o professor tem que conhecê-las e identificar a sua concepção com a qual se fundamenta sua prática de ensino.

#### I.4. Ensino da Geografia como “Processo de Alfabetização e de Comunicação”

*(...) Enquanto que, há trinta anos, as decisões relativas à implantação de grandes equipamentos industriais, ao traçado dos grandes eixos de circulação ou aos planos de urbanismo, por exemplo não decorriam senão das discussões de um pequeno número de técnicos e de homens políticos, hoje um número crescente de cidadãos [participa] dos debates relativos à organização do espaço... (LACOSTE, 1997:254).*

O interesse que o ensino da Geografia hoje representa para a compreensão do processo de organização do espaço, e como um ‘Processo de Alfabetização e de Comunicação’ assume um papel relevante na divulgação da ciência geográfica pelo professor e na sua apropriação pelos alunos.

Admitindo que existe uma relação intrínseca entre a ciência geográfica e o seu ensino, e que *“Toda a disciplina científica tem por finalidade tornar o mundo inteligível”* (SCHOU MAKER, 1999:42), então com o ensino da Geografia, se alcança essa finalidade. A este propósito, LACOSTE conclui que *“O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos”* (Ibid.: 254).

A alfabetização, no sentido lato, é indissociável do processo de ensino em geral, encontra a sua sobrevalorização no *“Método de Alfabetização”*. (FREIRE, 1975:9).

Em Moçambique os termos “Alfabetização e Comunicação” são concebidos em sentido mais vulgar: escolarização de indivíduos analfabetos (alfabetização); informação veiculada por *mass media* (comunicação).

Sobre *linguagens e alfabetização*, considera-se que *“ Paulo Freire, genialmente, supera as dificuldades inerentes ao reducionismo contido na ideia de alfabetização restrita ao processo de letramento”*. SANTOS (2004:14).

Algumas das abordagens sobre o ensino de Geografia enfatizam que ensinar Geografia implica desenvolver o mesmo método que ela usa na construção do conhecimento geográfico e que está em permanente transformação.

Sustentam outros estudos que, a “missão sagrada” da Geografia no ensino é a de alfabetizar, pese embora o “*processo de alfabetização sempre ocorreu nas áreas de Português e Matemática e na área de geografia sempre foi supostamente esquecida*”. RUFINO (1995:103).

Concebendo o ensino da Geografia como processo de alfabetização, Douglas Santos encara o professor de Geografia como “*um alfabetizador, no sentido mais amplo que tal expressão possa ter*”. (SANTOS, 1996:42).

O processo de comunicação, na perspectiva do ensino de Geografia analisado neste estudo, afigura-se uma categoria pedagógica fundamental, e intrínsecamente, como parte do processo de ‘alfabetização geográfica’.

A comunicação tem como recurso a utilização da linguagem, sem a qual ela não pode ocorrer; e o processo de alfabetização na perspectiva deste estudo consiste na apropriação dessa linguagem pelo aluno, sob orientação do professor. A presença de dois sujeitos (professor e aluno) em torno do objecto (conteúdo geográfico) justifica a relação dialéctica entre “Alfabetização” e “Comunicação”.

SCHOUMAKER (1999: 31- 40), reflectindo sobre “*Quais os objectivos no ensino da geografia?*”, atribui um significado especial à comunicação, para a qual considera quatro níveis possíveis de comunicação em Geografia:

- *Através de um suporte verbal;*
- *Através de um suporte escrito;*
- *Através de um suporte gráfico;*
- *Através de um suporte plástico, manual, fotográfico.*

Considerando que cada nível de comunicação, identifica-se com uma variedade de procedimentos, propõe-se exemplificar a sua apresentação, neste estudo, indicando apenas um procedimento de cada variável.

Para a variável *suporte verbal*, indica-se como um dos procedimentos *utilizar um vocabulário geográfico*; para *um suporte escrito*, indica-se como um dos procedimentos *elaborar uma conclusão pessoal após a leitura de um texto*; para *suporte gráfico* um dos procedimentos é “*construir um mapa, um gráfico*”; e para *um suporte plástico, manual*,

*fotográfico*, indicam-se os procedimentos como: “*construir ou desenhar modelos, manipular os instrumentos geográficos...*”.

Os processo de alfabetização e de comunicação têm significado para a Geografia a possibilidade do espaço geográfico ser lido e compreendido mediante o domínio da linguagem respectiva.

A apropriação e o domínio da linguagem geográfica, em particular, reveste-se de grande importância no ensino, na medida em que,

*(...) o domínio da linguagem nos permite ampliar nossa capacidade de sistematização das relações. Para além do sensorio puro e simples, somos capazes de criar um sem número de mediações na medida em que transformamos o sensorio em símbolos e passamos, então, a ter um conjunto de códigos criados ou adquiridos como mediadores de nossas próprias sensações. Pode-se afirmar, à princípio, que é do conjunto de relações sensoriais mediadas pela linguagem que conseguimos criar, cotidianamente, tanto uma idéia mais precisa sobre o funcionamento do universo ou de nosso próprio corpo. (SANTOS 1999:40).*

O mesmo autor conclui que, *é na transmissão temática que se exercita as diferentes linguagens construídas na história do domínio humano*. Com base neste raciocínio expresso por SANTOS, todo e qualquer que seja o tipo de reforma curricular deve considerar a necessidade para esse exercício das diferentes linguagens construídas na história do domínio humano, passando necessariamente pela consideração da identidade do estatuto epistemológico das disciplinas científicas, cujo domínio lógico do seu conteúdo depende das disciplinas escolares.

Fez-se referência neste estudo o facto de que, em Moçambique, a partir do ano de 2004, a Geografia como disciplina independente deixou de existir, no Ensino Básico, passando a integrar um dos conteúdos da nova disciplina curricular “Ciências Sociais”.

É previsível que, teoricamente, com a absorção da disciplina de Geografia pela “macro disciplina de Ciências Sociais”, a linguagem geográfica que com muitas dificuldades sobrevivia, agora desapareça definitivamente, em virtude da ausência de identidade epistemológica da disciplina de Geografia.

O estudo não incide sobre o Ensino Básico, mas pelo princípio de unidade dialéctica e coerência do Sistema Nacional de Educação, pelo problema de natureza epistemológica em relação ao conceito de Disciplina de Ciências Sociais e, pelo facto de não existir a nível das Instituições do Ensino Superior em Moçambique uma disciplina científica com a denominação de Ciências Sociais.

Independentemente dos motivos que justifiquem a integração do conteúdo geográfico na Disciplina de Ciências Sociais; ao certo é que os alunos chegarão no ensino secundário ou nas instituições de formação de professores para o Ensino Básico sem que tenham desenvolvido convenientemente as capacidades e habilidades necessárias que o papel e objectivos da Geografia cumprem no plano epistemológico.

PEREIRA (1996:53) revela que *“o papel da geografia no ensino do 1º grau é alfabetizar o aluno para que ele possa ler o espaço geográfico é importante, porque identifica a missão que deverá ser desempenhada”* .

O mesmo autor clarifica o significado da *alfabetização, para a geografia*, nos seguintes termos

*(...) alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto de conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno. (Idem).*

De acordo com SCHOUMAKER (1999:237) *“o ensino da geografia (...) é uma verdadeira janela aberta ao mundo, aos territórios próximos e longínquos e é também a aprendizagem do saber pensar o espaço”*. Esta autora enfatiza o papel da Geografia no ensino, desvendando o perigo que existe em raciocinar na indiferença da dimensão espacial dos factos.

A operacionalização da linguagem de Geografia, cuja apropriação é por via do processo de *alfabetização e de comunicação*, realiza-se mediante a observação e leitura da paisagem e o recurso da linguagem cartográfica.

MOREIRA (2004:178), estabelece o nexó entre a linguagem da geografia, a paisagem geográfica e o geógrafo, justificando a essência da leitura do mundo através de Geografia e ou de geógrafo, na medida em que

*(...) o geógrafo, caracteristicamente, é um cientista que é exactamente através do mergulho na paisagem que vê e explica o mundo no que ele é.*

*Isto faz da linguagem da geografia uma linguagem por essência colada justamente a este dado real do mundo que é a paisagem geográfica.*

Para este autor, *a geografia lê o mundo através da paisagem*, considerando-a de *forma do conteúdo*. Assim, para que um estudo seja geográfico, é preciso haver unidade entre forma e conteúdo, sendo para isso imprescindível o uso da linguagem cartográfica, ou seja a linguagem de representação espacial.

A respeito da linguagem cartográfica, considerando-a como forma de linguagem geográfica, o mesmo autor admite que *“nos dias de hoje encontramos cada vez mais afastados [dessa linguagem], agravando o afastamento entre a geografia teórica e a geografia real”*. (Ibid.: 182-183).

O autor apresenta-nos um facto que se enquadra na problemática da utilização do recurso cartográfico no ensino de Geografia, havendo casos em que a escola carece desses meios, ou o professor de Geografia não está devidamente preparado para utilizá-lo.

Constata-se também que durante a formação alguns estudantes, durante o *Estágio Pedagógico/ Prática Pedagógica*, revelam algumas dificuldades na utilização dos fundamentos básicos da linguagem cartográfica, como por exemplo estabelecer a relação entre a grandeza da escala de um mapa e o nível de observação ou análise correspondente; explicar e demonstrar que a latitude e a longitude de um lugar expressam-se em graus (°), diferentemente da altitude que se expressa em metros (m).

Tanto a escala do mapa, como as coordenadas geográficas (latitude, longitude e altitude) são parte integrante do sistema de comunicação geográfica, necessárias para a leitura geográfica, na medida em que facilitam a localização e o estabelecimento das relações espaciais, entre outros aspectos.

Ao realçar-se o valor da localização, esclarece-se que,

*a Geografia ocupa um lugar privilegiado na percepção correcta, evidenciando as interacções devidas às localizações e oferecendo o complemento da informação contida no quadro geográfico, [e que não há raciocínio geográfico sem respostas às questões inerentes a localização, tais como] onde e porque aí e não noutra sítio. (SCHOUMAKER 1999:92).*

Na sua reflexão sobre *Conteúdo e Objectivo Pedagógico no Ensino da Geografia*, SANTOS (1995) questiona sobre “*o que ensinamos quando ensinamos a Geografia?*”. O mesmo autor encara a localização como um dos processos de alfabetização, pelo facto de que “*a identificação do entorno e as dúvidas que isso nos impõe exige a assimilação/ construção de uma linguagem específica*”. (Ibid.:59).

Milton Santos ao analisar *o problema da linguagem* constata que,

*(...) é todo o problema de vocabulário que se coloca, de maneira cada vez mais aguda, para as disciplinas relacionadas com os dados humanos, cuja evolução é em nossos dias tão rápida. [E que] exige tanto a transformação de nossos instrumentos de pensar quanto das formas de expressão de nosso pensamento. (SANTOS, 1978:45).*

A constatação de Milton Santos se junta à análise que se faz no segundo capítulo deste estudo, sobre *Prática de ensino da Geografia na 12ª classe*, cujo conteúdo do programa é a Geografia Humana Geral.

Vale considerar a concepção da UNESCO sobre a posição da Geografia no conjunto das disciplinas curriculares, com base na ideia de que,

*numa época em que as trocas culturais se multiplicam e tornam cada vez mais fáceis, os professores (...) e as autoridades escolares devem conjugar os esforços para conferir à geografia o prestígio que o seu valor intrínseco justifica em todos os graus de ensino. (UNESCO, 1978:309).*

Por isso, conceber o ensino da Geografia como um processo de alfabetização e de comunicação, é reconhecer o seu papel para a compreensão sobre as características da dimensão espacial do mundo onde vivemos.

### I.5. Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia

Nos últimos anos tem-se dedicado uma atenção especial ao ensino das disciplinas curriculares, em geral, e da disciplina de Geografia, em particular; concorrendo para o efeito as reflexões de MOREIRA (2004); LACOSTE (1997); SANTOS (2000); CASALI (2004); DEMO (2002).

As teses preconizadas no “Relatório Jacques Delors”, a propósito da Educação para o século XXI, dão realce ao novo papel da escola, enquanto instituição especializada de socialização e de exercitação de linguagens com as quais se pode compreender os fenómenos da Sociedade e da Natureza, através da *alfabetização* não no sentido de *‘enunciar e desenhar letras, mas ler a realidade, interpretar o mundo, sobretudo intervir nele como sujeito* (DEMO, 2002:101).

Num ensaio crítico sobre “*Educação Vital para a Escola*”, um pesquisador desvenda alguns caminhos que poderiam ser percorridos em direcção do novo papel da escola e do ensino, prognosticando que,

*Já seria um grande avanço histórico se [a Escola] pudesse começar por libertar a pedagogia das certezas e das verdades (...) para assumir uma pedagogia que inclui positivamente a incerteza, o erro, a pergunta, a dúvida, a procura, a investigação.* (CASALI, 2004: 9).

No contexto da reflexão sobre “*Didática da produtividade*<sup>5</sup>”, há indicações sobre a necessidade de uma nova pedagogia efectiva fundamentada no questionamento, considerando que “*uma sociedade que não questiona e, sobretudo, não se questiona [...] não há desenvolvimento*” . (DEMO, 2002:148-158) .

---

<sup>5</sup> Para o autor, *a produtividade* é a capacidade de construir ou reconstruir conhecimentos, por via da ciência.

Para que a Escola actual se concretize numa pedagogia inovadora deverá dar um passo significativo no sentido de poder vir “*cumprir inteiramente suas possibilidades (...) de ser um tempo e espaço de apropriação da Ciência, da Sociedade e da Cultura e de construção de subjectividades*”. (CASALI, 2004:16).

O novo papel da escola e do ensino suscita uma multiplicidade de questões que devem ser cuidadosamente analisadas tendo como ponto de partida e de chegada o papel cimeiro do ensino das disciplinas enquanto linguagens.

As disciplinas oferecidas numa escola têm carácter intercomplementar entre

*(...) dois grandes conjuntos de disciplinas: um que tem por objectivo a discussão das estruturas de linguagem (Português, Matemática, Artes, Educação Física) e, outro de observar e explicar os fenómenos (Geografia, História, Química, Física e Biologia).* (SANTOS, 2004:28).

O valor essencial dessas disciplinas está no facto de permitir ao educando a apropriação das habilidades, na medida em que, por exemplo,

*ensinar Matemática é favorecer ao aluno condições para que ele se aproprie de habilidades contas; em Língua Portuguesa, da habilidade de saber ler e escrever; em Geografia, da habilidade de localizar e analisar a partir da dimensão espacial; em História, da habilidade de localizar e analisar a partir da dimensão temporal...* (Ibid.:28).

Os conteúdos de ensino não têm um fim em si mesmo, mas o meio para criar e recriar a cultura, gerar e desenvolver capacidades, habilidade e atitudes, na medida em que os conteúdos de ensino compreendem factos, conceitos, esquemas conceptuais, normas de comportamento, influenciando no posicionamento do aluno. E neste processo, a escola é a única instituição social capaz de cumprir a tarefa.

Outro aspecto a considerar-se no ensino dos conteúdos da Geografia é a necessidade de torná-los mais realistas ou seja “*(...) que põe o aluno em contacto com a realidade, com as coisas que procura compreender*”. (PLANS, 1969:94).

Os professores de Geografia quando leccionam conteúdos da Geografia Geral, Física ou Humana, raramente põem seus alunos em contacto permanente com o meio.

Por um lado, há uma tendência de equiparar o geral com o distante e consequentemente tornar o seu estudo pouco sério, omitindo, consciente ou inconscientemente, alguns dos seus mais importantes aspectos. Por outro, equiparar o particular com o próximo, procurando-se “dramatizar” os aspectos relacionados mais com as aparências do que, realmente, com a essência.

Outro problema, para o qual os professores de Geografia não põem os seus alunos sistematicamente em contacto com a sua realidade, tem a ver com a estrutura dos conteúdos programáticos, na sua vertente epistemológica e que tem sido difícil de ser contornado, mesmo com os professores que possuem a formação superior.

O exemplo do ensino da Geografia Humana Geral na 12<sup>a</sup> classe, inserido neste estudo, é evidente que os aspectos da Geografia Humana dos países em desenvolvimento não se referem com profundidade, exceptuando nos casos em que se pretende evidenciar os casos extremos dos países desenvolvidos em contraste com os países em desenvolvimento.

Deliberadamente optou-se por tratar de modo mais ou menos uniforme e simultaneamente esses países cuja designação tem sido variável ao longo do tempo, por exemplo: *países pobres, países não industrializados, países atrasados, países subdesenvolvidos, países do terceiro mundo, países em vias de desenvolvimento (PVD), países em desenvolvimento, países menos desenvolvidos, países menos avançados, países do “SUL”, países da periferia, países mais endividados, etc.*

Na análise de alguns livros utilizados pelos professores e alunos identificam-se outros problemas de âmbito conceptual. Por exemplo, num dos livros didácticos, de João Antunes, autor português de quem seus livros didácticos são consultados pelos professores de Geografia e seus alunos; referindo-se à problemática da alimentação, assunto que também é tratado no programa de Geografia da 12<sup>a</sup> classe, sustenta-se que,

*(...) quando a ajuda alimentar se torna sistemática, ela introduz depois hábitos alimentares impossíveis de satisfazer pela produção local. Por exemplo, habituaram-se populações a comer pão, exactamente onde não se pode produzir trigo, porque o clima o não permite ou porque os agricultores não dispõem de meios... (ANTUNES, 1997:263).*

Não se pretende desdobrar uma discussão em torno desta citação, na medida em que não se presta directamente ao objectivo desta pesquisa. No entanto, pode considerar-se como um exemplo mais elucidativo sobre algumas concepções subjacentes nalguns materiais utilizados para o ensino e aprendizagem da Geografia em Moçambique, cuja análise e reflexão justificam a necessidade de se repensar sobre o novo papel da escola e do ensino da Geografia.

A citação é tendenciosa, mas através dela e com um espírito crítico o aluno poderá compreender a sua essência. Porque, na verdade, depois que se desmoronou o feudalismo, então considerado modo de produção historicamente característico europeu, jamais a produção local é única e exclusiva para satisfação das necessidades de qualquer que seja o tipo de sociedade.

Um aluno moçambicano, ao concluir o ensino primário pode compreender claramente que o maior mercado consumidor do açúcar produzido em Moçambique é a União Europeia (UE), cujas condições climáticas não favorecem para a produção local de açúcar.

É hoje reconhecido o valor extraordinário do ensino da Geografia, mesmo desde as classes iniciais, na medida em que, ao aluno, os conhecimentos geográficos *“ampliam os horizontes do seu espírito, o libertam de localismo e o projectam até o mundo exterior”*. (PLANS, 1969:113).

A reflexão sobre o *Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia* não pode estar disvinculada das determinantes burocráticas que no presente, em Moçambique, não estimulam iniciativas dos professores. Porque na verdade, alguns estudos têm revelado que *“A burocracia pode ainda ser um problema, caso princípios fundamentais de colaboração e de aperfeiçoamento forem convertidos em sistemas inflexíveis de controle burocrático”*. (FULLAN & HARGREAVES, 2003:115).

Depreende-se deste modo que os meios burocráticos, por si mesmos, não são necessariamente prejudiciais, e antes pelo contrário a sua utilização pode facilitar e apoiar toda a iniciativa em benefício da melhoria do desempenho do professor no ensino, seja qual for a disciplina.

No segundo capítulo deste estudo, dedicado à análise do processo de recolha de dados naquelas escolas que serviram de amostra, evidenciam-se alguns aspectos relacionados com a burocracia pedagógica, embutidos, por exemplo, na “dosificação” do programa de ensino, nas formas de avaliação, supostamente numa tentativa de *standardização*.

A UNESCO (1978:295) adverte que qualquer tentativa de *standardização* sobre qualquer que seja a forma de organização do ensino, estará condenada ao fracasso, ou o mesmo que dizer o ensino que se constroi na base de receitas não sobrevive. Mas para que isso seja superado no ensino da Geografia, aconselha-se “*que o ensino esteja a cargo de professores competentes*”

Porém, a observação sobre o funcionamento real de algumas escolas secundárias do país, mostra que, mesmo os professores competentes, sujeitam-se ao princípio de *standardização*, porque há mecanismos de funcionamento muito sofisticados, enraizados na tradição dos responsáveis da escola, e que sufocam qualquer iniciativa que esteja fora do alcance dessa tradição.

Não cabe neste estudo desenvolver esse aspecto, mas seria interessante que fossem realizados estudos mais aprofundados.

Alguns estudos, no âmbito dos Trabalhos de Diploma para a obtenção do Grau de Licenciatura em Ensino de História e Geografia na UP, integram alguns dados sobre os hábitos dos professores que caracterizam a sua prática de ensino, não se identificando com algumas concepções do ensino expressas nos programas de Geografia.

A formação de professores de Geografia para o ensino secundário realiza-se em duas instituições de ensino superior, nomeadamente: a Universidade Pedagógica e a Universidade Eduardo Mondlane, sendo os cursos actuais instituídos nas “*Reforma Curricular do Curso de Geografia*” UEM (2001), e “*Reforma Curricular do Curso de Bacharelato e de Licenciatura em Ensino de Geografia*” UP (2003).

A análise destes cursos, em particular o da UP, teoricamente nota-se um esforço significativo sobre o aspecto profissionalizante dos cursos, na medida em que a partir do 1º ano os formandos iniciam o contacto com a realidade escolar através da disciplina de Práticas Pedagógicas (PPs).

A necessidade de se estabelecer mecanismos de contacto permanente, institucionalizado, entre os professores das escolas secundárias e os seus formadores na UP afigura-se indispensável para o melhoramento dos conteúdos de ensino da disciplina de Geografia em particular.

O melhoramento dos conteúdos de ensino de Geografia, pode conceber-se em função dos objectivos fixados para *um ensino novo ou renovado, e em torno de alguns princípios essenciais:*

1. *Adquirir um conhecimento de base do espaço terrestre e da vida dos homens na Terra (...).*
2. *Saber situar os lugares e os factos não somente num mapa mas ainda nos respectivos meios e as diferentes escalas bem definidas a fim de saber determinar a dimensão espacial de qualquer questão ou problema.*
3. *Compreender e explicar as regras de funcionamento dos diferentes territórios, e das sociedades humanas no seio destes espaços: ambiente ecológico das sociedades, factos de organização social, importância das culturas; compreender e explicar as dinâmicas e as mudanças.*
4. *Preparar para a acção (...) quotidiana: circular, viajar, compreender as informações dos mass media.... (SCHOUMAKER, 1994:31).*

Os princípios acima enunciados incidem sobre a espacialidade dos fenómenos, procurando-se enfatizar o carácter peculiar do objecto da Geografia, o que se deve(ria) reflectir na prática do seu ensino.

Com este conjunto de elementos de análise e reflexão teórica, integrado neste capítulo, constroi-se uma base de sustentação para analisar as práticas de ensino da Geografia na 12ª classe e as concepções que as sustentam, com base num estudo de caso.

## CAPÍTULO II

### PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA 12ª CLASSE: Caso de Algumas Escolas da Cidade e Província de Maputo

A 12ª classe constitui a etapa terminal do ensino da disciplina de Geografia no Ensino Geral, subsistema de Educação concebido como, “*o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica*”. (SNE, Lei nº 6/92).

Nesse sentido, os Programas de Geografia do 2º Ciclo, realçam que “*a 12ª classe é a última do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral. Nesta far-se-á um estudo com um carácter mais investigativo e prático dos assuntos*”. (MINED, 2000).

Este segundo capítulo procura descrever, analisar e avaliar a prática de ensino da disciplina de Geografia na 12ª classe, com base na teoria construída no capítulo anterior.

A concepção segundo a qual “*Não se mudam os modos de agir cotidiano, muito menos uma organização, sem mudanças no arcabouço conceitual que os sustenta*” (CASALI, 2004:2), fundamenta o procedimento adoptado para o ordenamento deste segundo e do terceiro capítulos, ou seja iniciando-se primeiro os factos consubstanciados com a prática de ensino da Geografia na 12ª classe, e em seguida as concepções que sustentam ou deveriam sustentar tais práticas.

Em função dos objectivos deste estudo, a análise das concepções de ensino da Geografia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (11ª e 12ª classes), integrada no terceiro capítulo, o seu alcance é maior na medida que são identificadas e analisadas as concepções gerais de ensino da Geografia no primeiro capítulo (Alguns fundamentos teórico-metodológicos da Geografia e o seu papel no ensino) e algumas práticas de ensino da Geografia identificadas e analisadas neste mesmo capítulo.

## II.1. Considerações Gerais

A pesquisa de campo decorreu em quatro fases: primeira exploratória, que consistiu num levantamento preliminar sobre o ambiente ecológico escolar aonde se previa realizar a pesquisa de campo; segunda, de construção dos instrumentos de recolha de dados; terceira, fase de pré testagem dos instrumentos de recolha de dados; quarta, fase da recolha e posterior tratamento de dados.

As duas primeiras fases (exploratória e construção de instrumentos de recolha de dados) decorreram nos meses de Outubro e Novembro de 2004; e as duas que se seguiram (pré testagem e recolha de dados) entre Janeiro e Março de 2005.

Em Abril de 2005, por ocasião da Jornada de Orientações do Mestrado foram apresentados os dados preliminares da pesquisa de campo, tendo sido apresentados, discutidos reanalisados e submetidos a tratamento mais aprofundado, cujos resultados são parte integrante deste capítulo.

A recolha de dados realizou-se com base nos instrumentos de recolha de dados previamente concebidos e consubstanciados na teoria que a Metodologia e Técnica de Pesquisa aconselha (BOGDAN & BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003; MARCONI & LAKATOS, 1999; RICHARDSON, 1989). Os instrumentos utilizados constituíram-se em questionários aos professores de Geografia do 2º ciclo do ESG; aos alunos da 11ª e da 12ª classes; roteiro de observação de aulas e ficha de registo de observação da aula. (v. Apêndices 8-12).

As entrevistas semiestruturadas aos membros de Direcção, ao pessoal administrativo e de apoio constituem o complemento do processo de recolha de dados, em três escolas secundárias da Cidade e da Província de Maputo.

A escolha das escolas baseou-se, essencialmente, em três critérios: i) escolas públicas do ensino secundário com o 2º ciclo (11ª e 12ª classes); ii) características mais representativas do meio envolvente (meio urbano, periurbano e rural); professores com o nível de formação

superior em Geografia (Universidade Eduardo Mondlane) e em Ensino de Geografia (Universidade Pedagógica).

Essas escolas são identificadas com os nomes que se seguem, e apresentam algumas das seguintes características:

- *Escola Secundária Josina Machel (JM)*, localizada no meio urbano da cidade de Maputo e com uma influência maior do modo de vida urbano.
- *Escola Secundária de Lhanguene (Lh)*, localizada na periferia da cidade de Maputo onde confluem os modos de vida do meio urbano, periurbano e rural.
- *Escola Secundária da Namaacha (Na)*, localizada num dos distritos da província de Maputo, com influência maior do modo de vida do meio rural.

No tratamento de dados concernentes, foram utilizados códigos e ou abreviaturas de acordo com a indicação que se faz no quadro 2 (Código de escolas, professores e alunos).

Quadro 2 – *Código de escolas, professores e alunos*

Escola	Professor(a)	Aluno(a) da 11 <sup>a</sup>	Aluno(a) da 12 <sup>a</sup>
Escola Secundária Josina Machel- <b>JM</b>	<b>P1JM</b>	<b>A11JM(1,2...)</b>	<b>A12JM (1,2...)</b>
	<b>P2JM</b>		
Escola Secundária de Lhanguene - <b>Lh</b>	<b>PLh</b>	<b>A11Lh (1,2...)</b>	<b>A12Lh(1,2...)</b>
Escola Secundária da Namaacha - <b>Na</b>	<b>PNa</b>	<b>A11Na (1,2...)</b>	<b>A12Na(1,2...)</b>

Fonte: Concebido pelo pelo autor.

O código da escola basea-se essencialmente nas letras iniciais de nomes das respectivas escolas: Josina Machel (JM), Lhanguene (Lh) e Namaacha (Na).

O nome do professor é codificado em função da sua escola (PJM, PLh, PNa), e no caso da Escola Secundária Josina Machel com dois professores participantes indica-se P1JM e P2JM.

Os alunos são identificados consoante a classe frequentada, o código da sua escola e o número atribuído ao questionário conforme se indica no quadro.

O processo da pesquisa de campo propiciou a recolha de dados, variando de escola para escola, num total de 189, dos quais 83 questionários respondidos por alunos da 11ª classe, 111 por alunos da 12ª classe e quatro por professores que, no momento da pesquisa leccionavam a disciplina de Geografia na 12ª classe; fichas de observação das aulas num total de 64 aulas, sobre a primeira unidade do programa: a população.

Indica-se a relação de dados recolhidos nas escolas, cuja análise permitiu aprofundar a compreensão sobre escola, no sentido real, e do ensino da disciplina de Geografia na 12ª classe. (v. Apêndice 1 Relação de dados recolhidos nas escolas envolvidas na pesquisa de campo, em 2005).

## **II.2. Contexto e Condições de Realização da Pesquisa de Campo**

Como demonstram as investigações pedagógicas mais recentes, o conhecimento construído no processo de ensino e aprendizagem é muito influenciado pelo meio onde se realiza e, sobretudo pelo nível de preparação do professor, na qualidade de facilitador na apropriação dos conhecimentos pelo aluno.

O professor concebe e realiza o ensino num meio com uma cultura própria envolvendo sujeitos com concepções e/ ou convicções diferentes e daí a dimensão político-social que afecta o processo de ensino e aprendizagem, reflectindo-se na prática de ensino do professor.

A realização da pesquisa de campo, de acordo com os contextos em que se processa o ensino e aprendizagem permitiu analisar o nexos entre as concepções de ensino da Geografia e sua prática de ensino, confirmando as hipóteses e concretizando os objectivos com os quais se pretende neste estudo.

Sobre as condições de realização da pesquisa de campo, por um lado, procurou-se adequar aos fundos disponibilizados para a pesquisa de campo, no âmbito do projecto de Mestrado e, por insuficiência desses fundos, ou sua disponibilização tardia, exigiu o redimensionamento do projecto inicial de pesquisa de campo, com algumas consequências no cumprimento do cronograma de actividades inseridas no estudo em geral.

O contacto preliminar e informal realizado em Outubro de 2004, junto dos professores de Geografia da 12ª classe, de várias escolas da cidade e da Província de Maputo, permitiu avaliar o nível de aderência desses professores para esta pesquisa, encarando-a uma das possibilidades para despertar atenção a quem de direito sobre a situação "adormecida" da Geografia no 2º ciclo do ESG.

Esse contacto com os professores em actividade docente foi favorável, na medida em que contribuiu para o reajuste dos instrumentos de recolha de dados, e melhorados depois da sua pre-testagem realizada em Janeiro de 2005.

