



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

SUZETE LOURENÇO BUQUE

**CONHECIMENTOS DOCENTES DOS ALUNOS DA LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA- MAPUTO**

GOIÂNIA

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Suzete Lourenço Buque		
E-mail:	Suzete1965@yahoo.com.br	suzybuque@hotmail.com	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade Pedagógica de Moçambique		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO CNPJ:
Título:	Conhecimentos docentes dos alunos da Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica - Maputo		
Palavras-chave:	Formação de Professores. Conhecimentos docentes. Ensino de Geografia. Práticas formativas.		
Título em outra língua:	Teachers' Knowledge of students of Degree in geography of the Pedagogical University - Maputo		
Palavras-chave em outra língua:	Training of teachers. Knowledge teachers. Geography Teaching. Formative practices.		
Área de concentração:	GEOGRAFIA		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	05/11/2013		
Programa de Pós-Graduação:	GEOGRAFIA		
Orientador (a):	LANA DE SOUZA CAVALTANTI		
E-mail:	ls.cavalcanti@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Suzete Lourenço Buque
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08 / 11 / 2013

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

SUZETE LOURENÇO BUQUE

**CONHECIMENTOS DOCENTES DOS ALUNOS DA LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-MAPUTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

B944c Buque, Suzete Lourenço.
Conhecimentos docentes dos alunos da Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica-Maputo [manuscrito] / Suzete Lourenço Buque. - 2013.
257 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2013.

Bibliografia.

Anexos.

Apêndices.

1. Geografia (Licenciatura) – Conhecimento docente. 2. Formação de professores – Geografia. 3. Universidade Pedagógica de Moçambique. I. Título.

CDU: 91:378

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. LANA DE SOUZA CAVALCANTI

Orientadora

Profa. Dra. SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

Membro Titular Externo

Profa. Dra. RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA

Membro Titular Externo

Prof. Dr. VANILTON CAMILO DE SOUZA

Membro Titular Interno

Profa. Dra. ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS

Membro Titular Interno

Para meus filhos, Deize, Djudja,
Yotasse e Juninho.

AGRADECIMENTOS

Diferentes atores contribuíram, de diferentes formas, para a construção desta tese. A todas essas pessoas quero manifestar meus sinceros agradecimentos.

À Professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, primeiro, por ter-me aceitado no programa como orientanda sem saber quem eu era e sem nunca sequer ter conversado comigo ou ter-me visto fisicamente. Penso que não é qualquer pessoa que procede dessa forma; é preciso ter algo de especial. Segundo, pela confiança e dedicação que sempre manifestou na orientação e pelo incentivo nos momentos de desespero, que, por vezes, abalavam-me por ter desenvolvido esta tese longe dos meus familiares e do meu contexto habitual.

À professora Eliana Marta Barbosa de Moraes e ao professor Vanilton Camilo de Souza, pelas valiosas contribuições apresentadas na qualificação e ao longo de todo o processo de desenvolvimento desta tese.

À professora Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar, pelo acompanhamento e carinho que manifestou durante o curto estágio realizado no Laboratório de Ciências Humanas na Faculdade de Educação, na Universidade de São Paulo.

Às professoras Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Solange M. O. Magalhães, pela amizade e ensinamentos durante minha participação no grupo de estudo que lideram.

À Universidade Pedagógica, pelo afastamento concedido para realização do curso de doutorado.

À Redecentro, por todo o aprendizado, que contribui de forma substancial para a minha formação como pesquisadora.

À professora Loçandra Borges Moraes, pela elaboração dos mapas que constam desta tese.

Aos professores do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), Adriana, Denis, Eliana, Izabella, Vanilton e Miriam, pelo apoio e acolhimento.

Às colegas do curso de pós-graduação com quem compartilhei essa caminhada, Karla, Márcia, Lucineide, Flávia e Nataly.

À Professora Dra. Rachael Elizabeth Thompson, pelo apoio e incentivo desde o momento da graduação e pelo fato de ter-me convidado para trabalhar na Universidade Pedagógica (UP)-Maputo. Minha entrada na UP como docente significou um grande salto qualitativo em minha vida, em todos os sentidos.

A meus irmãos, pelo apoio prestado nesta caminhada, em especial a Alexandrina Buque, que sempre se preocupou em ajudar-me a localizar algumas fontes de consulta e as ter enviado para mim.

A meus pais, Lourenço Buque e Cestelina Maxaieie (*in memoriam*), que, apesar de não possuírem nível alto de escolaridade, sempre incentivaram a mim e a meus irmãos a estudar.

A Adriana Laura Mechisso, que cuidou de meus filhos e de minha casa durante minha ausência.

E a meu esposo, Henrique Maússe, pela compreensão e apoio e pelo fato de ter aceitado o desafio de tomar conta de nossos filhos durante minha ausência.

RESUMO

Entende-se que a disciplina de Geografia tem na escola, em combinação com outras disciplinas curriculares, um papel a desempenhar na formação dos alunos. Por isso, considera-se que as instituições de formação inicial devem proporcionar certos conhecimentos básicos para que os futuros professores possam trabalhar com autonomia e tornar a disciplina Geografia significativa para seus alunos. Para que isso aconteça há necessidade de se adotarem práticas didático-pedagógicas que potencializem a construção do conhecimento docente dos futuros professores. Esse conhecimento passa necessariamente pela capacidade que o futuro professor precisa ter para a articulação entre o conhecimento das disciplinas específicas e o das pedagógicas. Para refletir sobre isso este estudo tem como temática a formação inicial de professores e como objeto os conhecimentos docentes dos alunos em processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica - Maputo. O objetivo geral é compreender o processo de construção/mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura em Geografia e as práticas formativas que os potencializam. Os objetivos específicos são: caracterizar a formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique, destacando os componentes da estrutura curricular e os princípios que a orientam; analisar os conhecimentos docentes que os alunos em processo de formação inicial constroem/mobilizam para o planeamento e simulação de aulas no âmbito da disciplina Prática Pedagógica II; analisar as representações que os alunos em processo de formação inicial têm sobre a contribuição da formação inicial para a construção de seus conhecimentos docentes; refletir sobre as práticas formativas que mais potencializam a construção dos conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial em Geografia. A abordagem selecionada é a investigação qualitativa, do tipo estudo de caso. Utilizam-se como instrumentos de coleta de dados pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário, observação de aulas, grupo focal e produção de narrativas. Os sujeitos da pesquisa eram alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia em 2012. No que se refere ao processo de formação inicial e sua relação com a construção de conhecimentos docentes, os resultados apontam que, apesar de o atual plano curricular do curso de Licenciatura em Geografia apresentar uma intencionalidade de formar professores de Geografia críticos, com domínio, de forma articulada, de conhecimentos das componentes de formação geral, formação da área específica e formação educacional, apontam-se algumas dificuldades de âmbito institucional e da prática docente na sua implementação. Verificou-se também que os alunos da formação inicial em Geografia mobilizam conhecimentos docentes e apresentam algumas evidências de conhecimento didático de conteúdo nas práticas realizadas na disciplina Prática Pedagógica em Geografia II. Considera-se que as estratégias de ensino que mais contribuíram para a construção de conhecimentos docentes no curso foram a aprendizagem coletiva, trabalho de campo e metacognição. Com o objetivo de se melhorar a utilização das estratégias mencionadas, considera-se que a aula baseada em fundamentos da metodologia dialética constitui uma possibilidade. Na utilização dessa metodologia na formação de professores de geografia, os docentes da universidade devem ter consciência de que o futuro professor precisa possuir bases teórico-conceituais tanto da área pedagógica quanto da Geografia como Ciência e, ainda, conhecer a finalidade formativa da geografia na escola. É importante, ainda, que o docente da universidade, ao ministrar suas aulas, considere a problematização da geografia escolar e a pesquisa como eixos da formação.

Palavras-Chave: Formação de professores. Conhecimentos docentes. Ensino de Geografia. Práticas formativas.

ABSTRACT

It is understood that the discipline of Geography has in school, in combination with other curriculum subjects, a role to play in the formation of students. For this reason, it is considered that the institutions of initial training must provide certain basic knowledge for which the future teachers can work with autonomy and make the discipline Geography significant for their students. For this to happen there is a need to adopt new didactic-pedagogical practices that leverage the knowledge construction of teaching future teachers. This knowledge becomes necessarily by the capacity that the future teacher needs to have for the linkage between the knowledge of specific subjects and the pedagogical. To reflect about this the study has as theme the initial training of teachers and as object the knowledge teachers of students in the process of initial training in Degree in Geography of Pedagogical University of Mozambique. The overall objective is to understand the process of construction/mobilization of knowledge teachers of students of degree in Geography and the formative practices that potentiate. The specific are: characterize the initial training of the Degree course in Geography of the Pedagogical University of Mozambique, highlighting the components of the curriculum structure and the principles that guide ; analyze the knowledge teachers that the students in the process of initial training build/mobilize for the planning and simulation of classes in scope the discipline Pedagogical Practice II; analyze the representations that the students in the process of initial training has about the contribution of initial training for the construction of their knowledge teachers; reflect on the practices that most formative potentiate the construction of knowledge teachers of students in initial training in Geography. The approach selected is the qualitative research, the type case study. Use it if as instruments for data collection bibliographic research, documentary research, and questionnaire, observation of lessons, focal group and production of narratives. The research subjects were students of the 6th semester of the Degree course in Geography in 2012. In relation to the process of initial training and their relation with the construction of knowledge teachers, the results indicate that, in spite of the current curricular plan of the Degree course in Geography submit an intentionality to train teachers of Geography, with critical domain, articulate manner, knowledge of the components of general training, training of the specific area and educational training, point-if some difficulties of institutional framework and the teaching practice in its implementation. It was also found that the students of initial training in Geography mobilize knowledge teachers and present some evidence of knowledge of didactic content in discipline practices carried out in Pedagogical Practice in Geography II. It is considered that the teaching strategies that have contributed to the construction of knowledge teachers in the course it was a collective learning, fieldwork and metacognition. With the aim of improving the use of the strategies mentioned above, it is considered that the classrooms based on foundations of dialectic methodology constitutes a possibility. The use of this methodology in the training of teachers of geography, the faculty of the university must be aware of what the future teacher needs possess theoretical-conceptual bases of both pedagogical area regarding the Geography as a Science and, still, knowing the formative purpose of geography in school. It is important, moreover, that the faculty of the university, to teach their classes, consider the problematization of school geography and research as axes of training.

Key Words: Training of teachers. Knowledge teachers. Geography Teaching. Formative Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros		
Quadro 1	Equivalência entre as idades dos alunos, os anos de escolaridade e o nível no Ensino Geral em Moçambique.....	65
Quadro 2	Plano de estudos de formação de professores de Geografia denominado de 11º Grupo, oferecido nos Estudos Gerais Universitários de Moçambique, 1965 - 1969.....	70
Quadro 3	Disciplinas que constituem a 1ª parte da Licenciatura em Geografia em 1969 na ULM-Moçambique.....	73
Quadro 4	Equivalência entre Sistema Nacional de Educação Lei 6/92 e o Sistema de Educação 1975-1983.....	77
Quadro 5	Disciplinas do Curso de Formação de professores de História e Geografia para a 10ª e 11ª classes, ministradas na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 1981-1982.....	78
Quadro 6	Disciplinas do curso de Formação de Professores de História e Geografia na Escola de Formação e Educação de Professores (EFEP), 1984-85.....	78
Quadro 7	Conteúdos lecionados na disciplina de Didática de Geografia, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, 1979.....	79
Quadro 8	Plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia da Universidade Pedagógica, o qual vigorou até 2003.....	82
Quadro 9	Plano de estudos do curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia da Universidade Pedagógica , 2004-2009.....	84
Quadro 10	Plano de estudos de Licenciatura em Ensino de Geografia, 1º e 2º ano (<i>Major</i>) , 2010.....	95
Quadro 11	Plano de estudos de <i>Major</i> em Ensino de Geografia e <i>minor</i> em Turismo -3º e 4º ano, 2010.....	96
Quadro 12	Análise dos planos de ensino de docentes do curso de Licenciatura em Geografia da UP, 2012.....	104

Quadro 13	Roteiro e Frequência dos alunos em formação no Grupo focal, 2012	116
Quadro 14	Temáticas selecionadas pelos alunos do grupo focal para planejamento de aulas, 2012	125
Quadro 15	Indicadores dos conhecimentos docentes mobilizados pelos alunos no planejamento de aulas, 2012.....	127

Mapas

Mapa 1	Localização de Moçambique no contexto mundial.....	61
Mapa 2	Localização das Delegações da Universidade Pedagógica em Moçambique, até 2010.....	237

FIGURAS

Figura 1	Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique...	64
Figura 2	Esquema ilustrativo do conhecimento didático do conteúdo em Geografia.....	129
Figura 3	Momentos da organização da aula/e ou unidade temática na formação do professor de Geografia, 2013.....	176

Tabelas

Tabela 1	Número de professores do Ensino Secundário Geral -1º e 2º Ciclos em Moçambique, 2011	65
Tabela 2	Conhecimentos importantes para ensinar Geografia segundo os alunos da formação inicial, 2012.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDCs	Bases e Diretrizes Curriculares
CFE	Componente de Formação Específica
CFG	Componente de Formação Geral
CFEd	Componente de Formação Educacional
CFPP	Centro de Formação de Professores Primários
ESG	Ensino Secundário Geral
IMAP	Instituto do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
ISP	Instituto Superior Pedagógico
LEG	Licenciatura em Ensino de Geografia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNATCA	Sistema Nacional de Acumulação de Créditos Académicos
ULM	Universidade de Lourenço Marques
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UP-	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
CAPÍTULO 1	
CONHECIMENTOS DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	27
1.1 Saberes/ Conhecimentos docentes.....	28
1.2 Tipologias de conhecimentos docentes	31
1.3 Demandas do Ensino de Geografia no mundo contemporâneo e suas implicações na Formação Inicial.....	37
1.4 A Construção de conhecimentos docentes na formação inicial em Geografia.....	43
1.4.1 Articulação entre a universidade e a escola.....	43
1.4.2 O papel da pesquisa na construção do conhecimento docente em Geografia.....	46
1.5 Perspectivas em relação à formação de professores.....	50
CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MOÇAM BICANA.....	59
2.1 Breve caracterização de Moçambique.....	60
2.2 Breve história da formação de professores de Geografia	67
2.2.1 Formação de professores de Geografia no período colonial 1962-1975.....	67
2.2.2 Formação de professores de Geografia no período pós - independência nacional 1975-1985.....	74
2.2.3 Formação de professores de Geografia no período pós - independência na Universidade Pedagógica - 1986-2009.....	81
2.3 Atual formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica.....	88
2.3.1 Componente de Formação Educacional no Curso de Licenciatura em Geografia.....	97
2.3.2 Aspectos percebidos nos planos de ensino das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia	101
CAPÍTULO 3	
CONHECIMENTOS DOCENTES DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA – MAPUTO.....	107
3.1 A vivência com os alunos da Licenciatura em Geografia.....	108

3.2 A turma e suas representações sobre o curso.....	109
3.3 O Grupo focal: Seleção dos sujeitos e as atividades.....	115
3.3.1 Encontro 1 - Formação inicial e conhecimentos docentes.....	118
3.3.2 Encontro 2 - Conhecimentos mobilizados pelos alunos da formação inicial no planejamento de aulas de Geografia.....	124
3.3.3 Encontro 3 - Representações dos alunos sobre práticas formativas que potencializam o conhecimento docente.....	150
3.3.4 Encontro 4 - Reflexão sobre o texto “Ensino da Geografia no contexto contemporâneo.....	154
3.3.5 Encontro 5- Avaliação das atividades desenvolvidas no grupo focal.....	156
3.4 A Disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II e a mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da Licenciatura em Geografia.....	159
3.4.1 Práticas didático-pedagógicas e a mobilização de conhecimentos docentes.....	160
3.4.2 Alguns apontamentos sobre a simulação das aulas e mobilização de conhecimentos docentes.....	165
CAPÍTULO 4	
ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES.....	168
4.1 A Problemática da construção e mobilização de conhecimentos docentes na licenciatura em Geografia na UP-Sede.....	168
4.2 Por uma formação profissional voltada ao desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo dos futuros professores.....	172
4.3 Estratégias de ensino para potencializar o conhecimento didático de conteúdo na formação de professores de Geografia.....	178
4.3.1 Aprendizagem coletiva ou trabalho em grupo.....	179
4.3.2 Metacognição.....	187
4.3.3 Trabalho de campo.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES.....	214
ANEXOS.....	236

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Geografia, tem como temática a formação inicial de professores e, como objeto, os conhecimentos docentes dos alunos em processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP-Sede)¹. Esta pesquisa realiza-se num momento em que o ensino da disciplina Geografia é confrontado com vários desafios resultantes das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, tecnológicas e avanços teóricos no campo da Geografia e outras ciências. Essas transformações trazem algumas exigências tanto para a atuação dos professores na escola, quanto para as instituições de formação inicial.