Outro aspecto importante relaciona-se com o facto de que alguns dos professores contactados, leccionando a 12ª classe, terem-se formado na Universidade Pedagógica e revelarem a sua pre-disposição, em colaborar na pesquisa.

Em conversa com alguns alunos, explicando o objectivo da pesquisa notou-se também o seu entusiasmo de colaborar nesta pesquisa de campo.

Deste modo, tanto nos questionários destinados aos alunos como aos professores procurou-se conciliar entre *questões fechadas* e *questões abertas*, cuja análise se consolidou com apoio de fundamentos baseados nos *métodos de análise qualitativa e quantitativa* (BOGDAN & BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003; MARCONI & LAKATOS, 1999), e *métodos etnográficos* (COULON, 1995).

Importa referir que, se por um lado, esta pesquisa foi realizada em três escolas localizadas em meios diferentes não permitiu, por outro, que as aulas fossem observadas simultaneamente, muito embora nalguns casos os temas coincidissem nas três escolas envolvidas no estudo empírico.

Na generalidade, todos os professores seguem a mesma sequência da dosificação, quase uniforme para todas escolas onde decorreu esta pesquisa; não sendo de estranhar uma vez que o calendário de actividades escolares com o qual se elabora a dosificação é comum para todas as escolas, assim como todas as escolas avaliam os alunos em cada trimestre, na base de três elementos de avaliação: duas ACS(s) - *Actividade de Controlo Sistemático*<sup>6</sup>, e uma ACP - *Actividade de Controlo Parcial*.

O período escolhido para a realização da pesquisa de campo, portanto o 1º trimestre do ano lectivo, revelou-se favorável porque tanto os professores como os alunos que acabavam de gozar as suas férias do fim do ano lectivo anterior, mantinham ainda uma boa pré disposição, tanto que responderam aos questionários dentro do tempo previsto e com uma abstenção insignificante em relação ao objectivo pretendido.

Contrariamente ao que estava previsto no cronograma de actividades inerentes à pesquisa de campo, os questionários da 11ª classe deveriam ter sido submetidos aos alunos, durante as matrículas previstas para as duas primeiras semanas do mês de Janeiro de 2005.

Porém, esse período de matrículas não permitiu essa recolha de dados, pelo facto de se registar uma grande enchente de alunos e/ou encarregados de educação a procura de vagas, sobretudo nas escolas públicas do meio urbano e periurbano onde a demanda é muito maior, particularmente para a 11ª, considerada como a classe de “*novos ingressos*” para o 2º ciclo do ESG.

Na escola do meio rural o problema era outro: os alunos que se matricularam na 11ª classe foram seleccionados e inscritos nas escolas onde concluíram o nível terminal do 1º ciclo (10ª classe), tornando-se inviável submeter os questionários a todos os alunos, em processo de ingresso na 11ª classe, durante o período de matrículas.

---

<sup>6</sup> ACS (Actividade de Controle Sistemático) é um teste que, paradoxalmente, não se realiza sistematicamente mas duas vezes por trimestre. Uma diferença significativa entre ACS e ACP (Actividade de Controlo Parcial) reside no facto de que ACS realiza-se por cada professor, no decorrer normal das suas aulas e dentro do período determinado na dosificação. ACP é um teste igual para todos os alunos da mesma classe, e elaborado pelo respectivo grupo de disciplina. Por ser igual para todos os alunos, paralizam-se as aulas, para se viabilizar a sua realização, envolvendo todos professores da escola para o seu controle, como de exame se tratasse...

### II.3. Apresentação e Caracterização das Escolas e dos Sujeitos Participantes

O artigo 7º que regula a Classificação das escolas secundárias, no âmbito do Regulamento do Ensino Secundário Geral, estabelece o seguinte:

*As escolas do ESG [Ensino Secundário Geral] classificam-se em A, B e C.*

1. *São escolas do tipo A as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 30 salas de aulas e 60 turmas, para além das infra-estruturas obrigatórias e previstas no cadastro.*
2. *São do tipo B as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 20 salas de aulas e 40 turmas, para além das infra-estruturas obrigatórias e previstas no cadastro.*
3. *São do tipo C, as escolas que possuem menos de 20 salas de aulas, para além das infra-estruturas constantes do cadastro. (MINED, 2003:7-8).*

À luz deste critério de classificação das escolas secundárias, baseado no número de salas e de turmas, as escolas participantes na pesquisa de campo, enquadram-se na tipologia de classificação indicada na tabela 1 (Classificação das escolas participantes na pesquisa de campo).

Tabela1 - *Classificação das escolas participantes na pesquisa de campo*

Escola Secundária	Nº de salas	Nº de turmas	Tipo
Josina Machel (JM)	47	140	A
Lhanguene (Lh)	23	46	B
Namaacha (Na)	24	42	B

Fonte: Dados recolhidos nas escolas envolvidas na pesquisa.

O número de salas e de turmas indicadas na tabela 1, inclui salas e turmas de três turnos: turno da manhã, cujo horário é das 7:00 às 12:05 h; o turno da tarde das 12:45 às 17:30 h; e o turno da noite das 17:45 às 21. 55<sup>7</sup>

Tendo em consideração que este estudo abrange, essencialmente, o 2º ciclo, a apresentação de outros dados adicionais incide sobre este nível de ensino (2º ciclo).

Neste grupo de escolas em apresentação, a mais antiga e com uma longa história é a Escola Secundária Josina Machel, fundada em 1911; a segunda mais antiga é a *Escola Secundária da Namaacha*, fundada em 1948; por última a Escola Secundária de Lhanguene que iniciou o seu funcionamento em 1976.

O ano da introdução do 2º ciclo, inicialmente denominado *Ensino Pré-universitário*, 3º nível de Educação Geral (Artigo 16, Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação), foi diferente numa escola e uniforme noutras duas .

Com base na tabela 2, procura-se sintetizar alguns dados que caracterizam o 2º ciclo do ensino secundário, no caso das escolas envolvidas na pesquisa de campo.

Tabela 2 - *Alguns dados que caracterizam o 2º ciclo de escolas participantes*

Escola	Fundação	Início	Classe/ Turmas		Turmas/ Turnos			
			11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup> D	11 <sup>a</sup> N	12 <sup>a</sup> D	12 <sup>a</sup> N
<b>JM</b>	1911	1990	30	32	18	12	18	14
<b>Na</b>	1948	2001	7	6	5	2	4	2
<b>Lh</b>	1976	2001	23	14	11	6	12	8

Fonte: Dados recolhidos nas respectivas Escolas.

**D** (Curso Diurno)

**N** (Curso Nocturno)

<sup>7</sup> O início das aulas no turno da manhã é igual nas três escolas (7:00 h), e alguma diferenças nos turnos subsequentes de acordo com as particularidades na organização de cada escola.

Ainda dentro deste subtema, apresenta-se as características gerais dos sujeitos que participaram directamente da pesquisa de campo, nomeadamente os alunos e professores, quer através das suas respostas aos questionários, quer através das suas interações e subjectividades manifestadas durante o processo da observação das aulas, das conversas informais durante os intervalos e em todas as formas de comunicação estabelecidas no âmbito da pesquisa.

Com base nas variáveis da categoria sobre “dados de identificação” dos sujeitos submetidos aos questionários, produziram-se alguns gráficos que melhor ilustram as características dos sujeitos participantes, particularmente em relação à sua sua estrutura etária e sexual, o seu local de origem e/ ou de proveniência, para o caso dos alunos, o nível de formação, tempo de docência, para o caso dos professores, entre outros aspectos.

Ao nos dedicarmos na análise e interpretação de resultados, integrada no tópico seguinte, retomaremos com detalhe e precisão algumas dessas características dos sujeitos participantes.

#### II.4. Análise e Interpretação de Resultados

No contexto desta pesquisa, entende-se por a análise um procedimento que

*(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades [categorias] manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido.* (BOGDAN & BIKLEN, 1994:205).

Os dados que constituem a amostra para a análise e interpretação nesta pesquisa foram recolhidas por cada escola participante (v. Apêndice 1) e compreendem:

- Questionário de opinião aos alunos da 11ª classe;
- Questionário aos alunos da 12ª classe;
- Questionário aos professores de Geografia da 12ª classe;
- Dosificação do programa de ensino de Geografia da 12ª classe;
- Observação dos planos das aulas de geografia da 12ª classe;
- Observação das aulas de Geografia da 12ª classe;
- Apontamentos elaborados pelos professores e ditados aos alunos;
- Teste (1ª ACS).

No tratamento destes dados, procedeu-se a combinação entre análise quantitativa (dados estatísticos) e qualitativa baseada fundamentalmente nos depoimentos.

A ideia sobre a insignificância e inutilidade da dicotomia da Geografia moderna justifica, por um lado, este anseio de estabelecer a interconexão dos dois métodos clássicos de análise de dados (o método quantitativo e o método qualitativo). Por outro lado, o desejo de partilhar das opiniões de alguns pensadores, para os quais *“a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estatístico e não estatística...”* (GOODE & HATT citado por RICHARDSON et al, 1989: 38).

A utilização do *Sistema de Tabulação Computarizada* (MARCONI & LAKATOS, 1999:146-157), e com apoio do programa informático SPSS 8.0, não só permitiu uma melhor arrumação, como também facilitou a análise estatística dos dados e o seu mapeamento; tendo permitido a elaboração de tabelas e de gráficos que constam nos apêndices. (v. Apêndices 2-8).

#### II.4.1 Questionário de Opinião aos Alunos da 11ª classe

Com este questionário (v. Apêndice 10) pretendeu-se ‘captar’ algumas ideias e/ou opiniões dos alunos que acabam de ingressar na 11ª classe, ou seja a classe inicial do 2º ciclo do ESG, reflectindo-se naquilo que são algumas das suas representações baseadas na sua relação com o ensino da disciplina de Geografia, do professor de Geografia, como o maior influenciador da aprendizagem desta disciplina nos anos anteriores (Ensino Básico e 1º ciclo do ESG), e daí a sua expectativa num nível de ensino onde o aluno é livre<sup>8</sup> de escolher o grupo curricular que integra a disciplina de Geografia.

Responderam ao questionário 83 alunos das três escolas envolvidas na pesquisa de campo; dos quais 27 do sexo masculino e 56 do sexo feminino, com a idade em média situada no escalão dos 15 aos 19 anos. Excepcionalmente, foram identificados três alunos com 14 anos (idade mínima) e um aluno com 54 anos (idade máxima).

Considerando que o estudo decorreu em contextos diferentes, isto do ponto de vista das condições gerais do meio envolvente (meio urbano, meio suburbano e meio rural), a análise dos dados que a seguir se apresentam nem sempre é individualizada, havendo casos em que se generalizam.

Para permitir que se perceba claramente a forma e o conteúdo do questionário, será anexado ao trabalho final alguns dos questionários respondidos pelos participantes.

---

<sup>8</sup> Convém recordar que, anteriormente, no Ensino Pré Universitário (10ª e 11ª classes do Antigo Sistema), os alunos frequentavam obrigatoriamente as disciplinas da área de Ciência e de Letras. Actualmente, a Geografia é um disciplina curricular obrigatória para determinados Grupos Curriculares do 2º ciclo (11ª e 12ª classes), de acordo com a Lei nº 6/92 que reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação.

As questões colocadas ao aluno, neste questionário, convergem para um memo objectivo: perceber o interesse ou desinteresse do aluno em relação à disciplina de Geografia, e a partir dessa percepção desvendar as funções do ensino da Geografia e as possibilidades para melhorar a sua qualidade de ensino no 2º ciclo, em particular.

Antes de se proceder à apresentação dos resultados da *análise de conteúdo*, entendido como o esforço para “(...) *compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas*”. (CHIZZOTTI, 2003: 98).

Na tabela que se segue estabelece-se a comparação de alguns dados que correspondem às respostas ao questionário dos alunos da 11ª classe.

Tabela 3 - *Alguns dados estatísticos comparados de questionários aos alunos da 11ª classe*

Escola	ESTRUTURA SEXUAL			OPÇÃO PELA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA			
	H	M	Sem resposta	Nunca gostou	Não gostava/ agora gosta	Sempre gostou	Sem resposta
JM	9 = 23.1%	27 = 69.2%	3 = 7.7%	1 = 2.6%	21 = 53.8%	16 = 41%	1 = 2.6%
Lh	6 = 27.3%	15 = 68.2%	1 = 4.5%	-----	8 = 36.4%	14 = 63.6%	-----
Na	9 = 40.9%	11 = 50.0%	2 = 9.1%	-----	8 = 36.4%	14 = 63.6%	-----

Fonte: Dados dos questionários aos alunos da 11ª classe.

Os dados indicados na tabela 3 mostram que responderam ao questionário 39 alunos na Escola Secundária Josina Machel, 22 alunos na Escola Secundária de Lhanguene e 22 alunos na Escola Secundária de Namaacha. Para se alargar, qualitativamente, a amostra procurou-se obter uma certa representatividade dos alunos das diferentes turmas das respectivas escolas.

Concebeu-se que a *opção do aluno pela disciplina de Geografia* deveria constituir uma categoria central em torno da qual se estabeleceram as subcategorias transformadas em questões do próprio questionário, por exemplo “2.1(...) *o que influenciou a sua opção?* 2.2. *Ao lembrar a palavra Geografia, quais são as ideias que lhe vêm na cabeça sobre a sua importância?* 2.3. *O que você acha que se devia ensinar mais na disciplina de Geografia?*”. (v. Apêndice 10).

A partir desta categoria central, a *opção do aluno pela disciplina de Geografia*, estabeleceram três variáveis: *Nunca gostou; Não gostava / agora gosta; Sempre gostou*.

Com base nos dados indicados na mesma tabela em referência, nota-se que estatisticamente a maior percentagem de alunos *sempre gostou* da disciplina de Geografia em relação aos que *não gostavam mas passaram a gostar*. Porém, a *análise de conteúdo* revela o contrário, ou seja a maioria dos alunos *não gostava das aulas de Geografia mas passou a gostar*.

Os dados estatísticos da Escola Secundária Josina Machel (53.8% *Não gostava / agora gosta*) expressam essa tendência, muito embora contrastando-se com a Escola Secundária de Lhanguene e a Escola Secundária da Namaacha com a percentagem mais reduzida 36.4%, para mesma variável (*Não gostava mas agora gosta*).

Este resultado abre a possibilidade de novos estudos mais aprofundados com objectivo de confirmar o significado pelo que a maioria dos alunos afirma que *não gostava das aulas de Geografia nas classes anteriores, passando a gostar no 2º ciclo (11ª e 12ª classes) e mesmo os que afirmam gostar sempre de Geografia*.

Alguns dos alunos que *não gostavam das aulas de Geografia* indicam algumas das seguintes razões:

*Aluno (A11Lh3) ... anteriormente não gostava de Geografia porque os professores davam muitos apontamentos...*

*Aluno (A11Lh13) ... não gostava de Geografia porque os professores davam muitas negativas...*

*Aluno (A11JM48) ... não gostava de Geografia porque os professores exigiam muito o livro do aluno nas aulas...*

*Aluno (A11JM54) ... não gostava de Geografia porque os professores davam muitas negativas e matéria difícil de perceber...*

*Aluno (A11Na81) ... não gostava de Geografia porque os professores despachavam a matéria...*

Os que afirmam gostar sempre da disciplina de Geografia justificam:

*Aluno (A11Lh10) ... sempre gostou de Geografia por influência dos seus professores...*

*Aluno (A11Lh19) ... sempre gostou de Geografia por considerar-se os exemplos conhecidos pelo aluno...*

*Aluno (A11JM26) ... sempre gostou de Geografia por causa de visitas de estudo e uso de materiais...*

*Aluno (A11JM45)... sempre gostou de Geografia por causa de professores que dão apontamentos e promovem visitas de estudo ...*

*Aluno (A11Na67)... sempre gostou de Geografia por causa de professores que avaliam e prestam apoio ao aluno ...*

Outro aspecto que pode merecer uma pesquisa mais aprofundada refere-se ao facto de que para alguns alunos os apontamentos ditados pelo professor influenciou o seu gosto pela Geografia e para os outros não. O mesmo sucede em relação a avaliação que para alguns é factor de motivação pela disciplina de Geografia e para outros não.

Buscando perceber algumas concepções dos alunos da 11ª classe sobre a importância atribuída à Geografia, as expressões mais frequentes convergem na ideia de que a Geografia é importante para *conhecer...*, *localizar...*, *compreender os fenómenos do mundo*; *para utilizar correctamente os mapas*.

*Aluno (A11Lh1) ... a Geografia é importante para conhecer e localizar os fenómenos...*

*Aluno (A11Lh21) ... a Geografia é importante para a localização, uso de mapas, conhecimento sobre o país e o mundo..*

*Aluno (A11JM36) ... a Geografia é importante para conhecer a parte natural e social da terra...*

*Aluno (A11JM51) ... a Geografia é importante para conhecer os recursos e para prevenir do mal causado por fenómenos da Terra ...*

*Aluno (A11Na66) ... a Geografia é importante para conhecer os fenómenos e sua localização...*

*Aluno (A11Na76) a Geografia é importante para conhecer o meio ambiente ...*

As resposta dos alunos ao questionário de opinião mostra as sua concepções sobre a importância da Geografia. Essas concepções são criadas e recriadas ao longo do processo de aprendizagem da disciplina na escola e na sua relação quotidiana com o seu meio.

A uma proposta de sobre os assuntos que deveriam ter maior destaque no ensino de Geografia, referiram-se de *conteúdos de Cosmografia*; *conteúdos actualizados sobre Moçambique*; *conteúdos relacionados com a vida prática*; *conteúdos actualizados sobre actualidade internacional...*; *visitas de estudo...* A justificar estas sugestões afirmam que os conteúdos sugeridos podem tornar os *conhecimentos mais claros...*; *para melhor intervir ou agir ...*; *para comprovar o que se ensina nas aulas...*; *conhecer outros “mundos” e modos de vida...*; *ter conhecimentos actualizados....*

Na última questão do questionário apresentaram os seus comentários e/ou propostas expressando *ser necessário que os alunos se automotivem e sejam motivados para que haja mais alunos a gostar de Geografia, por ser importante para o conhecimento da Terra; deve-se privilegiar as visitas de estudo no ensino de Geografia; o questionário deste tipo, com anonimato, é muito favorável para o aluno expor suas ideias mais à vontade; sentem-se muito bem com os seu actuais professores; deve-se providenciar material didáctico e bibliográfico...*

Não sendo possível transcrever toda a comunicação que os alunos expressaram nos questionários, recorreu-se na técnica de decodificação de um documento como sendo,

*(...) técnica [que] procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos actores sociais no contexto cultural em que produzem a informação. (CHIZZOTTI, 2003: 98-99).*

Uma avaliação parcial sobre os resultados do questionário de opinião aos alunos da 11<sup>a</sup> classe, revela que os dados analisados fornecem subsídios em que se justifica a busca de novas formas de relação com a teoria e a prática de ensino da Geografia. Essa relação deve alicerçar-se na exigência ao professor para o domínio do discurso didáctico pedagógico e o domínio dos conteúdos da disciplina que lecciona, neste caso da Geografia. Obviamente que não se trata de uma exigência administrativa ou meramente burocrático pedagógica, mas uma exigência que se mostra urgente na prática de formação de professores.

Os alunos gostariam de realizar visitas de estudo, utilizar mapas, ter mais bibliografia e outras condições que favorecem na aprendizagem dos conteúdos de Geografia.

A conclusão parcial com que se pode avançar, a partir dos resultados do *Questionário de opinião aos alunos da 11<sup>a</sup> classe*, é decisivo continuar a repensar sobre a formação de professores, neste caso, de Geografia.

#### II.4.2 Questionário aos Alunos da 12<sup>a</sup> classe

É a prática de ensino da disciplina de Geografia na 12<sup>a</sup> classe que assume como objecto e objectivo principal deste estudo, em geral. Por isso, a concepção e construção das ideias expressas no *Questionário aos Alunos da 12<sup>a</sup> classe* (v. Apêndice 11), foi de maior exigência, na medida em que as questões colocadas aos alunos deveriam confrontar-se com a prática de ensino, mediante a observação das suas aulas.

Foram submetidos ao questionário, também, alunos cujas aulas não foram observadas, mas sendo turmas do mesmo professor. Convém reconhecer que existem várias possibilidades para obter os resultados que se pretendiam, e esta foi a forma que se adoptou por corresponder às condições reais de trabalho.

A ideia central cingiu-se na percepção sobre algumas das manifestações dos alunos resultantes do processo de aprendizagem da disciplina de Geografia, já familiarizados com os conteúdos de Geografia durante um período mínimo de 10 anos<sup>9</sup>; daí interpretar o significado desse tempo de aprendizagem da Geografia na sua formação e como aluno finalista do ensino geral, e para o qual na introdução do Programa de Geografia do 2<sup>o</sup> ciclo se recomenda que “*A 12<sup>a</sup> classe é a última do 2<sup>o</sup> ciclo do Ensino Secundário Geral. Nesta far-se-á um estudo com um carácter mais investigativo e prático dos assuntos*”. (MINED, 2000).

Os dados estatísticos indicados na tabela 4, sintetizam algumas das características da amostra em que se baseia o resultado do questionário aos alunos da 12<sup>a</sup> classe.

---

<sup>9</sup> Os alunos que participaram neste estudo começaram a estudar os conteúdos de Geografia na 3<sup>a</sup> classe, integrados na disciplina de Ciências Naturais, e a partir da 5<sup>a</sup> classe como disciplina independente – disciplina de Geografia. Entretanto, a partir de 2004, os conteúdos de Geografia do Ensino Básico (de 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classes) estão integrados na “disciplina de Ciências Sociais”.

Tabela 4 – *Algumas características da amostra: alunos da 12ª classe submetidos ao questionário*

Escola	ESTRUTURA SEXUAL				ESTRUTURA ETÁRIA		
	Total	H	M	Sem resposta	15 -19	20 -24	Sem Resposta
JM	49	14 =28.6%	35 =71.4%	-----	46 = 93.9%	3 = 6.1%	-----
Lh	31	11 =35.5%	12 = 38.7%	8 = 25.8%	7 = 22.6%	16 = 51.6%	8 = 25.8%
Na	31	26 = 83.9%	4 = 12.9%	1 = 3.2	15 = 48.4%	15 = 48.4%	1 = 3.2

Fonte: Dados dos questionários aos alunos da 12ª classe.

Com base nos dados indicados na tabela, o número total de alunos submetidos ao questionário, nas três escolas que participaram na pesquisa de campo, é de 111 alunos, dos quais 60 mulheres (M) correspondente a 54%, e 51 homens (H) correspondente a 46%.

Embora não estando directamente relacionada com o estudo, a análise sobre a estrutura etária, evidencia-se o facto da escola do meio rural (Na) apresentar uma amostra em que o número de mulheres é inferior ao dos homens; e em contrapartida a escola do meio urbano (JM) o número de mulheres é maior ao dos homens.

Em geral, no meio urbano, há uma tendência a elevar-se o número de mulheres que ingressa no 2º ciclo do ESG, acontecendo o inverso à medida que se nos afastamos para o meio suburbano, acentuando-se no meio rural.

Os dados extraídos dos mapas estatísticos sobre os efectivos escolares em 2005, e comprovam este facto, conforme se indica na tabela 5 (Efectivo de alunos do 2º ciclo, curso diurno por escola, em 2005).

Tabela 5 – *Efectivo de alunos do 2º ciclo de escolas participantes.*<sup>10</sup>

<b>ESCOLA</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>TOTAL</b>
JM	773	857	1630
Lh	777	665	1442
Na	121	73	194

Fonte: Mapas estatísticos de 2005

Considerando a representatividade dos alunos por ciclo, na escola Secundária Josina Machel foram envolvidos 3% do total dos alunos do ciclo; na escola Secundária de Lhanguena 2% e na Escola Secundária da Namaacha 16% do total de alunos do ciclo.

A base teórica que norteou a concepção dos questionários da 11ª classe foi retomada para os da 12ª classe. Porém, deteve-se maior atenção para com esta última classe, por constituir o caso em estudo.

O questionários aos alunos da 12ª classe tem em vista avaliar as reais condições de ensino e de aprendizagem da disciplina de Geografia na 12ª classe, comparando o que os professores e os alunos afirmam nos questionários com o que acontece, efectivamente, nas aulas e na escola. (v. Apêndice 10).

Os resultados de análise dos questionários, por escola, estão sistematizados conforme se ilustra nos Apêndices 2-8 desta dissertação.

Foram seleccionados alguns dados do questionário que, pelas características dos seus resultados revelados, sugerem o nosso comentário:

i) com a indicação do local de residência ou de proveniência pelos próprios alunos submetidos ao questionário (Cf. 1.5 do questionário aos alunos da 12ª classe), confirma-se que as três escolas envolvidas na pesquisa apresentam características diferentes do seu meio envolvente;

<sup>10</sup> Nas três escolas onde decorreu a pesquisa de campo, o 2º ciclo funciona em dois turnos: de dia (curso diurno) e de noite (curso nocturno). Os dados apresentados neste estudo referem -se ao curso diurno.

ii) procurando perceber o nível de aderência (ou não), dos alunos, às aulas de Geografia (cf 2.1, do questionário ao alunos da 12ª classe, relativa as opções entre as variáveis: *nunca gostou das aulas de Geografia; não gostava, mas passou a gostar; sempre gostou das aulas de Geografia*), o resultado geral indica que a maior parte dos alunos *sempre gostou das aulas de Geografia, influenciados pelos seus professores que explicam a matéria com exemplos concretos e conhecidos pelos alunos, a matéria tem muita relação com o seu quotidiano...*

Muito poucos alunos afirmam *não gostarem das aulas de Geografia, igualmente, por influência dos seus professores impacientes, e que dão muitos apontamentos em todas as aulas e também muitas negativas...*

A análise da justificação dos alunos sobre a sua preferência às aulas de Geografia pode igualmente merecer um estudo mais aprofundado, na medida em se restringe apenas ao facto de que os professores explicam a matéria com exemplo concretos e que a matéria tem muita relação com o seu quotidiano.

Nesse sentido as justificação dos alunos deveria reflectir aspectos como:

*capacidades cognitivas e de habilidades instrumentais como: localizar fontes, observar, descrever/ [registar]/ documentar, interpretar/explicar, sintetizar, representar conceitos, fatos e princípios, problematizar, assumir posicionamentos críticos e elaborar proposições.* (COLL citado por SCHAFFER et al, 1999:170).

Na verdade há uma ideia quase generalizada, entre os professores do ensino secundário, de se conceber a Geografia Humana como a parte da Geografia mais acessível de se ensinar e aprender. Nos seus depoimentos referem-se ao facto de que *os conteúdos da Geografia Humana não são abstractos como os da Geografia Física, havendo possibilidade de os visualizar.*

Porém, vale considerar a opinião de Nestor André Kaercher, para o qual “*A geografia não deve restringir-se às aparências, ao visível* (KAERCHER, 1999:71), pelo que a concepção dos alunos e de alguns professores expressa no depoimento acima transcrito pode interpreta-se na base das duas concepções principais que caracterizaram a evolução da Geografia e do seu ensino a partir do século XIX.

Por um lado, a ideia de que os conteúdos da Geografia Humana são menos abstractos em relação aos da Geografia Física reactiva uma parte da questão do dualismo na Geografia, resultante da influência da doutrina positivista na Geografia. E, neste caso, sobrevaloriza-se mais a Geografia Humana do que a Geografia Física.

Por outro, pode ser contextualizada numa das correntes radicais baseadas na concepção historicista que originou a *Geografia humanista*.

*A reação antipositivista inspira também uma outra corrente da Geografia radical, a chamada geografia humanista, que propõe como objectivo uma maior compreensão do homem e da sua condição, distanciando-se cada vez mais das ciências da Teerra.* (SANTOS, citado por PIRES, 1981:72).

iii) Na questão 2.2 pretendia-se que aluno associasse a compreensão da palavra Geografia com base na concepção sobre a sua importância. Os termos com maior frequência identificados nos questionários referem-se *localização; o meio ambiente; as paisagens; os mapas; conhecimentos sobre os fenómenos da terra*.

Algumas respostas transcritas do *Questionário aos alunos da 12ª classe* revelam esses aspectos:

*Aluno (A12Na6) ...a Geografia é importante para diferenciar lugares...*

*Aluno (A12Na29) ...a Geografia é importante para compreender o mundo...*

*Aluno (A12Lh37) ...a Geografia é importante para conhecer fenómenos geográficos e sua localização...*

*Aluno (A12Lh48) ...a Geografia é importante para conhecer os fenómenos geográficos e sua distribuição...*

*Aluno (A12JM63) ...a Geografia é importante para conhecer o ambiente e sua localização...*

*Aluno (A12JM72) ...a Geografia é importante para conhecer a natureza e as paisagens....*

*Aluno (A12JM102) ...a Geografia é importante para a localização, distribuição e interpretação de fenómenos ...*

Esperava-se que os alunos da 12<sup>a</sup> classe congregassem nas suas respostas elementos mais significativos em relação aos alunos da 11<sup>a</sup> classe que também responderam à mesma questão.

Porém, algumas respostas do questionário despontam um sinal positivo na sua concepção sobre a importância da Geografia, pelo facto de se referirem aos aspectos descritos.

A análise das respostas dos alunos ao questionário e sua relação com a prática de ensino e aprendizagem, segundo a observação de aulas realizadas no âmbito deste estudo, revela que a concepção dos alunos sobre a importância da Geografia é no sentido ideal, ou seja como deveria ser a importância da Geografia.

O facto insere-se num problema mais geral relacionado com a dificuldade pedagógica de se concretizar plenamente a integração dos princípios baseados nos quatro pilares da educação:” *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos...; Aprender a ser*”. (DELORS, 1999: 89-99).

Os alunos manifestam algumas das suas concepções baseadas nos seu conhecimentos sobre a Geografia. Entretanto, a sua prática é, muitas vezes, distorcida e que se reflecte na característica geral da prática de ensino de Geografia, particularmente no 2º ciclo do ESG em Moçambique.

iv) Com as questões 2.3 e 2.4 pretendeu-se entender as formas que os alunos adoptam e os meios que utilizam para aprendizagem da disciplina de Geografia. Os resultados obtidos foram sistematizados, ilustrando-se nos gráficos que constam nos Apêndices 5, 6 e 7 desta pesquisa

Os alunos apontam estratégias, mais ou menos comuns, que adoptam durante o processo de aprendizagem de Geografia, entre as quais: *prestam atenção à explicação do professor durante a aula; relêm os apontamentos que o professor dá nas aulas; realizam pesquisas nas bibliotecas das escolas ou fora delas e na Internet; promovem estudos em grupo; utilizam cadernos de apontamentos dos anos anteriores; consultam aos seus professores ou outras pessoas entendidas sobre a matéria....*

Constatou que os alunos da Escola Secundária da Namaacha, maioritariamente vivendo no internato (lar de estudantes), têm muitas possibilidades de adoptar muitas estratégias na aprendizagem de Geografia, fora das aulas.