No ensino da Geografia na escola, exige-se que o professor trabalhe no sentido de garantir que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, para que possam pensar e agir criticamente no seu meio. Para que isso aconteça, as instituições de formação inicial precisam estar comprometidas com a formação de professores que tenham, para além de outros conhecimentos, o domínio do conhecimento do conteúdo e sua interação com o conhecimento pedagógico, pois isso pode ajudá-los a escolher as melhores formas de tornar a matéria compreensível para os alunos e contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento do seu raciocínio espacial e perceber melhor o seu meio.

Apesar das exigências postas ao ensino da Geografia na escola, alguns estudos feitos em Moçambique têm apontado diversos problemas e/ou dificuldades que os professores demonstram no ensino dessa disciplina. Duarte (2007, p.188), dentre várias conclusões a que chegou na sua tese de Doutorado, aponta que “o Processo de Ensino e Aprendizagem assenta-se sobre bases frágeis, predomina nas aulas o ditado de apontamentos e os alunos só estudam praticamente com base nos cadernos. Valoriza-se o domínio cognitivo, a memorização de conhecimentos e sua reprodução”. Língua (2006, p.11) na sua dissertação de Mestrado indica que “a evolução e inovações da Geografia alcançadas no domínio conceptual não têm correspondência com a prática do seu ensino, que se revela distorcida, dado o seu caráter marcadamente tradicional”. Por sua vez, Thompson (2007), numa reflexão que realizou sobre o ensino de Geografia em Moçambique, aponta que ele é marcado por enciclopedismo; a

¹ A Universidade Pedagógica de Moçambique foi criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP) por Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro, como instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de outros técnicos de educação. O ISP passa a Universidade em 1995 com aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril. Até 2010 a UP já estava presente em todo o país através das suas Delegações: 1. UP-Sede 1985; 2. UP-Beira 1989; 3. UP-Nampula 1995; 4. UP- Quelimane 2001; 5. UP-Niassa 2005; 6. UP-Gaza 2005; 7. UP- Massinga 2007; 8. UP- Montepuez 2008; 9. UP-Manica 2008; e 10. UP-Tete 2009; O ano a seguir ao nome refere-se ao de criação da Delegação (UP, 2010). (Ver o mapa da localização das delegações da UP no anexo A)

Geografia ensinada na escola não consegue formar e manter conceitos geográficos válidos cientificamente e socialmente úteis, existindo um predomínio muito grande de um ensino de orientação tradicional. Essa é uma das realidades que motivaram a realização desta pesquisa.

Os aspetos supramencionados levam a um questionamento em relação à formação inicial, no sentido de compreender que práticas didático-pedagógicas contribuem para a construção de conhecimentos docentes dos futuros professores que lhes permitam ultrapassar um ensino da Geografia ancorado na perspectiva tradicional, pois considera-se que a qualidade de ensino na escola depende, em parte, do trabalho do professor.

Paralelamente aos aspetos já apontados relacionados com os resultados das pesquisas feitas sobre o ensino de Geografia em Moçambique, o interesse pelo tema está ligado também a minha² trajetória de formação pessoal e profissional. Minha atuação como professora na escola secundária e na formação de professores no Instituto de Magistério Primário da Matola e na Universidade Pedagógica de Moçambique me tem levado a procurar aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino de Geografia na escola e sobre a formação de professores.

Na Licenciatura em Ensino de História e Geografia (1993-1999), mediante a realização do trabalho de conclusão do curso, intitulado “Os métodos de ensino e o uso do livro do aluno no ensino da disciplina de Geografia na 7^a classe,”³ procurei compreender por que os alunos se desinteressavam pela disciplina de Geografia e cheguei à conclusão de que as aulas caracterizavam-se pelo ditado de apontamentos⁴ que constavam do livro didático. Raramente, os professores usavam outras fontes de consulta, o que mostrava claramente a sua fragilidade em termos de domínio teórico e metodológico do conteúdo que ensinavam. Raras vezes, os professores colocavam temas para debate nas aulas, embora alguns dos conteúdos fossem de grande alcance para os alunos e, por vezes, até se podia tratar de assuntos do dia-a-dia desses alunos. A meu ver, a atitude dos docentes impedia, até certa medida, a observância da orientação que recomenda a consideração do cotidiano do aluno no ensino de geografia.

A preocupação que me levou a desenvolver a pesquisa sobre “Os métodos de ensino e o uso do livro do aluno no ensino da disciplina de Geografia na 7^a classe” foi desenvolvendo-se ao longo da minha trajetória profissional, primeiro na Escola Secundária da Machava-infulene, meu primeiro local de trabalho, de 1986 a 1997, onde verificava que, no geral, os alunos não gostavam da disciplina de Geografia e essa falta de interesse estava muitas vezes

² Peço autorização para nesta parte do texto escrever na primeira pessoa, pois são aspetos ligados a minha trajetória.

³ Veja a idade com que os alunos frequentam esta classe em Moçambique, no II capítulo, página 68.

⁴ Os professores que observei nessa época, primeiro faziam uma exposição oral, que geralmente durava entre 15 a 20 minutos. O restante do tempo, ditavam os apontamentos que constavam do livro didático para os alunos escreverem nos seus cadernos e no fim passavam a tarefa para casa no quadro.

ligada à forma como era conduzido o processo de ensino e aprendizagem, que não levava o aluno a perceber a importância do estudo da Geografia na sua vida cotidiana. No Instituto do Magistério Primário da Matola, no acompanhamento dos alunos durante o estágio nas escolas primárias do distrito da Matola entre os anos 1998 e 2000, constatei as dificuldades que alguns professores apresentavam no domínio e organização dos conteúdos.

O trabalho na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP-Sede) desde 2001, com as disciplinas Práticas Pedagógicas e Didática de Geografia, levam a minha preocupação com o ensino da Geografia a aumentar cada vez mais, o que justifica este trabalho ao nível de doutorado. No acompanhamento aos alunos durante o estágio em diversas escolas da cidade e província do Maputo, verifiquei, que alguns alunos da formação inicial não conseguiam orientar adequadamente o processo de ensino e apresentavam dificuldades na organização do conteúdo, escolha de meios e métodos adequados para tornar a matéria compreensível para os alunos. Alguns desses alunos da formação inicial tinham boas notas nas disciplinas que constituíam o curso; no entanto, na altura em que se encontravam, numa situação da sala de aulas, já não conseguiam ter o mesmo desempenho. Aí surge a pergunta: o que falta na formação desses professores?

No Mestrado em Educação e Currículo, entre os anos 2004 e 2006, começo a entrar na pesquisa sobre formação de professores. Como na época fazia parte de uma equipe de docentes que trabalhava num projeto de introdução de Educação a Distância (EAD) para a formação de professores na UP, realizei estudo de um programa de formação de professores primários a distância que era providenciado pelo Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP). Minha preocupação nessa pesquisa era que se criasse um sistema de acompanhamento dos alunos que possibilitasse maior interação entre todos os intervenientes do processo (alunos, tutores e gestores). Defendo que a EAD não deve ser considerada como uma modalidade de segunda categoria com vistas a aumentar o nível de escolaridade dos professores apenas, mas, sim, como instrumento novo para melhorarem sua prática na sala de aulas (BUQUE, 2006). Apesar de essa pesquisa não ter-se direcionado especificamente à formação de professores de Geografia, ajudou a ampliar meu horizonte de conhecimentos de algumas perspectivas que orientam os processos formativos e dos fatores que as influenciam.

Importa referir que a preocupação com a qualidade de ensino e formação de professores tem provocado debates em vários contextos, tanto acadêmicos como públicos, em vários países em que se questiona a qualidade de ensino proporcionada nas escolas de diferentes níveis. Isso leva, por vezes, à desqualificação do trabalho dos professores, afirmando-se que estes não conseguem dar conta de novas exigências que a sociedade lhes

impõe. Em Moçambique, o panorama não é diferente. Na tentativa de responder a esses desafios, realizam-se reformas curriculares nas instituições responsáveis pela formação de professores, reforma dos planos curriculares do Ensino Primário e Secundário Geral (ESG) e inclusão de novas referências nos planos estratégicos do setor da educação.

A Universidade Pedagógica de Moçambique, por exemplo, passou por duas reformas curriculares em menos de dez anos, o que fez com que, em 2004, entrasse um currículo novo, substituído por outro em 2010. Esse processo resultou na reestruturação dos planos curriculares de todos os cursos, da qual um dos aspectos fundamentais foi tornar os cursos “profissionalizantes”, ou seja, cursos que permitissem aos alunos em formação conhecer a escola desde o primeiro ano do curso. No entanto, ainda não foram feitos estudos no sentido de verificar as mudanças na atuação do professor que teve essa componente prática desde primeiro ano do curso.

Portanto, os resultados das pesquisas sobre o ensino de Geografia na escola apontam um contexto em que: o ensino ainda é baseado na memorização; a evolução e inovações da Geografia alcançadas no domínio conceptual não têm correspondência com a prática de ensino; e que o ensino da disciplina não consegue formar e manter conceitos geográficos válidos cientificamente e socialmente úteis. A partir disso e considerando os problemas que tenho constatado no acompanhamento dos estagiários nas escolas e, ainda, as reformas curriculares que têm sido feitas no sentido de melhorar o processo formativo na Universidade Pedagógica, o problema da pesquisa consiste em saber o seguinte: a formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica contribui para apropriação e construção de conhecimentos docentes pelos alunos da formação inicial que lhes permita articular os conhecimentos das disciplinas específicas e pedagógicas?

Para responder a essa pergunta, colocam-se as seguintes questões norteadoras: que componentes de formação apresenta nos últimos anos o plano curricular do curso de Licenciatura em Geografia? Que princípios orientam a formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia? Que conhecimentos o professor em formação inicial em Geografia mobiliza para o planejamento de aulas no âmbito das práticas na disciplina de Práticas Pedagógicas em Geografia II? Até que ponto o professor em processo de formação inicial detêm o conhecimento didático em sua relação com o conhecimento de conteúdo e como este se evidencia? Que práticas formativas são desenvolvidas na formação que mais contribuem para a construção dos conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial?

Para responder às perguntas mencionadas definiu-se como objetivo geral desta pesquisa compreender o processo de construção/mobilização de conhecimentos docentes dos

alunos da formação inicial da licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP-Sede) e identificar as práticas formativas⁵ que o potencializam.

Para o alcance desse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar a formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia da UP-Sede, destacando-se os componentes da estrutura curricular e os princípios que a orientam; analisar os conhecimentos docentes que os alunos em processo de formação inicial constroem/mobilizam para o planejamento e simulação de aulas no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica II; analisar as representações que os alunos em processo de formação inicial têm sobre a contribuição da formação inicial para a construção de seus conhecimentos docentes; refletir sobre as práticas formativas que mais potencializam a construção dos conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial em Geografia.

Considera-se que este estudo é de extrema importância porque, a partir dos seus resultados, procura-se evidenciar algumas práticas formativas que potencializam a construção do conhecimento docente dos futuros professores. Essas práticas quando socializadas e assumidas pela maioria dos docentes que atuam na formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica de Moçambique, irão contribuir para a melhoria do processo formativo e, conseqüentemente, da qualidade do ensino na escola.

Importa referir que não se deve considerar que basta uma boa formação de professores para melhorar a qualidade de ensino no país; a formação é importante mas não suficiente. É necessário que haja, também, investimento nas condições de trabalho. A maioria dos professores em Moçambique ainda trabalha em más condições, como, por exemplo: excesso de alunos por turma, trabalho em mais de um turno, escolas com infraestrutura inadequada, falta de material didático e baixos salários, o que, de certa forma, concorre para a desvalorização da sua profissão.

Com o desenvolvimento da pesquisa, a tese que se pretende demonstrar é a seguinte: algumas práticas formativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Geografia na UP potencializam a apropriação de conteúdos geográficos e didáticos de modo que sejam componente efetivo do conhecimento docente dos futuros professores.

Com o objetivo de compreender melhor a problemática da formação docente em Geografia, buscou-se verificar o que já foi escrito em Moçambique sobre o tema

⁵ Falar de práticas formativas é muito vasto, Guimarães (2004), por exemplo, considera que práticas formativas, numa acepção imediata, são maneiras como o currículo do curso é desenvolvido. Neste trabalho as práticas formativas referem-se às maneiras como os professores da universidade orientam o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as maneiras bem identificáveis de ensinar na aula, nesse caso, refere-se às práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes na aula.

conhecimentos/saberes dos professores, de forma geral e conhecimentos docentes dos alunos em processo de formação inicial em Geografia. Recorreu-se, para tanto, ao livro organizado por Duarte, Mandala e Chundo (2009), à Revista Síntese e à relação dos trabalhos apresentados na conferência nacional sobre Geografia em Moçambique realizada em 2011.

O Livro organizado por Duarte, Mandala e Chundo (2009) apresenta resultados de estudos feitos sobre as tendências das pesquisas em Geografia para efeitos de conclusão do curso de licenciatura na Universidade Pedagógica em Maputo, desenvolvidos entre os anos 1989 e 2007. Apresenta, também, os resultados de pesquisas dos docentes do Departamento de Geografia de Maputo para obtenção dos graus acadêmicos de Mestre e Doutor. Por sua vez, a Revista Síntese, editada desde 2006, com periodicidade trimestral, publica resultados de pesquisas efetuadas pelos docentes da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica de Moçambique. Nessa revista prestou-se particular atenção à parte referente aos “Dossiers temáticos da área de geografia”. A conferência nacional de Geógrafos foi organizada pela Associação de Geógrafos de Moçambique (GAM), em parceria com os departamentos de Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique e da Universidade Eduardo Mondlane, com os seguintes objetivos: Partilhar experiência entre os geógrafos de Moçambique; divulgar resultados de pesquisas realizadas na área da geografia; contribuir para o conhecimento e desenvolvimento da Geografia em Moçambique.

Duarte, Mandala e Chundo (2009) dividiram os trabalhos de pesquisa defendidos no período estudado pelas três linhas de pesquisa do departamento de Geografia que vigoravam na altura em que se realizou a pesquisa,⁶ nomeadamente: Qualidade de ensino e avaliação; Educação e desenvolvimento sustentável e Sociedade e Educação. Dos 139 trabalhos de diploma/monografias defendidas entre 1989 e 2007, 26, o correspondente a 18,7%, são da Linha de pesquisa Qualidade de ensino e avaliação; na linha de pesquisa Educação e desenvolvimento sustentável foram defendidos 51 trabalhos o que constitui 36,7 % e, na linha de pesquisa Sociedade e Educação, 62, o correspondente a 44,6%. Os temas mais estudados, segundo os autores, são relativos ao meio ambiente.

A Linha de pesquisa com menos trabalhos é Qualidade de ensino e avaliação. Esta dedica-se a estudos que tratam de “questões do processo de ensino-aprendizagem, identificando problemas e propondo soluções para os mesmos” (DUARTE; MANDALA; CHUNDO, 2009, p. 18). Há predomínio de temas relacionados com meios de ensino e

⁶ Atualmente existe um debate no departamento de Geografia sobre a necessidade de mudança das linhas de pesquisa. Para alguns docentes, essas linhas não explicitam claramente o que são as pesquisas no Departamento de Geografia.

avaliação educacional. Dos trabalhos produzidos nessa linha, assim como nas outras duas, nenhum aborda a formação inicial no curso de Geografia, saberes docentes do professor de Geografia, muito menos o conhecimento didático do conteúdo dos professores em processo de formação inicial.

No que se relaciona às pesquisas dos docentes para a obtenção dos graus de Mestre e Doutor, no período estudado pelos autores, foram defendidas nove dissertações oito teses. As primeiras versam sobre: ensino a distância (1), questões ambientais (2), ensino da Geografia (4) e turismo (2). As teses abordam os seguintes temas: educação/ensino da Geografia (4) questões ambientais (3) e turismo (1). Dessas pesquisas nenhuma trata da formação inicial em Geografia, nem de conhecimentos docentes.

No que se refere às publicações feitas na revista Síntese, verificou-se que de 18 artigos escritos por docentes de Geografia de 2006 a 2012 nos números 1, 4,5,6,7,8 e 9 versaram sobre os seguintes temas: ensino da Geografia (10) questões ambientais (4), turismo (3) e ensino a distância (1). Existe uma tendência por parte dos docentes do departamento de Geografia de escrever sobre temas relacionados ao ensino de Geografia; no entanto, o tema que se pretende desenvolver neste trabalho ainda não foi abordado por docente algum.