Dentro das actividades programadas para os alunos vivendo no internato, consta o estudo obrigatório na biblioteca, e com possibilidade da Internet. Mas também, segundo o regulamento interno da escola quando os alunos não têm aulas por ausência dum professor, os alunos devem manter-se na biblioteca.

Estes aspectos, associados ao facto de que as turmas não são numerosas, variando de 25 a 30 aluno em média, por sala, contribui para uma melhor preparação dos alunos, pese embora restringindo-se ao domínio cognitivo ou do *saber*, e esvaziando-se o *saber fazer* e o *saber ser/ estar*.

É preciso considerar que, “*dominar saberes não é somente poder restituí-los mas ainda poder compreendê-los, aplicando-os em casos desconhecidos*”. (SCHOUMAKER, 1999:21).

Como também esclarece SANTOS (1995:51), saber Geografia “*não se resume ao domínio intelectual deste ou daquele fenómeno mas (...) um certo tipo de domínio, fundamentado num questionamento específico e na construção de respostas igualmente específicas*”.

v) Na questão 2.5 pretendeu-se confirmar a influência de algumas disciplinas curriculares, na melhoria da compreensão sobre a matéria de ensino de Geografia, segundo os respectivos grupos curriculares.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> De acordo com o *Plano de Estudos do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral* (Cf. Diploma Ministerial nº 68/96 de 7 de Agosto, do BR nº 32), existe o *Grupo (A, B e C)*. A disciplina de Geografia é obrigatória para todos os alunos inscritos no Grupo “A”, genericamente designado por “Letras; e no Grupo B “Ciências” a Geografia é obrigatória para os alunos que tencionem frequentar o Curso de Geologia no Ensino Superior.

Os resultados mostram um panorama mais ou menos uniforme nas três escolas participantes na pesquisa, segundo os dados indicados nos quadros 3 e 4 respectivamente.

Quadro 3 - *Aderência às aulas de Geografia pelos alunos da 12ª classe*

ESCOLA	GOSTA %	SEM RESPOSTA %	TOTAL %
JM	47 = 95.9	2 = 4.1	49 = 100
Lh	22 = 71.0	9 = 29.0	31 = 100
Na	30 = 96.8	1 = 3.2	31 = 100

Fonte: Dados dos questionários aos alunos da 12ª classe do ESG

No processo de observação das aulas foi possível confirmar a aderência às aulas de Geografia pelos alunos, manifestando-se através da sua participação nas aulas.

Porém, quando um determinado professor pretende utilizar algumas *estratégias de ensino e aprendizagem* baseadas nos métodos de “Aula Activa” confronta-se com o elevado número de alunos por turmas, em especial nas escolas da cidade de Maputo, não dando possibilidades a todos para expressarem as suas ideias sobre os assuntos tratados.

Associa-se a esse facto o problema de que a prática de ensino do professor está mais condicionada ao cumprimento da dosificação, ou seja dos conteúdos programáticos planificados pelo grupo de disciplina, e não tanto das particularidades dos sujeitos aprendentes.

Convém referir que uma das características da Aula Activa,

*A comunicação faz-se em dois sentidos. O saber é uma troca: o saber do professor entra como uma parte, entre as outras, adquiridas pelos alunos nas suas pesquisas.*

*As interacções são baseadas no trabalho em grupo (...). O professor conduz, anima a procura do saber. (PROENÇA, 1990:99).*

Quadro 4 - *Influência das disciplinas curriculares na aprendizagem de Geografia*

ESCOLA	DISCIPLINA	TOTAL	INFLUÊNCIA %	SEM RESPOSTA %
JM	Português	49	32 = 65.3	17 = 34.7
	História	49	40 = 81.6	9 = 18.4
	Matemática	49	10 = 20.4	39 = 79.6
	Filosofia	49	11 = 22.4	38 = 77.6
	Ed. Física	49	1 = 2.0	48 = 98.0
Lh	Português	31	16 = 51.6	15 = 48.4
	História	31	16 = 51.6	15 = 48.4
	Matemática	31	9 = 29.0	22 = 71.0
	Filosofia	31	7 = 22.6	24 = 77.4
Na	Português	31	25 = 80.6	6 = 19.4
	Inglês	31	1 = 3.2	30 = 96.8
	História	31	24 = 77.4	7 = 22.6
	Matemática	31	10 = 32.3	21 = 67.7
	Filosofia	31	5 = 16.1	26 = 83.9
	Ed. Física	31	2 = 6.5	29 = 93.5

Fonte: Dados dos questionários aos alunos da 12ª classe do ESG

O quadro 4, indica a influência das disciplinas curriculares na aprendizagem de Geografia, segundo os alunos que responderam no questionário.

No estudo das disciplinas, *enquanto linguagens*, identificam-se dois conjuntos de disciplinas:

*(...) Lingua Portuguesa, Artes, Educação Física e Matemática, [...] o objectivo desse grupo de disciplinas é identificar quais são os códigos que as compõem e como devemos proceder para, manipulando -os correctamente, construirmos mensagens que tenham significado não só para nós mesmos, mas para todos aqueles que com elas tenham contacto...*

*(...) segundo conjunto de disciplinas - Geografia, História, Física, Química e Biologiaqu [...] procuram trabalhar a maneira como sistematizamos os fenómenos propriamente ditos. (SANTOS, 2000:25-26).*

O questionário mostra que as disciplinas de Português e de História têm maior influência na aprendizagem de Geografia na medida em que, por exemplo, a disciplina de Português está ao serviço das regras gramaticais, da construção e compreensão dos textos sobre conteúdos de ensino.

A disciplina de História tem uma relação ‘natural’ Geografia, na medida em que a análise e caracterização da dimensão espacial da Terra, por via de Geografia, se complementa com a sua dimensão temporal, por meio de História.

Por exemplo Kar Ritter (1779-1859), um dos precursores da Geografia Moderna, relacionou a Geografia com as ciências humanas, em especial com a História

Partilhando das reflexões de Marcos Lorieri e Terezinha Rios, para os quais a “*Filosofia tem a ver com reflexão: crítica, profunda, metódica e abrangente* (LORIERI & RIOS, 2004: 21-29); a disciplina de Filosofia cuja influência é ainda menor, deveria contribuir para elevar o nível de reflexão sobre os conteúdos da Geografia Humana que se ensina na 12<sup>a</sup> classe: População; Agricultura; Indústria; Transportes e Comunicações ; Urbanismo.

vi) Na questão 2.2, procurou-se recolher as opiniões dos alunos e a respectiva justificação sobre quais os assuntos se deveria priorizar no ensino da Geografia.

O resultado dá maior destaque ao assuntos relacionados com a *Geografia de Moçambique e de África* [Geografia Regional]; *Cosmografia*; *Cartografia e elementos de estatística*.

Consideram que *os conteúdos actualmente leccionados devem ser actualizados, mais aprofundados e com carácter mais prático, justificando que as proposta têm em vista contribuir no incentivo para maior aderência à Geografia por um público cada vez maior, e para que o conhecimento sobre os espaços geográficos mais próximos [Moçambique e Africa], se reflecta na possibilidade para melhor intervenção na solução de problemas no presente e no futuro...*

Algumas resposta registadas nos questionários fornecem elementos que interessa tomar-se em consideração:

*Aluno (A12Lh34) ... no ensino de Geografia deveria priorizar-se assuntos sobre a Geografia de Moçambique para melhor conhecer o país...*

*Aluno (A12JM58) ...no ensino de Geografia deveria priorizar-se assuntos sobre a Geografia de África e de Moçambique para saber mais sobre África e de Moçambique...*

*Aluno (A12JM64) ...no ensino de Geografia deveria priorizar-se assuntos sobre a relação entre os países ricos e pobres para ter mais informação e cultura geral...*

*Aluno (A12Na2)...deveria-se priorizar assuntos baseadas nas práticas para concretizar os conhecimentos apreendidos...*

*Aluno(A12Na 18)...deveria priorizar-se assuntos baseados na Cosmografia e Geologia para aprofundar o conhecimento sobre as causas e consequência dos fenómenos que mais afectam as populações...*

A análise sobre os assuntos propostos pelos alunos para o ensino da Geografia e respectivas justificações permite-nos inferir que a grande proposta dos alunos pode ser integrada na proposta geral da reestruturação dos conteúdos de ensino da Geografia, no 2º ciclo em geral.

Vale referir que a Geografia Humana que se ensina na 12ª classe é precedida de Geografia Física que se ensina na 11ª classe. Portanto, há uma percepção de que, na

Geografia, os aspectos humanos devem ser tratados depois dos aspectos físico naturais, identificando-se com a concepção tradicional positivista.

As respostas dos alunos revelam também a falta de clareza na concepção entre a Geografia Geral proposta no programa de Geografia para o 2º ciclo do ESG e a Geografia Regional (Moçambique e África) cujos conteúdos são proposto pelos alunos para o seu ensino no 2º ciclo.

É fundamental que se retomem as contribuições de ABLER, ADAMS, GOULD, CLOZIER (1972), citados por PIRES & PEREIRA (1981:52-53), para os quais:

*A geografia geral procura o que há de permanente e regular nos factos terrestres, e sua relação e explicação. Cada fenómeno, quer sejam rios ou habitantes [...] devem ser considerados não isolados mas como parte de um todo. Este sentido de repartição regular dos fenómenos à superfície da Terra, bem como a comparação, é base da explicação geográfica.*

*A geografia regional é o resultado das combinações locais dos factos estudados na geografia geral. A geografia regional [...] é uma alternativa ao espírito do sistema de geografia regional.*

No aspecto didáctico-pedagógico, a prática de ensino da Geografia na 12ª classe fundamenta-se nas *Orientações Metodológicas* do programa, estabelecendo-se que,

*No nível da 12ª classe, o professor deve orientar o ensino da Geografia de modo a que o aluno adquira e desenvolva um conhecimento sistemático e coerente.*

*O professor deve sempre criar condições para uma abordagem integral dos conteúdos, procurando estabelecer as interconexões existentes entre os vários fenómenos ... (MINED, 2000:10).*

Neste sentido, a aprendizagem dos alunos é influenciada pela prática de ensino do professor, dependendo da forma como se articula as concepções contidas no programa de ensino, as concepções do professor e o “*saber prévio*”. (SANTOS, 2000:21).

Para ensinar e aprender é importante a concepção de orientações metodológicas e de objectivos de ensino. Mas é preciso ainda esclarecer as “*operações mentais solicitadas nas aprendizagem e dispositivos didácticos facilitadores das aquisições.*”. (MEIRIEU citado por SCHOUMAKER, 1999:139).

vii) A questão 3, e última do questionário, é uma das mais abertas, tendo em vista propor ao aluno para comentar o conteúdo geral do questionário..

A análise e interpretação dos resultados permitiu reavaliar o alcance da questão proposta aos alunos, na medida em que se identificou o problema que recai sobre as *Perguntas abertas*. (MARCONI & LACATOS, 1999:103).

Estes autores advertem que, embora as questões abertas possibilitem investigações mais profundas e precisas; também apresentam alguns inconvenientes, entre os quais a *análise é difícil, complexa, cansativa e demorada*; adjectivos esses que se qualificaram também nesta pesquisa.

Mas foi possível considerar os comentários e/ ou propostas dos alunos dentro dum quadro geral de preocupações que caracterizam o ensino da Geografia em Moçambique: ausência de visitas de estudo; carência de meios de ensino, entre outras.

Por exemplo, a editora escolar (INDE/DINAME), instituição do Ministério da Educação e Cultura responsável pela produção de material escolar para o ensino em Moçambique, nunca produziu livro do aluno para a Geografia Económica que se ensina na 12ª classe.

Em consequência disso, os professores passam a maior parte do tempo da aula ditando apontamentos, justificando ser a única possibilidade que os alunos têm de dispor os conteúdos de ensino e aprendizagem.

Não se utilizam regularmente os mapas no ensino da Geografia Humana/ Económia. Por exemplo das 64 aulas observadas nas três escolas envolvidas na pesquisa, o mapa (Planisfério) foi utilizado em duas aulas pelo mesmo professor.

Os professores não desenvolvem nos alunos habilidades de trabalhar com os mapas. Porém, a sua concepção sobre a utilidade do mapa no ensino de Geografia é positiva, mas a sua prática de ensino distorcida.

Nesse sentido, há razões para afirmar-se que:

*(...) as disciplinas do Ensino Secundário Geral, são altamente académicas exigindo altos níveis de conhecimento que se situam muito acima do que se poderia esperar da maior parte dos alunos. Habilidades práticas para a vida não parecem ter destaque nos currículos. (MINED, 2001:20).*

Este estudo, inserido na análise sobre o nexó entre concepções e práticas de ensino, no caso da disciplina de Geografia propicia elementos de reflexão sobre a questão acima colocada dentro dos dados baseados no questionário aos professores e a observação das aulas de Geografia da 12ª classe, conforme se discute em seguida.

### II.4.3 Questionário aos Professores de Geografia da 12ª classe

O questionário (v. Apêndice 11), foi concebido na intenção de estabelecer a comunicação sistematizada com os professores de Geografia da 12ª classe, confrontando algumas das suas concepções expressas nos questionários com a prática de ensino mediante a organização e leccionação de aulas.

Para a observação de aulas concebeu-se o roteiro para a observação de aulas (v. Apêndice 12), e a ficha do registo de observação da aula (v. Apêndice 13).

Os resultados dos questionários foram sistematizados em quatro grandes categorias de análise:

- 1- Dados pessoais e situação profissional dos professores,
- 2- Conteúdos e meios de ensino da disciplina de Geografia;
- 3- Planificação das aulas e sua realização;
- 4- Comentários e/ ou sugestões em função do conteúdo do questionário.

1- Sobre os dados pessoais e situação profissional dos professores que participaram na pesquisa de campo (v. Apêndice 8), representa-se as suas características gerais, cuja descrição se faz nesta categoria de análise.

Responderam no questionário quatro professores, dos quais três professores da cidade de Maputo e um professor da província de Maputo. A sua formação é do nível superior, dois formados na Universidade Pedagógica (UP), Curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia, e dois na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Curso de Geografia.

O tempo de serviço, varia entre 9 anos para o professor com menos anos de serviço e 29 anos para a professora com mais anos de serviço. O tempo de serviço inclui os anos em os professores iniciaram a docência, e não coincide com os anos que leccionam na 12ª classe. Por exemplo, o tempo mínimo de leccionação na 12ª classe é de dois anos e máximo de sete anos.

2- Com os conteúdos e meios de ensino da disciplina de Geografia, pretendeu-se analisar o grau de importância que os professores atribuem a cada uma das unidades didáticas dos programas de Geografia do 2º ciclo: 11ª classe Geografia Física Geral e 12ª classe Geografia Humana Geral.

Os dados sistematizados mostram que em relação às unidades didáticas da 11ª classe, três professores consideram *menos relevante a unidade didáctica sobre Biogeografia*; dois professores consideram ainda *menos relevante a unidade didáctica sobre Introdução ao Pensamento Geográfico*; e somente um professor considera *menos relevante a unidade didáctica sobre Pedogeografia*.

Para a 12ª classe, dois professores consideram menos relevante a unidade didáctica sobre *Urbanismo*; e um professor considera menos relevante, a unidade didáctica sobre *Indústria*.

Ainda no âmbito desta categoria de análise, procurou-se perceber a comparação que os professores estabelecem, sobre o nível de compreensibilidade, entre os conteúdos do programa da 11ª (G. Física) e da 12ª classes (G. Humana), e que ao considerarem os conteúdos da Geografia Humana mais compreensíveis, os professores aproximam-se das ideias dos alunos que também concebem os conteúdos da Geografia Humana mais acessíveis em relação aos da Geografia Física, conforme se analisou, anteriormente, no questionário aos alunos da 12ª classe.

Há uma ideia generalizada nas escolas secundárias, de conceber a Geografia Física como sendo mais difícil do que a Geografia Humana/ Económica. Na medida em que os professores também assim o concebem, acabam influenciando nos seus alunos.

Neste estudo indicam-se apenas alguns argumentos possíveis que possam estar na origem do problema. E, nesse aspecto, seria de se aprofundar a análise deste problema num outro estudo.

Por exemplo, quando os estudantes da UP realizam as práticas pedagógicas nas escolas secundárias tendem a escolher conteúdos de Geografia Humana Geral (9ª classe) ou a parte económica da Geografia de Moçambique (10ª classe). É interessante que mesmo nos exames de conclusão do curso de Licenciatura, a maioria dos candidatos opta por temas de Geografia Humana/ Económica.

Retomando a ideia formulada no contexto de análise do questionário aos alunos da 12ª classe, na qual se admite a influência da concepção da *Geografia humanista*, isto é, a Geografia que

*(...) distancia-se das ciências da terra e tem ligações privilegiadas com a Antropologia, Psicologia e a História.*

*Os defensores desta Geografia (behaviouristas) defendem e demonstram que o espaço está cheio de significados e de valores, os quais permitem organizar a visão de uma paisagem ou tomar decisão sobre as actividades a empreender. (SILVA 1994:66-67).*

Neste sentido, a formação psico-pedagógica consubstanciada com a formação em História e Geografia, também pode influenciar nessa ideia de que os conteúdos da Geografia Humana são melhor compreensíveis em relação aos da Geografia Física.

Para operacionalizar um dos objectivos da pesquisa, preconizando a indentificação das *bases teóricas e metodológicas com as quais os professores orientam o processo de ensino e de aprendizagem da sua disciplina*, procurou-se identificar os meios de ensino e a sua forma de utilização durante as práticas de ensino.

As respostas dos professores ao questionário, confrontadas com a sua prática revela o distanciamento entre as suas concepções e prática de ensino da Geografia.

Algumas razões concorrem para este facto de contradição entre os princípios conhecidos pelos professores e sua prática de ensino.

Deve-se considerar que o processo de ensino e aprendizagem não se realiza espontaneamente, exige condições prévias, algumas das quais não estão ao alcance do professor.

Considerando que o professor é que está com os alunos, durante um determinado tempo lectivo, cabe-lhe a responsabilidade de manter os alunos na sala de aulas ocupando-lhes de todas as formas possíveis, desde que os conteúdos de ensino determinados na dosificação sejam “transmitidos” aos alunos.

Parece não ser da responsabilidade do professor determinar a redução do excesso de alunos por turma, variando entre 60 a 70 alunos nas escolas da cidade de Maputo, mas que teoricamente é fixado em “*quarenta o número máximo de alunos por cada turma do 2º Ciclo*”. (MINED, 2003:34).

A revisão e actualização do único Atlas Geográfico Universal (1997), produzido com a colaboração de instituições moçambicanas, cujos conteúdos são de 1979, alguns dos quais ultrapassados.

Por exemplo, a Europa representada é da década de 70, e com destaque ainda para a “União das Repúblicas Socialistas Soviéticas”, que não existe.

Não é possível gerar boa prática de ensino de Geografia recorrendo meios distorcidos como é o caso do Atlas Geográfico acima referido.

A sua utilização pode gerar outros problemas, na medida em que o discurso geográfico, particularmente sobre os conteúdos de Geografia Humana, cuja evolução é mais rápida, pode transformá-lo num discurso histórico invertendo-se completamente o papel da Geografia no ensino e distorcendo-se a sua prática de ensino, no caso da 12ª classe.

No questionário, os professores afirmam utilizar os meios de apoio às suas práticas de ensino tais como: mapas, jornais, televisão, computador, rádio e algumas obras bibliográficas recomendadas no programa de ensino, assim identificadas:

*ANDRADE, M.C. Geografia Económica. 8ª ed., São Paulo: Atlas Editora, 1985.*

*ANTUNES, J. Geografia 10º/11º ano. 7ª ed., Lisboa: Plátano Editora, 1990.*

*ANTUNES, J. Geografia 11º ano. Lisboa: Plátano Editora, 1995.*

*COSTA A. et al. Introdução à Geografia Humana 12º ano B. Porto: Porto Editora, 1993.*

*CUNHA, M.A. Geografia Geral. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982*

*KNAPIC, D. Geografia 10º ou 11º ano. Lisboa: Plátano Editora, s/d*

*LEITE I. Geografia 12º ano de Escolaridade. Lisboa: Edições ASA, 1989.*

*SILVA, L U et al. Geografia 10º/11º ano, área D. Lisboa: Texto Editora, 1986.*  
(MINED, 2000:12).

Destas referências bibliográficas recomendadas no programa de ensino, são mais utilizadas pelos professores que participaram na pesquisa as de João Antunes, Dragomir Knapic e Idalina Leite.

A concepção dos professores sobre a estrutura e a relevância dos conteúdos dos programas de ensino no 2º ciclo é variável.

Por exemplo no programa da 11ª classe, o tema sobre *Biogeografia* integrado na última unidade do programa (Unidade VI) deveria estar integrado no tema sobre *Climatogeografia* (Unidade II) devido a maior afinidade destes temas entre si; e no programa da 12ª classe, o tema sobre *Urbanismo* integrado na última unidade do programa (Unidade V) deveria ser tratado logo depois do tema sobre a *Indústria* (Unidade III) ou dentro dela, na medida em que o urbanismo é uma das consequências directas da industrialização.

Na tabela 6, indica-se as unidades temáticas que integram os programas de ensino de Geografia no 2º ciclo.

Tabela 6 – *Unidades temáticas dos programas de Geografia do 2º Ciclo*

UNIDADE	TEMA: 11ª Classe	TEMA: 12ª Classe
I	Introdução ao Pensamento Geográfico	População
II	Climatogeografia	Agricultura
III	Geomorfologia	Indústria
IV	Hidrogeografia	Transportes e Comunicações
V	Pedogeografia	Urbanismo
VI	Biogeografia	

Fonte: MINED, 2000

Nos questionários, os professores diferenciam os conteúdos menos relevantes e melhor compreendidos pelos alunos. Por exemplo, alguns professores consideram:

*Professor (PJM1) ...o conteúdo sobre Biogeografia, segundo a estrutura do programa da 11ª classe, não é relevante por estudar-se depois de Climatogeografia...*

*Professor (PLh3) ... o conteúdo sobre Introdução ao Pensamento Geográfico, integrado no programa da 11ª classe, não é relevante porque os alunos não vêm as vantagens deste conhecimento para a resolução dos problemas actuais....*

*Professor (PNa) ...os conteúdos da Geografia Humana, integrados no programa da 12ª classe, são melhor compreendidos pelos alunos por tratar-se de factos mais relacionados com a vida dos alunos...*

As resposta dos professores têm interesse extraordinário neste estudo, na medida em que permitem deduzir algumas das concepções dos professores e compará-las com a sua prática.

3- Sobre a planificação das aulas e sua realização, os “instrumentos” utilizados pelos professores , com *maior frequência*, são a *dosificação*; o *programa de ensino e livro de consulta*.

Na tentativa de compreender os aspectos da planificação que os professores privilegiam mais, obteve-se o resultado seguinte: os quatro professores *privilegiam* na sua planificação os *objectivos do programa*; três professores *privilegiam as orientações metodológicas do programa de ensino*; dois professores *privilegiam a dosificação*; dois professores *privilegiam os conteúdos do programa de ensino*; dois professores *privilegiam o papel da Geografia no ensino*.

Os procedimentos didáctico metodológicos adoptados pelos professores, de acordo com as funções didácticas foram sistematizados com base no quadro 5.

Quadro 5 – *Procedimentos didáctico-metodológicos adoptados pelos professores, de acordo com as funções didácticas*

<b>Matéria Nova</b>	<b>Consolidação</b>	<b>Controle</b>
Exposição da matéria – Todos	Repetição da matéria - 3 profs.	Avaliação ACS/ ACP -Todos
Orientação de actividades -Todos	Elaboração conjunta - 3 profs.	Avaliação na aula - 3 profs.
Elaboração conjunta - 2 profs	Explicação do objectivo - 2 profs.	Avaliação na consolidação - 2
Explicação do objectivo - 2 profs.	Consideração para a realização dos	<u>Avaliação para obrigar o aluno</u>
Consideração aos conhecimentos prévios - 2 profs.	trabalhos práticos - 2 profs.	<u>a estudar mais</u> - 3 profs.

Fonte: Dados dos questionários aos professores de Geografia do 2º ciclo do ESG.

Com os dados indicados no quadro, percebeu-se que os professores revelam compreender a necessidade de diversificar os procedimentos didáctico metodológicos durante o percurso de uma aula.

Porém, durante a observação das aulas constatou-se que, em muitos casos os professores procediam de forma diferente em relação ao que afirmavam. Neste sentido, estamos de acordo com LIBÂNEO (1994:96), em termos de que “Boa parte dos professores de nossas escolas entende o trabalho docente como “passar” a matéria do programa, geralmente de acordo com o livro didáctico”.

Com base nas aulas observadas, num total de 64 aulas, constatou que os professores quando se referem à planificação das suas aulas, na prática é o momento em que elaboram os apontamentos baseados nos livros de consulta e repassam aos alunos durante as aulas. Nalguns casos, o professor recorre os apontamentos dos anos anteriores registados na sua sebenta.

Um aspecto que mereceu uma atenção especial, no conjunto de dados recolhidos dos questionários, alguns dos quais indicados no quadro acima, refere-se ao facto de se tomar a avaliação como um instrumento de pressão (*Avaliação para obrigar o aluno a estudar mais...*).

Num estudo baseado na *Avaliação da aprendizagem de Geografia na 10ª classe do Ensino Secundário Geral, na cidade de Maputo*, analisa-se profundamente o problema da avaliação no contexto do ensino escolar moçambicano. (DUARTE, 2001.316p.).

4- Sobre os comentários e/ ou sugestões, no essencial os professores enfatizaram as suas respostas que foram dando ao longo do questionário, tendo sido demasiado lacónicos nas suas expressões; sendo provável que a extensão do questionário tenha contribuído para o efeito.

De facto, durante a sua elaboração constatou-se ser demasiado extenso; mas porque seriam submetidos apenas quatro professores e, pretendendo-se obter maior quantidade e qualidade de informação possível optou-se por manter inalterável.

Entre outros aspectos, ainda no âmbito dos comentários dos professores que responderam ao questionário, ressalta-se o problema da falta de meios para tornar as aulas mais dinâmicas. Reconhecem a desactualização dos livros de consulta, dos mapas, dificuldades de organizar visitas de estudo. Consideram, igualmente, um enorme desajuste sobre alguns conteúdos do programa de ensino, e que o continente africano está ausente no estudo sobre a Geografia Humana/ Económica Geral que se ensina na 12ª classe.

#### II.4.4 Dosificação do Programa de Ensino de Geografia da 12ª classe

O termo ‘Dosificação’ utilizado neste estudo, faz parte do vocabulário pedagógico utilizado na escola moçambicana, particularmente no ensino secundário uma vez que no Ensino Básico é designado por ‘Planificação’.

Dosificação é planificação, uma espécie de cronograma de actividades sobre os conteúdos do programa de ensino, *divididos em doses*, e os testes (ACSs e ACPs) de acordo com o calendário escolar.

Interessou-nos integrar neste estudo uma pequena reflexão sobre a dosificação, em virtude do seu peso administrativo, no contexto da burocracia pedagógica na escola moçambicana, e em consequência disso o seu reflexo na concepção e na prática de ensino da disciplina de Geografia.

O cumprimento do programa de ensino é analisado e avaliado, antes de tudo, pelo nível de cumprimento da dosificação, ou seja se existe algum atraso em função da dosificação.

Os membros da inspecção do Ministério da Educação e Cultura, a nível provincial ou central, quando de serviço nas escolas secundárias o seu interesse primordial é a dosificação, a partir da qual estabelecem comparações entre os conteúdos registados nos livros dos sumários (livro de registo das aulas por turma) ou as aulas observadas e a dosificação.

Uma das consequências desse controle baseado na dosificação é a prática de ensino do professor baseada na “versão menos eficaz” de um professor com algumas das características seguintes:

*O formador comunica um máximo no tempo devido. A sua exposição prevê directamente um texto escrito sem o adaptar às circunstâncias e ao público.*

*(...) solicita respostas pontuais mas sem exploração efectiva.*

*O formador tem confiança relativa nos alunos. Procura fazê-los trabalhar mas não espera grande resultado da sua colaboração.*

*Contenta-se com o tempo que passa sem consideração real pelos alunos e pelos objectivos. (SCHOU MAKER, 1999:168).*

Os professores têm uma concepção positiva sobre o significado de uma planificação, segundo os fundamentos de Pedagogia e Didáctica adquiridos na sua formação. Portanto, teoricamente os têm uma percepção correcta da necessidade de planificação das actividades pedagógicas, desde o programa até as aulas.

A contradição surge quando se pretende restringir a actividade do professor no cumprimento da dosificação que se afigura um instrumento fundamental de controle do nível de concretização do programa de ensino.

Neste sentido, existem mecanismos de funcionamento das escolas exercendo influência decisiva na prática de ensino do professor, ainda que as suas concepções sejam diferentes.

Em nossa percepção, os grupos de disciplinas concebidos como “(...) *órgão de apoio técnico, científico e metodológico da direcção pedagógica*” (MINED, 2003:24) deveriam contribuir, efectivamente, no controle dos programas de ensino não só através da dosificação mas também procurando exercitar na prática as concepções mais apropriadas, gerando-se assim práticas de ensino também apropriadas.

A dosificação vista na sua funcionalidade continuará a contribuir para que o professor seja simplesmente um “*repassador de conteúdos*”. (KAERCHER, 1999:181).

Teoricamente, o programa de ensino é o meio de cumprimento obrigatório, mas na prática é a listagem de conteúdos da dosificação que se transformam numa referência obrigatória.

O programa de ensino não constitui um instrumento de debate nos grupos de disciplina, muito embora insistindo-se nesse sentido, na medida em que nele contem sugestões didáctico metodológicas, objectivos gerais e específicos e alguns elementos teórico-metodológicos.

Mas também é provável que os professores não se sintam interessados pelo programa de ensino no seu aspecto formal. Alguns depoimentos dos professores revelam esse desinteresse considerando que alguns aspectos do programa estão desarticulados com a realidade e actualidade.

#### II.4.5 Observação das Aulas de Geografia da 12ª classe

No âmbito da pesquisa de campo, o instrumento utilizado para a observação das aulas (Apêndice 13) foi inicialmente adaptado ao tipo de organização do horário da disciplina de Geografia no 2º ciclo.

Foi adaptado baseando-se no que se aplicou na “*Avaliação Pedagógica do Livro Escolar: o livro de Geografia da 5ª classe do SNE*” (THOMPSON, 1991), e por revelar-se eficiente para o registo das aulas em processo de observação, tem sido adoptado para o registo da observação das aulas dos estudantes do Curso de Licenciatura em ensino de História e Geografia durante as práticas pedagógicas nas escolas secundárias.

Foram observadas num total de 64 aulas, incluindo dedicadas aos testes (1ª ACS), na medida em que, neste estudo, o conceito de aula é usado no sentido de que,

*(...) o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didácticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e aprendizagem. (...) a aula é toda situação didáctica na qual se põe objectivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender. (LIBÂNEO, 1994:178),*

As aulas observadas estão organizadas em blocos de 90', correspondente a duas aulas de 45'.

Pretendeu-se, com esta observação das aulas, concretizar a prática de ensino e de aprendizagem da disciplina de Geografia na 12ª classe, analisando o domínio científico e didáctico-pedagógico dos professores e relacionando com as suas afirmações contidas nos questionários e desse modo procurar perceber os nexos estabelecidos entre as suas concepções e as práticas correspondentes.



Os dados sistematizados na grelha mostram que, durante a observação das aulas, os professores utilizaram com maior frequência o quadro de escrever; a exposição verbal; o ditar apontamentos; elaboração conjunta, e incidindo mais no conteúdo e não no desenvolvimento das habilidades necessárias ao “*saber pensar o espaço [ou seja] a de melhor compreender o mundo para aí poder agir com mais eficácia*”. (LACOSTE, 1997:253).

Durante todo o processo de observação das aulas, o mapa (Planisfério) foi utilizado apenas duas vezes, numa mesma escola e pelo mesmo professor; enquanto que o livro de consulta utilizou-se uma única vez, por uma professora, para mostrar aos alunos alguns esquemas estabelecendo a relação entre o crescimento populacional mundial e o crescimento da produção dos países ricos e pobres.

Foi também com relativa frequência que se constatou o fraco uso, e nalguns casos ausência total de uso sobre alguns dos mais importantes elementos do desenvolvimento metodológico, como a observação, a demonstração, aplicação e/ ou concretização, análise crítica, entre outros.

Ao comparar-se entre os resultados de questionários dos professores sobre os resultados da sua prática de ensino revela que os professores não estão alheios ao “o que pode ou deve ser o ensino da Geografia”. Porém, a sua prática revela-se distorcida se se tomar em consideração as suas respostas ao questionário.

Por exemplo, nos questionários os professores afirmam considerar o *saber prévio*; o nível de participação dos alunos para melhorarr a sua aprendizagem, o desenvolvimento harmoniosamente das capacidades cognitivas, psicomotoras e afectivas dos alunos, e afirmam cumprir o papel e objectivos da Geografia.

Na prática de ensino verifica-se que os mesmos professores valorizam a transmissão dos conteúdos, privilegiando-se o aspecto cognitivo, dão maior ênfase à quantidade de conhecimentos preconizados na dosificação; centralizam neles todo o processo de ensino e aprendizagem, maior ênfase à memorização dos conteúdos de ensino, entre outros procederes pedagógicos.

O desnível entre concepções e prática de ensino acentua-se também no ensino da Geografia no 2º ciclo do ESG, sendo os professores com formação superior.

Neste sentido, é importante que se reflita as novas formas de organização escolar em que o professor seja autónomo, no sentido em que seja capaz de aderir uma determinada concepção e a sua prática de ensino se fundamente nessa concepção. Desse modo, o professor estará em condições de fundamentar a sua prática e realizar uma prática sustentada nessa concepção.

Vale insistir na conclusão segundo a qual *‘Não se mudam os modos de agir cotidiano, muito menos uma organização, sem mudanças no arcabouço conceitual que os sustenta’*. (CASALI, 2004:2),

Nesse sentido, este estudo é um contributo com vista a gerar mudanças em algumas práticas de ensino da Geografia por meio da mudança em certas concepções, sugerindo-se que se faça a devida correspondência entre a concepção de Geografia que mais se privilegia em cada época com a sua prática.

#### II.4.6 Apontamentos Elaborados pelos Professores e Ditados aos Alunos

Algumas actividades que preparam os alunos para a percepção activa podem consistir em:

*pedir aos alunos que digam o que sabem sobre o assunto [conhecimento prévio]; levá-los a observar objectos e fenómenos e a verbalizar o que estão vendo ou manipulando; colocar um problema prático cuja solução seja possível com os conhecimentos da matéria nova; fazer uma demonstração prática que suscite a curiosidade e o interesse; registrar no quadro-negro as informações que os alunos vão dando, de forma a ir sistematizando essas informações (LIBÂNEO, 1994: 183).*

Trata de propor uma verdadeira transformação conceptual sobre a prática de ensino do professor, na medida em que disso possa depender o modo como os alunos aprendem.

BARTH (1996:23), na sua reflexão sobre *o saber em construção*, sustenta a ideia de que “(...) *o modo de aprender [e como] aprendemos, influencia de maneira decisiva a qualidade dos conhecimentos adquiridos e o próprio pensamento*”.

Ao incluir-se neste estudo a análise sobre ‘os apontamentos elaborados pelos professores e ditados aos alunos’ é, por um lado, na pretensão de perceber os fundamentos decorrentes do processo de construção dos “saberes”, sobre os conteúdos de Geografia Humana que se ensina na 12<sup>a</sup> classe; e, por outro, verificar como é que isso se realiza na prática de ensino.

Importa referir que antes desta pesquisa, já havia um certo conhecimento relacionado com a questão de apontamentos, por exemplo, mesmo nas classes onde há livros para os alunos, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura o ditado de apontamentos pelo professor tem sido uma prática quotidiana; pese embora os mesmos professores tenham aprendido a teoria e a prática de trabalho com o livro do aluno.

Presenciamos situações em que os estudantes em formação na UP, quando realizam suas práticas pedagógicas nas escolas secundárias, os alunos mostram-se impacientes quando não se lhes dita os apontamentos em virtude do estudante praticante pretender utilizar os métodos interactivos que lhe são recomendados na sua formação; havendo casos em que os próprios alunos, em uníssono, perguntam ao estudante praticante, em plena aula “... e os apontamentos, senhor professor?!”.  
*apontamentos, senhor professor?!”.*

Alguns pais ou encarregados de educação fazem o controle da assiduidade e “participação” nas aulas dos seus educandos, em função dos apontamentos registados no caderno, o que faz com que a avidez dos alunos pelos apontamentos seja maior.

Numa conversa tida com um aluno na Escola Secundária de Lhanguene, que estava a repassar os apontamentos de Geografia do caderno dum colega da turma, na Biblioteca da Escola onde deveria estar a consultar os livros lá existentes, afirmou que *era mais seguro estudar com base nos apontamentos, porque os testes são elaborados pelo professor, também na base dos apontamentos que ele próprio dita na aula...*

Durante a observação das aulas foi possível verificar o peso que se dá aos apontamentos nas aulas, tanto que ao analisar-se os cadernos dos alunos, notou-se que o volume de apontamentos correspondentes às aulas anteriores era maior em relação ao número de aulas dadas.

Permitiu perceber que, durante a observação das aulas, os professores minimizaram o ditado de apontamentos, adoptando o esquema seguinte: considerando que as aulas são em bloco de 90’, nos primeiros 45’ fazia-se a correcção dos trabalhos de casa (TPC) sobre o conteúdo da aula anterior, ou a exposição da matéria nova, a cópia no quadro de alguns gráficos para serem discutido, na base do método de elaboração conjunta; e na segunda parte, ou seja, os restantes 45’ eram dedicados aos apontamentos.

Numa das aulas que iniciou às 7.00 h, atrasei cerca de 15’ e provavelmente a professora a quem observei suas aulas imaginou que não estaria presente naquela aula. A professora ficou surpreendida quando me viu a chegar porque estava a ditar os apontamentos aos alunos e com maior celeridade para *recuperar o atraso no cumprimento da dosificação*, conforme justificou a mesma professora durante a conversa no intervalo.

A professora sabia que aquela era minha última aula a observar, segundo o cronograma que lhe apresentei logo no início, e mesmo assim continuou a justificar-se dizendo que

pretendeu “ avançar e *dar matéria suficiente*” porque nas aulas posteriores “*tencionava orientar alguns trabalhos práticos a realizar-se durante as aulas*”. Porém, o tempo não me permitiu observar esses trabalhos práticos previstos pela professora.

A análise sobre os apontamentos fotocopiados dos cadernos dos aluno permite-nos sugerir que se faça estudos mais aprofundados, pressupondo-se que dessa prática de produção de apontamentos pelos professores, pode incentivar-se a prática de produção de textos com elevado nível científico e didáctico pedagógico.

Na verdade, há aspectos relacionados com a validade psicopedagógica e epistemológica desses apontamentos e que interessa desvendar, considerando que é na base desses apontamentos que “sobrevive” a Geografia no 2º ciclo, em geral, e na 12ª classe, que apesar de Moçambique contar com uma Cátedra de Geografia Humana, ainda não produziu um livro orientado para o ensino da Geografia na 12ª classe.

Também com base nestes apontamentos é possível verificar como é que cada professor se organiza no início das aulas para dar um panorama geral sobre a disciplina; havendo alguns professores que apresentam aos seus alunos os conteúdos programáticos e respectivos objectivos gerais da disciplina, e outros professores apresentam ainda mais alguns fundamentos gerais teórico metodológicos sobre o estudo da Geografia Humana, e a calendarização das avaliações (ACS e ACP), entre outros aspectos.

Os apontamentos elaborados pelos professores e ditados aos alunos constituem uma outra fonte importante para se perceber a concepção do Geografia que se ensina e sua relação com a prática de ensino.

#### II.4.7 Os Testes (1ª ACS)

Os testes são elaborados com base nos apontamentos ditados nas aulas e conforme revelou um aluno numa das escolas em que se fez a pesquisa empírica: (...) *era mais seguro estudar com base nos apontamentos, porque os testes são elaborados pelo professor, também com base nos apontamentos que ele próprio dita na aula...*

Durante o processo de observação das aulas procurou-se deter a atenção especial sobre o primeiro teste escrito, 1ª ACS ( primeira Actividade de Controlo Sistemático), como um dos elementos de avaliação defenida na dosificação e determinada no *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral*.

O interesse por este teste aumentou quando se observou um documento afixado na sala de professores com a identificação e o conteúdo seguinte:

***Atinente ao Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral***

*(Número de ACS's)*

1. *No 1º e 2º ciclo (sic!), é obrigatório a realização de pelo menos duas (2) ACS's port trimestre.*
2. *As duas (2) ACS's a que se refere o número 1, devem ser escritas, realizadas individualmente e com a duração de 45'.*

A análise do número dois do referido e citado “*atinente ao regulamento de avaliação*”, denota-se uma maior rigidez e incongruência em relação aos princípios de avaliação preconizados no programa de ensino, no qual se anuncia que

*(...) a avaliação realiza-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem tomando as formas de ACS ou ACP (...) podendo ser realizados sob forma de testes escritos ou orais, trabalhos de investigação, actividades práticas, elaboração de mapas, gráficos entre outros. (MINED, 2000:17).*

Perante este facto, uma questão se coloca: a concepção de avaliação, na perspectiva do *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral* tem um sentido e, a concepção da avaliação na perspectiva do programa de ensino de Geografia tem outro sentido. Neste contexto como se posiciona o professor que se lhe confronta com essas duas formas de avaliação.

O ideal seria que o professor, na sua avaliação, procedesse de acordo o programa de ensino no qual se toma em consideração as particularidades da Geografia no ensino, abrindo-se mais possibilidades de se avaliar as diferentes formas de aprendizagem na Geografia.

Na prática de ensino, em geral, todas as disciplinas curriculares sujeitam-se aos mesmos princípios de avaliação determinados no regulamento geral. Não se considerando o papel particular que as disciplinas curriculares desempenham no ensino.

Neste contexto, valeria a pena que se retomasse, no ensino moçambicano, a reflexão sobre “*As disciplinas enquanto linguagens*” . (SANTOS, 2000:25).

Poucos percebem a importância da avaliação na disciplina de Geografia, exigindo-se elaboração de mapas, gráficos, diagramas, entre outros.

Foi com razão que se chegou à conclusão de que,

*Não há (...), correspondência exata entre a cultura escolar definida nos programas e o que é avaliado. Quando há correspondência aparente, surge uma questão: o que se leva realmente em conta sob pretexto de avaliar”.* (PERRENOUD, 1999: 20).

Retomando a análise sobre as ACS's realizadas durante a pesquisa de campo, e por todos professores cujas aulas foram observadas, levou a que se concebesse uma outra grelha a partir da qual se identificaram as características gerais das referidas ACS's, em função da presença ou da ausência das variáveis em que se baseou a análise dos dados; e o quadro que se segue, mostra a grelha sobre as variáveis<sup>12</sup> de análise das ACS,s

---

<sup>12</sup> Estas variáveis se enquadram nos Instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994).

Quadro 7 – Grelha sobre variáveis de análise das ACS,s

Nº da questão	Questão dissertativa	Questão objectiva	Questão de ordenação	Certo ou errado	Questão para Completar	Questão de correspond.	Múltipla escolha	Identif. e localiza.

(Continua)

(Continuação)

Domínio de objectivo			Cotação
Saber	Saber fazer	Saber ser ou estar	

Fonte: Concebido e elaborado pelo autor

A inserção das ACS's nesta grelha, forneceu o resultado seguinte:

- nas quatro ACS's o número de questões varia entre o mínimo de quatro e o máximo de sete;
- na sua elaboração, todos os professores privilegiaram *questões dissertativas ou de evocação simples*, três professores incluíram *questões objectivas*, um professor contemplou *questões de ordenação*, e um professor incluiu ainda *questões de múltipla escolha*;
- quanto aos objectivos e termos comportamentais, segundo a taxonomia de Bloom interpretada por PROENÇA (1990:83-90) a maior frequência das questões vinculadas nas ACS's, situa-se no *domínio cognitivo* ou seja privilegiu-se “o saber”, incidindo-se sobre os termos comportamentais tais como: *caracterizar, indicar ou referir, assinalar, mencionar, escrever correctamente, definir conceitos, explicar* (explicação reprodutiva);

- são muito poucas as questões do *domínio psicomotor* ou “o saber fazer”, sendo os termos comportamentais inerentes: *propor soluções e fundamentar as respostas*;
- em nenhuma ACS foram identificadas questões do domínio afectivo ou “o saber ser / estar”;

Ao confrontar-se os diferentes elementos que serviram de base para esta análise, por um lado, comprovou-se a ideia segundo a qual,

*Os professores (...), têm dificuldades em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias. (LIBÂNEO, 1994:200).*

Constatou-se também que alguns dos objectivos vinculados nas questões dos testes, não são devidamente exercitados nas aulas, o que mostra a desunião entre “*o que deve ser*” e “*o que é*” o ensino.

Aspecto digno de referência, nesta análise, relaciona-se com o facto de que as questões das ACS's reflectem o problema da dicotomia da Geografia em parte física, no caso de Moçambique, estuda-se na 11<sup>a</sup> classe e a parte humana, na 12<sup>a</sup> classe.

Não se observa o princípio da interdependência entre os factos ou fenómenos físico e humanos na abordagem geográfica, embora expressando-se essa intenção nas Orientações Metodológicas da 12<sup>a</sup> classe, nas quais se estabelece que “*O professor deve (...) estabelecer as interconexões existentes entre os vários fenómenos sociais e naturais.* (MINED, 2000:10).

## II.5. Síntese Geral da Análise dos Resultados

A leitura e a análise desenvolvidas ao longo do segundo capítulo deste estudo, percebe-se a influência e as limitações condicionadas pela estrutura curricular do ensino da Geografia, em particular no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, assim como o funcionamento prático das escolas, pelo menos aquelas que foram envolvidas neste estudo.

Estes aspectos condicionam a prática de ensino da disciplina de Geografia pelos professores, influenciando na sua aprendizagem pelos alunos.

O desnível entre as concepções dos professores e o seu proceder didáctico pedagógico é acentuado, na medida em que, por um lado, revelam identificar-se com concepções relativamente evoluídas mas a sua prática revela-se distorcida e tradicional.

As dificuldades identificadas com base nos questionários submetidos aos alunos e professores envolvidos na pesquisa de campo, e a observação das aulas situam-se ao nível da falta de clareza e da interiorização sobre a função da escola, e decorrente daí, o papel da disciplina de Geografia no ensino e no conjunto das outras disciplinas curriculares.

Aos alunos aulas parecem-lhes interessantes, mas uma vez a dosificação uma espécie de “colete de forças”, os professores não se deixam levar pela curiosidade dos alunos, porque julgam que podem comprometer o cumprimento da dosificação.

Na tentativa de compreender melhor a articulação entre o que os professores sabem e o que efectivamente praticam nas suas aulas, nota-se um grande distanciamento. Fica-se com a sensação de que, o produto da formação do professor tem pouca aplicação na escola.

Pois, o tempo de formação, a quantidade e qualidade de disciplinas frequentadas durante o curso, não justificam a prática dos professores, segundo as aulas observadas durante a pesquisa de campo, e neste aspecto, faltou examinar as razões mais profundas com vista a avançar-se com propostas mais plausíveis.

Ao definir-se três tipos de ambientes (urbano, periurbano e rural), cujas escolas participaram neste estudo, foi com a intenção de verificar a influência de cada um desses ambientes na organização das aulas de Geografia e do seu ensino.

Essa influência não se limita apenas ao ensino da Geografia, por exemplo o facto de se ter confirmado que nas escolas do meio rural, as meninas têm poucas oportunidades para estudar em relação aos meninos. No meio urbano a demanda é maior e em consequência disso as turmas são numerosas comparativamente as do meio rural, e nas escolas que participaram neste estudo o número de meninas matriculadas na 12<sup>a</sup> classe é maior ao dos meninos.

Os alunos vivendo em regime do internato, como se registou numa das escolas participantes (Escola Secundária da Namaacha), mobilizam os seus colegas vivendo em regime externo para estudos em grupo, utilizando os recursos que a escola dispõe.

Ainda no contexto das limitações que a pesquisa de campo está a revelar, tem a ver com o facto de não se ter examinado minuciosamente os apontamentos que os professores ditam aos alunos nas suas aulas. Contudo, deve-se reconhecer o facto de que os professores ao prepararem esses apontamentos, fazem algumas escolhas, ou seja, revelam algum posicionamento em relação os conteúdos por eles seleccionados.

A analisar-se os livros de consulta utilizados pelos professores denota-se uma carência enorme, porquanto alguns desses livros estão ultrapassados. E, aquí deve-se questionar a quem de direito: se não é possível providenciar livros para todos alunos da 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes, de todo o país, não se afigura alternativa viável a sua aquisição, provisoriamente para os professores, que ainda nem constituem um grupo numeroso no país?

Há razões para este questionamento, e explico: numa das aulas observadas, o professor ao abordar o conteúdo sobre as *Teorias demográficas*, centrou-se unicamente e de forma linear nas teorias malthusiana, antimalthusiana ou natalista e a neomalthusiana, tendo criado nos alunos uma ideia de “fatalidade” que essas teorias representam no mundo, sobretudo quando pretendeu relacionar essas teorias com os níveis de desenvolvimento de países em desenvolvidos e pobres.

O mesmo professor revelou que ignorava a *Teoria da transição demográfica*, já largamente difundida nos livros de consulta recentemente editados; e com base no conhecimento desta teoria, compreende-se o carácter dinâmico das variações das taxas de natalidade e de mortalidade, das quais se fundamentam as *Teorias demográficas*.

*A Teoria de transição demográfica, ainda pouco conhecida pelos professores,*

*(...) pretende explicar a variação das taxas de natalidade e de mortalidade como um resultado das transformações económicas, sociais e culturais que as populações sofrem. Esta teoria considera que as fases da evolução da população não ocorrem ao mesmo tempo em todos os países do mundo. (DUARTE et al., 1999:12).*

A sua interpretação correcta pode contribuir para a superação da concepção estática e fatalista que se transmite aos alunos quando o professor não está seguro no que diz aos seus alunos, no sentido de que “... o professor de geografia foi reduzido a enumerar banalidades bastante estáticas.” LACOSTE (1997:249)

De um modo geral, os resultados da pesquisa de campo mostram a rigidez da estrutura organizativa dos conteúdos de ensino e a sua sobrevalorização em prejuízo do desenvolvimento das habilidades que permitem, ou permitirão ao aluno compreender a unidade e a dinamicidade da interacção entre a natureza e a sociedade.

O sistema de avaliação que se pretende que seja uniforme contribui para que os professores se preocupem mais com o conteúdo em si e não com o objectivo do conteúdo contextualizado no papel da Geografia e do seu ensino, o qual se expressa num grande potencial para “*saber pensar o espaço para saber nele se organizar para saber ali* [agir correctamente] LACOSTE (1997:189-195).

A avaliar pela percentagem elevada de aderência às aulas de Geografia (cerca de 88%), segundo os dados do questionário aos alunos da 12ª classe, parece promissor avançar-se na análise sobre o significado real dessa aderência.

Este estudo que procura perceber a relação entre as concepções da Geografia no ensino e as práticas com que se relacionam ou não insere-se nesse esforço para a análise mais profunda sobre o ensino e aprendizagem da Geografia na escola moçambicana.

### CAPÍTULO III

#### EVOLUÇÃO DA GEOGRAFIA EM MOÇAMBIQUE E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO, CASO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO 2º CICLO

Neste capítulo procura-se reconstituir e sistematizar algumas reflexões suscitadas pelos estudos sobre a Educação e o Ensino em Moçambique, analisando-se seu reflexo na concepção sobre o papel e o objectivo da Geografia e na prática do seu ensino, e no caso do Ensino Secundário do 2º ciclo, em particular da 12ª classe.

O estudo empírico foi realizado em três Escolas Secundárias da Cidade e da Província de Maputo, durante o primeiro trimestre do ano lectivo de 2005.

##### **III.1. Evolução da Geografia e do seu ensino em Moçambique, no secundário**

De um modo geral, em Moçambique, os estudos referentes à evolução das disciplinas científicas e do seu papel no ensino são escassos. Este facto constitui um dos constrangimentos para uma percepção mais justa sobre a qualidade de ensino das disciplinas curriculares, em particular do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG-2), reconhecidas como sendo *“altamente académicas exigindo altos níveis de conhecimento que se situam muito acima do que se poderia esperar da maior parte dos alunos”*. (MINED, 200120).

No caso específico da disciplina de Geografia para o 2º ciclo do ESG (11ª e 12ª classes), esses estudos mostram-se necessários e urgentes, conforme revelam os resultados dos questionários aos alunos e professores das escolas onde se realizou o estudo empírico.

Não se pode pensar nas mudanças sobre as práticas quotidianas do ensino das disciplinas curriculares, nem da sua forma organizacional antes que se compreenda o seu contexto conceptual. O estudo desenvolvido neste capítulo três é um exercício nesse sentido, visando partilhar das contribuições já iniciadas na reflexão sobre o Ensino Secundário em Moçambique.

Estudos como “*O Ensino Secundário e os desafios da Educação no Séc. XXI em Moçambique*” THOMPSON, 2000; a “*Evolução da Geografia em Moçambique*” como conteúdo sobre “*A Evolução do Pensamento Geográfico: um percurso na História do Conhecimento da Terra e das Correntes e Escolas Geográficas*” (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:98-100), são alguns exemplos de reflexões iniciadas sobre o ensino secundário e de Geografia em Moçambique; e consubstanciadas nos documentos normativos e fontes históricas sobre a Educação e o Ensino em Moçambique, referenciados neste estudo

A análise sobre a evolução da Geografia permite compreender a relação entre os tipos de sociedade historicamente determinada e suas concepções sobre os sistemas de educação e do ensino das disciplinas curriculares, cujos conteúdos reproduzem a cultura da classe dominante.

A disciplina de Geografia tem demonstrado, com maior nitidez, essa relação na medida em que o *espaço geográfico* que se afigura de objecto formal da Geografia tem sido um dos mais importantes factores da evolução sobre as concepções da Geografia, conforme as indicações que a evolução da Geografia e do seu ensino em Moçambique apontam.

Neste estudo, considera-se dois grandes períodos de evolução da Geografia e do seu ensino, cujas características expressam a essência do seu papel e dos objectivos alcançados ao longo desses períodos: Período colonial e Pós- colonial.

### **III.2. Alguns Objectivos da Geografia no Ensino Secundário no Período Colonial**

Nesta reflexão sobre alguns objectivos da Geografia no período colonial, no caso do Ensino Secundário, nível de ensino para o qual se orienta este estudo, procura-se evidenciar alguns princípios e concepções subjacentes no ensino da Geografia.

Uma característica geral e comum sobre o Ensino Secundário, durante o período colonial em Moçambique, reside no facto de que “ (...) *foi até Junho de 1975, altura da sua Independência, um ensino de elite*” (THOMPSON, 2000:3).

No mesmo contexto, o Artigo 1º do Regulamento da Instrução Secundária recomenda rigorosamente que,

*O Ensino Secundário tem por fim ministrar os elementos duma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade.* (ANUÁRIO DO ENSINO, 1931:47).

Eduardo Mondlane, ao caracterizar o Sistema de Ensino colonial, indica que o Ensino Secundário, mais conhecido por Ensino Liceal, incluía três ciclos de ensino: o 1º ciclo com a duração de dois anos; o 2º ciclo três anos e o 3º ciclo dois anos. Segundo o mesmo autor, “*o 3º ciclo, [actualmente equivalente a 11ª e 12ª classes ou 2º ciclo do ESG] destinava-se àqueles que se preparavam para entrar numa Universidade Portuguesa*” (MONDLANE, 1976: 61).

Partindo da concepção de Mondlane, segundo a qual o sistema escolar colonial em Moçambique tinha em vista “*educar o Africano na civilização Portuguesa*” (Ibid.: 65), a Geografia desempenhou um papel relevante na consecução desse objectivo.

Há referências de que, por um lado,

*Durante o período colonial a geografia assim como as outras ciências sociais, foi profundamente marcada pelos interesses do poder então instituído, a quem não interessava desenvolver estudos que, de alguma forma, pusessem em causa a situação política e económica imposta ao povo moçambicano.* (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2000:98).

Por outro lado, a Geografia era concebida como uma disciplina suplementar ao ensino da Língua e da História; e com efeito “*Os conhecimentos de Geografia [eram] na sua maioria orientadas em função a Portugal: situação geográfica, clima, rios, montanhas, produções agrícolas, ...*” (ELI MAR, 1975:184).

O objectivo principal era o de “*desvio geográfico* [na intenção de] *desvirtuar a atenção para as belezas de Portugal e da Europa, apresentando-o como o continente das maravilhas*”. (Ibid.:184).

Os fundamentos didáctico-pedagógicos que nortearam o ensino da Geografia durante o período colonial, podem ser contextualizados na *Pedagogia do Oprimido*, na qual “*Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer (...) o conteúdo narrado pelo educador*” (FREIRE, 1975: 98).

Na base deste postulado enunciado por Paulo Freire, com o ensino da Geografia alcançava-se um dos mais importantes objectivos do ensino colonial. Pois, quanto mais se dificultava a percepção da realidade geográfica dos alunos, sobretudo os que não fossem portugueses de origem, melhor se mantinham alheios da problemática geopolítica a que estavam sujeitos.

No mesmo contexto, os programas de ensino orientavam-se para o mesmo fim; tanto que, segundo o preceituado no Artigo 14º da Instrução Secundária, “*Os programas das diferentes disciplinas são os que estão ou vierem a estar em vigor nos liceus da Metrópole*” (ANUÁRIO DO ENSINO, 1931:51).

Na análise de alguns planos de estudo do Curso Complementar dos Liceus (6º e 7º Anos), chama atenção para o facto de que a disciplina de Geografia era ministrada na Secção de Letras e de Ciências, havendo diferenças na carga horária, com duas horas e meia por semana para a Secção de Letras e duas horas para Ciências. Convém referir que segundo o Artigo 9º do mesmo regulamento, “*A hora escolar, ou tempo, é de cinquenta minutos*” (Ibid.:51)

Os mesmos planos de estudos também nos chamam atenção para o facto de que das duas horas e meia por semana dedicadas à Geografia da Secção de Letras, uma hora e meia destinava-se aos trabalhos práticos, o que não acontecia em relação às horas dedicadas à Geografia da Secção de Ciências.

Procurando perceber a natureza do trabalho prático realizado na Geografia da Secção de Letras, confrontou-se alguns dados dos quais indicam que esses trabalhos práticos não tinham nada a ver com o desenvolvimento das habilidades dos alunos com base na utilização dos conhecimentos geográficos do meio local em que se realizava o ensino; uma vez concebendo-se o *Ensino Secundário* como:

*A instrução secundária da colónia [que] constitui um ramo da instrução secundária da Metrópole, com orientação e programas idênticos e com o mesmo fim de dar os elementos de uma cultura geral...[sendo] o estudo da História, Geografia e Geologia da colónia objecto de particular cuidado.*<sup>13</sup>. (ANUÁRIO DO ENSINO, 1930:15).

Alguns dados históricos sobre a origem do Ensino Secundário Liceal em Moçambique no período colonial, revelam a essência do sistema de ensino colonial e o seu reflexo no ensino das disciplinas curriculares, sobretudo nas disciplinas que mais informam e formam no aluno para o “saber pensar” temporal (História) e geoespacial (Geografia e Geologia), disciplinas estas cujo estudo era rigorosamente controlado pelo Estado colonial.

Segundo Anuário do Ensino (1933-1934), o ensino Secundário Liceal surgiu em Moçambique sob proposta da comissão de festejos do 1º aniversário da República Portuguesa, criada por proposta do Alto Comissário Azevedo e Silva, em 5 de outubro de 1911.

A *Escola Prática Comercial e Industrial 5 de Outubro*, sediada na Cidade de Lourenço Marques (actual cidade de Maputo) foi a primeira escola, então o primeiro *Instituto de instrução secundária* a funcionar em Moçambique.

Refere-se que alguns defeitos de organização e de funcionamento, colocaram, em pouco tempo, a jovem escola numa situação de flagrante desprestígio, nascendo assim a ideia de substituí-la por um Liceu.

O decreto nº 3:916, de 2 de Março de 1918, extinguiu a instrução secundária na Escola Comercial e, simultaneamente, criou o *Liceu Nacional de Lourenço Marques*.

Em Março de 1919 iniciou o primeiro ano escolar no Liceu recém criado e com apenas 44 alunos, e através da Portaria nº 1:309 o então *Liceu Nacional de Lourenço Marques* adoptou o nome de *Liceu Nacional 5 de Outubro*, argumentando-se o seguinte: “(...) *tal facto muito deve contribuir para avivar na memória de todos e especialmente dos alunos, a gloriosa data da implantação da República [5 de Outubro de 1910].*” (ANUÁRIO DO ENSINO, 1931:47).

---

<sup>13</sup> O grifo é meu

Havia muitas restrições para se frequentar neste Liceu, aliás em todos os Liceus conforme a instrução segundo a qual “*O ensino Secundário Liceal não está ao alcance dos funcionários de modesta categoria e, duma maneira geral, das classes simplesmente remediadas...*”(ANUÁRIO DO ENSINO,1933-1934:36).