Na Conferência Nacional sobre Geografia em Moçambique, foram apresentados trabalhos organizados em três grandes temas: Geografia e Ensino em Moçambique, Geografia e pesquisa e Geografia aplicada. No total, foram apresentados vinte trabalhos, dos quais sete enquadram-se no tema Ensino de Geografia. Dos sete trabalhos apenas um se relaciona com a formação de professores de Geografia. Trata-se do trabalho apresentado pela pesquisadora Stela Duarte, docente da UP, com o seguinte tema “A prática e a pesquisa na formação de professores de Geografia”. Assim, percebe-se que ainda se pesquisa pouco sobre a formação de professores de Geografia em Moçambique e importa dizer, ainda, que nenhum tema relacionado aos conhecimentos docentes dos alunos da formação inicial foi apresentado nesse evento.

O levantamento descrito mostra que estudos sobre conhecimentos docentes na formação inicial de professores de Geografia constituem um campo novo no contexto moçambicano. Para além do levantamento descrito, procurou se saber se haveria alguma publicação no país relativa a temática saberes docentes. Verificou-se que existe um trabalho publicado, que não é da área de Geografia. Trata-se do trabalho de Dias (2008), que desenvolveu uma pesquisa intitulada “Os saberes docentes e a formação de professores na diversidade cultural”, no âmbito da sua pesquisa de Pós- Doutorado. A autora fez uma

reflexão sobre a necessidade de incorporação dos saberes docentes na formação de professores.

Pelo exposto, justifica-se a realização desta pesquisa, pois existe uma lacuna em termos de desenvolvimento de pesquisas sobre a formação inicial em Geografia. Para o alcance dos objetivos definidos para o trabalho, apresentam-se, em seguida os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

O método que orientou esta pesquisa foi o dialético, por considerar que as questões ligadas à formação de professores e ao ensino da disciplina de Geografia são processos complexos que envolvem vários elementos que se inter-relacionam e que estão enquadrados num contexto histórico. Também, porque não se pretende analisar apenas os conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial, mas, sim, contribuir para alguma mudança na formação dos mesmos, pois, quem se propõe utilizar esse método, precisa ter um compromisso com a transformação da realidade. As pesquisas que seguem a perspectiva dialética apresentam as seguintes características:

Incorpora[m] critérios históricos, contextuais, ideológicos, isto é, estabelece[m] nexos com o conjunto de fenômenos que permeiam o grupo estudado [...]; t[ê]m a intenção de transformação [...] as pesquisas críticas não se limitam a descrever uma realidade, mas assumem um compromisso em suscitar mudanças na realidade estudada, sejam elas imediatas ou em períodos mais dilatados [...]; os problemas a serem investigados partem de situações reais, ou seja, da ação. (MEDEIROS, 2006, p. 41).

Outro autor que destaca o “interesse transformador” das pesquisas que se orientam pela perspectiva dialética é Gamboa (2001), que considera resgatar essa perspectiva a dimensão histórica das situações ou fenômenos estudados, desvendando suas possibilidades de mudança.

Julga-se que a pesquisa vai trazer mudanças, mesmo que não imediatas. Essas mudanças irão manifestar-se também em mim como pesquisadora, pois o entendimento que vou ter sobre os processos que envolvem a formação de professores estará ampliado, o que poderá contribuir na melhoria da minha prática como pesquisadora e como docente.

A abordagem selecionada é a investigação qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa foi eleita por considerá-la mais adequada para investigar problemas do âmbito educacional. Uma das características da pesquisa qualitativa é a consideração do contexto e busca de compreensão do significado atribuído pelas pessoas às coisas. Nesta pesquisa, houve preocupação de perceber o contexto onde a formação de professores se realiza e retratar a perspectiva dos alunos da formação inicial em Geografia no que se refere

às suas opiniões sobre o processo formativo na UP. Segundo Lüdke e André (1986, p.12), nos estudos qualitativos,

Há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

A produção de dados seguiu as características típicas de um estudo de caso. Essa foi feita em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de fontes. Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador, na posse de uma variedade de informações, provenientes de diferentes fontes, poderá cruzar as informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas. Nesse sentido, esta pesquisa utilizou como fontes pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário de perguntas abertas, observação de aulas de Práticas Pedagógicas de Geografia II e encontros com grupo focal conjugado com a produção de narrativas.

O questionário⁷ com perguntas abertas foi respondido pelos alunos que constituíram uma turma de 6º Semestre do curso de Licenciatura em Geografia. Seu objetivo foi conhecer o perfil dos alunos, as razões da opção pelo curso, e suas representações sobre a formação até aquela fase do curso. (Ver apêndice B)

Optou-se pela observação de aulas de Prática Pedagógica de Geografia II com o objetivo de verificar as práticas ali desenvolvidas que contribuem para a mobilização/construção do conhecimento docente dos alunos em formação inicial. Considera-se que as práticas pedagógicas constituem um momento potencial para a mobilização de conhecimentos docentes. É nessa disciplina que os alunos desenvolvem atividades práticas, como planejamento e simulação de aulas. A intenção inicial era que a coleta de dados tivesse sido realizada na altura do estágio (regência na escola); no entanto, isso não foi possível porque, com a reforma curricular, esta é a primeira turma regida pelo novo currículo e o 7º semestre corresponderia à altura em que eu deveria prestar o exame de qualificação.

⁷ Inicialmente, o instrumento de coleta de dados havia sido preparado para ser respondido em forma de entrevista. No entanto, devido à falta de disponibilidade de tempo por parte dos alunos, por conta dos seus afazeres acadêmicos e profissionais, optou-se pelo questionário com perguntas abertas. O questionário foi respondido por todos os alunos, na minha presença.

O grupo focal foi uma técnica que serviu para buscar as percepções e opiniões que os alunos em formação inicial têm sobre o processo de sua formação. Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica que se enquadra no âmbito das pesquisas que se orientam pela abordagem qualitativa. A realização das discussões orientou-se por um roteiro, constante do Apêndice C. As narrativas serviram para os alunos em formação refletirem sobre sua experiência em planejamento de aulas. Cunha (1997) destaca a potencialidade deste procedimento pelo seu caráter autoformativo. (Ver o roteiro nos Apêndices D e E).

A análise bibliográfica serviu para fundamentação teórica do trabalho, complementação dos dados recolhidos por via de outras fontes e levantamento de outros questionamentos. Foi analisada a bibliografia relativa à Formação de professores, às Ciências da educação e ao Ensino de Geografia.

Utiliza-se neste trabalho a pesquisa documental, por se considerar que esta contribui para a compreensão do contexto histórico em que se dá o processo de formação de professores de Geografia em Moçambique, pois os documentos “não só são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). A pesquisa documental também é importante, pois, a partir dela, pode-se retirar evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (op.cit.). Nesta pesquisa, foram analisados documentos tais como Boletins da República, documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de Moçambique sobre a política educacional, programas de ensino da disciplina de Geografia do ESG e o Plano Curricular do curso de Licenciatura em Ensino de Geografia da Universidade Pedagógica.

No que se refere à pesquisa documental, importa destacar que houve muita dificuldade de se encontrarem os planos curriculares da formação de professores de Geografia implementados logo depois da independência, pois não foram publicados em boletins oficiais. Para tanto, recorreu-se aos certificados dos alunos que frequentaram esses cursos na época, para reconstruir a grade de disciplinas leccionadas nos cursos de formação de professores de Geografia.

Para o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento da tese de que, apesar das limitações que ainda existem na formação de professores de Geografia em Moçambique, algumas práticas formativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Geografia na UP, potencializam a apropriação de conteúdos geográficos e didáticos de modo que sejam componente efetivo do conhecimento docente dos futuros professores, utilizaram-se como

categorias principais a formação de professores, conhecimentos docentes, ensino de Geografia e práticas formativas

Para trabalhar com essas categorias no desenvolvimento do trabalho, apoiei-me em diferentes autores. Aqui apresentam-se alguns: para o entendimento da categoria formação de professores utilizei Gómez (1998), Nóvoa (2007), Zeichner; Flessner (2011), Pimenta (2002, 2009), Almeida e Pimenta (2009), Saviani (1996), Lopes e Macedo (2011), Castellar (2010), Souza (2011). Para o desenvolvimento da categoria conhecimentos docentes e a subcategoria conhecimento didático de conteúdo busquei apoio em Tardif (2011), Gauthier (2006), Shulman (1986, 2005), Kramer (1994) e Charlot (2000). No que se refere à categoria ensino da geografia, apoiei-me em Cavalcanti (2002, 2005, 2008, 2010 2012a, 2012b, 2013a, 2013b), Castellar (2010), Morais (2011), Souza (2009, 2011), Pontuschka (1999, 2009), Garcia-Pérez (2006), Vigotski (2007, 2009), Lestegás (2002) e Callai (2003, 2012, 2013) e, finalmente, no que se refere às práticas formativas, utilizei Anastasiou e Alves (2003), Anastasiou (2009, 2012), Souza (2008), Cunha (1998, 2012), Masetto (2003) e Veiga (2011).

Para o desenvolvimento da tese, estruturou-se o trabalho em quatro capítulos. No primeiro, faz-se uma discussão sobre os termos saber/conhecimento docente e suas tipologias, por se considerá-los fundamentais para a compreensão deste trabalho. Apresentam-se, também, as características marcantes da contemporaneidade e as exigências que se colocam para o ensino da disciplina Geografia e, conseqüentemente, para a formação inicial dos professores de Geografia, seguidas de uma problematização sobre a construção do conhecimento docente na formação inicial em Geografia, e, por fim, as perspectivas que orientam a formação de professores.

No segundo capítulo, apresenta-se uma breve caracterização do país, no sentido de se formular uma ideia geral do contexto onde essa formação se realiza, seguida de breve abordagem histórica sobre a formação de professores de Geografia em Moçambique, partindo-se do período colonial (1962) até ao currículo que vigorou até 2009 na UP, destacando-se as políticas e as perspectivas de formação que a orientaram ao longo desse período. E, por fim, a caracterização da atual formação de professores de Geografia na UP, com base no plano curricular que entrou em vigor em 2010, do qual alguns alunos são os sujeitos desta pesquisa, destacando-se os componentes de formação e os princípios que orientam essa formação, no sentido de se desvelarem os conhecimentos considerados importantes na formação dos futuros professores de Geografia.

No terceiro capítulo, fazem-se a apresentação e a análise dos dados da pesquisa. Apresenta-se a turma do 6º semestre no que concerne ao perfil dos alunos e às representações

que eles têm sobre a formação inicial, os critérios usados para a escolha dos sujeitos que participaram do grupo focal, análise dos conhecimentos docentes mobilizados pelos alunos da formação inicial a partir das narrativas, planos de aula e sistemas conceituais. Também procede-se à análise das práticas formativas que contribuem para a construção do conhecimento docente dos alunos da formação inicial tendo como referência os depoimentos dos alunos que participaram do grupo focal e, por fim, à análise das aulas observadas na disciplina Práticas Pedagógicas II e seu papel na mobilização de conhecimentos docentes.

No quarto capítulo, apresenta-se a sistematização da problemática da construção e mobilização de conhecimentos docentes na licenciatura em Geografia na UP-Sede e as práticas didático-pedagógicas que potencializam a formação, seguida da apresentação do referencial teórico de algumas autoras que se fundamentam na metodologia dialética. Essas autoras ajudaram a pensar em alternativas de trabalho na aula para potencializar a construção e mobilização de conhecimentos docentes no curso de licenciatura em Geografia e, por fim, apresentam-se propostas concretas de alternativas de trabalho com as estratégias de aprendizagem coletiva, metacognição e trabalho de campo na formação inicial em Geografia.

Apresento, por último, algumas considerações finais sobre o trabalho, demonstrando que a construção de conhecimentos docentes na formação de professores é influenciada por vários fatores, uns contribuindo a favor e outros contra. Ainda assim, existem evidências de que práticas formativas desenvolvidas por alguns docentes no curso de Licenciatura em Geografia na UP-Sede potencializam a apropriação de conteúdos geográficos e didáticos dos futuros professores. Considero que a discussão sobre a construção de conhecimentos docentes e as práticas formativas nos cursos de formação de professores merecem atenção dos pesquisadores visto que se trata de temática pouco estudada em Moçambique. Ao final, revelo a contribuição do desenvolvimento desta tese para minha formação como docente e pesquisadora.

CAPÍTULO 1

CONHECIMENTOS DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

No desenvolvimento deste capítulo, parte-se do pressuposto de que a disciplina de Geografia tem na escola, em combinação com outras disciplinas curriculares, um papel a desempenhar na formação dos alunos. Por isso, as instituições de formação inicial devem proporcionar certos conhecimentos básicos para que os futuros professores possam trabalhar com autonomia e tornar a disciplina Geografia significativa para seus alunos.

Considera-se, ainda, que as instituições de formação inicial precisam, por um lado, estar atentas às exigências postas em relação ao ensino da Geografia na escola, no contexto atual de mudanças e incertezas. Por outro, às orientações formuladas por diferentes autores preocupados com a melhoria do ensino na escola e dos processos formativos dos professores, no sentido de se adotarem práticas didático-pedagógicas que potencializem a construção do conhecimento docente dos futuros professores. Esse conhecimento passa necessariamente pela capacidade que o futuro professor precisa ter para a articulação entre o conhecimento das disciplinas específicas e o das pedagógicas.

Com base nos pressupostos mencionados, este capítulo está dividido em cinco partes: a primeira apresenta uma discussão sobre os termos saber e conhecimento docente, por considera-la fundamental para a compreensão deste trabalho. A segunda apresenta a indicação da tipologia de saberes ou conhecimentos que o professor precisa possuir para poder ensinar, pois se considera que ele é um profissional que precisa possuir um conjunto de conhecimentos específicos, diferentes dos conhecimentos das outras profissões. A terceira apresenta as características marcantes da fase contemporânea e as exigências que se colocam para o ensino da disciplina Geografia e, conseqüentemente, para a formação inicial dos professores dessa disciplina. Na quarta parte, aborda-se a construção do conhecimento docente na formação inicial em Geografia e, na quinta, apresentam-se as perspectivas que orientam a formação de professores em geral. Para o efeito, buscou-se apoio nos seguintes autores: Charlot (2000), Gauthier (2006), Tardif (2011), Shulman (1986, 2005), Saviani (1996), Nóvoa (2007), Zeichner; Flessner (2011), André (2006), Pimenta (2009), Gómez (1998), Cavalcanti (2002, 2008, 2010, 2012 a, 2012b), Pontuschka (1999), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Callai (2003, 2012), Garcia Pérez (2006), Souza (2009, 2011), Castellar (2010), Morais (2011), Almeida e Pimenta (2009).

1.1. Saberes/Conhecimentos docentes

A utilização dos termos “saber docente” e “conhecimento docente” tem sido muito recorrente em pesquisas sobre formação de professores e práticas docentes. No entanto, verifica-se que diferentes autores usam-nos de forma semelhante, o que leva ao questionamento em relação a seu significado. Será que falar de “saber” é o mesmo que “conhecimento”? Esta é a questão que se procura responder nesta parte do texto. Para o efeito, busca-se fundamentalmente apoio em Charlot (2000), Gauthier (2006), Tardif (2011) e Kramer (1994).

Sobre os termos “saber” e “conhecimento” existem várias interpretações formuladas por diferentes pesquisadores do campo educacional dependendo de suas perspectivas teóricas, contextos históricos e pontos de vista, o que torna polissêmico esses termos. Na procura dessa diferenciação ou dessa semelhança buscaram-se as formulações de Charlot (2000). Esse autor, citando Monteil (1985), distingue informação, conhecimento e saber em sua acepção geral, e escreve que

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação” disponível para outrem. (CHARLOT, 2000, p. 61).

Na formulação do autor não se chega a perceber claramente a diferença entre conhecimento e saber. No entanto, ele destaca a relação entre os sujeitos na construção do saber, apontando que não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma “história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão [...] as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais” (CHARLOT, 2000, p.63).

Na formulação do autor um aspecto a destacar é o fato de considerar que quem se apropria de um saber não é um ser passivo. Este deve-se mobilizar para sua apropriação e pressupõe relação com outros sujeitos.

Gauthier (2006) considera que a noção de “saber” é polissêmica conforme: a época e os pontos de vista; os ângulos e os campos disciplinares; os lugares de elaboração e as

perspectivas teóricas; por isso, há necessidade de ser especificada. Aponta, ainda, a dificuldade que existe de se chegar a um consenso. Segundo o autor, o termo saber é bastante utilizado por muitos autores americanos e europeus em suas pesquisas sobre: o repertório de conhecimentos de ensino, o pensamento dos professores, a profissionalização, o professor especialista, o prático reflexivo e ou competências, não estando ainda clara essa noção para autor. Esse fato o levou a fazer uma discussão sobre ela.

Apoiando-se na tradição filosófica, o autor afirma que o “saber” foi definido a partir de três concepções diferentes, definição em que cada uma delas se refere a um lugar (ou topos) particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

Na argumentação sobre a concepção que identifica a subjetividade como origem do saber, o autor apoia-se no pensamento de Descartes e indica que se pode chamar de saber todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Esse saber pode assumir duas formas principais: 1) a forma de uma intuição intelectual que permite apreender a verdade; 2) a forma de uma representação intelectual, resultado do raciocínio. Nesse contexto, o saber é fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade (GAUTHIER, 2006).

A concepção que identifica o juízo como origem do saber aponta que o saber é um juízo verdadeiro. Esta se diferencia da primeira por considerar que o saber não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito de um fato, excluindo-se os juízos de valor. Segundo essa concepção, o “saber estará presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno: os discursos assertórios” (GAUTHIER, 2006, p. 334).

A concepção que relaciona o saber à argumentação considera que o saber é “uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa validação é feita geralmente por meio da lógica, da dialética ou da retórica” (GAUTHIER, 2006, p. 334).

Gauthier considera que entre essas três concepções existe um aspecto comum que se considera importante nas pesquisas sobre o saber docente. Ele aponta que a natureza do saber está sempre ligada à exigência da racionalidade: o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional. Os professores ao mobilizarem saberes em sua prática o fazem por meio de um ato racional. Assim, o autor considera que

Quando falamos de saberes englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam”. (Tardif; Gauthier, apud GAUTHIER, 2006, p. 336).

Com esse argumento, percebe-se que, no contexto dos trabalhos sobre o saber docente, deve-se considerar que os professores podem argumentar sobre suas ações, visto tratar-se de saberes que resultam de um ato racional. O autor acrescenta, ainda, que sua concepção de saber não impõe aos professores um modelo preconcebido de racionalidade e que um saber pode ser racional sem ser científico, pois a ação do professor, em situações complexas de sala de aula, não é garantida apenas pela posse de saber teórico. Entende-se que o autor inclui na sua definição o saber prático.

Tardif (2011, p.60) atribui à noção de “saber” em suas formulações um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas das vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser”. Aqui, o conhecimento está incluído na noção do saber.

Outra autora que define a noção de saber sem, no entanto, estabelecer distinção entre este e o conhecimento, é Kramer (1994, p.102), citando Japiassu (1989). Considera saber o “conjunto de conhecimentos adquiridos metodicamente, organizados de forma mais ou menos sistemática e suscetíveis de veiculação/transmissão por meio de um processo de educação qualquer.” Aqui, entende-se que o saber pode ser adquirido dentro ou fora de uma instituição de ensino escolar ou de formação.

Como se pode perceber, existe uma diversidade de definições do termo saber, o que confirma a posição de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998). Esses autores, em trabalho sobre saberes docentes, chegaram à conclusão de que não havia grande distinção entre saber e conhecimento pela forma como têm sido apresentados por diferentes autores, razão pela qual optaram pelo seguinte:

Reconhecendo que nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significados destes termos, nós, neste artigo, usaremos ambas as denominações sem uma diferenciação rígida, embora tendamos a diferenciá-los da seguinte forma: “Conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia: “o saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (p. 312).

Considerando a distinção que fazem esses autores, opta-se pelo uso do termo “conhecimento docente” porque, neste trabalho, analisam-se os conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial que se pressupõe terem sido apropriados/construídos na formação. Nesse sentido, trata-se de conhecimentos aceitos pela academia. Não são objeto de análise deste trabalho os saberes práticos que resultam da experiência prática de docência.

Outra razão que fundamenta a opção pela expressão “conhecimento docente” prende-se ao fato de se pretender ser coerente com o termo utilizado por Shulman (1986, 2005). Esse é um dos autores a quem se recorre para fundamentar as análises das atividades desenvolvidas no grupo focal com alunos da formação inicial, que tinham como um dos objetivos verificar os conhecimentos mobilizados pelos alunos da formação inicial no processo de planejamento de aulas e ao mesmo tempo, encontrar as evidências do conhecimento didático de conteúdo desse alunos.

Para além da escolha de terminologia utilizada por Shulman (2005) destaca-se a formulação de Charlot (2000), que mesmo referindo-se ao significado do termo “saber” na sua aceção geral, considera que os indivíduos constroem saberes na relação com os outros, o que destaca o meio social como importante para a construção de conhecimento.

1.2. Tipologias de Saberes/Conhecimentos Docentes

A discussão sobre saberes e conhecimentos docentes tem se ampliado como campo de pesquisa em algumas partes do mundo como, por exemplo, nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina. Esse campo de pesquisa tem suas origens em países anglo-saxônicos, na década 1980, com o movimento da profissionalização docente. No Brasil, segundo Lüdke (2001), essa temática foi introduzida por Tardif, Lessard e Lahey, por meio de um artigo publicado em 1991. Em Moçambique, essa discussão ainda é muito recente, conforme se fez referência nas considerações iniciais, existindo apenas uma publicação de Dias (2008).

Conforme se referiu anteriormente, são vários os autores, em várias partes do mundo, que discutem a questão de conhecimentos necessários à docência. Na primeira parte do texto, procura-se responder à seguinte pergunta: Que saberes/conhecimentos são necessários para se saber ensinar? Parte-se do pressuposto de que o professor é um profissional, havendo, nesse sentido, conhecimentos que ele deve possuir diferentes dos das outras profissões. Aqui, apresentam-se as formulações de Gauthier (2006), Tardif (2011), Saviani (1996) e Shulman (1986, 2005). Na segunda parte, procura-se responder à pergunta: que saberes/conhecimentos são necessários para o ensino da Geografia, considerando-se que cada disciplina possui suas especificidades. Para o efeito, busca-se apoio em Cavalcanti (2002, 2008, 2010, 2012a), Pontuschka (1999), Callai (2003) e Castellar (2010).

Os primeiros estudiosos apontam para a multiplicidade de saberes que o professor deve mobilizar para ensinar. E grande parte desses saberes é construída em instituições de formação de professores e por elas apropriada. Existem algumas diferenças entre eles, mas

todos têm a preocupação de categorizar os conhecimentos que o professor deve possuir no sentido de desenvolver convenientemente sua função.

Na abordagem sobre os conhecimentos necessários à docência, Gauthier (2006) coloca uma questão bastante instigante: o que é preciso saber para ensinar? Segundo ele, prevaleceu, durante muito tempo, a ideia de que para ser um bom professor bastava o domínio dos conteúdos disciplinares. No entanto, ele argumenta que não basta o domínio de conteúdo, porque, para ensinar, são necessárias outras ações como: planejar, organizar, avaliar, atender a questões relacionadas com a disciplina dos alunos, estar atento a alunos mais avançados e aos muito lentos, entre outros aspetos. Apesar de o autor considerar importante o conhecimento da matéria, aponta que isso não é suficiente e escreve:

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é a mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. [...] o saber do “*magister*” não se resume apenas ao conhecimento da matéria. (GAUTHIER, 2006, p. 20).

O mesmo autor aponta que, para saber ensinar, não basta ter talento ou bom senso ou, ainda, intuição ou, mais ainda, ter só experiência ou cultura. Considerar esses aspectos apenas é considerar o ser professor um ofício sem saberes.

Gauthier (2006) propõe, para ultrapassar essa dimensão de “ofício sem saberes”, um “repositório de saberes” necessários ao ensino, constituídos por: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes disciplinas científicas, ao conhecimento produzido por eles a respeito do mundo. Segundo o autor, é a partir desse saber disciplinar que o professor extrai o saber para ensinar. Acrescenta, ainda, que é importante o professor possuir domínio do conteúdo pois, “não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 2006, p. 29). O saber curricular diz respeito ao conhecimento dos programas de ensino. O saber das ciências da educação se refere a um conjunto de saberes a respeito da escola, mas não relacionados diretamente à ação pedagógica. O saber da tradição pedagógica trata-se de uma concepção prévia do magistério existente entre os alunos no início da formação docente, pois os alunos, antes da formação na universidade, já possuem representações sobre escola; o saber experiencial que se adquire na prática; o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos

professores a partir do momento em que se torna público e testado por via de pesquisas realizadas em sala de aulas.

Na perspectiva de Tardif (2011), saberes docentes são provenientes de várias fontes, o que os torna plurais, “formado[s] pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p.36). Os saberes profissionais são aqueles adquiridos nas instituições de formação de professores; saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos de conhecimento e são difundidos pelas universidades sob forma de disciplinas; saberes curriculares aqueles que constam de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos); saberes experienciais os que se originam da experiência e por ela são validados. Estes manifestam-se sob a forma de saber, saber fazer e de saber ser (Tardif, 2011). Ele dá muita importância aos saberes experienciais.

Saviani (1996), de uma perspectiva diferente, também indica a configuração de saberes que devem integrar o processo de formação de professores enquanto educadores. Na sua categorização, o autor não considera pertinente colocar, por exemplo, os saberes da experiência como um tipo de saber ao lado dos demais. Para ele, não se trata de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber. Esse autor considera que as instituições de formação de professores devem propiciar os seguintes tipos de saberes: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico e saber didático-curricular.

O saber atitudinal refere-se ao domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho docente. Abrange disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos e atenção às suas dificuldades; o saber crítico-contextual é relativo à compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo; saber específico é constituído por saberes correspondentes às disciplinas que integram o currículo escolar; saber pedagógico é aquele que inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. É com base nesse tipo de saber que se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais; saber didático curricular inclui os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação professor-aluno (SAVIANI, 1996, p. 148-150).

Um aspeto que se considera novo e importante para a Geografia, que Saviani traz em sua formulação, é o saber crítico-contextual. Na formação do professor de Geografia, é importante que se trabalhe no sentido de levar o futuro professor a conhecer o significado

social dos conhecimentos geográficos, a saber com que vai trabalhar na escola e a ter visão crítica dessa realidade.

Outro autor que desenvolve o tema dos saberes docentes é Shulman (2005). Ao se referir ao conjunto de saberes que o professor deve possuir, ele, usa a expressão “categorias base do conhecimento para o ensino”, que, segundo ele inclui, no mínimo: conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento da disciplina na qual o professor é especialista; conhecimento didático geral, que é constituído por princípios e estratégias gerais de trabalho e organização da turma que ultrapassam o âmbito da disciplina; conhecimento do currículo, que se refere ao domínio dos materiais e aos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do professor; conhecimento didático de conteúdo⁸ que é uma especial de combinação entre a matéria e a pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o grupo de disciplina, a gestão, aspetos relacionados com o financiamento das escolas e distritos, o carácter das comunidades e sua cultura; conhecimento dos objetivos até finalidades e valores bem como seus fundamentos filosóficos e históricos.

De todas as categorias apontadas o autor destaca que o conhecimento didático do conteúdo é de particular interesse e escreve:

O conhecimento didático de conteúdo adquire particular interesse porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. Representa a junção entre **matéria e didática** pela qual se chegue a uma compreensão de como determinados temas e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e expostos para o seu ensino. O conhecimento didático do conteúdo é a categoria que, com mais probabilidade, permite distinguir entre compreensão do especialista numa área do saber e a compreensão de um pedagogo. (SHULMAN, 2005, p.11 - grifo nosso).

O autor, continuando sua formulação, aponta as fontes do conhecimento base para o ensino, nomeadamente: formação académica na disciplina a ensinar; os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado, no qual se dá como exemplos os currículos, os livros de texto, a organização escolar, financiamento e a estrutura da profissão docente; investigação sobre a escolarização, as organizações sociais e a aprendizagem humana.

No que se refere à formação académica na disciplina a ensinar, Shulman (2005) considera que a primeira fonte do conhecimento-base é o conhecimento do conteúdo, constituído pelo saber, habilidade, compreensão e as disposições que devem adquirir os

⁸ Em alguns textos anteriores do autor o conhecimento didático de conteúdo (CDC) também é designado conhecimento pedagógico de conteúdo o que em inglês se traduz por *Pedagogical Content Knowledge*. O uso do CDC resultou da tradução que foi feita por outros autores como Bolívar (2005).

alunos. Esse conhecimento se apoia nos conhecimentos acumulados em cada uma das disciplinas e no saber acadêmico, histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento implicado nessas disciplinas. Acrescenta ainda que o professor deve conhecer as estruturas da matéria e os princípios da organização conceptual (SHULMAN, 2005).

A preocupação de estudos sobre o conhecimento didático de conteúdo por parte desse autor centra-se no entendimento das formas de ensino capazes de transmitir o conteúdo de forma mais compreensível para os outros. Percebe-se que um professor que possui domínio didático de conteúdo busca diferentes estratégias de estruturá-lo de forma que possa ser entendido pelos alunos. Nesse sentido, o professor, durante a formação, além de para outros conhecimentos deve ser orientado para isso.

Gudmundsdottir e Shulman, apud Bolívar (2005), apontam que a formação de professores deve centrar-se mais no conhecimento didático de conteúdo porque, geralmente, na formação inicial dos professores,

Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos, [...] para que comiencen a redefinir su Conocimiento de la Materia y, por tanto, a construir su Conocimiento Didáctico del Contenido. (Gudmundsdottir; Shulman, apud BOLÍVAR 2005, p. 17).

Por sua vez, Fiorentini, Souza e Melo (1998, p. 316), no que se refere às formulações de Shulman, consideram que este “tem o mérito de chamar atenção para aspetos fundamentais da formação teórica do professor” ao se referir ao conhecimento pedagógico da matéria.

Na categorização apresentada sobre os conhecimentos que os professores devem mobilizar para ensinar, pode-se destacar alguns aspetos que se consideram importantes para este trabalho.

De Guathier (2006), destaca-se o fato de ele considerar que não basta o conhecimento da matéria; são necessários outros conhecimentos para a docência, pois a docência não é um “ofício sem saber”. De Saviani (1996), evidencia-se o fato de considerar o saber crítico-contextual, o que é importante na formação do professor de Geografia, porque o futuro professor deve conhecer o significado social dos conhecimentos geográficos com que vai trabalhar na escola e ter uma visão crítica dessa realidade. Esse conhecimento pode ajudá-lo a ser um sujeito transformador da realidade. De Tardif (2011), destaca-se o fato de considerar os saberes docentes plurais. De Shulman (2005), destaca-se a importância do conhecimento

didático de conteúdo, que é a combinação entre matéria e didática, o que diferencia o professor de outros especialistas.

Apesar do reconhecimento dos diferentes conhecimentos que o professor deve mobilizar para poder ensinar, por uma questão de recorte que possa permitir o aprofundamento do estudo, nesta pesquisa investiga-se sobre saberes mobilizados pelos futuros professores em formação inicial e, com mais profundidade, o conhecimento didático do conteúdo desses professores. A opção pela tipologia de Shulman fundamenta-se no fato de se concordar com sua formulação de que “conhecimento didático de conteúdo é a categoria que, com mais probabilidade, permite distinguir entre a compreensão do especialista numa área e a compreensão de um pedagogo” (SHULMAN, 2005, p.11). Pois, conforme aponta Morais (2011), o conhecimento específico em si mesmo não é suficiente para o professor encaminhar a aula de forma consistente. O professor deve possuir conhecimentos da sua área; no entanto, os conhecimentos específicos e os didáticos específicos devem estar dialeticamente integrados.

Até aqui, procurou-se compreender o conjunto de conhecimentos importantes para que o professor, tomado de forma geral, possa ensinar. No entanto, é importante referir que cada disciplina possui suas especificidades no trabalho com esses conhecimentos. As exigências do ensino de Matemática, por exemplo, não são iguais às do ensino de Geografia; nesse sentido, julga-se pertinente trazer o referencial teórico de alguns autores que escrevem sobre o ensino de Geografia e que são referência no Brasil, nomeadamente: CAVALCANTI (2002, 2008, 2010, 2012a), PONTUSCHKA (1999), CALLAI (2003, 2013) e CASTELLAR (2010).

Esses autores, sem excluir a importância de outros saberes, fazem referência à importância do domínio da matéria a ensinar pelo professor de Geografia. Pontuschka (1999) considera o domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado como condição fundamental para o professor de Geografia desempenhar bem o seu papel. Cavalcanti (2012 a, p. 28) aponta que se considera obstáculo à formação de professores “a afirmação de que, para ensinar, basta saber o conteúdo a ser ensinado” o que dá a entender que se desconsideram outros tipos de saber próprios da docência. No entanto, sublinha que

Se é verdade que ele não é suficiente para o trabalho docente, também é verdade que ele é condição mínima. Em outras palavras, não se pode ser professor sem “domínio pleno” de conteúdo disciplinar, o que requer a clareza sobre o que é ter esse “domínio pleno”. Certamente, não se trata de conhecer todos os desdobramentos da ciência de referência, com suas inúmeras teorias, fórmulas, modelos e tipologias para analisar a realidade; também não se trata de ter em mente todas as informações atinentes a essa ciência.” (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

A autora mostra, na citação, a importância do domínio do conteúdo pelo professor. No entanto, alerta que o professor não pode conhecer todos os desdobramentos da ciência. O domínio do conhecimento disciplinar relaciona-se ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área e a capacidade que o professor deve ter de operar com as categorias e os conceitos produzidos por essa área. Esse domínio proporciona-lhe mais autonomia para compor o conteúdo escolar a ser trabalhado com os alunos.