Até 1925, o Ensino Secundário Liceal era iniciado em Moçambique, então Província Ultramarina, até o 5º Ano (actualmente equivalente a 10ª classe do SNE) concluindo-se em Portugal depois da frequência do 6º e 7º Anos (11ª e 12ª classes do SNE).

Segundo os grandes acontecimentos da história portuguesa, o ano de 1926 foi um marco importante determinado com a “*Revolução de 28 de Maio [a qual] abriu nova página na história da administração em Portugal e, especialmente, nas colónias.* (ELI MAR, 1975:75 ).

Aponta-se que a administração local de cada colónia foi uma das grandes inovações da história colonial marcada por aquela revolução e, inevitavelmente, com consequências sobre o ensino.

A partir de 1926 algumas transformações se operam no ensino colonial, muito embora mantendo-se a essência sobre a concepção e a prática colonial sobre o ensino, ou seja as restrições para a população nativa nunca foram superadas.

Um dos depoimentos de Eduardo Mondlane, já na década de sessenta, expressa claramente as dificuldades que os moçambicanos nativos enfrentavam para frequentar um Ensino Secundário Liceal:

*Quando visitei Moçambique em 1961, falei com dois dos mais altos funcionários dos quadros do ensino: o director da Educação de Moçambique e o reitor do Liceu Salazar. Fiz-lhe perguntas sobre os fortes obstáculos criados aos africanos e sobre os planos do Governo no sentido de expandir a educação africana para corrigir essas situações. O director da Educação disse-me que nada se podia fazer até que houvesse mais verbas para desenvolver todo o sistema. O reitor do Liceu Salazar fugiu à minha primeira pergunta sobre o número de estudantes africanos nas escolas secundárias em Lourenço Marques, dizendo simplesmente que eram mais numerosos do que quando ele tinha tomado conta do lugar. (MONDLANE, 1975:68-69).*

Eduardo Mondlane, nessa altura era um dos funcionários das Nações Unidas para Assuntos Africanos, e mais tarde juntou-se naquilo que mais tarde veio a formar-se na Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), e da qual se tornou o seu primeiro Presidente.

Percebe-se que o conteúdo do seu depoimento inquietava os encarregados do governo e do ensino colonial em Moçambique, tanto que nas respostas dos referidos encarregados denotava-se a imprecisão quanto à participação da população nativa no ensino colonial; porque na verdade o carácter deste tipo de ensino era mais selectivo e de maior exclusão. Basta interpretar a Carta pastoral do Cardeal Cerejeira, Patriarca de Lisboa, 1960, citada por MONDLANE (1975:57), para o qual *“As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege”*.

A subida de Salazar ao poder, com a Revolução de 1926, propiciou novos aspectos e horizontes sobre o sistema de ensino colonial. O *Liceu Salazar*<sup>14</sup> é nome que substituiu o então *Liceu Nacional 5 de Outubro*, tendo sido o mais conhecido, até a altura da independência de Moçambique quando depois da sua nacionalização adoptou o nome actual - *Escola Secundária Josina Machel*, escola onde se realizou o estudo empírico integrado nesta dissertação.

Com esta trajectória histórica pretende-se resgatar alguns subsídios que permitem compreender de que modo, teoricamente as reformas políticas decorrentes do processo colonial poderiam influenciar profundamente no sistema de ensino em geral, e da Geografia em particular.

Considerando algumas conclusões de âmbito histórico, de que os princípios gerais da administração colonial mantiveram-se inalteráveis durante quase todo o período colonial, particularmente em relação a maioria da população nativa; o mesmo se pode dizer com relação ao ensino da Geografia o qual não teve alterações profundas ao longo do período colonial.

Alguns estudos revelam que *“os poucos estudos que se realizavam [no período colonial] eram do âmbito da geografia física, [e que] os estudos realizados sobre a sociedade moçambicana eram de cunho exclusivamente etnográfico”* (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:98).

---

<sup>14</sup> Em homenagem a Salazar pela sua subida ao poder, atribuiu-se o seu nome ao novo liceu *“Liceu Salazar”*, actual Escola Secundária Josina Machel, fazendo parte das escolas envolvidas neste estudo.

A análise dos programas de Geografia do ensino colonial, com particular realce para o Ensino Secundário Liceal - Curso Complementar dos Liceus, os conteúdos de ensino incidiam nas generalidades sobre elementos de Cosmografia, Geografia Física e Económica e alguns aspectos geográficos seleccionados de países do mundo, algumas Monografias sobre alguns recursos económicos dos territórios colonizados, entre os quais Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné, Angola, Índia, Macau, Timor e Moçambique.

O facto de que os territórios colonizados eram considerados “*províncias ultramarinas*”<sup>15</sup> o seu estudo geográfico eram concebido como se esses territórios formassem uma unidade geográfica homogénea, geral e abstracta, o que contribuia para inibir a atenção na percepção sobre as particularidades geográficas desses territórios por parte dos respectivos alunos. E, com aquele procedimento concretizava-se a ideia segundo a qual:

*A impregnação da cultura social por um amontoado de representações espaciais heteróclitas faz com que o espaço se torne cada vez mais difícil de ser ali reconhecido, mas também cada vez mais necessário, pois as práticas espaciais têm um peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um. O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde, a evolução, a nível colectivo, de um saber pensar o espaço .(LACOSTE, 1997:53).*

A ideia de *grandeza da nação que protege o nativo*, expressa na carta Pastoral do Cardeal Cerejeira e citada anteriormente, foi amplamente utilizada no ensino da Geografia e muitas vezes recorrendo-se à manipulação do conhecimento cartográfico então disponível, ou então aproveitando-se do desconhecimento dos alunos na leitura e interpretação dos mapas que o ensino da Geografia não dispensa.

A análise de alguns mapas utilizados nesse período mostram que, por exemplo, os mapas de Portugal eram representados em ponto de escala em relação aos mapas dos territórios colonizados, utilizando-se a grande escala para a concretização da ideia sobre a ‘grandiosidade da Metrópole’ e a pequena escala para a ‘inferiorização da grandeza’ das “*províncias ultramarinas*”; influenciando-se no nível de análise e conceptualização do aluno sobre os espaços representados.

---

<sup>15</sup> *Ultra*, é um prefixo latino que exprime a ideia de *além de, excessivamente, extremamente..* (Cf. *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora: 1980)

Podia acontecer porém que, as escalas dos mapas adoptados para o ensino correspondessem com o nível real de grandeza dos territórios representados, mas que os alunos não estivessem devidamente ‘alfabetizados’ para procederem na sua leitura e interpretação; ou ainda por ausência de “*unidade entre forma e conteúdo no trabalho cartográfico (...); do problema da unidade entre o real e o lido, o espacial e o representado...*” (MOREIRA, 2004:182).

Jogando-se com todas essas limitações, o ensino da Geografia cumpria “*O papel de criar e difundir a ideologia territorial burguesa*” (LACOSTE citado por SANTOS, 1995: 54).

Esta tendência foi energicamente denunciada por Josina Muthemba<sup>16</sup>, ao exclamar que:

*Os colonialistas queriam enganar-nos com o seu ensino, ensinavam-nos só a história de Portugal, a geografia de Portugal; queriam formar em nós uma mentalidade passiva, para nos tornarem resignados à sua dominação. Não podíamos reagir abertamente, mas tínhamos conhecimento da sua mentira; sabíamos que o que eles diziam era falso; que éramos moçambicanos e nunca podíamos ser portugueses.* (MONDLANE 1975:120).

No mesmo contexto, a Geografia cuja utilidade tem sido profundamente discutida ao longo da sua evolução (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002; LACOSTE, 1988; MOREIRA, 2004), foi e continua a ser utilizada no ensino para perpetuar os objectivos e os ideais da classe no poder, na medida em que todo o poder se exerce no e/ou sobre um determinado espaço geográfico, justificando-se o seu interesse pela apropriação e pelo domínio do *saber pensar o espaço*.

---

<sup>16</sup> Josina Muthemba, nome de infância da heroína moçambicana *Josina Machel* e patrona da Escola Secundária Josina Machel.

### III.3. Papel e Objectivo da Geografia no Ensino Pré-universitário no Período Pós-colonial

Há referências segundo as quais as experiências das Zonas Libertadas, no campo de ensino, constituem a base sobre a qual se concebeu o sistema de ensino que vigorou depois da Independência de Moçambique (25 de Junho de 1975).

Alguns princípios baseados na experiência de ensino nas Zonas Libertadas, mostram o carácter profundo das transformações no ensino em Moçambique, algumas das quais:

- *contar apenas com os seus próprios recursos*
- *o dever de todos de ensinar e aprender*
- *a aplicação dos conteúdos e métodos às circunstâncias e realidades locais;*
- *a ligação da teoria à prática*
- *a escola como centro democrático onde se deveriam desenvolver novos tipos de relações entre professor e aluno.* (JOHNSTON, 1986:34-35).

Concebe-se o Sistema de Educação emergente como algo que *“rompe definitivamente com os esquemas educacionais de inspiração colonial e burguesa, ele forma o Homem Moçambicano patriota convicto e trabalhador consciente.”*<sup>17</sup>

Com base no quadro *“Comparação dos níveis e ciclos no desenvolvimento do Sistema de Ensino Geral em Moçambique”* (THOMPSON, 2000:4), ilustra-se a evolução da estrutura do Sistema de Ensino ao longo dos períodos em análise.

---

<sup>17</sup> Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais e Lei N° 4/83, Resolução n° 11/81 de 17 de Dezembro, p. 5

Quadro 8 – *Comparação dos níveis e ciclos no desenvolvimento do Sistema de Ensino Geral em Moçambique*

Anos escolares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Período colonial</b>												
	Ensino Primário Oficial				Ciclo Preparatório		C. Liceal			C. Complem. Liceal		
<b>Sistema da Educação 1975 - 1983</b>												
	Ensino Primário				E. Secundário Preparatório		E. Secundário Geral			Ensino Pré-Universitário		
<b>Sistema Nacional da Educação – Lei 4/83</b>												
	(1º nível da Educação Geral)						(2º nível da Ed. Geral)			(3º nível EG )		
	Ensino Primário do 1º Grau				EP do 2º Grau		Ensino Secundário			EPU		
<b>Sistema Nacional da Educação – Lei 6/92<sup>18</sup></b>												
	Ensino Primário do 1º Grau				EP do 2º Grau		1º ciclo do ESG			2º ciclo do ESG		
	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo							

Fonte: Adaptado de THOMPSON, 2000:4

O Sistema de Ensino Secundário adoptado no período pós-colonial em Moçambique, segundo THOMPSON, compreende um longo processo que “ *iniciou-se no Seminário da Beira em Janeiro de 1975, [dando] um passo fundamental com a definição da Linhas Gerais e adopção da Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE) em 1983,...* ” (Ibid.:4-5).

Os programas de ensino, profundamente modificados em relação aos do período colonial, foram introduzidos em 1977. A modificação foi profunda, sobretudo na Língua Portuguesa, História e Geografia; disciplinas essas que passaram a integrar de forma sistemática os conteúdos sobre factos e/ou fenómenos geográficos sobre a realidade próxima do aluno.

<sup>18</sup> No âmbito de inovações do currículo do Ensino Básico, que comporta 7 classes lectivas, está dividido em dois graus e três ciclos de aprendizagem: 1º ciclo corresponde a 1ª e 2ª classes; o 2º ciclo a 3ª à 5ª classes e o 3º ciclo a 6ª e 7ª classes.

O ensino da Geografia de Moçambique passou a constituir-se no conteúdo principal de “alfabetização geográfica”, nas classes iniciais e com a sua prevalência nos conteúdos dos programas de Geografia em geral.

Os primeiros professores formados em Moçambique no período Pós-colonial, particularmente para o Ensino Secundário Preparatório (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes), formaram-se em Geografia, pela Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane em 1976, iniciando a docência no ano seguinte (1977). A partir de então desencadeou-se o processo de formação de professores para o Ensino Secundário ou equivalente, nas diferentes disciplinas curriculares.

Foi também entre 1977 e 1980 que o nível de ensino equivale a actual 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes, foi abolido nas Escolas Secundárias passando a ministrar na Universidade Eduardo Mondlane com a designação de Propedêutico e duração de um ano, findo o qual o aluno podia ser encaminhado para qualquer curso de formação geral universitário, ou para o Curso de Formação de Professores de nível de Bacharelato, habilitados para leccionar no Ensino Pré-Universitário reintroduzido nas escolas secundárias em 1981.

Com o discurso do Primeiro Presidente de Moçambique independente, Samora Machel, a 8 de Março de 1977 iniciou-se de forma irreversível a orientação centralizada aos jovens de todo o país para a sua formação<sup>19</sup>, com destaque para o professorado.

Pelas razões anteriormente indicadas Moçambique na altura da Independência defrontou-se com o problema de recursos humanos moçambicanos qualificados. Sobre este facto refere-se, por exemplo, que:

*Na primeira metade da década de 70 forma-se o primeiro geógrafo moçambicano, Manuel Araújo, (...). Na segunda metade desta mesma década, formam-se mais dois geógrafos moçambicanos - Aniceto dos Muchangos e Raquel Thompson. (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:99).*

---

<sup>19</sup> Com a Independência de Moçambique a 25 de Junho de 1975, e com a nacionalização do ensino a 24 de Julho do mês seguinte, muitos professores, maioritariamente portugueses de origem abandonaram Moçambique. Assim, a formação dos jovens moçambicanos a todos níveis, fazia parte de um plano de contingência do governo para minorar o défice em recursos humanos que se fez sentir nos momentos subsequentes à Independência, e com maior incidência nos sectores de Educação e de Saúde.

Foi e continua a ser, com aqueles geógrafos que a Geografia e o seu ensino em Moçambique, em particular no ensino secundário, vai tomando a forma crescente, quer através do seu envolvimento na Graduação ou Pós-graduação de geógrafos e professores de Geografia, quer através de estudos por eles realizados.

Como também ficou referido nesta dissertação, depois da interrupção do nível de ensino equivalente a 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes, em 1977, retomou-se em 1981 com a designação de Ensino Pré-Universitário. E numa primeira fase reintroduzido nas três grandes cidades do país, nomeadamente a Cidade de Maputo (Ensino Pré-Universitário na Escola Secundária Francisco Manyanga); na Cidade da Beira (Ensino Pré-Universitário na Escola Secundária Samora Machel) e na Cidade de Nampula (Escola Pré-Universitária 1º de Maio).

O papel e o objectivo da Geografia no Ensino Pré-Universitário pode deduzir-se na base do ARTIGO 16, da Lei Nº 4/83 sobre Ensino Pré-Universitário, o qual preceitua o seguinte:

1. *O ensino pré-universitário, 3º nível de educação geral (...) dá uma formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso no nível superior*
2. *São objectivos do ensino pré- universitário;*
  - *Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas político ideológica, estética cultural, da educação física, permitindo o domínio e compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional, do processo de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;*
  - *Desenvolver o pensamento lógico-abstracto e a capacidade de avaliar aplicação de modelos e métodos científicos da resolução da prática real;*
  - *Levar o aluno a assumir a posição do Homem como ser transformador do mundo, da sociedade e do pensamento. (SNE - Linhas Gerais e Lei Nº 4/83, 1985:119).*

No documento intitulado *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para os Anos Lectivos de “1988/87”*, contem a base conceptual sobre a qual se poderia deduzir o objectivo e o papel da Geografia na escola moçambicana, expresso de modo seguinte:

*A disciplina de Geografia visa capacitar o aluno para uma visão científica do mundo através do conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento da natureza, sociedade e do pensamento. Por isso, ela deve [o papel] capacitá-lo para explicar o carácter material do mundo através da materialidade dos diferentes fenómenos geográficos (...).*

*Esta disciplina deve formar e desenvolver nos jovens:*

- *A necessidade de tomar medidas tendentes à utilização racional, defesa e conservação dos recursos naturais assim como defesa do meio ambiente;*
- *O patriotismo combinado com o internacionalismo e solidariedade com outros povos;*
- *O hábito de produzir os instrumentos de estudo geográfico mais usuais.* (MINED, 1988/89:48-49).

Na perspectiva do objectivo e do papel da Geografia expresso no referido documento, o ensino da Geografia no Ensino Pré-Universitário do Antigo Sistema de Educação (ASE) baseava-se nos seguintes conteúdos temáticos:

- 10ª classe - **Geografia Física** (Cosmografia, Cartografia, Climatogeografia, Geomorfologia, Hidrogeografia, Pedogeografia, Biogeografia);
- 11ª classe - **Geografia Económica** (Geografia da População, Geografia da Indústria, Geografia Agrária, Geografia dos Transportes, As Bases da Divisão em Regiões Económicas).

À semelhança do período colonial, o ensino Pré-Universitário *preparava os alunos para o ingresso no ensino superior*, e a Geografia era uma disciplina curricular de carácter obrigatória para todos os alunos.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> No ensino colonial a disciplina de Geografia era leccionada em ambas secções (Letras e Ciências); ao passo que no Ensino Pré-Universitário todos os alunos frequentavam simultaneamente as disciplinas da área de Letras e de Ciências.

Porém, mais tarde houve necessidade de se separar as Letras das Ciências, passando a leccionar-se a disciplina de Geografia exclusivamente nas Letras, isto ainda no contexto do ensino Pré-Universitário.

O sistema político e económico social adoptado em Moçambique depois da Independência (Socialismo Soviético), foi determinante na orientação didáctica metodológica do ensino das disciplinas curriculares em geral. Este facto teve algumas implicações na orientação metodológica da ciência geográfica em Moçambique.

Caracterizando-se algumas dessas implicações revela-se que

*(...) a independência de Moçambique e a construção dum país liberto, aliadas às tendências das escolas regionais e quantitativas da geografia e ao facto de se estar em plena expansão das tendências radicais desta ciência, fizeram com que os primeiros geógrafos moçambicanos enfrentassem algumas dificuldades no desenvolvimento de uma ou de outra destas correntes. (ARAÚJO & RAIMUNDO 2002:99).*

Acresce-se que, durante um período relativamente longo, o ensino moçambicano contou com a cooperação e apoio de vários países e de diferentes tendências do ponto de vista teórico metodológico das ciência vinculadas no ensino. Existiu, e continua a existir, a formação académica de moçambicanos nos diferentes países, também de diferentes tendências.

Seria extremamente importante que se estudasse a influencia deste facto (diferenças de tendências) no desenvolvimento da ciência moçambicana. Pois, teoricamente, a presença de quadros moçambicanos formados no contexto dessa diferença de tendências afigura-se de um potencial e uma *mais valia* para o desenvolvimento da ciência em geral, e à luz das tendências da globalização.

Um aspecto digno de referência sobre o ensino da Geografia no Pré-Universitário, relaciona-se com a inclusão do conteúdo de Cartografia no programa da 10ª classe do Antigo Sistema de Educação (ASE). Pois, foi sempre difícil imaginar-se o ensino de Geografia sem o conhecimento cartográfico básico, a menos que se sobrevalorize a teoria segundo a qual *“Hoje, mais do que nunca, o saber é uma forma de poder, e tudo que diz respeito à análise espacial deve ser considerado perigoso, pois a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra.”* (LACOSTE, 1997:169).

Do que foi analisado até aqui, sobre o ensino da Geografia desde o período colonial percebe-se que o ensino da Geografia joga um papel ideológico importante. O exemplo disso está no facto de que no período colonial o ensino da Geografia esteve ao serviço da ideologia ‘expansionista colonial’ expressa no ensino da Geografia através da ‘grandiosidade’ sobre o espaço geográfico português em relação às “Províncias Ultramarinas”. No período que se seguiu à Independência a Geografia no ensino adquire novo carácter ideológico ao serviço do ‘nacionalismo, socialismo e do patriotismo’.

Neste sentido, é de admitir que as transformações político e económico-sociais emergentes e resultantes da adopção do modelo económico baseado na Economia de Mercado, poderá estar a seu serviço e, se tomarmos em consideração de que já no Ensino Básico (de 1ª a 7ª classe), a Geografia deixou de ser uma disciplina escolar, a partir do ano de 2004, havendo indicações segundo as quais, no âmbito da reforma educacional em curso para o ensino secundário, a Geografia também deixará de existir como disciplina relativamente autónoma.

Seria desejável que se retomasse a discussão já iniciada a propósito da *‘Ausência de polémica entre geógrafos. Ausência de vigilância a respeito da Geografia’*<sup>21</sup> (LACOSTE, 1997:105).

---

<sup>21</sup> É urgente a criação de uma associação de geógrafos ou professores de Geografia, que vele pelo estatuto da Geografia e, sobretudo, pela sua tarefa primordial no ensino.

### III.4. Papel e Objectivo da Geografia no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

O Ensino Secundário Geral do 2º ciclo, que inclui a 11ª e 12ª classes, resultou do reajuste do quadro geral do sistema educativo e a adequação das disposições da Lei nº 4/83, a lei do Sistema Nacional de Educação, pela Lei nº 6/92.

Alguns dos aspectos analisados anteriormente sobre o ensino da Geografia no Ensino Pré-Universitário, relacionam-se com os do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo.

A disciplina de Geografia torna-se uma disciplina curricular orientada exclusivamente para um determinado *Grupo Curricular* em função da sua relação com os cursos ministrados no Ensino Superior de acordo com o quadro 9 (Quadro analítico curricular).

Quadro 9 – *Quadro analítico Curricular*

Grupo	Disciplinas Gerais	Cursos	Disciplinas específicas
A	Português, Inglês, Francês, História, <b>Geografia</b> , Filosofia	Linguística, Português, Direito, História, Diplomacia, Francês. Inglês <b>Geografia</b> , História, Psicologia, Pedagogia, Filosofia. Economia	Inglês (5 horas) Biologia Matemática
B	Português, Inglês, Matemática, Química, Física	Geologia, Agronomia, Medicina, Veterinária, Biologia, Química	<b>Geografia</b> Biologia
C	Português, Inglês, Matemática, Física, Desenho	Engenharia, Arquitectura, Ciências Físicas e Químicas, Matemática, Física	Química

Fonte: Adaptado do Plano de Estudos do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, segundo o Diploma Ministerial nº 68/96 de 7 de Agosto.

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário do 2º ciclo (11ª e 12ª classes), a disciplina de Geografia está integrada no *Grupo A* para cursos de Geografia e afins, mas também como disciplina específica para o Curso de Geologia integrado no *Grupo B*.

Nos diferentes períodos e etapas analisados sobre a evolução da Geografia e do seu ensino, prende-se com a concepção positivista da Geografia, reflectindo-se pela forma de estruturação dos programas de ensino, em duas grandes linhas temáticas: Geografia Física e Geografia Humana Económica.

Com efeito, os programas de ensino de Geografia analisados se estruturam:

- 11ª classe - **Geografia Física** (Introdução ao pensamento geográfico, Climatologia, Geomorfologia, Hidrogeografia, Pedogeografia, Biogeografia).
- 12ª classe - **Geografia Económica** (População, Agricultura, Indústria, transportes e Comunicações, Urbanismo).

Na sua parte introdutória refere-se que, “*A disciplina de Geografia no 2º ciclo visa contribuir para um desenvolvimento multifacetado dos alunos. Os conteúdos geográficos são o veículo que contribui para a formação da personalidade multilateral dos alunos.*” (MINED, 2000).

Nos mesmos programas, não há clareza a respeito do papel da Geografia no ensino. Mas pode deduzir-se pelo facto de sustentar-se que “*(...) a aprendizagem dos fundamentos da ciência geográfica [realiza-se] de acordo com os objectivos instrutivos e educativos preconizados.*” (Ibid.)

Os objectivos gerais definidos em termos operacionais, revelam as tarefas fundamentais que o ensino da Geografia no 2º ciclo visa alcançar:

- *compreender conceitos, princípios, métodos e teorias geográficas;*
- *aplicar correctamente a terminologia geográfica;*
- *estabelecer a interligação entre vários ramos do conhecimento;*
- *manifestar com objectividade face aos problemas em estudo*
- *desenvolver a percepção espacial;*
- *desenvolver o gosto pela investigação e pela descoberta;*
- *identificar situações problemáticas relativas no (sic!) espaço geográfico;*
- *relacionar a capacidade de transformação da organização espacial com os diferentes graus de desenvolvimento científico e tecnológico;*

- *cooperar no sentido de um melhoramento da capacidade humana na utilização e conservação dos recursos naturais;*
- *conhecer as particularidades da Geografia Física /Humana;*
- *abordar cientificamente os problemas geográficos ...;*
- *assumir uma atitude activa e consciente perante a relação Homem/ Natureza*
- *revelar capacidades investigativas, interpretativas e de espírito de inovação de modo a que seja cidadão interveniente. (Ibid.).*

A análise destes objectivos gerais, sistematizados na *Introdução*<sup>22</sup> do programa de ensino em referência, permite formular algumas considerações: teoricamente, os objectivos estabelecidos são operacionais e adequam-se às condições propostas por SCHOUMAKER (1999:28):

1. *O objectivo é sempre formulado em função daquilo que se aprende (learner) e não em função daquilo que se ensina (teacher);*
2. *O objectivo deve ser específico, (...) exprimido por um verbo que não permitirá diversas interpretações...;*
3. *O resultado alcançado deve ser descrito sob a forma de um comportamento observável: trata-se de (...) descrever o comportamento que demonstra que o aluno vai indicar (a si próprio) que atingiu o objectivo;*
4. *Precisar as circunstâncias nas quais o comportamento em questão se pode produzir...;*
5. *Precisar os critérios de aceitabilidade do desempenho, isto é, o nível de sucesso a partir do qual se considerará que o objectivo foi atingido.*

Apresentam, igualmente, um alcance geográfico maior preconizando *desenvolver a percepção espacial*, cumprindo-se com a concepção de que *“ensinar Geografia é proporcionar ao aluno a apropriação da habilidade de localizar e analisar a partir da dimensão espacial...”*. (SANTOS, 2000:30).

---

<sup>22</sup> Contrariamente aos *Programas de Geografia do ESG - 2º ciclo* divulgados em 1995, no âmbito da Lei 4/83, os programas analisados neste estudo foram divulgados no ano 2000 (Lei 6/92), sem contudo ter havido alguma alteração de profundidade. Estes programas analisados, portanto do ano 2000, não foram paginados na sua parte introdutória, razão pela qual nas citações iniciais não se indicam as páginas em referência.

Porém, alguns dados sobre o estudo empírico contidos no Capítulo II desta dissertação, *Prática de Ensino de Geografia na 12ª classe em algumas escolas da cidade e Província de Maputo*, mostram o grau de dificuldades que o ensino da Geografia no 2º ciclo enfrenta e, em muitos casos, comprometendo as propostas veiculadas nos programas de ensino e outros documentos normativos.

Nos próprios programas de ensino, há uma visão de antecipação sobre algumas das possíveis dificuldades da sua aplicação, conforme se reconhece que

*Estes pressupostos [instruções do programa] exigem uma acrescida competência e maior flexibilidade de atitude por parte dos professores responsáveis pela aplicação do programa, de modo a permitir ao aluno do 2º ciclo. (MINED, 2000).*

Na análise sobre as *Orientações Metodológicas*, contidas nos mesmos programas de ensino, ressalta-se um aspecto de difícil concretização, embora claramente recomendado nos seguintes termos: “*O professor deve sempre criar condições para uma abordagem integral dos conteúdos, procurando estabelecer as interconexões existentes entre os vários fenómenos sociais e naturais...*” (MINED, 2000:10).

A intenção expressa na instrução citada, entra em contradição com a estrutura do programa de ensino rigorosamente dicotomizado em *parte física* e *parte social*; o que não ajuda o professor a concretizar aquela instrução de modo rigoroso e sistemático, a menos que em cada uma das classes curriculares (11ª e 12ª), a estrutura temática do programa de ensino, contemplasse o estudo das duas componentes de Geografia (Geografia Física e Humana).

Existe um problema de ordem estrutural dos próprios programas de ensino, agravando-se com o facto de que nem sempre o professor que lecciona a Geografia Física na 11ª continua a leccionar a Geografia Humana na 12ª classe, e mesmo se continuasse os objectivos não são transversais entre a 11ª e 12ª classes.

Nas escolas grandes, isto é com maior número de alunos e professores, é possível assistir uma espécie de “especialização”, pelo facto do mesmo professor leccionar na mesma classe repetitivamente todos os anos acabando por “especializar-se” em Geografia Física (11ª classe) ou Geografia Humana (12ª classe) à semelhança da especialização que se assiste nas Universidades.

Aconteceu que numa das aulas observadas, no âmbito deste estudo, um professor da 12ª classe, estava a leccionar um dos conteúdos de Geografia Humana (Factores de distribuição espacial da população), e durante a aula insistia que os alunos deveriam relacionar com os conhecimentos adquiridos na Geografia Física, em classes anteriores; mas o próprio professor em nenhum momento procurou estabelecer essa almejada relação. Este exemplo, constitui apenas uma pequena parte dum problema mais global sobre o ensino em Moçambique, em particular da Geografia no ensino secundário.

A reflexão sobre *A política educacional moçambicana relativa ao Ensino Secundário à luz do Relatório Delors e da tendência mundial integrado no paper sobre o estudo do Ensino Secundário e os desafios da Educação no Século XXI em Moçambique* é uma referência fundamental de análise sobre o Ensino Secundário em Moçambique, no qual se propõe que “*Os programas do Ensino Secundário necessitam (...) de uma profunda revisão curricular, para responderem aos desenvolvimentos sócio políticos e científico económicos do século XXI*” . ( THOMPSON, 2000:16).

A necessidade de uma efectiva aproximação e interdependência entre o que se concebe e o que se pratica mostra-se como uma das premissas fundamentais, que pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino sobre as disciplinas curriculares em geral, e da Geografia em particular; sendo este estudo um dos propósitos.

### **III.5. Algumas Tendências do Ensino da Geografia no 2º ciclo à luz de Reformas nos Cursos de Geografia no Ensino Superior**

A tendência global sobre o ensino da Geografia em Moçambique, pode consubstanciar-se nos aspectos focalizados nas conclusões sobre *A Evolução da Geografia em Moçambique*, integrada no estudo *A Evolução do Pensamento Geográfico...*, e que se faz referência neste estudo.

Algumas dessas conclusões revelam que:

*(...) ultimamente começa a orientar-se [o pensamento geográfico] para valores de percepção e humanistas. (...) é evidente a preocupação do estudo do espaço numa perspectiva de planeamento regional onde o físico e o humano se interligam de forma relativamente harmoniosa e onde as novas tecnologias conduzem a um novo neopositivismo de características mais humanistas. (ARAÚJO & RAIMUNDO, 2002:100).*

No entanto, é preciso reconhecer que as mudanças que se operam no plano conceptual das ciências, em consequência das exigências académicas do Ensino Superior ainda não se reflectem na concepção de Geografia que se ensina nas instituições escolares de nível Primário e Secundário.