Por sua vez, Callai (2003, p.21) considera que o professor deve ter uma formação holística, o que supõe “o conhecimento e a apropriação dos referenciais teóricos fundamentais, o domínio do método da ciência com que se trabalha e a possibilidade de saber escolher as técnicas como estratégias operacionais adequadas”. A autora considera também que “é inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdos, para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como o trato desses conteúdos em sala de aula [...]” (CALLAI, 2013, p. 117).

Castellar (2010, p. 39), sobre a formação docente em Geografia, considera que há necessidade de se desenvolver uma formação para a cidadania “que seja sólida do ponto de vista do conhecimento geográfico e que abra caminhos para a vida”. A autora acrescenta, ainda, que a formação inicial de professores deveria “integrar as bases teóricas com a prática cotidiana e dessa maneira, os estudantes-futuros professores teriam uma dimensão maior do significado dos saberes específicos e das práticas sociais” (idem, p. 42). Isso, segundo a autora, iria permitir que os estudantes-futuros professores refletissem sobre a teoria e a reelaborassem a partir de outros referenciais como, por exemplo, as experiências práticas que vivenciam durante o estágio nas escolas.

Pelo exposto, percebe-se que o professor, para ensinar a disciplina Geografia, precisa possuir uma multiplicidade de saberes, tendo as instituições de formação de professores papel importante nesse sentido. A seguir, apresentam-se as demandas do ensino da Geografia nos tempos atuais e as exigências que se colocam à formação do professor dessa disciplina.

1.3. Demandas do ensino de Geografia no mundo contemporâneo e suas implicações na formação inicial

A caracterização do mundo contemporâneo é importante para melhor se compreender as demandas que se colocam ao ensino de Geografia e, conseqüentemente, à formação de professores. Mudanças nas concepções da ciência no geral e da ciência geográfica em particular, a globalização, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da

informação e o processo de urbanização cada vez mais crescente em alguns pontos do planeta são algumas das principais características nos tempos atuais.

A Ciência, na atualidade, caracteriza-se pela relativização, pela desconstrução e pelo fim das grandes certezas. Constata-se que alguns paradigmas “dominantes” até então são confrontados com a complexidade das realidades empíricas, o que leva à busca de novos modelos e novas formas de pensamento que contribuam para resolver os problemas que já não são possíveis de resolver com as teorias existentes. Com base nesse raciocínio, trazem-se as contribuições de Garcia Pérez (2006, p. 5), o qual considera que na educação deve haver mudanças. Para o autor, não se deve continuar a “apresentar o conhecimento escolar como completo e fechado, como o único conhecimento possível”. Deve-se, no entanto, fomentar uma perspectiva relativista e crítica que permita outro tipo de relação com o conhecimento.

A ideia de se buscarem outras formas de explicar o mundo não significa que os avanços observados até agora tenham que ser ignorados; pelo contrário, pode haver coexistência de paradigmas, desde que sejam úteis para o entendimento dos fenômenos e fatos atuais e que contribuam para a resolução de problemas que afetam a humanidade.

No campo da Geografia, por exemplo, verifica-se que grupos de geógrafos filiados a uma ou a outra corrente têm tendência a adotarem uma postura de flexibilização, incluindo aspectos de outras correntes na análise de fenômenos geográficos, o que torna essa análise plural. Amorim Filho (2007) aponta que essa flexibilização nem sempre foi pacífica no campo da Geografia, pois houve uma tentativa de alguns teóricos de defenderem a mudança de um paradigma para outro, descartando-se o anterior. No entanto, constata-se, que desde o fim do século passado, há grande pluralidade no pensamento e na prática da Geografia, acompanhando o que é uma tendência da ciência em geral.

Atualmente, há uma diversidade de perspectivas de análise geográfica que se fundamentam seja na perspectiva positivista, na marxista ou na humanística, cada uma, a seu modo, contribuindo para a compreensão da espacialidade contemporânea. Para Cavalcanti (2008), essas perspectivas de análise geográfica “possuem algumas bases comuns, como, por exemplo, o fato de colocarem-se como uma ciência social de relevância e de investirem na busca de um marco teórico e conceitual consistente e articulado” (p.19).

Nesse contexto, as instituições de formação devem trabalhar no sentido de o futuro professor entender essas perspectivas e o seu reflexo no ensino da Geografia na escola, pois as transformações na ciência geográfica têm influência direta na Geografia escolar. O professor, para além de outras fontes utilizadas para a construção do seu ensinar, toma como referência a

Geografia acadêmica, o que significa que os avanços que ocorrem na concepção da Geografia como ciência deveriam ter reflexo no seu ensino (CAVALCANTI, 1998, 2008).

Garcia Pérez (2006) denuncia que existe um desajuste entre a educação escolar e as exigências do mundo atual. Para ele, a globalização, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação e o processo de urbanização cada vez mais crescente trazem novas exigências para o ensino o que não está sendo tomado em consideração em alguns contextos.

Callai (2012) lança também um alerta no sentido de se redimensionar a educação escolar para responder às mudanças do mundo atual. Segundo a autora, se isso não acontecer, a defasagem se acentuará e dificultará o encontro de caminhos mais adequados para se efetivar a aprendizagem, visto que a “escola existe para colocar as crianças e os jovens em contato com o conhecimento que a humanidade produziu até aos dias atuais” (CALLAI, 2012, p. 76). Acrescenta, ainda, que as características do mundo atual “exigem uma formação que esteja em sintonia com o mundo do trabalho, com os avanços da ciência” (ibidem, 2012, p.77).

A globalização, uma das características marcantes destes tempos, tem efeitos na construção de espaços de relações mais integradas em que estão inter-relacionados o local, o regional e o global. Acentua-se, por um lado, a homogeneização dos espaços e da sociedade e, por outro, o agravamento das desigualdades sociais, com a ampliação de alguns problemas como exclusão social, desigualdades sócio-econômicas, violência, fragmentação territorial, desemprego e contaminação ambiental (CAVALCANTI, 2010).

Num mundo em que a globalização traz as consequências supramencionadas, autores como Callai (2012), Cavalcanti (2010) e Garcia Pérez (2006) adiantam indicações teórico-metodológicas que devem ser consideradas na abordagem de conteúdos geográficos no sentido de potencializar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo: inter-relacionar o local e o global; consideração dos problemas do entorno em um conjunto do sistema mundial, trabalhar a dimensão multi-escalar no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino.

Apesar de a globalização acentuar a homogeneização dos espaços e da sociedade, como foi apontado anteriormente, ela traz consigo um fenômeno novo, que é a afirmação do lugar como componente importante da identidade dos homens: é no lugar que se encontram as “mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminar-se as particularidades, pois cada sociedade produz o seu espaço, determina os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos” (CARLOS, 1996 p.17). O lugar

tornou-se referência muito importante no ensino da Geografia, conforme aponta Cavalcanti (2010), quando esclarece que

O lugar deve ser referência constante, como forma de permitir o diálogo com os temas estudados, de mediar a interlocução a ser estabelecida e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a vida real e o conteúdo da escola, quebrando barreiras que provêm da formalidade do espaço escolar. (CAVALCANTI, 2010, p. 376).

Callai (2012) destaca que o desafio é compreender o lugar no contraponto do global, não apenas em si mesmo. Deve-se interligar o que existe no lugar com o contexto do mundo. Segundo ela, “observar, descrever, analisar as coisas do lugar em que vivem pode levar os estudantes a desenvolverem maior interesse pelos problemas do mundo atual” (CALLAI, 2012, p. 77).

O desenvolvimento das tecnologias da comunicação e de informação é outra característica do mundo contemporâneo. Permite a circulação da informação, em tempo real, entre as diferentes partes do mundo em que a mídia desempenha importante papel na difusão da informação. Isso traz como consequência a homogeneização cultural, que se manifesta na universalização dos gostos, da alimentação, dos hábitos de consumo, do lazer, da ideia do consumo e do ideal do consumo (CAVALCANTI, 2008). Por outro lado a informação que chega ao aluno é multifacetada; por isso, o ensino da disciplina Geografia deve ajudar o aluno a organizar essa informação cientificamente e a ter uma visão crítica da realidade.

A urbanização crescente, embora se aponte como uma característica das mais relevantes nos países do mundo ocidental, também se manifesta nos países em desenvolvimento, mesmo que não na mesma escala. Em Moçambique, por exemplo, o número de habitantes nas cidades tem aumentado nos últimos anos e o espaço é transformado a um ritmo bastante rápido. Verificam-se a construção de grandes supermercados pertencentes a empresas multinacionais, a construção de condomínios, o surgimento de novas moradias, o que, por vezes, implica a retirada das populações de baixa renda para a periferia da cidade, provocando transformações com implicações de ordem social, cultural, política e ambiental que precisam ser percebidas pelos alunos, pois fazem parte do seu cotidiano. A diversidade cultural é evidente. Nas cidades encontram-se pessoas provenientes de vários cantos do país e do mundo, pessoas de culturas diferentes que compartilham o mesmo lugar.

Cavalcanti (2008) aponta que a diversidade cultural “enriquece a vida cotidiana nas cidades, tornando-as lugares de manifestações globais e universais, de encontros e de diferença. Garcia Pérez (2006) aponta como consequência da crescente urbanização a

multiculturalidade. Afirma que esta já não responde a uma situação de distribuição espacial no planeta, pois se manifesta em espaços bem definidos onde há mistura de indivíduos de diferentes etnias, como em certos bairros. Considera ele que esses aspectos devem ser considerados no ensino de Geografia, constatação mediante a qual percebe-se que a disciplina de Geografia deve potencializar a necessidade de boa convivência entre diferentes culturas, apelando para a tolerância e o respeito ao outro.

Existe referência a outras indicações teórico-metodológicas que se consideram incontornáveis como, por exemplo, o trabalho com conceitos e categorias que permitam realizar a análise geográfica da sociedade.

Cavalcanti (2005, 2008), fundamentando-se em Vigotski, aponta a formação de conceitos geográficos “instrumentalizadores do pensamento espacial” como aspecto importante no ensino da Geografia. Considera que a formação de conceitos pressupõe o encontro e o confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, destacando o espaço vivido do aluno, uma vez que o conhecimento geográfico permeia as práticas espaciais cotidianas dos alunos.

A autora considera que, se a Geografia escolar lida com o conhecimento do espaço visando ao raciocínio espacial necessário para o exercício da cidadania, uma das formas de contribuir para o desenvolvimento desse raciocínio espacial é a formação de conceitos. Para ela, o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais abrangente e abstrato requer a formação de conceitos básicos, tais como paisagem, lugar, território, natureza, sociedade e região. Para essa autora,

[...] esses conceitos são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para a localização e a análise dos significados dos distintos lugares e de sua relação com a vida cotidiana. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, que proporciona ao sujeito generalizar suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. (CAVALCANTI, 2008, p. 36).

O desenvolvimento de conceitos científicos na escola é de grande importância. Davidov, segundo Libâneo (2009), defende que um bom ensino é aquele que impulsiona e amplia o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, necessários para a pessoa agir no mundo. Nesse sentido, os professores devem investir muito no desenvolvimento de conceitos para o aluno entender e interpretar o espaço geográfico e poder intervir nele.

Para além da formação de conceitos, apontam-se outras orientações importantes a considerar no ensino dessa disciplina. Essas indicações resultam de pesquisas que têm sido

desenvolvidas nos últimos anos. Consideram-se necessários o desenvolvimento de capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica; o desenvolvimento da habilidade de lidar com “linguagens alternativas” na análise geográfica (o cinema, a música, a literatura, a dramatização, as charges, a internet, jogos virtuais e o computador no ensino da Geografia); o tratamento crítico das temáticas físico-naturais por meio do qual se estabeleça a relação natureza-sociedade; o incentivo a práticas interdisciplinares (CAVALCANTI, 2010).

Como se pode perceber, a partir das indicações teórico-metodológicas mencionadas, há várias possibilidades de o professor auxiliar no raciocínio espacial dos alunos e contribuir para que estes se tornem sujeitos autônomos e críticos. No entanto, considera-se que é na formação de professores que se centra o desafio. Vale considerar as palavras de Callai, quando aponta que

Aprendem-se atualmente na escola as bases que são o fundamento das aprendizagens futuras, que devem ter continuidade por toda a vida. O paradoxo que se evidencia tem como características no mundo atual um jovem-estudante que nasceu e está se constituindo como sujeito imerso na tecnologia, nos desafios que ela apresenta e principalmente que aprende com facilidade aquilo que o atrai e envolve. No contraponto há o professor que baseia sua ação numa racionalidade diferente, pois sua formação teve outras bases. Nesse quadro, a dimensão pedagógica que se assume ao *ensinar* pode não estar de acordo com o *aprender*. Surgem, então, conflitos decorrentes de duas lógicas que se contrapõem e muitas vezes se contradizem. (CALLAI, 2012, 76).

Nesse sentido, a formação de professores deve preparar o professor para que seja autônomo, crítico e que busque continuamente as melhores formas, não deslocadas do contexto atual, de encaminhar o processo de ensino aprendizagem. Isso passa pelo domínio do conhecimento didático do conteúdo. Pois é esse conhecimento que vai permitir a busca de diferentes estratégias para tornar a matéria significativa e compreensível ao aluno.

Perante esse quadro das demandas do ensino da Geografia, que se colocam na contemporaneidade, colocam-se as seguintes questões: que práticas formativas contribuem para potencializar a construção dos conhecimentos docentes em Geografia na formação inicial, no sentido de trabalharem o contexto atual? O Plano curricular da LEG da UP contempla o desenvolvimento desses conhecimentos nos futuros professores para conseguirem trabalhar no mundo atual? A primeira questão será parcialmente trabalhada no tópico a seguir e a segunda, no capítulo II.

1.4 A Construção de conhecimentos docentes na formação inicial em Geografia

Para a construção do conhecimento docente, utilizam-se várias práticas formativas. Apesar desse reconhecimento, nesta parte do trabalho não se pretende abordar todas as práticas e dimensões formativas que contribuem para a construção do conhecimento docente, mas destacar algumas práticas didático-pedagógicas que se apontam como potencializadoras do conhecimento docente do professor de Geografia, sobretudo no que concerne à articulação entre o conhecimento do conteúdo geográfico e o conhecimento pedagógico-didático.

Para o efeito, busca-se apoio em: Cavalcanti (2012b), ao destacar a importância da articulação da universidade e escola e a necessidade da problematização da Geografia escolar na formação inicial; em Castellar (2010), ao destacar a importância da participação dos professores nos projetos educativos e curriculares da escola; em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2002) e Souza (2009, 2011)⁹, ao apontarem a importância da pesquisa na formação inicial. Para sustentar as posições desses autores, busca-se apoio em Nóvoa (2007), André (2006).

1.4.1 Articulação entre universidade e escola

A universidade e a escola não podem ser entendidas como dois polos que não podem dialogar. Existe consciência de que cada uma dessas instituições tem uma função específica na sociedade, mas elas não se excluem. A universidade é o *locus* de produção de conhecimento e de formação e tem como suas funções principais o ensino, a pesquisa e a extensão (ALMEIDA; PIMENTA, 2009). A escola tem o papel de atender tanto as “necessidades individuais dos alunos como a necessidades sociais, por meio de provimento dos conhecimentos teóricos e práticos e de condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (LIBÂNEO, 2011, p. 52). No entanto, a escola também se constitui em lugar de formação de professores, por meio de várias atividades que podem ser desenvolvidas na relação entre esta e a universidade. Por isso, a articulação entre a universidade e a escola tem sido apontada como referência para a construção do conhecimento docente na formação inicial em Geografia.

⁹ Importa referir que Souza (2009) não considera só a pesquisa como “potencial mediador” da construção do conhecimento na formação inicial, mas aponta também o trabalho de campo, os seminários, a metacognição e a leitura.

Cavalcanti (2012b) considera que deve haver investimento na formação inicial de professores de Geografia e destaca a necessidade de articulação entre a universidade e a escola na problematização e na construção de saberes sobre a Geografia escolar. Considera que essa integração entre essas instituições vai permitir a compreensão de demandas da prática docente em Geografia e irá propiciar melhores condições para a busca dos professores de bases para atender a essas demandas. A autora aponta que os cursos de formação de professores de Geografia devem ter como um dos princípios norteadores a problematização da Geografia escolar, definindo-a como eixo da formação, transversal às disciplinas ministradas. Essa problematização possibilitaria ao futuro professor a construção de um conhecimento amplo sobre o processo de elaboração da Geografia escolar. No entanto, ela considera que essa problematização não cabe apenas aos docentes das Didáticas específicas, mas a todos os professores do curso¹⁰. A autora acrescenta, ainda, que esse eixo seria uma forma de reforçar a ligação entre universidade e escola.

A ligação entre essas duas instituições não se restringe à problematização da Geografia escolar nas disciplinas do curso. Zeichner e Flessner (2011), Nóvoa (2007), Veiga e Amaral (2002) e (Castellar, 2010) destacam a importância de se conhecer a realidade da escola onde os futuros professores irão exercer sua profissão. Os autores defendem que não deve haver distância entre a universidade e as escolas. Alguns dos momentos importantes nessa relação são os de estágio e o do desenvolvimento de projetos coletivos, nos quais se tem como foco de pesquisa o trabalho docente.

Castellar (2010) aponta a necessidade de o futuro professor conhecer a escola, ao considerar que, durante o processo formativo, deve ser contemplado o reforço à ideia de que o professor, para além da docência, precisa participar de projetos educativos e curriculares da escola, pois

É necessário que ele entenda a importância de trabalhar com projetos coletivos, que conheça a dimensão cultural da comunidade escolar e o local onde a escola está inserida, enfim, devem ser efetivadas alterações que assegurem uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática cotidiana. (CASTELLAR, 2010, p. 40).

Isso significa que, ao longo da formação inicial, o professor em formação vai percebendo que o trabalho na escola vai além da sala de aulas. Esse entendimento pode contribuir para que ele compreenda melhor o contexto em que trabalha e as possibilidades de sua transformação

¹⁰ Esse aspecto será retomado no capítulo 2 ao se fazer a análise dos planos de ensino dos professores do curso de Licenciatura em Geografia na UP-Maputo, pois considera-se toda a matriz e práticas curriculares como elementos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento didático de Conteúdo dos alunos em formação inicial.

Uma formação que ignora a relação entre universidade e escola pode fazer com que os futuros professores tenham muitos problemas na prática docente. Sobre isso, vale destacar a posição de Nóvoa (2007) ao debruçar-se sobre a formação de professores em geral, coloca como desafio a necessidade de a formação centrar-se nas práticas e na análise das práticas como um elemento fundamental nos processos formativos. Sobre isso, escreve:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, e teses de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p.14).

Essa proposição de Nóvoa (2007) evidencia que a formação de professores deve ter como eixo problematizador também as práticas e a análise delas estabelecendo a ligação entre a teoria e a prática. No entanto, ele chama atenção ao fato de considerar que “não é a prática que é transformadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É capacidade de reflectirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.15).

O alerta de Nóvoa mostra que não basta incluir a prática nos programas de formação de professores para garantir que os futuros professores consigam, mais tarde, lidar com a complexidade da profissão docente. Há a necessidade de trazer para a universidade os problemas encontrados na escola, analisá-los de forma crítica e encontrar caminhos para a sua superação. Sobre o exercício da crítica na universidade, considera-se importante destacar a posição de Almeida e Pimenta (2009, p.15), ao considerarem que

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

A partir dessa citação, para além dos aspetos já apontados, percebe-se que a relação entre escola e universidade pode ser feita a partir de pesquisas ou por via de atividades de extensão. A seguir, apresenta-se outra prática considerada importante na construção do conhecimento docente, que, de certa forma, articula-se com esta que se acabou de abordar.

1.4.2. O papel da pesquisa na construção do conhecimento docente em Geografia

A pesquisa como eixo da formação de professores tem sido referido em vários documentos orientadores de vários países. Em Moçambique, na Licenciatura em Geografia, para além de se indicar a necessidade de se aliar o ensino à pesquisa, recomenda-se que os futuros professores realizem monografias e/ou trabalhos de conclusão de curso que abordem aspetos relacionados com o ensino da Geografia nas escolas. Essa recomendação é importante, pois se considera que os professores podem construir conhecimentos sobre o processo do ensino da Geografia e sugerir soluções para a superação dos problemas. Existem contribuições de alguns pesquisadores da área de ensino da Geografia e da área de Educação que apontam algumas indicações. No entanto, importa perceber que não se trata de receitas, mas, sim, de algumas sugestões que podem ser adaptadas, dependendo do contexto e dos objetivos.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) consideram importante que os professores em processo de formação inicial pesquisem sobre o ensino de Geografia e procurem entender como são produzidos os conhecimentos a serem ensinados. Esse tipo de pesquisa permite-lhes ter acesso “a várias metodologias de ensino e aprendizagem, exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito de ensino da disciplina” (PONTUSCKHA, PAGANELLI e CACETE 2009, p. 99). Para as autoras esse aspecto é fundamental, pois na formação de professores o grande desafio está na articulação dos conteúdos geográficos com os conteúdos pedagógicos e educacionais, o que envolve metodologias do ensinar a ensinar.

Nesse âmbito, as autoras considera que a investigação sobre o ensino pode contribuir para os professores em formação desenvolverem competências relativas à:

- a) análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso;
- b) identificação de metodologias de ensino de caráter tradicional e inovadoras;
- c) identificação e utilização das diferentes linguagens próprias ao seu ensino;
- d) capacidade de inferir das diferentes propostas e parâmetros curriculares suas filiações filosóficas e teórico-metodológicas;
- e) capacidade de realizar opções conscientes diante das diferentes metodologias e propostas curriculares de ensino e aprendizagem. (PONTUSCKHA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 100)

As formulações dessas autoras mostram a importância da pesquisa sobre o ensino da Geografia para a construção do conhecimento docente em Geografia, mas esse exercício

impõe que o professor da universidade utilize estratégias que impulsionem o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

Outro autor que destaca a importância da pesquisa na construção do conhecimento docente na formação inicial de professores de Geografia é Souza (2009, 2011). O autor, usando referenciais teóricos de Demo (2005) sobre os desafios de educar pela pesquisa e os de Porlán e River (1998), que apontam que a formação de professores decorre do processo de investigação na escola, sobre a escola e sobre os conteúdos escolares. Souza (2009, 2011) apresenta um exemplo concreto sobre como aliar ensino e pesquisa ao trabalhar com uma disciplina específica em Geografia no sentido de propiciar a construção do conhecimento profissional nos futuros professores.

Souza (2011) aponta que tem sido comum a ausência da dimensão escolar nas disciplinas de conteúdo específico nas licenciaturas. Julga-se que a pesquisa que ele sugere é fundamental no sentido de contribuir para se ultrapassar essa lacuna. Não se vai apresentar com detalhes todos os passos da proposta, mas destacar os aspectos essenciais desse procedimento. A atividade de pesquisa sugerida pelo autor enquadra-se na disciplina Geografia Urbana e consiste em investigar: 1) a concepção de cidade e de urbano entre os alunos; 2) a noção de cidade e de urbano nos recursos didáticos; 3) as concepções dos professores de Geografia sobre cidade e urbano; e 4) a cidade e o urbano nos documentos federais e municipais.

Para a primeira atividade os instrumentos de coleta de informação são elaborados pelo professor e pelos alunos; em seguida, o professor orienta os alunos na tabulação das informações e, por fim, na elaboração de tabelas, gráficos e mapas, com base na informação sistematizada. A segunda, relativa à noção da cidade nos recursos didáticos, é desenvolvida em três etapas: estabelecimento de critérios para a seleção dos recursos; elaboração do roteiro para retirar as informações básicas dos recursos selecionados, terminando a atividade também com a tabulação e classificação dos dados. A terceira consiste na análise de resultados de pesquisas já realizadas sobre o assunto. Finalmente, na quarta atividade é utilizado o mesmo roteiro elaborado para a análise dos recursos didáticos e termina com a sistematização da informação.

Na posse de todas as informações das atividades desenvolvidas, o professor orientaria os alunos a realizar um mapeamento das concepções de cidade e de urbano no âmbito escolar com ajuda do referencial teórico e metodológico necessário. É uma metodologia que permite a discussão da dimensão escolar do conteúdo da disciplina, no sentido de os alunos em formação serem sujeitos na construção do seu conhecimento e possuírem formação

profissional mais consistente sobre o tema. Segundo o autor essa forma de trabalhar uma disciplina na formação inicial do professor de Geografia “tem por base os fundamentos da pesquisa, da mediação do professor na construção do conhecimento e da relação teoria e prática” (SOUZA, 2011, p. 139).

A proposta de Souza (2011), para além de potencializar o conhecimento docente em termos da Geografia escolar, atinge outra dimensão: a de preparar o futuro professor para o desenvolvimento de trabalho coletivo, o que constitui umas das indicações importantes no trabalho docente na contemporaneidade. Percebeu-se que as atividades propostas são para serem desenvolvidas coletivamente com a mediação do professor.

Ainda sobre o papel da pesquisa na construção do conhecimento docente em Geografia, Cavalcanti (2012a) considera que, numa situação em que existe um entendimento do ensino como construção do conhecimento do aluno com a mediação do professor, há necessidade de se considerar a pesquisa como princípio formativo do profissional de Geografia. Aponta, ainda, que ligar o ensino à pesquisa é elemento fundamental na formação inicial em Geografia e escreve,

Em sua formação inicial e continuada, o profissional em Geografia necessita conhecer a produção de conhecimentos em sua área, conhecer e participar de práticas de pesquisa em seu campo de conhecimento, realizar pesquisas em diferentes níveis. Essa atitude de pesquisador pode munir o profissional de competência necessária a um exercício profissional com qualidade com que hoje se impõe. (CAVALCANTI, 2002, p.115).

A partir dessa citação, mostra-se a necessidade de o futuro professor estar atualizado em relação aos avanços científicos na sua área de atuação, o que lhe pode garantir certa autonomia no trabalho, para o que um dos caminhos é a realização de pesquisa.

Por sua vez, André (2006, p. 61), mesmo não sendo da área de Geografia, traz uma contribuição valiosa, importante para qualquer disciplina na construção do conhecimento docente. Considera que existem algumas possibilidades de articulação de ensino e pesquisa na formação docente. Uma delas é tornar a pesquisa um eixo ou núcleo do curso, levando em consideração os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva, pode “traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores”. Outra possibilidade ainda, segundo a autora, é o uso da pesquisa como mediação, por intermédio da qual os futuros professores analisam pesquisas que retratam o cotidiano escolar, tendo como objetivo aproximar os futuros docentes da realidade das escolas.

Percebe-se que todos os autores citados gravitam em torno de um mesmo ponto: o de considerar que a pesquisa sobre Geografia escolar e trabalho docente são componentes importantes da formação e que contribuem para a construção do conhecimento dos futuros professores. Mas isso exige que os professores universitários tenham uma formação pedagógica para conseguirem lidar com essa dimensão de formação.

Pinheiro (2006, p.106) aponta que “geralmente o professor do Ensino Superior que forma professores para outros níveis não tem formação pedagógica para essa função”. Essa falta de formação pode constituir-se em obstáculo para a implementação das formulações sugeridas no trabalho prático do professor da universidade. Com efeito, considera-se que a formação pedagógica relativa às especificidades desse nível de ensino permite que o professor busque práticas didático-pedagógicas adequadas para potencializar a construção do conhecimento docente.

Um dos reflexos dessa falta de formação pedagógica na prática docente na universidade é abordado por Cavalcanti (2012 a, p.100), quando considera que uma das dificuldades encontradas na formação inicial é o fato de ser “marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica e suas diversas especialidades sem uma reflexão sistemática sobre o seu significado e seus modos de atuação na prática docente”. Segundo a autora, os professores das diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação geralmente destacam, no ensino das suas disciplinas, o conhecimento específico e seus avanços científicos apenas. Embora se considere importante que os professores da universidade trabalhem nesse sentido em suas disciplinas, pois os futuros professores precisam desses fundamentos para entender a complexidade da espacialidade contemporânea, “para a construção da Geografia escolar, para a formação do professor de Geografia, a Geografia científica e seus avanços são referências importantes, fundamentais, mas insuficientes” (CAVALCANTI, 2012a, p. 101).

Considera-se que, para a construção do conhecimento docente em Geografia no que concerne à problematização da Geografia escolar e tomar a pesquisa como eixo da formação além de adotar outras práticas didático-pedagógicas que ajudem a potencializar o conhecimento dos futuros professores, deve haver uma mudança na concepção de ensino por parte dos professores universitários. Deve-se ultrapassar a concepção de ensino como simples transmissão de informação e adotar práticas de ensino que possibilitem ao futuro professor pensar e articular conhecimentos da Geografia a conhecimentos didático-pedagógicos.

1.5 Perspetivas em relação à formação de professores

Considera-se o desenvolvimento deste tópico importante para a compreensão dos aspetos ligados à formação de professores de Geografia em Moçambique porque se entende que os conhecimentos docentes considerados importantes num determinado programa de formação têm relação com a perspectiva que os orienta. Existem vários autores que apresentam classificações de perspetivas de formação de professores; no entanto, optou-se por apresentar as formuladas por Gómez (1998), pois, para formular uma síntese, ele analisou as perspetivas desenvolvidas por outros autores como Kirk (1986), Zeichner (1990) e Feiman-Nemser (1990).

Gómez (1998, p. 353) considera que Kirk (1986) “identificou três perspetivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor”. Citando Zeichner (1990), aponta que tais perspetivas têm estado em conflito, ao longo da história, na maioria dos programas de formação de professores. As três perspetivas são: a tradicional, que concebe o ensino como atividade artesanal e o professor como artesão; a técnica, aquela que concebe o ensino como ciência aplicada e o docente como técnico, e a radical, que concebe o ensino como atividade crítica e o docente como “um profissional autónomo que investiga refletindo sobre a prática” (GÓMEZ, 1998, p. 353).

Importa referir que Gómez (1998, p. 354), apesar de ter considerado clara essa classificação, aponta que ela “sofre de excessiva simplicidade, deixando fora da mesma forma importantes tradições na cultura profissional do docente e nos programas de formação que, pela singularidade dos matizes que encerram, não podem ser reduzidas aos três enfoques”. Nesse contexto, ele propõe uma classificação mais aberta, que não englobe só os enfoques anteriores, mas também a consideração de novos. Assim, baseando-se nas formulações de Zeichner (1990) e Feiman-Nemser (1990), formulou as seguintes perspetivas: académica, técnica, prática e de reconstrução social. A seguir, apresentam-se as características essenciais de cada uma delas.

A perspetiva académica na formação de professores destaca que o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade. O professor é concebido como “um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (GÓMEZ, 1998, p. 354).

Na perspectiva acadêmica, identificam-se dois enfoques, o enciclopédico e o compreensivo. No que concerne ao enciclopédico, a formação de professores assemelha-se à de um especialista num ou vários ramos de conhecimento acadêmico; não se distingue com clareza saber e saber ensinar. Nesse enfoque acredita-se que quanto mais conhecimentos o professor acumular melhor será sua função de transmissor. A formação didática na disciplina a ensinar e a formação pedagógica do docente não são valorizadas. A competência do professor consiste na “posse de conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos” (GÓMEZ, 1998, p. 355).

O enfoque compreensivo caracteriza-se por dar prioridade ao conhecimento das disciplinas a ensinar, o que constitui o objetivo-chave na formação. O professor é concebido como um intelectual, que deve pôr o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. Gómez (1998, p. 355) explicita isso da seguinte forma

O conhecimento das disciplinas, assim como sua transformação em conhecimento acadêmico [...] deve integrar não apenas os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade, mas também, principalmente, os processos de investigação e descoberta que o ser humano tem utilizado ao longo da história. O professor/a não deve ser visto como uma enciclopédia mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica.

Nesse enfoque, considera-se fundamental o conhecimento da estrutura da matéria da disciplina a ensinar e sua evolução histórica. Nesse sentido, na formação privilegia-se o estudo da estrutura epistemológica das disciplinas, bem como a história e a filosofia da ciência. Dentro desse enfoque, a competência do professor manifesta-se pelo conhecimento da disciplina a ensinar, bem como pelo domínio das técnicas didáticas para a transmissão da matéria ao aluno. Considera-se que ao aluno não se pode apresentar o conteúdo das disciplinas como corpos estáticos de princípios e fatos interconetados.

Nos dois enfoques da perspectiva acadêmica, não se dá importância ao conhecimento pedagógico relacionado com as disciplinas, ao modo de sua transmissão e apresentação, nem ao conhecimento prático do professor; a aprendizagem é baseada na teoria e a formação docente baseia-se na aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica.

A perspectiva técnica se propõe dar ao ensino o *status* e rigor de uma ciência aplicada. Considera-se que a qualidade de ensino é evidenciada pela qualidade dos produtos e pela eficácia e economia de sua realização. O professor é considerado como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, transformado em

regras de atuação. Segundo Gómez (1998), essa perspectiva foi denominada por racionalidade técnica por Schön¹¹. Nela, a formação de professores não requer currículo mais dilatado, nem nível superior, pois o professor é preparado no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender e aplicar.

A perspectiva técnica apresenta dois modelos: o modelo de treinamento e o modelo de tomada de decisões. O primeiro, apoiando-se nos resultados das investigações sobre eficiência docente realizadas dentro do modelo processo-produto, concebe programas de formação docente que têm como finalidade treinar professores “nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia” (GÓMEZ, 1998, p. 358). Nesse modelo, o prioritário é a formação de competências específicas e observáveis no professor, entendidas como habilidades de intervenção suficientes para produzir na prática os resultados desejados.