A possibilidade de articular o ensino superior com o ensino secundário, e não só na formação de técnicos e especialistas, mas também no domínio dos conteúdos de ensino (campo epistemológico), mostra-se necessária, tanto que a tarefa fundamental da escola baseia-se no seu poder exclusivo de ensinar as linguagens (disciplinas) com as quais se tem acesso à Ciência, e por aí a possibilidade de ver, compreender, utilizar correctamente os recursos da natureza, desenvolver-se e desenvolver o país e o mundo em geral.

Convém ressaltar que essa articulação deveria efectivamente existir tomando em consideração algumas condições existentes, como por exemplo, o facto de existir no quadro legal um dispositivo, segundo o qual no 2º ciclo as disciplinas do plano analítico curricular estruturam-se em grupos de disciplinas tendo em consideração os cursos ministrados nas Instituições do Ensino Superior.

A falta desta articulação que aqui se perspectiva tem várias consequências, algumas das quais de natureza financeira.

É neste âmbito que urge a necessidade de se analisar as tendências do ensino de Geografia no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral à luz das reformas introduzidas nas instituições académicas de formação superior em Geografia, como são os casos do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras - Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências Sociais - Universidade Pedagógica (UP) .

As reformas curriculares introduzidas nesses departamentos académicos, em 2001 na UEM e em 2003 na UP, marcam uma nova etapa da evolução da Geografia e do seu ensino, desde que as primeiras reformas, também mais profundas, aconteceram depois da Independência de Moçambique, e nessa altura existindo apenas uma única Instituição de Ensino Superior, a UEM e que tanto contributo deu, em particular na Formação de Professores para o Ensino Secundário, através da Faculdade de Educação.<sup>23</sup>

A reforma curricular para o Ensino Secundário está em processo, estando na fase de concepção sobre a política curricular, e prevendo-se a sua implementação no ano de 2007.

Teoricamente, o facto de que as Instituições de Ensino Superior estão tendo alguma experiência na aplicação dos novos *Curricula*, isso pode representar uma vantagem para o redimensionamento de opções na construção dos *curricula* para o secundário, particularmente no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral; e com uma razão ainda porque “*O ensino superior destina-se aos graduados com a 12ª classe do ensino geral ou equivalente*”. (Artigo 20 da Lei 6/92 do SNE).

---

<sup>23</sup> A Faculdade de Educação foi criada em 1980 e encerrou em 1989, e nela formaram-se professores do ensino secundário muitos dos quais ainda continuam exercendo a docência.

A necessidade para essa colaboração e/ ou articulação entre as Instituições do Ensino Superior e as escolas do ensino Secundário não pode ser encarada como uma tarefa a mais para as Instituições de Ensino Superior. Pois, são essas instituições que participam na formação de professores para o Ensino Secundário<sup>24</sup>, que organizam o processo de admissão dos alunos do secundário para o ensino Superior entre outras.

Porém, quando essa colaboração se impõe no plano de concepção da estrutura epistemológica das disciplinas científicas que se lecionam nas escolas secundárias, a participação dessas instituições não se faz sentir plenamente, e em muitos casos é dispensada em detrimento das instituições tuteladas pelo Ministério da Educação como o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) e as próprias escolas; pese embora um dos objectivos do ensino superior seja o de “*Difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico.*”. (Artigo 21 da Lei 6/92 do SNE).

Neste sentido, vale referir o exemplo de uma colaboração efectiva entre uma Instituição de Ensino Superior e o Ensino Secundário, quando foi da introdução do Ensino Pré- Universitário em 1981, e que no caso do ensino da Geografia para aquele nível, a Universidade Eduardo Mondlane colaborou tanto na concepção dos programas de ensino, como também dos manuais de ensino, actualmente em desuso.

Convém lembrar que, até então, o 2º ciclo está desprovido de manuais de ensino reconhecidos e autorizados pelo Ministério de Educação, facto que tem permitido aos professores a ocuparem-se no ‘ditado de apontamentos’ na maior parte do tempo de aula, conforme se constatou durante a pesquisa de campo que se realizou em algumas Escolas Secundárias da Cidade e da Província de Maputo, cuja análise se procedeu no segundo capítulo desta dissertação.

---

<sup>24</sup> De acordo com a *Reforma Curricular do Curso de Geografia do Departamento de Geografia da UEM (2001)*, o plano de estudos compreende o *Ciclo básico* com a duração de quatro semestres, findo o qual seguem orientações por áreas de especialidade, num total de quatro orientações com a duração de quatro semestres para cada. A formação de Professores de Geografia, é uma dessas orientações denominada *Orientação em Ensino de Geografia*.

Admitindo a possibilidade de que esse tipo de colaboração entre o Ensino Secundário e o ensino Superior venha a ser reactivado (e deveria ser reactivado), seria necessário discutir-se algumas concepções da estrutura epistemológica e dos domínios técnicos privilegiados pelas disciplinas científicas leccionadas no Ensino Superior. Para o efeito, a análise sobre os novos planos curriculares de cursos de Geografia, em particular, podem constituir-se numa base de reflexão sobre o papel, os objectivos e as tarefas da Geografia no Ensino Secundário Geral, face ao actual estágio de desenvolvimento e económico, político e sócio-cultural de Moçambique, da região e do mundo em geral.

Na estrutura curricular de um dos cursos de Geografia, ministrado no ensino superior, concebe-se que:

*O curriculum incorpora tendência epistemológica de uma visão unificadora entre ciência-tecnologia-teoria e prática, reflectindo a interdependência dinâmica da produção de conhecimentos e métodos de análise, que sistematicamente têm vindo a mudar o “padrão de explicação”, ou seja, o paradigma do saber. (UEM, 2001:3).*

Em torno desta concepção curricular, para o Curso de Geografia ministrado na Universidade Eduardo Mondlane,

*A tarefa da geografia consiste, em particular, na criação e aperfeiçoamento de uma base científica que permita o desenvolvimento sustentável de uma estrutura territorial sócio económica integrada. Ela deve fornecer o conhecimento e reconhecimento das leis gerais e específicas que regem o desenvolvimento da interacção sociedade-meio ambiente nas suas diferentes componentes espaciais. Deve contribuir (...) para o aprofundamento da integração económica entre Moçambique e outros países do mundo, com especial atenção para os do continente africano e, neste, da África Austral, inserindo-se no contexto da globalização dos espaços e da economia. (Ibid.:2).*

No contexto das principais alterações introduzidas, “*O curso (...) procura adequar às necessidades actuais e tendências do mercado de trabalho*” (Ibid.:5). Este aspecto pode influenciar na superação do carácter altamente académico da Geografia que até então era concebida, centrando-se em duas grandes linhas de força, nomeadamente, Geografia Física e Humana/Económica.

A análise sobre o Perfil do Graduado no Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia - UP, particularmente “*No domínio do saber ensinar e aprender*” (UP, 2003:5-6), permite também reflectir sobre algumas concepções da Geografia no ensino que se deveriam reflectir na redefinição do papel e objectivo da Geografia no Ensino Secundário, em particular no 2º ciclo.

Refere-se que o Bacharel em Ensino de Geografia pela UP deve, entre outros aspectos do domínio do saber ensinar e aprender:

- *Conhecer e saber explicar os princípios gerais que regulam a dinâmica das relações entre a Natureza e a Sociedade;*
- *Desenvolver conceitos fundamentais das ciências geográficas e método de trabalho apropriados;*
- *Estruturar o raciocínio de forma lógica e coerente;*
- *Proceder à análise crítica do espaço geográfico nas várias dimensões...;*
- *Compreender o espaço geográfico moçambicano na sua globalidade e diversidade*
- *Participar como cidadão (...) na resolução dos problemas da comunidade em que está inserido. (Ibid.).*

A possibilidade de se estabelecer o vínculo entre os objectivos contidos no Plano Curricular do Curso de Bacharelato e Licenciatura em ensino de Geografia, alguns dos quais aqui enunciados, com a reformulação do papel e objectivo da Geografia no Ensino Secundário revela-se vantajoso, tanto para o desempenho dos graduados durante o exercício da docência nas escolas, como também, em consequência disso, os alunos

saídos desses professores terão igualmente bom desempenho, portanto é uma questão que se circunscreve na relação ‘causa-efeito’.

Porém, e dentro desta perspectiva seria necessário que os gestores do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia reflectissem o facto de se relegar para o fim do curso o estudo de assuntos tão importantes tanto quanto deveriam estar presentes em todo o processo de formação do graduado.

O exemplo disso consta na delimitação da área de formação geográfica concebida e formulada no sentido de que,

*(...) na parte final do curso<sup>25</sup> são tratados problemas ou temas especiais como as zonas Geográficas da Terra, os oceanos, a cosmografia, o desenvolvimento sustentável, a gestão ambiental e os problemas filosóficos das ciências naturais e das ciências sociais. (UP, 2003:9).*

Temas como *gestão ambiental e problemas filosóficos da ciência geográfica* são de extraordinária importância com os quais se deveria privilegiar na formação geográfica do futuro professor, desde o início do curso; na medida em que o exercício da prática de ensino de Geografia, inserida na disciplina de Práticas Pedagógicas (PPs), iniciadas no primeiro ano de formação, deveria conter alguns elementos de reflexão sobre *problemas filosóficos da ciência geográfica*, que neste caso são propostos só para a parte final do curso.

A visão filosófica sobre os problemas da ciência geográfica pode contribuir para uma melhor inserção da Geografia no ensino, face às transformações de natureza geográfica que ocorrem actualmente, e com maior expressão ainda nos países em processo de preparação para o desenvolvimento.

---

<sup>25</sup> O grifo é meu. Segundo o modelo de organização curricular do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia, a parte final do curso coincide com o nível de Licenciatura, cuja duração é de dois semestres e a sua frequência faz-se depois do Bacharelato com a duração de seis semestres.

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino das disciplinas curriculares, através de uma aprendizagem relevante e adaptada ao actual contexto histórico social, em particular moçambicano, está hoje no centro do debate político e académico.

Este estudo visa partilhar desse debate a partir da reflexão sobre um problema que sempre me inquietou: *qual é a concepção de Geografia privilegiada no ensino moçambicano, e como se concretiza?*

As reformas curriculares são fundamentais para a inovação científica e didáctico pedagógica, mas não são únicas para superar os problemas que afectam a qualidade do ensino das disciplinas curriculares, na medida em que as concepções de Geografia têm reflexo directo sobre as práticas de ensino.

Considerando que não se mudam as práticas quotidianas dos indivíduos ignorando-se as concepções que as sustentam, optou-se por este estudo de caso sobre ***O nexó entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique***, na perspectiva de aprofundar a reflexão sobre o problema acima enunciado.

O estudo foi desenvolvido em três capítulos:

- Primeiro capítulo, é uma introdução teórico metodológica sobre a Geografia e o seu ensino, baseando-se nos estudos realizados em contextos como Alemanha, Brasil, França, Portugal e Moçambique.

Teoricamente, há unanimidade na concepção sobre objecto de estudo de Geografia, evidenciando-se o *aspecto espacial*.

- Segundo capítulo, é baseado nos dados da pesquisa empírica realizada em três escolas da Cidade e da Província de Maputo (Moçambique), durante o 1º trimestre do ano lectivo de 2005, incidindo-se sobre a 12ª classe, cujo conteúdo de ensino é Geografia Huma/ Económica Geral.

Os resultados da pesquisa empírica tendem a revelar a contradição entre os pressupostos conceptuais universalmente aceites sobre a Geografia e a prática do seu ensino.

A prática de ensino é marcadamente tradicional, caracterizado pelo uso excessivo do método expositivo consubstanciado no ditado de apontamentos, os conteúdos têm um carácter de um fim, em si mesmo, e não um dos meios para a concretização dos objectivos, carência de materiais didácticos, burocracia pedagógica inflexível entre outros aspectos identificados neste capítulo.

- Terceiro capítulo, é um desenvolvimento histórico sobre a evolução da Geografia e do seu ensino em Moçambique, destacando-se alguns exemplos do 2º ciclo ou equivalente.

De um modo geral, durante o período colonial a Geografia tornou-se um poderoso instrumento de dominação simbólica colonial. Com a manipulação do instrumentário cartográfico para impingir aos moçambicanos a ideia da *grandiosidade* de Portugal, sobre as suas colónias, impedia-lhes perceber a dimensão espacial real do seu território, logrando-se nisso vantagens políticas e económicas.

Depois da Independência de Moçambique (1975), a Geografia e o seu ensino veio a contribuir para formação da consciência de pertença do território moçambicano e da sua valorização. O conhecimento geográfico do território moçambicano, a partir da localidade, tem permitido uma maior divulgação sobre as suas potencialidades geográficas.

O ensino da Geografia de Moçambique torna-se ponto de referência para estudos geográficos gerais, mediante a aplicação dos *métodos dedutivo e indutivo no ensino da Geografia*.

Convém referir que, teoricamente, desde a Independência a Geografia e o seu ensino orientou-se na base da concepção Marxista, com tendências antipositivistas, de acordo com a orientação político social que o país adoptou neste período.

A introdução do novo sistema político e social, em 1993, baseado no pluralismo político e na economia de mercado, ainda não se faz sentir a influência dos seus fundamentos conceptuais na abordagem teórico metodológica nas disciplinas curriculares, em particular da Geografia e do seu ensino.

Com base nesta perspectiva política pluralista, é provável que cada professor adopte uma determinada concepção de Geografia com a qual se identifica melhor, podendo influenciar da melhor forma possível os seus alunos.

O grande desafio nesse sentido será conseguir-se que a concepção adoptada pelo professor seja efectivamente concretizada no ensino, de acordo com os reais contextos escolares.

Este estudo, e algumas das suas conclusões provisórias, podem ser aperfeiçoados em estudos posteriores, por exemplo a partir das disciplinas curriculares dedicadas ao estudo sobre as concepções da Geografia e o seu ensino, particularmente nas instituições de formação superior de professores.

Neste contexto, o Curso de Geografia ministrado nas diferentes Delegações da Universidade Pedagógica pode servir de amostra para o aprofundamento desse estudo, o qual se afigura necessário e urgente para todas as disciplinas curriculares da Escola moçambicana.

### 3 – BIBLIOGRAFIA

AA/VV. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Vol. VII, Lisboa, 1998.

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALEXANDRE, Fernando & DIOGO, José. *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora, 1990.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *A propósito da questão teórico - metodológica sobre o ensino de Geografia*. In: *Prática de ensino em Geografia*. São Paulo: Editora Marco Zero, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

ANDRADE, Ximena. *Geografia Económica: manual da 11ª classe*. Maputo, 1981

ANTUNES, João. *Geografia 9*. 2ª ed. Lisboa: Plátano Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Geografia: Área de Estudos Humanísticos - 10º/11º Anos*. Lisboa: Plátano Editora, 1980.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução de Maria Cristina.

APPLE, Michael & BEANE, James (Orgs). *Escolas democráticas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo

ARAÚJO, Manuel. *Noções Elementares da Geografia de Moçambique*. 4ª ed. Maputo: Publicações Notícias 1975.

\_\_\_\_\_. *Geografia dos Povoamentos - Uma análise dos assentamentos humanos rurais e urbanos*. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1997

ARAÚJO, Manuel & RAIMUNDO, Inês. *A Evolução do pensamento Geográfico - Um Percurso na História do Conhecimento da Terra e das Correntes e Escolas Geográficas*. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 2002.

ASSEMBLEIA POPULAR (AP). *Sistema Nacional de Educação - Linhas Gerais e Lei N° 4/83*. Maputo, 1985.

ATLET, Marguerite. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000. Tradução de Júlia Ferreira e José Cláudio.

AZEVEDO, Mário. *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: UCE (Universidade Católica Editora), 2000.

BARCA, Alberto da. *O Mapa no ensino da Geografia em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar, 1992.

BARDIN, Lourence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1995.

BARTH, Britt Mari. *O Saber em Construção*. Lisboa: Instituto PIAGET, 1996. Tradução de Silvie Cnape.

BARROSO, João (Org). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, Robert & BIKLEN Sari Knopp, *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNET, João A. *Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Educação/ Currículo, 2002.

BORDENAVE, Juan D. & PEREIRA, Adair M. *Estratégias de Ensino - Aprendizagem*. 8ª ed. RJ: Vozes, 1986.

BR nº 19, I Série. *Lei 6/92 de 6 de Maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

CAPECE, Jó A. *O resgate dos saberes das comunidades locais para a melhoria da qualidade do ensino de ciências naturais no primeiro grau nível primário, em Moçambique*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós- Graduação em Educação e Currículo, 2001.

CARLOS, Ana Fani (Org), *A Geografia na sala de aula*. Sao Paulo: Editora Contexto, 1999.

CASALI, Alípio. “*Saberes e procederes Escolares: o singular, o parcial o universal*”. In SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. (Orgs). *Conhecimento Pesquisa e Educação*. São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. “*Interdisciplinaridade e transversalidade na Formação de Professores*”, Texto utilizado na Acção de Formação do Corpo Docente da UP. Maputo, 2003.

\_\_\_\_\_. “*Educação Vital para a Escola*”. 2004 (Texto não publicado).

\_\_\_\_\_. “*Saberes e Procederes Escolares: o singular, o parcial o universal*”. In SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I (orgs). *Conhecimento Pesquisa e Educaçã*: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. ” *Educação Vital para a Escola*”, 2004 (Texto não publicado).

CASTELLS, Manuel et al, *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

CASTROGIOVANNI, António Carlos et al. (Orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

CHIZZOTI, António. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CLOZIER, René. *História da Geografia*. 3ª ed. Lisboa: Publicações Europa –América, 1998. Tradução de N.C e de Ana Rabaça.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTESÃO, Luiza. *Ser Professor. Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto, Afrontamento, 2000.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. Tradução de Guilherme J. De Freitas Teixeira.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 9ª ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1999.

DELORS, Jacques (Coord). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. 2ª ed. S. Paulo: Cortez Editora, 1999.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DERRUAU, Max. *Geografia Humana I e II*. Lisboa: Editorial Presença, s/d. Tradução de Helena de Araújo Lopes e Carlos D'Almeida Sampaio.

DIAS, Hildizina N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática escolar libertadora*. Maputo: PROMÉDIA, 2002.

DUARTE, Carlos et al. *Geografia - 9º ano*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Stela Cristina Mithá. *Avaliação da Aprendizagem de Geografia: desvelando a produção a produção do fracasso escolar na 10ª classe do Ensino Secundário Geral - Cidade de Maputo, Moçambique*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, 2001.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

ELI MAR. *Exploração Portuguesa em Moçambique 1500-1973*. Vol. I, Dinamarca: African Studies Editorial, 1975.

ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

ETGES, Virgínia Elisabeta. *Geografia Agrária: a contribuição de Leo Waibel*. Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2000.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Lisboa: Ulmeiro, 1982

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Traduzido por Regina Garcez.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio: Zahar. Prefácio, Cap.1 (“ Por uma teoria interpretativa da cultura”) e Cap. 2 (“o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”). 1973.

GILBERT, Rob. *Cidadania, Educação e Pós-modernidade*. In SILVA Tadeu; MOREIRA António (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Tradução de Patrícia C. Ramos.

HARNECKER, Marta. *Conceitos elementares do Materialismo Histórico*. 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 1976. Tradução de Alexandre Gaspar.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE, 2003.

JOHNSTON, Anton. *Educação em Moçambique: 1975 - 1984*. Estocolmo: SIDA, 1986. Tradução de Emília Catela, 1986.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. In CASTROGIOVANI, António Carlos et al (Orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

LACOSTE, Yves. *A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1997. Tradução de Maria Cecília França.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. São Paulo: Cortez, 1994.

LORIERI, Marcos António & RIOS, Terezinha Azerêdo. *Filosofia na Escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4ª ed. São paulo: Atlas, 1999.

MELO, Maria Lúcia de Almeida. *Subjectividade e Conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2002.

MINED. *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias Para o Ano Lectivo de "1984"*. Maputo, 1988.

\_\_\_\_\_. *A Educação em Moçambique: Problemas e perpectivas*. Maputo, 1990

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo, 1995.

\_\_\_\_\_. *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias Para os Anos Lectivos de "1988/89"*. Maputo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Plano Estratégico da Educação: Projecto de Promoção da Transformação Curricular*. Maputo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Programas de Geografia do ESG - 2º ciclo*. Maputo, 1995.

\_\_\_\_\_. *Programas de Geografia - 2º ciclo*. Maputo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário*. Maputo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Regulamento do Ensino Secundário Geral*. Maputo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Programas da Disciplina de Geografia do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Maputo, 2004.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. 2ª ed., Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976. Tradução de Maria da Graça Forjaz.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. S. Paulo: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Ruy. *O que é a Geografia*. 14ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Círculo e a Espiral: para a crítica da geografia que se ensina - 1*. RJ: Edições AGB Niterói, 2004.

MORROW, Raymond & TORRES, Carlos Albert. *Teoria Social e Educação: uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*. Porto, Edições Afrontamento, 1997.

NAKATA, Hirome & COELHO, Marcos Amorim. *Geografia Geral: Geografia Física, Geografia Humana e Geografia Económica*. São Paulo: Ed. Moderna, 1978.

NANJOLO, Luís & ABDUL Ismael. *A terra – processos e fenómenos, geografia 11ª classe*. Maputo: DINAME, 2003.

NICOLAU, Graciela Barraqué. *Metodología de la enseñanza de la geografía*. La Habana: Editorial Pueblo Y Educacion, 1991.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto editora, 1995.

OCDE. *As escolas e a qualidade*. Edições ASA, 1989. Tradução de Mário José Ferreira Pinto.

PAULO, Freire. *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.

PEREIRA, Diamantino. *Geografia Escolar: Conteúdos e/ou Objectivos?*. In Caderno Prudentino de Geografia, nº 17. Presidente prudente. AGB, 1995.

\_\_\_\_\_. *Geografia Escolar: Uma questão de identidade*. In Cadernos CEDES 39 - Ensino de Geografia. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Tradução de Patrícia C. Ramos.

PILETTI, Claudino. *Didáctica geral*. 21ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio: Paz e Terra, 1969.

PIRES, Lourdes B. & PEREIRA, Maria G. *Geografia 12º ano*. Lisboa: Plátano Editora 1981.

PLANS, Pedro. *Didáctica da Geografia*. Porto: Porto Editora, 1969. Tradução de Maria da Glória Corte Real.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. Lisboa: Editorial Vega, 1979. Tradução de J. Pereira.

PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/ Aprender História: questão de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas prática*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *A dimensão da avaliação*. Mimiografado, s/d.

ROMÃO, José Eustáquia. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RUA, João et al. *Para Ensinar Geografia*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

RUFINO, Sonia M.V. Castellar. *A construção do Conceito de espaço e o Ensino de Geografia*. In Caderno Prudentino de Geografia, nº 17. Presidente Prudente. AGB, 1995.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 11ª ed. Porto Alegre: SULINA, 1986.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno, *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Tradução de Ernani F. De Fonseca.

\_\_\_\_\_. *Currículo e diversidade cultural*. In SILVA Tadeu & MOREIRA, António (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOMÉ, Turjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Douglas. *Conteúdo e Objectivo Pedagógico no Ensino da Geografia*. In Caderno Prudentino de Geografia, nº 17. Presidente prudente. AGB, 1995.

\_\_\_\_\_. *A tendência à desumanização dos espaços pela cultura técnica*. In Cadernos CEDES 39 – Ensino de Geografia. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Categorias, Conceitos, e a Sistematização de Algumas Discussões sobre o Método - Relatório Preliminar* - São Paulo, 2003. (Não publicado).

SANTOS, Milton. *O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SCHOUMAKER, Bernardette Mérenne. *Didáctica da Geografia*. Lisboa: ASA, 1999. Tradução de Celeste Marçal.

SCHAFFER, Neiva Otero et al. *A Geografia no ensino médio*. In CASTROGIOVANI, António Carlos et al (Orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2ª ed. Porto Alegre:UFRGS, 1999.

SEVERINO, António Joaquim & FAZENDA, Ivani Catarina (Orgs). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. São Paulo, Papirus, 2000.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Luísa Ucha da et al. *Geografia – 12º Ano*. Lisboa: Texto Editora, 1994

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria do currículo*. Porto. Porto Editora, 2000.

THOMPSON, Rachael E. *O Ensino secundário e os desafios da educação no Século XXI em Moçambique*. UP-UNESCO, 2000. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. *Avaliação Pedagógica do Livro Escolar: O livro de Geografia da 5ª classe do SNE*. Maputo, 1991. (Não publicado).

UEM. *Reforma Curricular do Curso de Geografia*. Maputo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Geografia: manual da 10ª classe*. Maputo, 1982.

UNESCO. *Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. Tradução de Eduardo Saló.

UP. *Princípios Curriculares da Universidade Pedagógica*. Maputo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia*. Maputo, 2003.

\_\_\_\_\_. *Normas para Produção e Publicação de Trabalhos Científicos*. Maputo, 2003.

VIGOTSIKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de José Cipolla Neto.

VLADIMIR, Baranov. *A teoria e a prática do ensino diferenciado e individualizado nas escolas dos Estados Unidos e da Europa na primeira metade do século XX*. Maputo: INDE/Editora Escolar, 1990.

ZODOROV, Kamil et al. *Geografia Sócio-Económica no Sistema de Ciências – texto de apoio*. Maputo: INDE/Editora Escolar, 1990.

# Apêndices

## APÊNDICE 1

## Relação de dados recolhidos nas escolas envolvidas na pesquisa de campo, em 2005

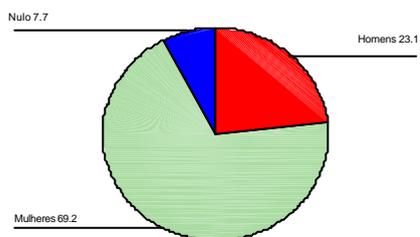
CODIGO	DESIGNAÇÃO	Quant.
<b>JM</b>	Convocatória para a preparação do início do ano escolar	02
	Questionários de opinião aos alunos da 11ª classe	39
	Questionários aos alunos da 12ª classe	49
	Questionários aos professores de Geografia do 2º ciclo	02
	1º Teste de Geografia (ACS)	02
	Apontamentos do caderno de um aluno	01
	Dosificação do 1º Trimestre	01
	Fichas de obsevação das aulas de 90 mn	8
	Mapa estatístico do efectivo escolar em 2005	01
	Ficha de recolha de dados gerais da escola	01
<b>Na</b>	Questionários de opinião aos alunos da 11ª classe	22
	Questionários aos alunos da 12ª classe	31
	Questionários aos professores de Geografia do 2º ciclo	01
	1º Teste de Geografia (ACS)	01
	Apontamentos do caderno de um aluno	01
	Dosificação do 1º Trimestre	01
	Fichas de obsevação das aulas de 90 mn	12
	Mapa estatístico do efectivo escolar em 2005	01
Ficha de recolha de dados gerais da escola	01	
<b>Lh</b>	Questionários de opinião aos alunos da 11ª classe	22
	Questionários aos alunos da 12ª classe	23
	Questionários aos professores de Geografia do 2º ciclo	01
	1º Teste de Geografia (ACS)	01
	Apontamentos do caderno de dois alunos aluno	02
	Dosificação do 1º Trimestre	01
	Mapa estatístico do efectivo escolar em 2005	01
	Documento interno sobre avaliação	01
	Fichas de obsevação das aulas de 90 mn	12
	Ficha de recolha de dados gerais da escola	01

## APÊNDICE 2

**DADOS SOBRE A ESCOLA SECUNDÁ JOSINA MACHEL: 11ª classe**

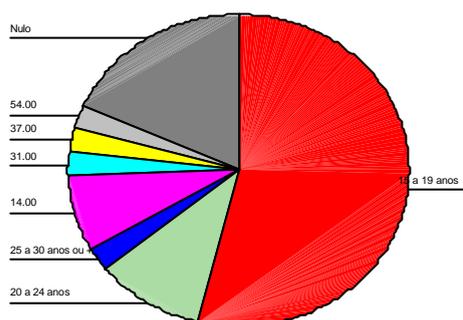
Estrutura Sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	9	23.1	25.0	25.0
Mulheres	27	69.2	75.0	100.0
Total	36	92.3	100.0	
S/ resposta	3	7.7		
Total	39	100.0		



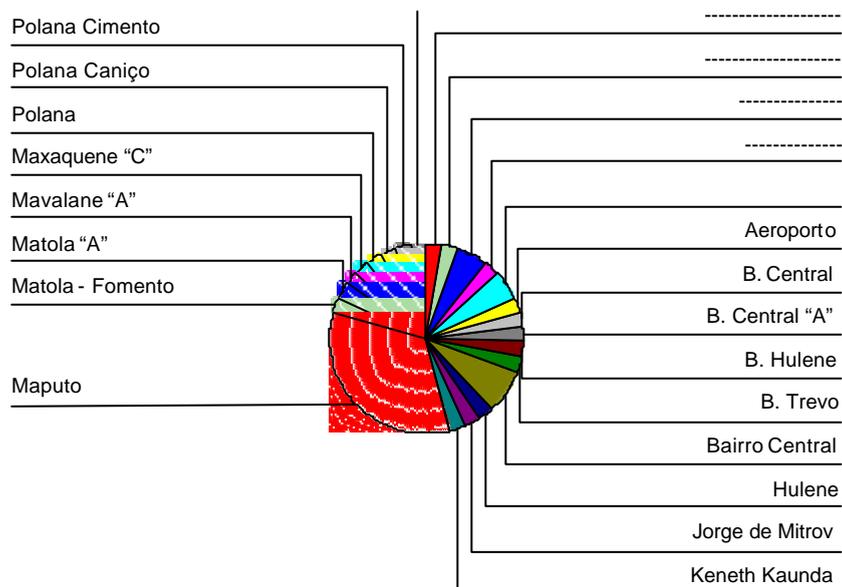
## Estrutura Etária

Intervalo etário	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	21	53.8	65.6	65.6
20 a 24 anos	4	10.3	12.5	78.1
25 a 30 anos	1	2.6	3.1	81.3
14.00	3	7.7	9.4	90.6
31.00	1	2.6	3.1	93.8
37.00	1	2.6	3.1	96.9
54.00	1	2.6	3.1	100.0
Total	32	82.1	100.0	
S/ resposta	7	17.9		
Total	39	100.0		