O modelo de tomada de decisões supõe a utilização de uma forma mais elaborada para propor a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia docente para a configuração da prática. Segundo Gómez (1998, p. 359), nesse modelo, os professores “devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar umas e quando utilizar outras” e, por conta disso, necessitam também da formação de competências estratégicas, de formas de pensar ancoradas em princípios e procedimentos de intervenção.

Gómez (1998) aponta que, apesar de a perspectiva técnica ter sido implementada para dar mais rigor ao trabalho docente, ela possui limitações por duas razões fundamentais e escreve:

Em primeiro lugar, toda situação de ensino, seja no âmbito da estrutura de tarefas acadêmicas ou no âmbito da ‘estrutura de participação social’ [...], é incerta, única, mutante, complexa, e apresenta conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios. Em segundo lugar, não existe, nem pode existir, uma única e reconhecida teoria científica sobre os processos de ensino-aprendizagem que permita a derivação unívoca de meios, regras e técnicas que serão utilizadas na prática quando se identificou o problema e se esclareceu as metas em qualquer situação concreta. (GÓMEZ, 1998, p.361).

¹¹No modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais, podem-se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos (GÓMEZ, 1998).

Entende-se a partir da citação que, devido à complexidade do trabalho docente na sala de aula, não é aconselhável formar um professor para seguir regras predeterminadas. Segundo o autor, a consideração unívoca da ciência, tal como se concebe no enfoque positivista, possui limitações no âmbito da prática social, pois ela é caracterizada por conflitos, incertezas e problemas de valor que não podem ser resolvidos por meio de técnicas ou regras.

A terceira perspectiva apontada por Gómez (1998) é a prática. Essa perspectiva fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários únicos, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis e carregados de conflitos de valor, que necessitam de opções éticas e políticas. Por isso, o professor deve ser visto como “um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (GÓMEZ, 1998, p. 363). Desse modo, considera-se que a formação do professor deva priorizar a “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363). A perspectiva prática orienta-se por duas correntes diferentes: o enfoque tradicional e o enfoque que defende a prática reflexiva.

O enfoque tradicional concebe o ensino como uma atividade artesanal. O conhecimento profissional é tácito, pouco verbalizado e não teoricamente organizado. O conhecimento profissional resulta de um contato directo e prolongado com um professor experiente.

O enfoque reflexivo sobre a prática emerge num contexto em que havia uma grande contestação em relação à “racionalidade técnica”. Assim, várias comunidades acadêmicas avançaram alternativas para representar um novo papel que o professor deveria desempenhar como profissional frente a situações complexas, incertas e conflitantes da sala de aula. Dentro dessas alternativas, segundo Gómez (1998, p. 365) surgiram várias metáforas tais como “*docente como investigador na aula* (Stenhouse, 1984), *o ensino como arte* (Eisner, 1985), *o professor como profissional clínico* (Griffin, 1982), *o professor como prático reflexivo* (Schön 1983, 1987) e outras. Apesar de haver diferenças na explicitação dessas metáforas do docente e do ensino, todos estão preocupados em superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. Gómez (1998, p. 365) considera essa preocupação necessária e escreve:

Na realidade, o professor/a intervém num meio ecológico complexo, a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e

evolução incerta, em grande parte imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento.

O problema central que se aborda nesse enfoque é “como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação” (GOMÉZ, 1998, p. 365).

Sem pretender aprofundar a discussão sobre esse enfoque, cabe dizer que houve vários autores que apresentaram suas críticas em relação ao enfoque reflexivo e uma das mais discutidas nos últimos anos se refere ao conceito de *professor reflexivo*¹². É preciso compreender que, apesar de esse enfoque ter influenciado vários programas de formação de profissionais, ele foi alvo de críticas por parte de diferentes autores, o que se justifica pelas diferentes interpretações dadas ao conceito. Pimenta (2006) considera que vários programas de formação de professores esvaziaram o conceito de *professor reflexivo*, apontando que o limite desse conceito está no fato de restringir-se a uma reflexão individual, em que as mudanças que se conseguem operar são imediatas e não conseguem alterar situações para além da sala de aula. A autora considera o conhecimento prático e teórico de forma dialética e mostra que a teoria também é importante nos processos formativos. Aponta, ainda, que o saber docente não é constituído apenas pela prática, pois esta é nutrida também pelas teorias da educação. Sobre o papel destas, escreve:

A teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por elas ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2006, p. 26).

A citação de Pimenta alerta para o fato de não se valorizar apenas a prática em detrimento do conhecimento científico. Concorda-se com Pimenta, pois a formação de professores não é questão meramente técnica.

Ainda sobre a crítica ao conceito de professor reflexivo, Liston e Zeichner, *apud* Geraldi (1998, p. 244-245), consideram que a reflexão é uma das dimensões do acto pedagógico, mas, para sua compreensão, aqueles que reflectem devem considerar as condições de produção desse trabalho. Assim, entende-se que a reflexão não deve ser um ato individual. É necessário, pois, considerar as condições sociais, políticas e económicas, haja

¹²O conceito de professor reflexivo foi definido por Donald Schön (2000), No entanto, trata-se de uma concepção com algumas limitações, pois coloca o professor numa situação individualizada e pouco articulada com questões que vão além do praticismo da sala de aulas.

vista que o que acontece na sala de aula é, em grande medida, reflexo de toda uma conjuntura do que acontece na sociedade.

Continuando com a apresentação das perspectivas sobre formação de professores tem-se como última a de reconstrução social que postula que o processo de formação de professores precisa ser uma atividade crítica. GÓMEZ (1998, p. 373) aponta que nesta perspectiva,

O professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo.

A atuação do professor na sala de aula não deve estar dissociada do contexto em que ocorre. Dentro dessa perspectiva, identificam-se dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

O enfoque de crítica e reconstrução social defende que, no ensino e na formação de professores, deve-se “desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva” (GÓMEZ, 1998, p. 373). Nesse enfoque, aponta o autor, consideram-se a escola e a formação de professores elementos cruciais no processo de construção de uma sociedade mais justa. O professor é considerado um intelectual transformador, comprometido politicamente com a provocação e a formação da consciência dos cidadãos por meio da análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. Nesse enfoque, o objetivo dos programas de formação de professores é

Preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola.” (ZEICHNER, 1990, p. 32).

Os programas de formação de professores que se orientam por esse enfoque priorizam, segundo Gómez (1998), três aspectos: primeiro, o professor em formação deve adquirir uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Há, por isso, a necessidade de se considerarem as disciplinas humanas, como a língua, a história, a política, e a cultura como eixo central dos conteúdos de uma parte essencial do currículo; segundo, é importante desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a prática “para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da

vida na escola e na aula e nos sistemas de avaliação”; terceiro, deve haver na formação “o desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social”. O autor aponta ainda que devem desenvolver “atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração” (GÓMEZ, 1998, p 374).

Nesse enfoque de crítica e reconstrução social não se admite a neutralidade política dos professores, nem dos programas que os formam. Gómez (1998, p. 374) explicita esse aspecto da seguinte forma:

Considera [-se] que tanto a intervenção do docente na aula, quanto os programas de formação do professorado sustentam posições políticas, explícitas, ou implícitas, quanto à instituição escolar e ao contexto social da escola.

Julga-se que defender a neutralidade do professor frente a seu trabalho é desconsiderar que a ação de educar é, em si, um ato político. No que se relaciona à perspectiva crítica, importa destacar que não se admite a neutralidade política dos professores, dos programas de formação, mas também dos conhecimentos veiculados pela escola. Estudos sobre currículo apontam que “é por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77). Essa autora indica que a perspectiva crítica tem várias correntes, com algumas diferenças entre si, mas o que as aproxima é o fato de procurarem problematizar o que se entende por conhecimento e laçarem as bases para que se questione o que conta como conhecimento escolar. A perspectiva crítica busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não.

Importa ainda referir que no trabalho com uma disciplina específica os professores que se orientam pela perspectiva crítica, defendida por alguns autores brasileiros como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, precisam problematizar a prática social, mas os problemas de tal prática “só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhes permitam tal ação. Todo o conhecimento parte, então, da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88). Mas para que isso aconteça os alunos precisam apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica¹³.

¹³ Lopes; Macedo (2011, p. 89) fazendo referência à perspectiva crítica defendida por José Carlos Libâneo, aponta que ele considera que “o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados.” Deve considerar, ainda, que os conhecimentos não são estáticos nem definitivos.

No que se refere ao enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, defende-se que a prática profissional do professor é uma prática intelectual e autônoma, não simplesmente técnica. Considera-se que

É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não impor nem para substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua compreensão. (GÓMEZ, 1998, p.379).

Percebe-se que o processo de reflexão que aqui se propõe não é individual, mas, sim, coletivo, o que se constitui em elemento para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Depois de se apresentarem as quatro perspectivas de formação apontadas por Gómez (1998), considera-se importante indicar aquela que se julga a mais indicada para a formação de professores de Geografia em Moçambique, ou seja, aquela com a qual a autora deste trabalho se identifica, no sentido de se perceber o lugar de onde fala. Considera-se que a perspectiva de reconstrução social nos dois enfoques relaciona-se com o que se pretende que seja a formação do professor de Geografia em Moçambique. Almeja-se, assim, que essa formação se efetive com o compromisso de desenvolver nos professores em formação a autonomia e criticidade¹⁴ que se deve revelar tanto no seu trabalho na sala de aula quanto no contexto onde está inserido. No programa de formação de professores de Geografia na UP deve-se incentivar que os futuros professores aprendam a problematizar o conhecimento veiculado na disciplina Geografia.

Espera-se que o professor formado na UP seja capaz de contribuir para que os alunos da escola também sejam críticos e percebam que as transformações espaciais resultam da ação humana da qual eles fazem parte. É importante que alunos sejam capazes de questionar as causas dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, que caracterizam a sociedade atual. Para que isso aconteça, no entanto, o professor precisa trabalhar com o aluno de forma que este passe do conhecimento sincrético, resultante da sua experiência cotidiana, para o sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente acumulados e sem perder de vista que são transitórios.

Neste capítulo fez-se a discussão dos termos saber/conhecimentos docentes, percebeu-se que não há consenso entre os diferentes autores sobre o uso desses termos,

¹⁴ Souza (2008, p. 67) considera que autonomia e criticidade desenvolvem-se em uma relação dialética. Autonomia significa “gestão de si próprio [...], mas se constrói na articulação do individual e do coletivo” (p.76). A autora considera que o indivíduo não aprende sozinho, mas, também, ninguém pode aprender por ele. Acrescenta que não pode existir autonomia sem o desenvolvimento do pensamento crítico. Pois “aquele que não aprende a questionar, não aprende também a sair da dependência e do imobilismo” (SOUZA, 2008, p. 68).

dependendo das suas perspectivas teóricas, contextos históricos e pontos de vista. Discutiui-se sobre os conhecimentos que se consideram importantes para se poder ensinar no geral e, em particular, ensinar a disciplina Geografia. Percebeu-se que o professor, para ensinar, precisa de uma multiplicidade de saberes; no entanto, por questões de recorte, considerou-se importante o domínio dos conteúdos específicos e sua relação dialética com a didática, pois é o que diferencia o professor de outros especialistas. Foram também objeto de discussão neste capítulo as práticas formativas que contribuem para a construção do conhecimento docente na formação de professores de Geografia. Nesta mereceu destaque a necessidade da ligação entre a escola e a universidade, a problematização da Geografia escolar e o aliar o ensino à pesquisa. Para finalizar apresentaram-se as perspectivas de formação e o posicionamento que se tem em relação à perspectiva que melhor se adequaria à formação de professores de Geografia em Moçambique.

A seguir, apresentam-se os aspectos essenciais que caracterizam a formação de professores de Geografia no contexto da educação moçambicana, desde a instituição da primeira universidade em Moçambique até a atualidade.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UP NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

No primeiro capítulo, discutiram-se os conhecimentos docentes e suas tipologias, as demandas que se colocam para o ensino da disciplina Geografia na escola e suas implicações na formação inicial e, ainda, algumas práticas que potencializam a construção do conhecimento docente na formação de professores de Geografia; finalmente, as perspectivas de formação de professores. Neste segundo capítulo, faz-se a análise do processo de formação de professores de Geografia na UP, destacando-se os componentes de formação que constam do plano curricular e os princípios que orientam essa formação, no sentido de desvelar quais conhecimentos são considerados importantes na formação dos futuros professores e, até, em que medida respondem às exigências que se colocam na contemporaneidade para a formação de professores de Geografia, em particular no que concerne à articulação das disciplinas de conteúdo específico com as disciplinas pedagógicas. No entanto, nessa análise, não se ignora que as instituições formadoras estão inseridas num contexto político, social e econômico mais amplo que as influencia, pois ao investigar-se um objeto na perspectiva dialética não se pode considerá-lo de forma isolada. O estudo de outros elementos e os nexos que os envolvem, são de fundamental importância para ampliar a compreensão daquilo que se investiga. (BERNARDES; FERREIRA; ANES, 2012).

Importa, ainda, ressaltar que a preocupação de fazer a análise de alguns aspectos da situação atual da formação de professores de Geografia na UP leva à necessidade de se fazer uma breve abordagem histórica da formação, desde a instituição do primeiro curso de formação de professores de Geografia em Moçambique, no período colonial, em uma instituição do ensino superior. Esse resgate do passado pode ajudar a compreender alguns aspectos da situação presente. Segundo Bernardes, Ferreira e Anes (2012, p. 7), “para a análise da realidade e compreensão das suas relações é preciso considerar a simultaneidade assim como a sucessão das situações que a constituíram”. Ainda sobre a importância da história nas pesquisas, Gamboa (2001, p. 105) considera que a preocupação “diacrônica é mais marcante nas pesquisas dialéticas que consideram a história como eixo da explicação e da compreensão científicas, [...]”. Acrescenta, ainda, que essas pesquisas preocupam-se com o registro do movimento, da evolução e da dinâmica dos fenômenos.

Nesse âmbito, para a condução da discussão, dividiu-se o capítulo em quatro partes. A primeira apresenta uma breve caracterização do país, no sentido de se formular uma ideia geral

do contexto onde essa formação se realiza. A segunda faz uma breve caracterização da história da formação de professores de Geografia, partindo do período colonial ao currículo implementado até 2009. A terceira parte caracteriza a atual formação de professores de Geografia com base no plano curricular que entrou em vigor em 2010, cujos alunos em formação inicial são sujeitos desta pesquisa. Na quarta, faz-se uma análise de alguns planos de ensino dos docentes do curso.

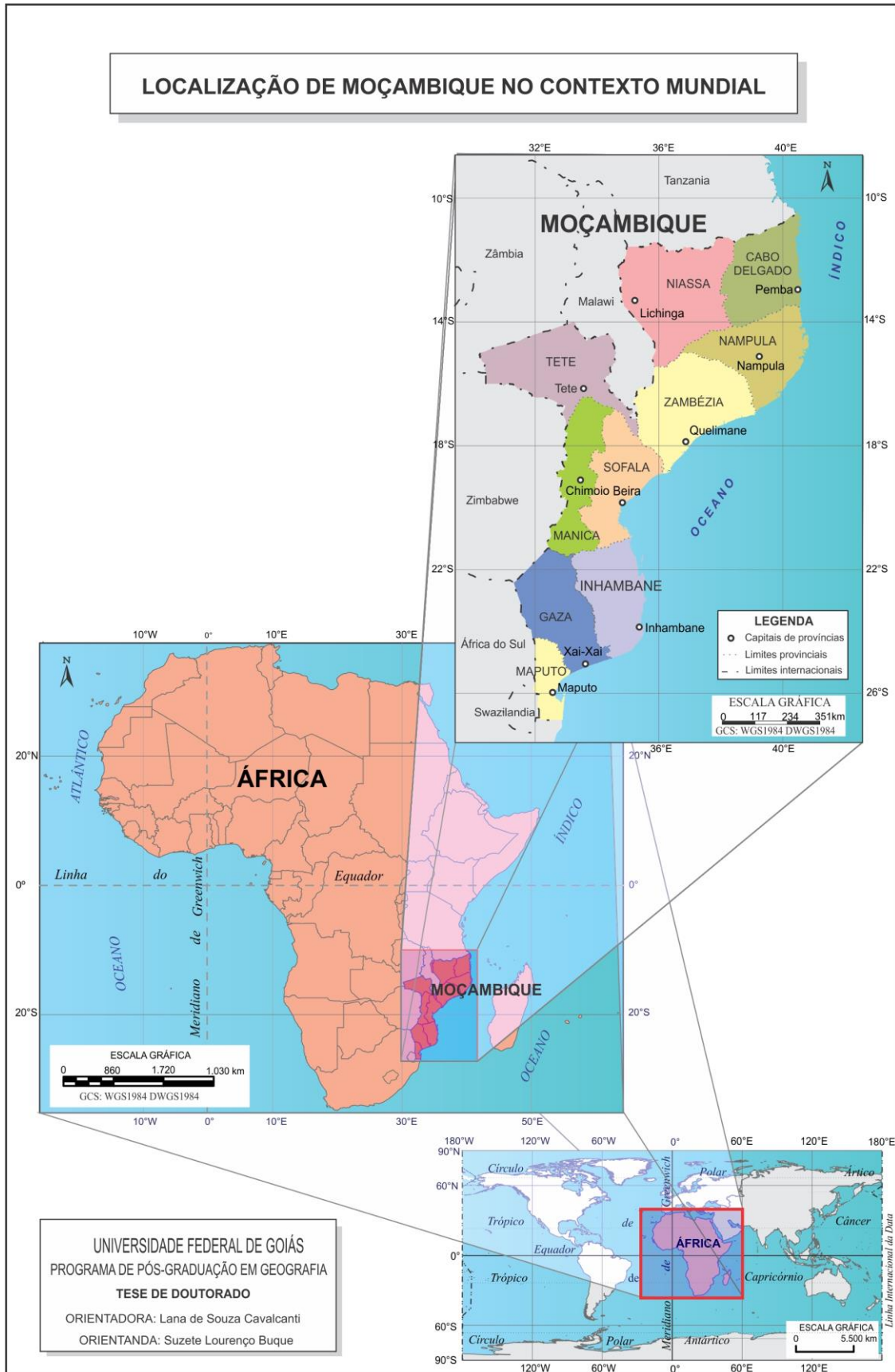
Para o desenvolvimento deste capítulo buscou-se apoio em vários documentos oficiais e nos seguintes autores: Mondlane (1995), Gómez (1998), Gómez (1999), Thompson (2007), Língua (2006), Araújo (1999), Taímo (2010), Araújo; Raimundo (2002), Duarte (2007, 2008), Lopes; Macedo (2011), Delors (1997), Rivera (2012), Libâneo (1994), Sobrinho (2009), Tello (2011) e outros.