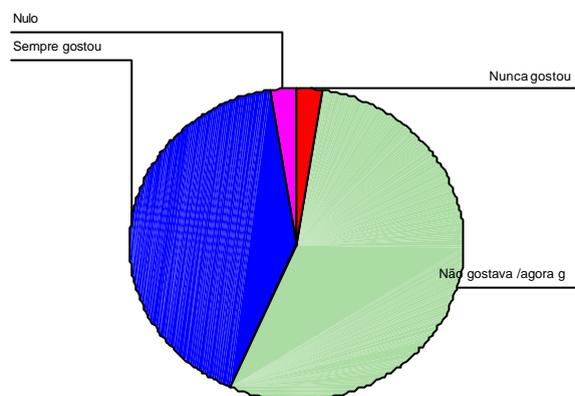
## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----	1	2.6	2.6	2.6
-----	1	2.6	2.6	5.1
-----	2	5.1	5.1	10.3
-----	1	2.6	2.6	12.8
	2	5.1	5.1	17.9
Aeroporto	1	2.6	2.6	20.5
B. Central	1	2.6	2.6	23.1
B. Central "A"	1	2.6	2.6	25.6
B. Hulene	1	2.6	2.6	28.2
B. Trevo	1	2.6	2.6	30.8
Bairro Central	3	7.7	7.7	38.5
Hulene	1	2.6	2.6	41.0
Jorge de Mitrov	1	2.6	2.6	43.6
Keneth Kaunda	1	2.6	2.6	46.2
Maputo	13	33.3	33.3	79.5
Matola - Fomento	1	2.6	2.6	82.1
Matola "A"	1	2.6	2.6	84.6
Mavalane "A"	1	2.6	2.6	87.2
Maxaquene "C"	1	2.6	2.6	89.7
Polana Caniço	1	2.6	2.6	94.9
Polana Cimento	2	5.2	5.2	97.4
Urbanização	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	



## Aderência às aulas de Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Nunca gostou	1	2.6	2.6	2.6
Não gostava /agora gosta	21	53.8	55.3	57.9
Sempre gostou	16	41.0	42.1	100.0
Total	38	97.4	100.0	
S/ resposta	1	2.6		
Total	39	100.0		



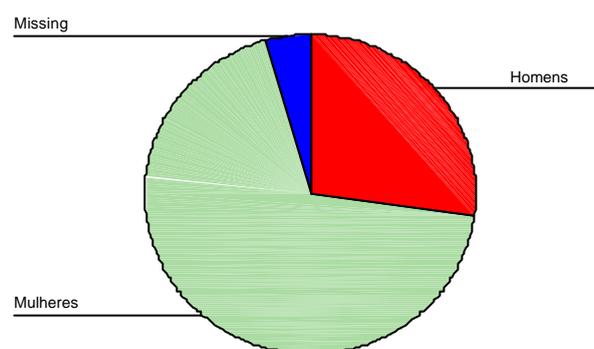
## APÊNDICE 3

**DADOS SOBRE A ESCOLA SECUNDÁRIA DE LHANGUENE: 11ª classe**

## Estrutura Sexual

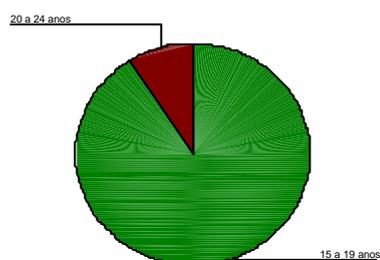
Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	6	27.3	28.6	28.6
Mulheres	15	68.2	71.4	100.0
Total	21	95.5	100.0	
S/ resposta	1	4.5		
Total	22	100.0		

## Estrutura Sexual



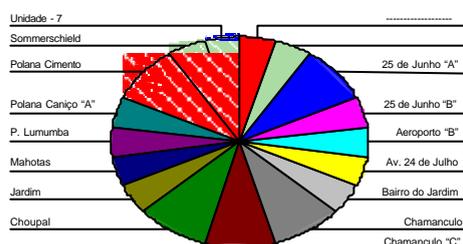
## Estrutura Etária

Intervalo etário	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	20	90.9	90.9	90.9
20 a 24 anos	2	9.1	9.1	100.0
Total	22	100.0	100.0	



## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----	1	4.5	4.5	4.5
	1	4.5	4.5	9.1
25 de Junho "A"	2	9.1	9.1	18.2
25 de Junho "B"	1	4.5	4.5	22.7
Aeroporto "B"	1	4.5	4.5	27.3
Av. 24 de Julho	1	4.5	4.5	31.8
Bairro do Jardim	1	4.5	4.5	36.4
Chamanculo	2	9.1	9.1	45.5
Chamanculo "C"	2	9.1	9.1	54.5
Choupal	2	9.1	9.1	63.6
Jardim	1	4.5	4.5	68.2
Mahotas	1	4.5	4.5	72.7
P. Lumumba	1	4.5	4.5	77.3
Polana Caniço "A"	1	4.5	4.5	81.8
Polana Cimento	2	9.1	9.1	90.9
Sommerschild	1	4.5	4.5	95.5
Unidade - 7	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	



## Aderência às aulas de Geografia

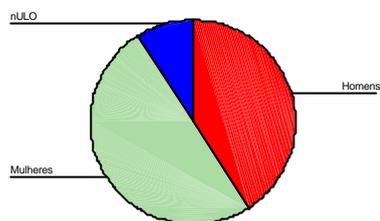
Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Comulativa
Não gostava / agora gosta	8	36.4	36.4	36.4
Sempre gostou	14	63.6	63.6	100.0
Total	22	100.0	100.0	

## APÊNDICE 4

## DADOS SOBRE A ESCOLA SECUNDÁRIA DA NAMAACHA: 11ª classe

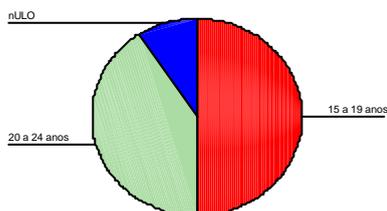
## Estrutura Sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	9	40.9	45.0	45.0
Mulheres	11	50.0	55.0	100.0
Sub -total	20	90.9	100.0	
S/ resposta	2	9.1		
Total	22	100.0		



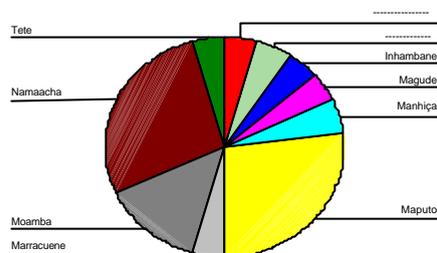
## Estrutura Etária

Intervalo etário	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	11	50.0	55.0	55.0
20 a 24 anos	9	40.9	45.0	100.0
Sub-total	20	90.9	100.0	
S/ resposta	2	9.1		
Total	22	100.0		



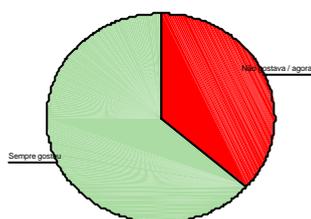
## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----	1	4.5	4.5	4.5
-----	1	4.5	4.5	9.1
Inhambane	1	4.5	4.5	13.6
Magude	1	4.5	4.5	18.2
Manhiça	1	4.5	4.5	22.7
Maputo	6	27.3	27.3	50.0
Marracuene	1	4.5	4.5	54.5
Moamba	3	13.6	13.6	68.2
Namaacha	6	27.3	27.3	95.5
Tete	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	



## Aderência às aulas de Geografia

	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Não gostava / agora gosta	8	36.4	36.4	36.4
Sempre gostou	14	63.6	63.6	100.0
Total	22	100.0	100.0	

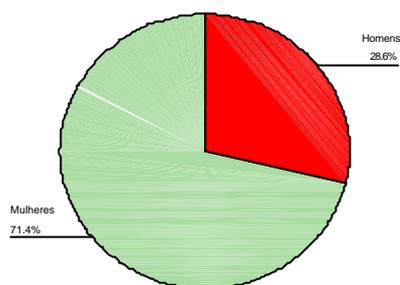


## APÊNDICE 5

DADOS DA 12<sup>a</sup> CLASSE - ESCOLA SECUNDÁRIA JOSINA MACHEL

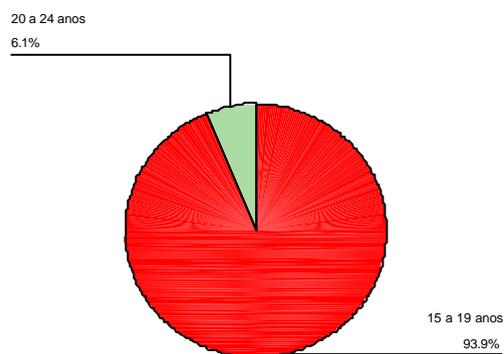
## Estrutura Sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	14	28.6	28.6	28.6
Mulheres	35	71.4	71.4	100.0
Total	49	100.0	100.0	



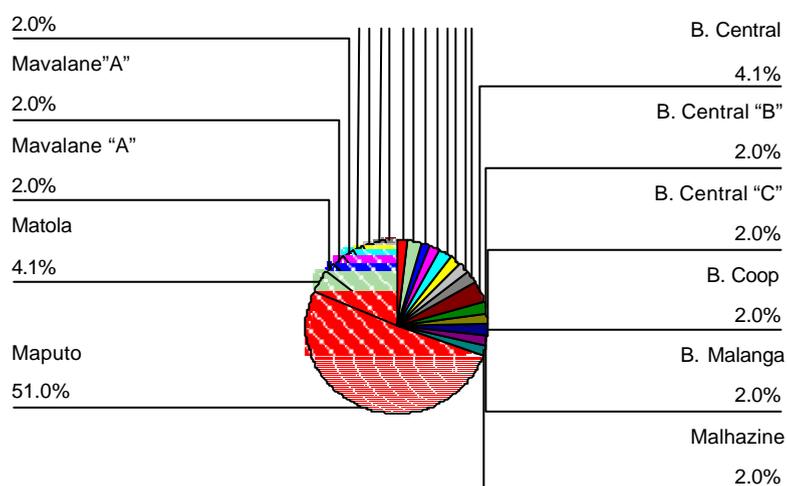
## Estrutura Etária

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	46	93.9	93.9	93.9
20 a 24 anos	3	6.1	6.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	



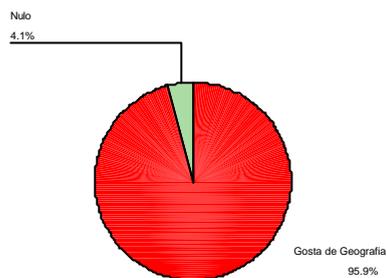
## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nulo	1	2.0	2.0	2.0
25 de Junho "B"	1	2.0	2.0	4.1
Alto-Maé	1	2.0	2.0	6.1
Alto Maé	1	2.0	2.0	8.2
Av. J. Machel	1	2.0	2.0	10.2
Av. J. Nyerere	1	2.0	2.0	12.2
B. Alto Maé	1	2.0	2.0	14.3
B. Baga moyo	1	2.0	2.0	16.3
B. Central	2	4.1	4.1	20.4
B. Central "B"	1	2.0	2.0	22.4
B. Central "C"	1	2.0	2.0	24.5
B. Coop	1	2.0	2.0	26.5
B. Malanga	1	2.0	2.0	28.6
Malhazine	1	2.0	2.0	30.6
Maputo	25	51.0	51.0	81.6
Matola	2	4.1	4.1	85.7
Mavalane "A"	1	2.0	2.0	87.8
Mavalane "A"	1	2.0	2.0	89.8
Maxaquene	1	2.0	2.0	91.8
Maxaquene "C"	1	2.0	2.0	93.9
Nampula	1	2.0	2.0	95.9
Polana C. "B"	1	2.0	2.0	98.0
Quelimane	1	2.0	2.0	100.0
Total	49	100.0	100.0	



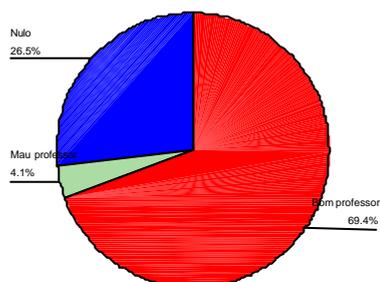
## Aderência às aulas de Geografia

	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Gosta de Geografia	47	95.9	100.0	100.0
S/ resposta	2	4.1		
Total	49	100.0		



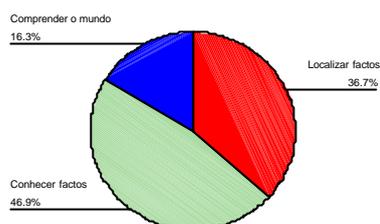
## Factor de influência

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Bom professor	34	69.4	94.4	94.4
Mau professor	2	4.1	5.6	100.0
Total	36	73.5	100.0	
S/ resposta	13	26.5		
Total	49	100.0		



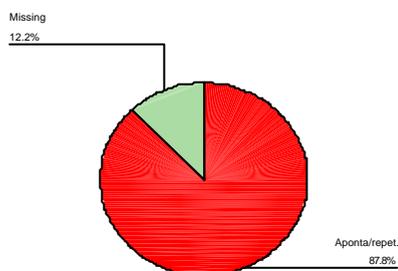
### Importância da Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Localizar factos	18	36.7	36.7	36.7
Conhecer factos	23	46.9	46.9	83.7
Compreender o mundo	8	16.3	16.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	



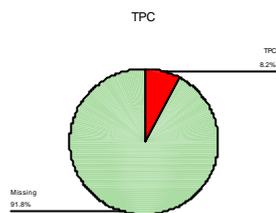
### Uso de apontamentos ou repetição da matéria

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Apontamento /repetção	43	87.8	100.0	100.0
S/ resposta	6	12.2		
Total	49	100.0		



### TPC (Trabalho de Casa)

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
TPC	4	8.2	100.0	100.0
System	45	91.8		
Total	49	100.0		



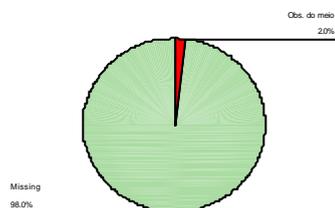
### Outros meios

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Outros meios	49	100.0	100.0	100.0

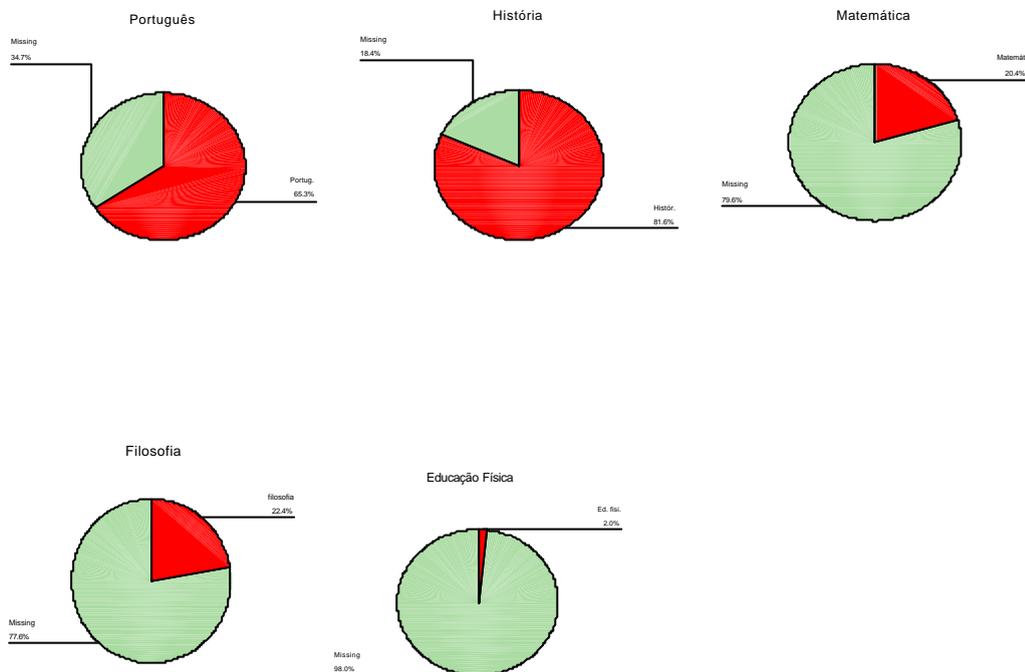


### Observação do meio local

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Obs. do meio local	1	2.0	100.0	100.0
S/ resposta	48	98.0		
Total	49	100.0		



## Influência das disciplinas curriculares na aprendizagem da Geografia

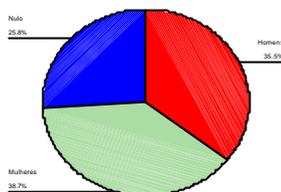


## APÊNDICE 6

## DADOS DA 12ª CLASSE - ESCOLA SECUNDÁRIA DE LHANGUENE

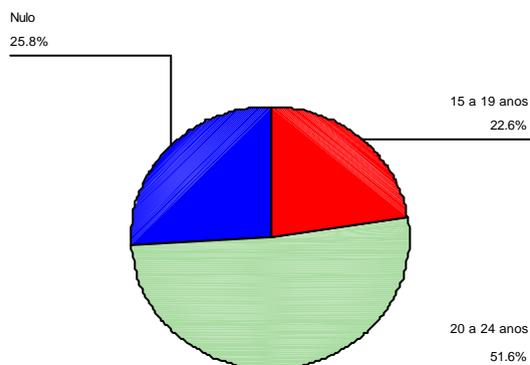
## Estrutura sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	11	35.5	47.8	47.8
Mulheres	12	38.7	52.2	100.0
Sub- total	23	74.2	100.0	
S/ resposta	8	25.8		
Total	31	100.0		



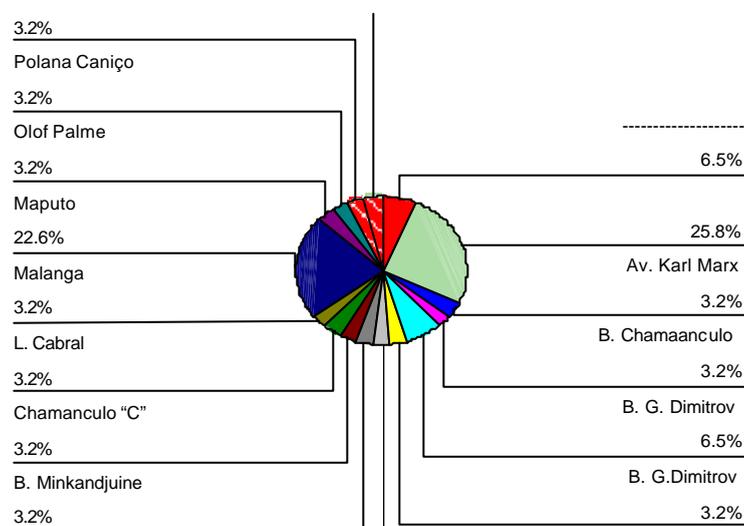
## Estrutura etária

Intervalo etário	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	7	22.6	30.4	30.4
20 a 24 anos	16	51.6	69.6	100.0
Sub-total	23	74.2	100.0	
S/ resposta	8	25.8		
Total	31	100.0		



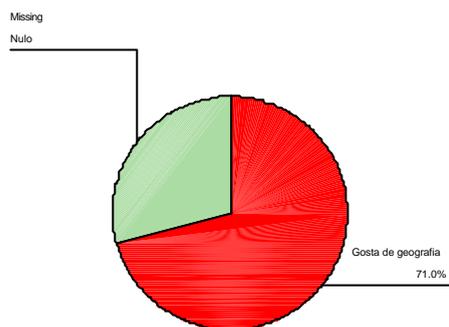
## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----	2	6.5	6.5	6.5
	8	25.8	25.8	32.3
Av. Karl Marx	1	3.2	3.2	35.5
B. Chamaanculo	1	3.2	3.2	38.7
B. G. Dimitrov	2	6.5	6.5	45.2
B. G.Dimitrov	1	3.2	3.2	48.4
B. Jardim	1	3.2	3.2	51.6
B. Minkandjuine	1	3.2	3.2	54.8
Chamanculo "C"	1	3.2	3.2	58.1
L. Cabral	1	3.2	3.2	61.3
Malanga	1	3.2	3.2	64.5
Maputo	7	22.6	22.6	87.1
Olof Palme	1	3.2	3.2	90.3
Polana Caniço	1	3.2	3.2	93.5
Polana Cimento	1	3.2	3.2	96.8
Xipamanine	1	3.2	3.2	100.0
Total	31	100.0	100.0	



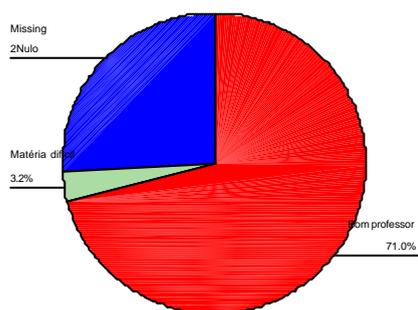
## Aderência às aulas de Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Gosta de Geografia	22	71.0	100.0	100.0
S/ resposta	9	29.0		
	31	100.0		



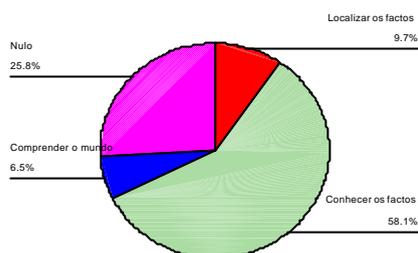
## Factor de influência

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Bom professor	22	71.0	95.7	95.7
Matéria difícil	1	3.2	4.3	100.0
Sub- total	23	74.2	100.0	
S/ resposta	8	25.8		
Total	31	100.0		



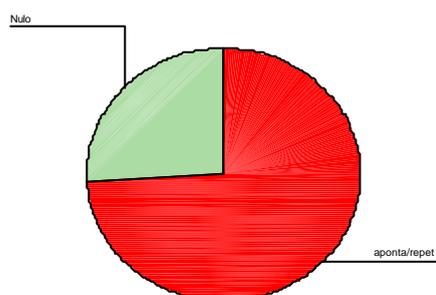
## Impotância da Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Localizar os factos	3	9.7	13.0	13.0
Conhecer os factos	18	58.1	78.3	91.3
Comprender o mundo	2	6.5	8.7	100.0
Sub- total	23	74.2	100.0	
S/ resposta	8	25.8		
	31	100.0		



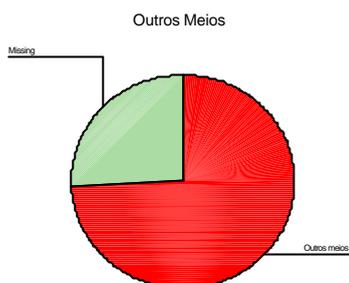
## Uso de apontamentos ou repetição da matéria

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Aponta./ Repet.	23	74.2	100.0	100.0
S/ resposta	8	25.8		
Total	31	100.0		



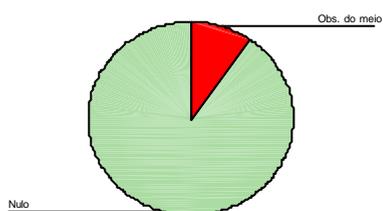
## Outros Meios

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Outros meios	23	74.2	100.0	100.0
S/ resposta	8	25.8		
Total	31	100.0		

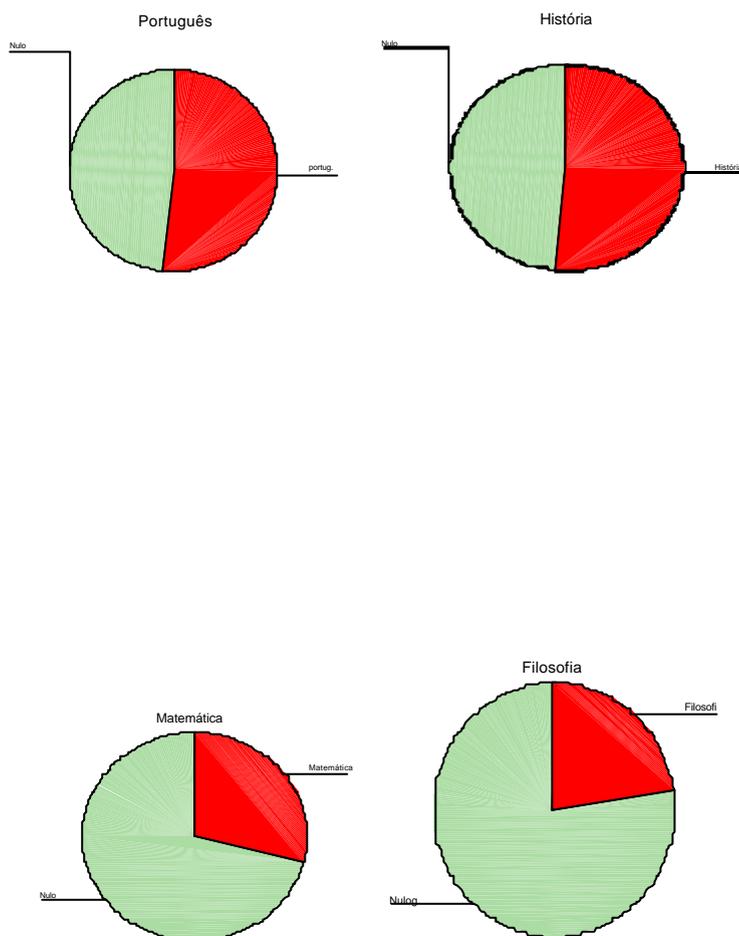


## Observação do meio local

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Obs. do meio	3	9.7	100.0	100.0
S/ resposta	28	90.3		
Total	31	100.0		



## Influência das disciplinas curriculares na aprendizagem da Geografia

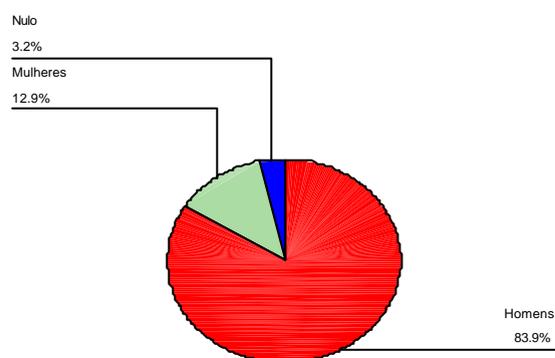


## APÊNDICE 7

## DADOS DA DA 12ª CLASSE - ESCOLA SECUNDÁRIA DA NAMAACHA

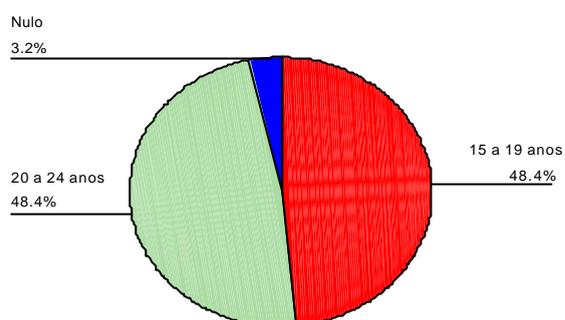
Estrutura sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homens	26	83.9	86.7	86.7
Mulheres	4	12.9	13.3	100.0
Sub- total S/ resposta	30	96.8	100.0	
Total	31	100.0		



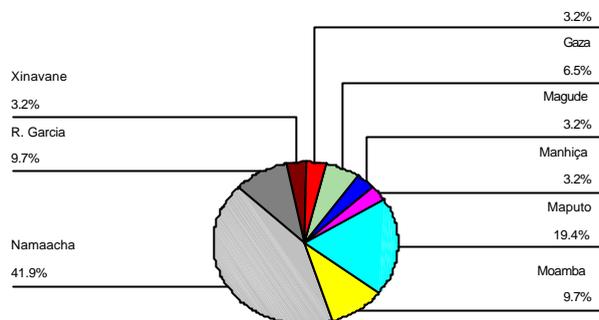
## Estrutura etária

Intervalo etário	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
15 a 19 anos	15	48.4	50.0	50.0
20 a 24 anos	15	48.4	50.0	100.0
Sub-total	30	96.8	100.0	
S/resposta	1	3.2		
Total	31	100.0		



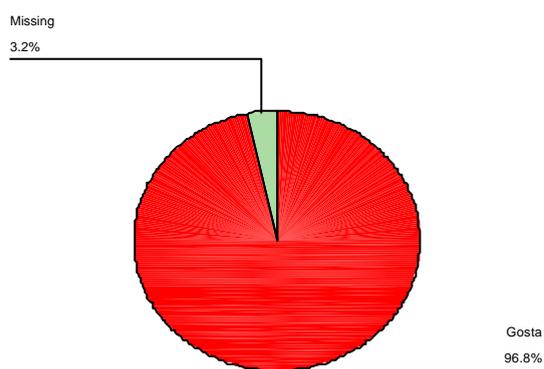
## Local de residência ou proveniência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	3.2	3.2	3.2
Gaza	2	6.5	6.5	9.7
Magude	1	3.2	3.2	12.9
Manhiça	1	3.2	3.2	16.1
Maputo	6	19.4	19.4	35.5
Moamba	3	9.7	9.7	45.2
Namaacha	13	41.9	41.9	87.1
R. Garcia	3	9.7	9.7	96.8
Xinavane	1	3.2	3.2	100.0
Total	31	100.0	100.0	



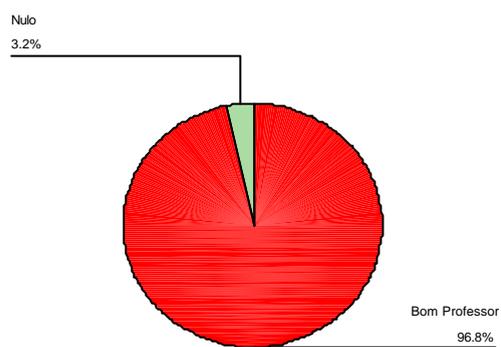
Aderência às aulas de Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Gosta	30	96.8	100.0	100.0
S/ resposta	1	3.2		
	31	100.0		



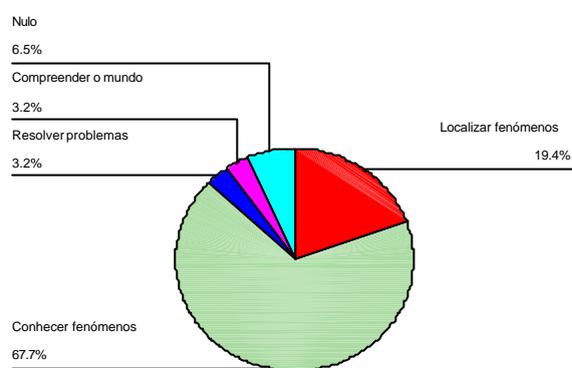
## Factor de Influência

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Bom Professor	30	96.8	100.0	100.0
S/ resposta	1	3.2		
Total	31	100.0		



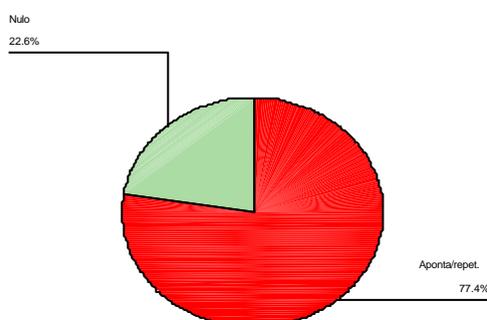
### Importância da Geografia

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Localizar fenómenos	6	19.4	20.7	20.7
Conhecer fenómenos	21	67.7	72.4	93.1
Resolver problemas	1	3.2	3.4	96.6
Compreender o mundo	1	3.2	3.4	100.0
Sub- total	29	93.5	100.0	
S/ resposta	2	6.5		
Total	31	100.0		



### Uso de apontamentos ou repetição da matéria

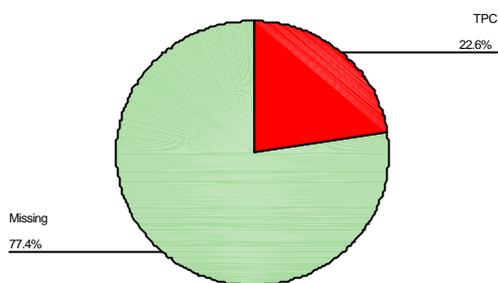
Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Aponta/repet.	24	77.4	100.0	100.0
S/ resposta	7	22.6		
Total	31	100.0		



## TPC (Trabalho de Casa)

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
TPC	7	22.6	100.0	100.0
S/ Resposta	24	77.4		
Total	31	100.0		

## TPC

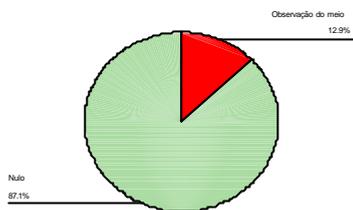


## Outros Meios

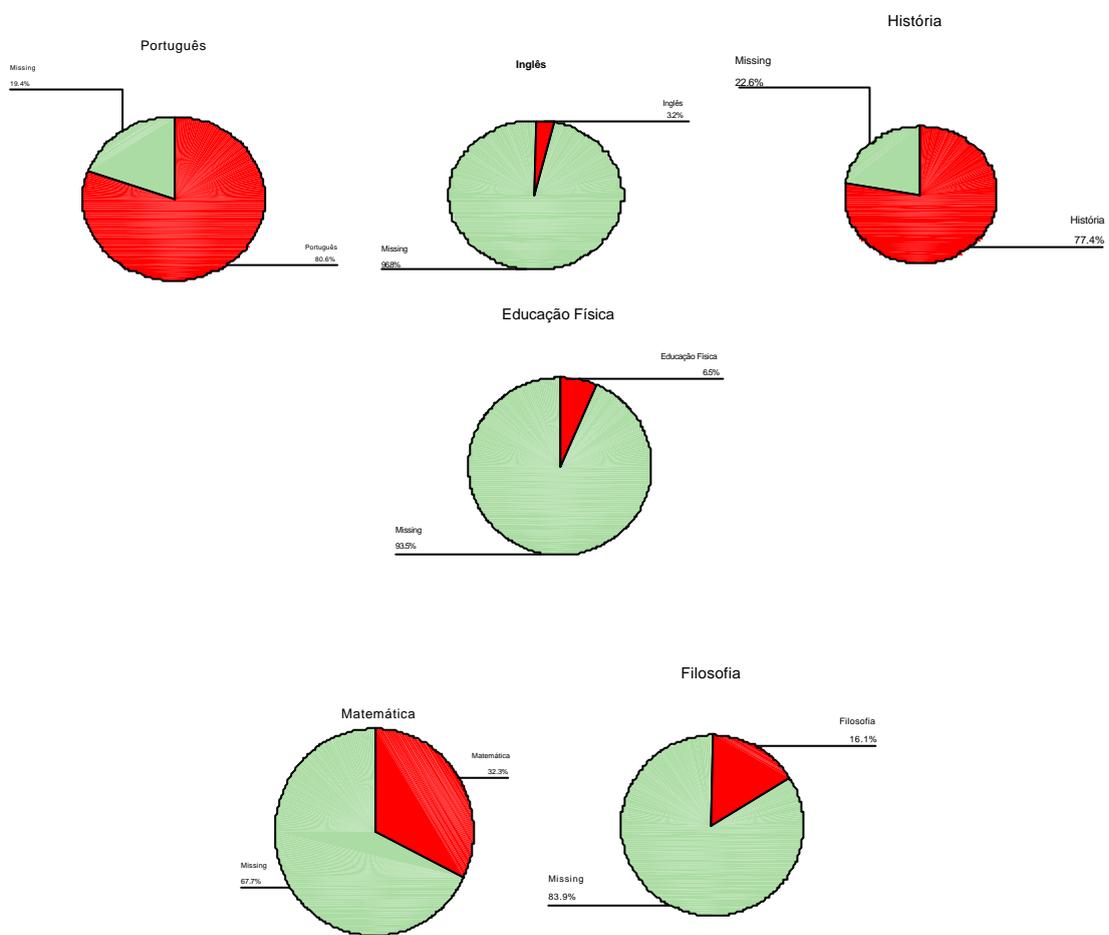
Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Outros meios	28	90.3	100.0	100.0
S/ resposta	3	9.7		
Total	31	100.0		

## Observação do meio local

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Observação do meio	4	12.9	100.0	100.0
S/ resposta	27	87.1		
Total	31	100.0		



### Influência das disciplinas curriculares na aprendizagem da Geografia

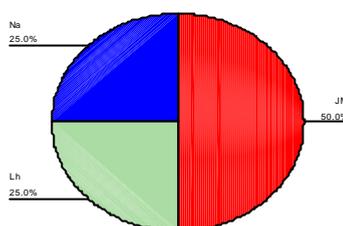


## APÊNDICE 8

**DADOS SOBRE PROFESSORES**

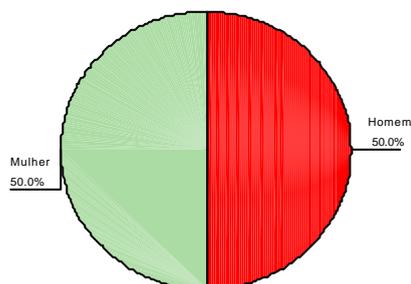
Distribuição de Professores por Escola

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
JM	2	50.0	50.0	50.0
Lh	1	25.0	25.0	75.0
Na	1	25.0	25.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	



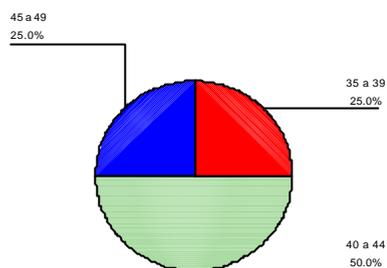
## Estrutura Sexual

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Homem	2	50.0	50.0	50.0
Mulher	2	50.0	50.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	



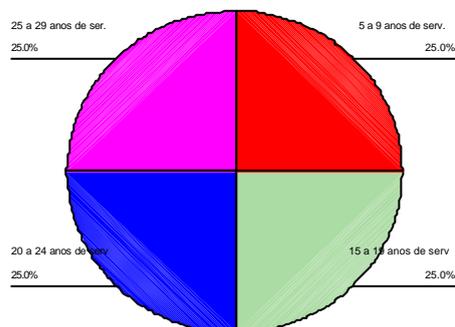
## Estrutura Etária

Intervalo	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
35 a 39	1	25.0	25.0	25.0
40 a 44	2	50.0	50.0	75.0
45 a 49	1	25.0	25.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	



## Tempo de serviço

Intervalo de tempo	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
5 a 9 anos de serviço	1	25.0	25.0	25.0
15 a 19 anos de serviço	1	25.0	25.0	50.0
20 a 24 anos de serviço	1	25.0	25.0	75.0
25 a 29 anos de serviço	1	25.0	25.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	



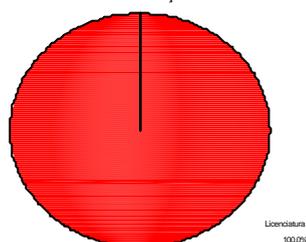
## Modo de ingresso

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Afectação	2	50.0	50.0	50.0
Voluntariamente	2	50.0	50.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	

## Nível de formação

Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
Licenciatura	4	100.0	100.0	100.0

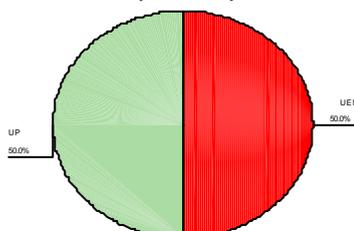
Nível de formação



## Instituição de Formação

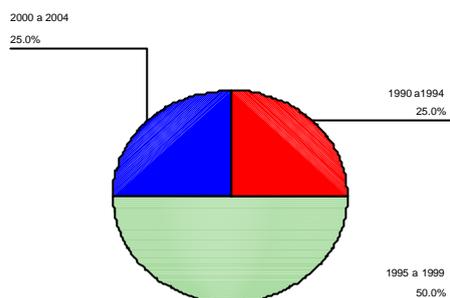
Indicação	Efectivo	%	% Válida	% Cumulativa
UEM	2	50.0	50.0	50.0
UP	2	50.0	50.0	100.0
Total	4	100.0	100.0	

Instituição de Formação



## Ano de Licenciatura

Intervalo de tempo	Total	%	% Válida	% Cumulativa
1990 a1994	1	25.0	25.0	25.0
1995 a 1999	2	50.0	50.0	75.0
2000 a 2004	1	25.0	25.0	100.0
	4	100.0	100.0	



## QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO 2º CICLO DO ESG\*

Caro Colega,

Este questionário é parte integrante do estudo que estamos a realizar, no âmbito do ensino da disciplina de Geografia nas escolas moçambicanas, com particular incidência para os fundamentos teóricos e práticos sobre o ensino da Geografia no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). Para isso precisamos da vossa colaboração, informando-nos, com toda sinceridade, sobre as formas que actualmente caracterizam o ensino da Geografia, assim como a reflexão individual/grupo decorrente do quotidiano da vossa actividade docente.

O questionário é anónimo, portanto não pretendemos saber o nome do(a) professor(a) que respondeu às questões. Interessa-nos sim que as perguntas sejam respondidas com a maior exactidão possível.

Agradecemos desde já a colaboração prestada.

---

\*Nenhuma parte deste questionário pode ser reproduzida

Instruções: Assinale com X no quadradinho(?) a resposta que lhe convém, ou escreva-a no espaço correspondente.  
Se tiver alguma questão que queira explicar profundamente poderá usar o verso de cada uma das páginas do questionário.

## 1. DADOS PESSOAIS E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 Sexo: masc. ?      fem. ?

1.2 Idade: 20 a 24?    25 a 29?    30 a 34?    35 a 39?    40 a 44?    45 a 49?    mais de 50 anos ?

1.3 Anos de serviço: 1 a 4?    5 a 9?    10 a 14?    15 a 19?    20 a 24?    25 a 29?    mais de 30 anos ?

1.4 Como ingressou no professorado: por afectação ?      voluntariamente ?

1.5 Nível de formação profissional: Bacharelato ?    Licenciatura ?    Mestrado ?  
outro(s).....

1.6 Ano de formação: .....

1.7 Instituição de formação: UP ?    UEM (Fac. Letras) ?    UEM (Fac. Educação)?  
outra(s).....

1.8 Regime laboral: professor do quadro ou efectivo ?  
professor contratado ou eventual ?

1.9 Desde há quantos anos lecciona a disciplina de Geografia no 2º Ciclo:  
na 11ª classe.....; na 12ª classe.....

1.10 Em que classes dá aulas actualmente?.....

1.11 Quantos alunos tem, em média: na 11ª classe.....; na 12ª classe.....

1.12 Além da Geografia qual é a outra disciplina que lecciona?  
.....

1.13 Caso leccione duas disciplinas, com a qual se identifica mais?.....

.....justifique a sua resposta.....

## 2. CONTEÚDOS E MEIOS DE ENSINO

Segundo Programas de Geografia do 2º Ciclo: 2000, 17 p., os conteúdos programáticos estão estruturados por unidades didáticas e pela seguinte ordem de sequência:

11ª classe: Geografia Física Geral	12ª classe: Geografia Humana Geral
Unidade I – Introdução ao Pensamento Geográfico ?	Unidade I – População ?
Unidade II – Climatogeografia ?	Unidade II – Agricultura ?
Unidade III – Geomorfologia ?	Unidade III – Indústria ?
Unidade IV – Hidrogeografia ?	Unidade IV – Transportes e Comunicações ?
Unidade V – Pedogeografia ?	Unidade V – Urbanismo ?
Unidade VI – Biogeografia ?	

2.1 Diferencie as unidades didáticas acima indicadas, de acordo com o grau de importância que lhes atribui no ensino da Geografia, colocando o sinal + (mais importante) e – (menos importante) no quadrado correspondente.

2.2 Mencione outros temas/conteúdos que não estão previstos no programa e que considere pertinentes para o ensino da Geografia na 11ª ou 12ª classes.....  
Em que consiste a sua pertinência? .....

2.3 Além do programa de Geografia, quais são outros meios que lhe servem de suporte para a sua prática pedagógica?.....

2.4 Na escola onde lecciona existe facilidade em usar:

? Bibliografia específica sobre os conteúdos programáticos – Sim ? Não ?

? Bibliografia específica sobre aspectos didáctico pedagógicos da disciplina – Sim ?

Não ?

? Mapas/Atlas Geográficos – Sim ? Não ?

? Modelos Geográficos – Sim ? Não ?

? Revistas ou Jornais – Sim ? Não ?

? Computadores – Sim ? Não ?

? Sala própria para as aulas de Geografia – Sim ? Não ?

? Outros.....

2.5 Indique o material bibliográfico mais utilizado por si e pelos seus alunos, contendo informação mais adequada para o tratamento dos temas definidos no programa.

.....

2.6 Quais dos materiais a seguir indicados utiliza para planificar as suas aulas? (escreve no quadradinho 1 para o mais usado, 2 para o que vem em segundo lugar e 3 para o menos usado)

– Livro de consulta ? Programa de ensino? Dosificação ?

2.7 Os programas de Geografia (11<sup>a</sup>/12<sup>a</sup>) dão indicações claras para a preparação de aulas:

Sim ? Não ?

Indique pelo menos dois exemplos do programa em que se baseia a sua resposta.....

.....

2.8 O nível de compreensão dos alunos sobre a matéria de ensino é em geral:

? Maior ? ou Menor ? em relação aos conteúdos da Geografia Física Geral

? Maior ? ou Menor ? em relação aos conteúdos da Geografia Humana Geral

Na sua opinião, a que se deve esse facto?.....

### 3. PLANIFICAÇÃO E LECCIONAÇÃO

3.1 O que privilegia mais na sua planificação, dentre os seguintes aspectos:

- ? Conteúdos do programa ?
- ? Objectivos do programa ?
- ? Dosificação ?
- ? Orientações metodológicas ?
- ? Papel da Geografia no ensino ?

Porque privilegia esse(s) aspecto(s)?.....

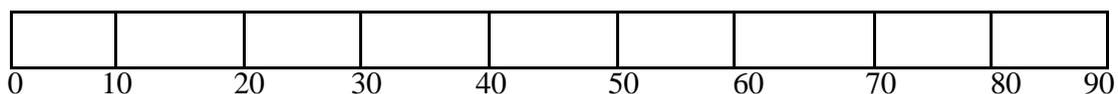
3.2 Consideremos que a carga horária das unidades didácticas varia entre 8 horas (mínima) e 30 horas (máxima). Como é que planifica as aulas dessas unidades?

- ? Todas aulas juntas ?
- ? Aula por aula, antes de cada aula ?
- ? Aulas correspondentes a 1 ou 2 semanas ?
- ? Aulas de um tema integrador ?

Ou outra forma de planificação que lhe convém mais .....

3.3 A que altura no decorrer de aulas em bloco (90 mn) e quanto tempo, em média, dá a matéria nova? (Indique a sua estimativa tracejando na “linha do tempo”).

(tempo/minuto)



3.4 Com que procedimento(s) didáctico(s) e metodológico(s) ensina a matéria nova?

- ? exposição da matéria pelo professor: muitas vezes ?  
algumas vezes ?                      poucas vezes ?
- ? apresentação da matéria como meio para a elaboração conjunta dos

conhecimentos: muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

? explicitação dos objectivos que a nova matéria pode propiciar ao aluno:

muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

? formulação de questões com base nos conhecimentos prévios do alunos:

muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

? indicação e esclarecimento sobre os meios auxiliares para o estudo do tema:

muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

? orientação para actividades de pesquisa: muitas vezes ? algumas vezes ?

poucas vezes ?

? recurso aos resultados da visita de estudo: muitas vezes ? algumas vezes ?

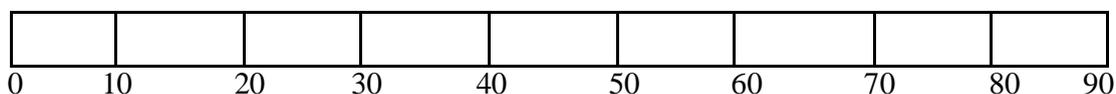
poucas vezes ?

3.5 Na consolidação da matéria dada, em quantas aulas faz a revisão/repetição?

muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

3.6 A que altura no decorrer de aulas em bloco (90 mn) e quanto tempo, em média, faz a revisão/repetição da matéria dada? (Indique a sua estimativa tracejando na “linha do tempo”).

(tempo/minuto)



3.7 Com que procedimento(s) didáctico(s) e metodológico(s) faz a revisão/repetição?

? exposição repetitiva da matéria pelo professor: muitas vezes ?

algumas vezes ? poucas vezes ?

? repetição da exposição do professor pelos alunos:

muitas vezes ? algumas vezes ? poucas vezes ?

? elaboração conjunta com os alunos: muitas vezes ?

algumas vezes ?                      poucas vezes ?

? propostas de tarefas de pesquisa para os alunos: muitas vezes ?

algumas vezes ?                      poucas vezes ?

? subsídio para a realização do trabalho prático: muitas vezes ?

algumas vezes ?                      poucas vezes ?

3.8 O controle e a avaliação realizam-se,

? durante toda a aula: muitas vezes ?    algumas vezes ?    poucas vezes ?

? na consolidação da matéria dada: muitas vezes ?                      algumas vezes ?

poucas vezes ?

? nas ACSs e ACPs: muitas vezes ?    algumas vezes ?    poucas vezes ?

? no fim da unidade didáctica: muitas vezes ?    algumas vezes ?

poucas vezes?

? para “obrigar” o aluno a estudar: muitas vezes ?

algumas vezes ?                      poucas vezes ?

3.9 Como professor de Geografia, o que avalia nas suas aulas? .....

.....

#### 4. COMENTÁRIOS, OBSERVAÇÕES E/OU SUGESTÕES

Se tiver quaisquer comentários, observações adicionais a fazer ou sugestões a dar pode escrever neste espaço:.....

.....

.....

## QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO AOS ALUNOS DA 11ª CLASSE

Com este questionário pretendemos recolher algumas opiniões dos alunos que acabam de ingressar na 11ª classe, a partir de recordações sobre as suas aulas de Geografia, em anos anteriores e das suas expectativas nesta fase de início do ano lectivo.

As suas opiniões servirão somente para fins da pesquisa que estamos a realizar, no âmbito da prática de ensino da Geografia em escolas moçambicanas.

Mantenha o seu nome em sigilo, ou seja não escreva o seu nome em nenhuma parte deste questionário.

Fique à vontade. Para nós todas as suas resposta/opiniões são correctas e válidas para o objectivo da nossa pesquisa.

Seja sincero, e muito obrigado pela sua participação.

Instruções: Para as questões de respostas alternativas assinale com x no quadrado (?) correspondente, e para as outras escreva nos espaços reservados para o efeito.

## 1. DADOS GERAIS

1.1 Escola Secundária.....

1.2 Grupo Curricular em que está matriculado: Grupo A? Grupo? Grupo C?

1.14 Idade.....Sexo.....Local de residência/proveniência.....

## 2. DADOS SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

2.1 Pense primeiro nas aulas de Geografia a que teve nos anos anteriores, e assinale ou escreva a sua opção:

? nunca gostou das aulas de Geografia ?

? não gostava das aulas de Geografia mas passou a gostar ?

? sempre gostou das aulas de Geografia ?

? esforça-se para gostar das aulas de Geografia ?

O que influenciou a opção que acabou de assinalar ou escrever foi/foram:

? professores que só sabem “despachar” a matéria ?

? professores que dão apontamentos em todas aulas ?

? professores que avaliam sempre ?

? professores que promovem visitas de estudo ?

? professores que exigem o livro do aluno nas suas aulas ?

? professores que utilizam muitos materiais nas aulas ?

? professores que dão muitas negativas ?

? professores que ajudam quando o aluno tem dificuldades ?

? professores que explicam a matéria com exemplo que os alunos conhecem ?

? matéria que tem muita relação com o que observamos e ouvimos ?

? matéria difícil de perceber ?

? outro(s) aspecto(s).....

2.2 Ao lembrar a palavra Geografia, quais são as ideias que lhe vêm na cabeça sobre a sua importância?.....

2.3 O que você acha que se devia ensinar mais na disciplina de Geografia?.....

.....

Qual é a importância sobre o estudo desse(s) aspecto(s) que você indicou?

.....

3. Se tiver quaisquer comentários ou propostas a fazer pode escrever neste espaço.....

.....

## QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA 12ª CLASSE

Com este questionário pretendemos dialogar com os alunos da 12ª classe, em relação à disciplina de Geografia.

As suas opiniões servirão somente para fins da pesquisa que estamos a realizar, no âmbito da prática de ensino da Geografia em escolas moçambicanas.

Mantenha o seu nome em sigilo, ou seja não escreva o seu nome em nenhuma parte deste questionário.

Fique à vontade. Para nós todas as suas resposta/opiniões são correctas e válidas para o objectivo da nossa pesquisa.

Seja sincero, e muito obrigado pela sua participação.

Instruções: Para as questões de respostas alternativas assinale com x no quadradinho (?) correspondente, e para as outras escreva nos espaços reservados para o efeito.

## 1. DADOS GERAIS

1.1 Escola Secundária.....

1.2 Grupo Curricular em que está matriculado: Grupo A? Grupo B? Grupo C?

1.15 Idade.....Sexo.....Local de residência/proveniência.....

## 2. DADOS SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

2.1 Pense primeiro nas aulas de Geografia, desde os anos anteriores até agora que vai finalizar o ensino geral, e assinale ou escreva a sua opção:

? nunca gostou das aulas de Geografia ?

? não gostava das aulas de Geografia mas passou a gostar ?

? sempre gostou das aulas de Geografia ?

? esforça-se para gostar das aulas de Geografia ?

O que influenciou a opção que acabou de assinalar ou escrever foi/foram:

- ? professores que só sabem “despachar” a matéria ?
- ? professores que dão apontamentos em todas aulas ?
- ? professores que avaliam sempre ?
- ? professores que promovem visitas de estudo ?
- ? professores que exigem o livro do aluno nas suas aulas ?
- ? professores que utilizam muitos materiais nas aulas ?
- ? professores que dão muitas negativas ?
- ? professores que ajudam quando o aluno tem dificuldades ?
- ? professores que explicam a matéria com exemplo que os alunos conhecem ?
- ? matéria que tem muita relação com o que observamos e ouvimos ?
- ? matéria difícil de perceber ?
- ? outro(s) aspecto(s).....

2.2 Ao lembrar a palavra Geografia, quais são as ideias que lhe vêm na cabeça sobre a sua importância?.....

2.3 Como você faz para aprender ou estudar a matéria de Geografia dada pelo professor?

.....

2.4 Além de apontamentos que o professor dá nas aulas, que outras fontes utiliza para aprender/estudar a disciplina de Geografia?.....

2.5 Indique a(s) disciplina(s) que lhe ajuda(m) para melhorar a compreensão sobre a matéria de ensino de Geografia:

Português?; Inglês?; Francês?; História?; Matemática?;  
Filosofia?; Educação Física ?; outra.....

2.6 O que você acha que se devia ensinar mais na disciplina de Geografia?.....

Qual é a importância sobre o ensino desse(s) aspecto(s) que você indicou?

.....

3. Se tiver quaisquer comentários ou propostas a fazer pode escrever neste espaço.....

.....

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Com vista à observação de aulas da disciplina de Geografia a realizar-se na 12ª classe, em três escolas seleccionadas, durante o 1º Trimestre do ano lectivo de 2005, elaborou-se a ficha de “Registo de Observação da aula” em anexo, a partir da qual se pretende verificar o nível de execução das operações sobre as quais vai incidir a observação e análise da aulas.

Ao professor, observarei o seu desempenho na realização das seguintes actividades:

- ? como organiza as aulas;
- ? como estrutura e orienta os conteúdos de acordo com os objectivos de ensino da Geografia;
- ? como fornece informações e trata os conhecimentos prévios dos alunos;
- ? como demonstra métodos e técnicas que a Geografia usa na construção do conhecimento;
- ? como providencia os recursos de ensino-aprendizagem;
- ? como discute ideias com os alunos, faz questionamento e desenvolve o espírito crítico;
- ? como avalia e utiliza os resultados para o ensino-aprendizagem.

Ao aluno, observarei os procedimentos seguintes:

- ? como aprende a observar e a recolher dados;
- ? como reage à informação ou instrução fornecidas pelo professor;
- ? como transfere o conhecimento prévio para a nova ou outra situação de ensino-aprendizagem;
- ? como troca impressões com os colegas na sala de aulas a respeito da matéria de ensino;
- ? como reage as actividades propostas pelo professor
- ? como discute ideias com o professor;
- ? como encara a avaliação segundo as formas e os momentos

## APÊNDICE 13

## REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

nº de registo.....

Escola.....Data...../...../.....

Disciplina.....Classe.....Turma.....Nº de alunos.....

Matéria de Ensino e Trabalho no Quadro	Métodos			Meios e Act. do Aluno	Act. Profr.		Observações/Anotações
	E	TC	TI		EA	FD	
5'							
10'							
15'							
20'							
25'							
30'							
35'							
40'							
45'							

(Continua)

(Continuação)

Matéria de Ensino e Trabalho no Quadro	Métodos			Meios e Act. do Aluno	Act. Profr.		Observações/Anotações
	E	TC	TI		EA	FD	
50'							
55'							
60'							
65'							
70'							
75'							
80'							
85'							
90'							

E = Expositivo; TC = Trabalho Conjunto; TI = Trabalho Independente.

EA= Elementos de Aprendizagem : Análise(An), Síntese(Sn), Sistematização (Ss), Generalização(G), Demonstração(D) .

FD= Funções Didáticas: Int/Mot(IM), Mat.Nova(Mn), Consolidação/Aplicação(CAp), Controle/Avaliação(CAv), Fixação (F), TPC

**Fonte: THOMPSON, Rachael E. Avaliação Pedagógica do Livro Escolar: o livro de Geografia da 5ª classe do SNE. Maputo, 1991. (Não publicado).**

## FICHA\* DE RECOLHA DE DADOS DA ESCOLA

Os dados solicitados através desta ficha, incluem-se no conjunto de dados que essa escola está fornecendo, desde o Iº Trimestre, no âmbito da pesquisa em curso sobre o ensino da Geografia no 2º ciclo do ESG.

## 1. Identificação da Escola

1.1. Nome actual.....

1.2. Nome(s) antigo(s).....

.....

1.3. Ano de entrada de funcionamento.....

1.4. Ano de introdução do 2º ciclo do ESG.....

1.5. Nome do Director actual da Escola.....

1.6. Nome do Director Adjunto Pedagógico do 2º ciclo.....

## 2. Localização da Escola

2.1. Província.....

2.2. Cidade.....

2.3. Distrito.....

2.4. Avenida/Estrada/Rua..... Nº.....

## 3. Categoria de Escola.....

Em que se baseou essa categorização?.....

.....

.....

.....

---

\* Nenhuma parte desta ficha poderá ser reproduzida.

## 4. Características gerais da Escola

## 4.1. Partes constituintes

Descrição	Quantidade Realmente existente	Estado de conservação Bom/Raz./Mau
Nº de blocos		
Nº de pisos		
Nº de salas de aulas		
Nº de casas de banho para alunos e professores		
Nº de casas de banho para alunas e professoras		
Nº de campos desportivos		
Nº de pátios de recreio		
Nº de portões		
Nº de bibliotecas		
Nº de salas de reprografia		
Nº de cantinas escolares/ lanchonetes		
Nº de laboratórios		
Nº de salas de material didáctico		
Nº de salas de informática		
Nº de gabinetes administrativos		
Nº de gabinetes pedagógicos		
Nº de salas de professores		
Nº de gabinetes de aconselhamento (HIV/SIDA)		
Nº de gabinetes médicos		
Nº de outros		

## 4.2 Acesso aos pisos (para assinalar com X).

Escadarias ?

Rampas ?

Outros.....

.....

## 4.3 Segurança da Escola (para assinalar com X).

Vedação total ?

Gradeamento ?

Pessoal de segurança ?

## 4.4. Mobiliário e Material

## 4.4.1. Sala de aulas

Descrição		Quantidade Realmente existente	Estado de conservação Bom/Raz./Mau
Nº de quadros para escrever			
Nº de secretárias do professor			
Nº de carteiras do aluno			
Nº de armários			
Nº de outros			

## 4.4.2. Laboratórios em funcionamento

Descrição	Quantidade	Disciplina beneficiária
Laboratório de.....		

## 4.4.3. Material Didáctico Geral

Descrição		Quantidade Realmente existente	Estado de conservação Bom/Raz./Mau
Nº de retroprojectores			
Nº de gravadores (audio)			
Nº de televisores			
Nº de gravadores (audio visual)			
Nº de fotocopiadoras ou reprográficas			
Nº de outros			

## 4.4.4. Material Didáctico de Geografia

Descrição	Quantidade Realmente existente	Estado de conservação Bom/Raz./Mau
Nº de Atlas geográfico		
Nº de Planisférios		
Nº de globos terrestre		
Nº de Mapas de parede de Moçambique		
Nº de Mapas de parede de África		
Nº de maquetas		
Nº de outros		

## 4.5. Pessoal Docente

Sexo	Nº efectivos	Nº eventuais	Nº total	Com formação	Sem formação
H					
M					

## 4.6. Pessoal Administrativo

Sexo	Nº efectivos	Nº eventuais	Nº total
H			
M			

## 4.7. Actividades curriculares

Turno/Período	Tempo lectivo	Classe	Nº de turmas
Manhã			
Tarde			
Noite			

## 5. Documentos normativos básicos existentes (para assinalar com X)

- Regulamento interno ?
- Regulamento de avaliação ?
- Regulamento do Ensino Secundário Geral ?
- Planos de Estudo ?
- Programas de ensino ?
- Plano estratégico da Educação ?