2.1 Breve caracterização de Moçambique

Moçambique é um país do continente africano, que foi colonizado por Portugal. Este país conseguiu proclamar a sua independência nacional, em 25 de Junho de 1975, depois de uma luta armada conduzida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). O país está situado entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude sul e entre os meridianos 30° 12' e 40° 51' de longitude Este.

Esse país ocupa uma posição especial na costa oriental da África, pois é limitado pelo Oceano Índico a Leste, posição que faz com que seja um país privilegiado para o desenvolvimento do comércio na região da África Austral, porque seus portos permitem a importação e exportação de mercadorias dos países do interior que não têm acesso ao mar, como: Malawi e Zâmbia, a Noroeste, e Zimbabwe a Oeste. Ainda a Oeste de Moçambique encontra-se a República da África do Sul e a Sul a Suazilândia e República da África do Sul. (ver mapa1).

Mapa 1



Fonte: Organizado pela autora. Elaborado por Loçandra Moraes.

Moçambique possui uma área total de 799.380 Km² e uma população total 20.366.795 habitantes (INE, 2007), enquadrando-se no grupo de países subdesenvolvidos. Apesar do seu nível de desenvolvimento econômico baixo na escala mundial, possui vários recursos naturais, o que o torna um país atrativo para os investidores nos últimos anos. Para além do carvão mineral, que está a movimentar megaprojetos de empresas estrangeiras, como o caso da *Vale*, empresa brasileira, e da *Rio Tinto*, empresa australiana¹⁵, outros recursos estão sendo descobertos nos últimos anos como é o caso do gás natural e do petróleo.

Além dos recursos energéticos, Moçambique possui grande potencial turístico natural, o que lhe permite a obtenção de divisas. A descoberta de vários recursos naturais constitui aspecto importante que vai contribuir para o desenvolvimento econômico.

Moçambique, depois da independência Nacional, enfrentou vários desafios em todas as áreas. No que concerne à área da Educação, à época do governo de transição (1974) o país possuía uma taxa de analfabetismo na população adulta que se situava em 97% (MÁRIO; NANDJA, 2006). A diminuição dessa taxa tem sido preocupação constante dos dirigentes de Moçambique, apesar de ter havido uma descontinuidade no âmbito da implementação de políticas com esse objetivo devido à guerra de desestabilização, que durou 16 anos, e teve o seu fim, em 1992, com o Acordo Geral da Paz. O último Censo, de 2007, indica que a taxa de analfabetismo, apesar de estar se reduzindo, ainda é muito alta, pois se situa em 50,4%. Segundo Basílio (2010), um dos objetivos dos sistemas educacionais criados nos países africanos, depois da proclamação das suas independências, foi a redução do analfabetismo.

Outro problema que preocupou o governo de Moçambique, depois da independência, na área da educação, foi a ampliação da rede escolar para atender as pessoas desprovidas de escolas, aumentando, assim, o acesso à educação.

O ensino em Moçambique de 1975 a 1982 não tinha uma lei específica que o regulava; a primeira lei, publicada no ano de 1983, foi a Lei 4/83, do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 23 de Março. Esta foi reajustada pela Lei n° 6/92, do SNE, de 6 de Maio. O Reajuste da lei 4/83 teve em vista responder às exigências do contexto político, econômico e social que caracterizou a década 1990, em Moçambique. Em 1990, o país abandonou a orientação socialista abrindo-se ao mercado livre, e passou para um sistema multipartidário. O desdobramento dessa política teve efeitos na área da educação, razão pela qual se fizeram alguns ajustes na lei anterior.

¹⁵ A *Rio Tinto* é a terceira maior empresa mineira do mundo. Opera em mais de 40 países (Jornal Notícias, 24 de abril de 2012).

Segundo a Lei 4/92, do SNE, de 6 de Maio, o sistema educacional se estrutura em: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar. Cada um destes subsistemas apresenta características particulares. O subsistema de ensino pré-escolar realiza-se em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos. Grande parte das crianças moçambicanas não tem acesso a este tipo de ensino, pois ele está mais disponível nas cidades, nas quais reside pequena parcela população. Veja-se que apenas 4% de crianças com idade inferior a seis anos têm acesso ao ensino pré-escolar. Aponta-se, assim, que o fraco desempenho de crianças no ensino primário tem como um dos fatores o fato de elas não terem frequentado o ensino pré-escolar. (www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/maio-2011).

Por sua vez, o ensino escolar compreende: o Ensino Geral, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino superior. O ensino escolar também integra as modalidades especiais (ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos e formação de professores).

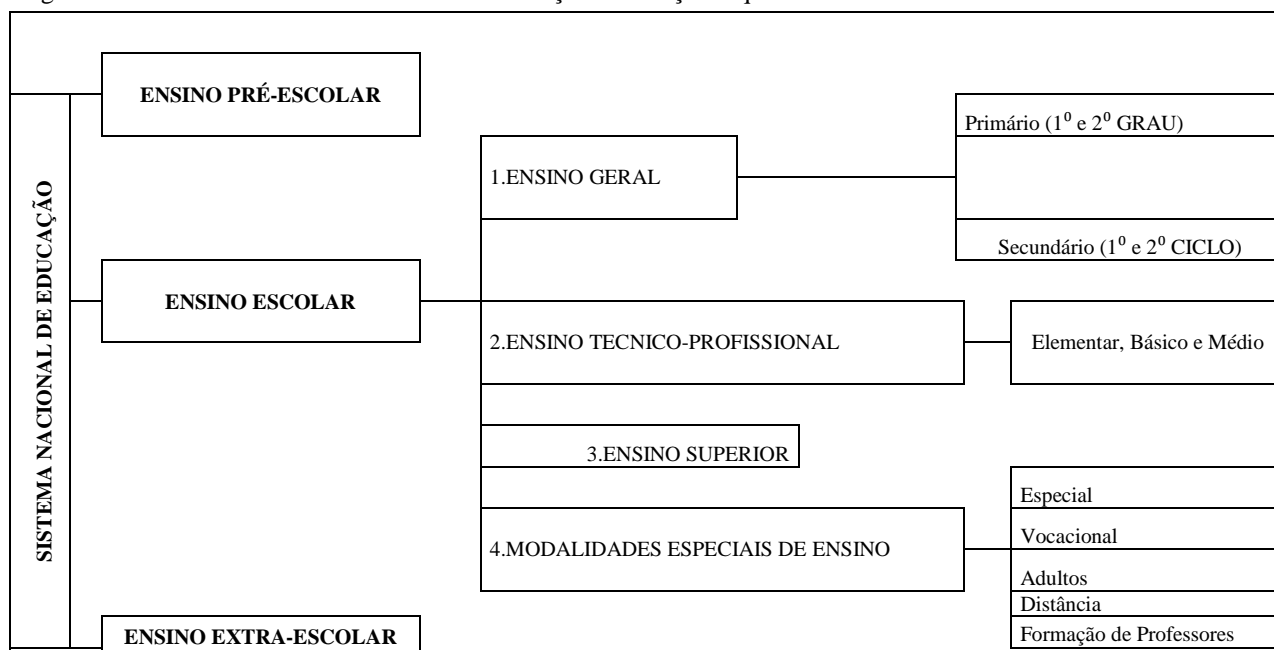
Ainda segundo a Lei 6/92 de 6 de maio, o Ensino Geral é considerado o eixo central do SNE e confere a formação integral e politécnica. Segundo prescreve o artigo 10º, o Ensino Geral tem por objetivo “proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos” e “dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética”. O Ensino Geral subdivide-se, no entanto, em dois níveis: Ensino Primário (EP) e Ensino Secundário Geral (ESG). O Ensino Primário, todavia, subdivide-se em dois graus: o ensino primário do 1º grau, que integra as primeiras cinco classes e o ensino primário do segundo grau que vai da 6ª a 7ª classes. A criança, ao terminar a 7ª classe, tem acesso ao ESG, a escolas técnicas profissionais (comercial e industrial) e ao mercado de trabalho.

O ESG é constituído por dois ciclos de aprendizagem: ESG do 1º ciclo que compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes e, o ESG do 2º ciclo que contempla 11ª e 12ª classe. Para este último ciclo, o aluno pode optar pela área de ciências ou letras, conforme seu interesse em continuar os estudos no Ensino Superior.

Grande parte de professores formados na Universidade Pedagógica trabalha no subsistema do Ensino Geral. A disciplina Geografia consta como uma disciplina independente no Ensino Secundário Geral do 1º e 2º ciclos. Os conteúdos de Geografia do ensino primário do 2º grau passaram a constar da disciplina de Ciências Sociais, a partir de 2004, como resultado da revisão curricular.

O Ensino Técnico Profissional, que constitui o principal instrumento para a formação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e social do país, realiza-se em escolas técnicas. Ao Ensino Superior, segundo o artigo 20º, da Lei 6/92 do SNE compete “assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios de conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país”. Esse tipo de formação realiza-se em universidades, escolas superiores, academias e institutos superiores. Importa referir que, para além dessa lei, existe uma lei específica para o Ensino Superior, a Lei nº 5/2003, de 21 de janeiro de 2003, revogada pela Lei nº 27/2009, de 29 de setembro de 2009. O Ensino Extra-Escolar, aquele que se realiza fora do sistema regular de ensino, engloba atividades de alfabetização, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica. Compete ao Estado promover a realização de atividades extraescolares e apoiar as que, nesse domínio, sejam de iniciativa das associações culturais, associações de pais, organizações sindicais, associações de trabalhadores, organizações cívicas, confessionais e outras (MOÇAMBIQUE,1992). A figura a seguir mostra a estrutura do SNE em Moçambique que se acaba de descrever.

Figura 1: Estrutura do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.



Fonte: Lei 6/92 do SNE de 6 de maio.

Conforme afirmou-se anteriormente, o Ensino Geral é o eixo central do SNE. A seguir, apresenta-se, para melhor entendimento, quadro 1, que faz a equivalência entre as idades, os anos de escolaridade e o nível.

Quadro 1 - Equivalência entre as idades dos alunos, os anos de escolaridade e o nível no Ensino Geral em Moçambique

Idades	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos escolares	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
Níveis	Ensino Primário (EP) do 1º Grau					EP 2º grau		ESG 1º ciclo			ESG 2º ciclo	

Fonte: Lei 6/92 do SNE de 6 de maio.

Moçambique ainda se depara com falta de professores formados em diferentes áreas, sobretudo no ESG, 1º e 2º ciclos. Considera-se crítico esse aspecto, pois, mesmo os que passaram por alguma formação, apresentam ainda algumas lacunas às quais alguns estudos fazem referência. Os dados do levantamento estatístico feito pelo Ministério de Educação (MEC), em Março de 2011, indicam que dos 11.190 professores existentes no ESG, 1º Ciclo, apenas 8.745 possuem formação pedagógica. Dos formados, apenas 2.013 têm o nível de licenciatura pela Universidade Pedagógica. No nível do ESG, 2º Ciclo, existem 3.403 professores e destes 3.021 têm formação pedagógica, sendo que 1.702 licenciados na Universidade Pedagógica, e 264 sem qualquer formação pedagógica (Ver a tabela 1).

Tabela 1: Número de professores do ESG -1º e 2º Ciclos em Moçambique, (2011)

Nível	Sexo	Grande total ¹⁶	Total ¹⁷	Total com formação	Licenciados Formados na UP	Sem formação pedagógica
ESG	M ¹⁸	2.128	2.094	1.765	530	329
1º ciclo	HM	11.190	11.122	8.745	2.013	2.377
ESG	M	593	563	523	336	40
2º Ciclo	HM	3.403	3.285	3.021	1.702	264

Fonte: MEC (2011)

Alguns dos professores considerados formados na tabela 1 não têm qualificação para lecionar no Ensino Secundário. Existem casos de professores formados para o Ensino Primário que, no entanto, trabalham no Ensino Secundário Geral do 1º ciclo. Um dos aspectos que concorrem para este fato é a falta de uma política consistente e articulada entre os vários elementos do sistema educacional.

Segundo Haddad (2008), a explosão das taxas de matrícula em Moçambique não foi acompanhada pela política consistente de formação docente e de expansão da rede escolar, o que resulta na superlotação das salas de aulas e na contratação de professores sem formação psicopedagógica para assegurar o funcionamento das escolas.

¹⁶Incluem também professores com outra nacionalidade.

¹⁷ Este total refere-se a professores moçambicanos.

¹⁸M (indica Mulheres) H (indica Homens); HM (indica Homens e mulheres)

Os princípios gerais e pedagógicos de todo o sistema educacional, incluindo a formação de professores, são definidos pela Lei 6/92. É a partir desses princípios e de outros documentos do governo, que as instituições de formação definem seus próprios princípios. A UP, por exemplo, no âmbito da reforma curricular em 2008, definiu as Bases e Diretrizes Curriculares da Universidade Pedagógica (BDC). Para além disso, no Plano Curricular de Licenciatura em Ensino de Geografia em vigor, pode-se ler que “A UP orienta-se pelos princípios gerais e pedagógicos definidos nos artigos 1 e 2 da Lei n° 6/92 de 6 de maio que aprova o Sistema Nacional de Educação” (UP, 2009, p. 8).

É importante referir que, no que tange às Instituições públicas de Ensino Superior que formam professores e técnicos da Educação, a Universidade Pedagógica é a que mais se evidencia, pois sua criação foi exclusiva para esse fim, ainda que nos últimos anos, esteja formando, também, trabalhadores para outras áreas¹⁹.

A lei 6/92 do SNE, de 6 de maio, no seu artigo 33 aponta os objetivos da formação de professores em Moçambique, que visa a:

- a) Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos;
- b) Conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;
- c) Permitir ao professor uma elevação constante de seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

Pelos objetivos que se preconizam na formação de professores, considera-se que os professores não só precisam ter domínio científico das disciplinas específicas, mas também o conhecimento psicopedagógico, o que se considera importante para a construção de conhecimentos docentes.

A formação de professores em Moçambique, atualmente, realiza-se em dois níveis: médio e superior. As instituições que formam professores que terminam o curso de nível médio designam-se Institutos de Formação de Professores (IFPs); a habilitação de ingresso é a 10ª classe do ESG. Os egressos dessas instituições ensinam em escolas primárias. As Instituições que habilitam os professores para a licenciatura, são as de nível Superior. Estas formam professores para todos os níveis de ensino. A habilitação para o ingresso é a 12ª

¹⁹ A Universidade Pedagógica possui atualmente cinco faculdades: Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM); Faculdade de Ciências Sociais (FCS); Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP), Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes (FCLCA) Faculdade de Educação Física e Desportos (FEFD); duas Escolas Superiores: Escola Superior Técnica (ESTEC) e Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG). A UP tem abrangência nacional, possuindo delegações em todas as províncias do país.

classe. Tanto para o nível médio quanto para o superior os candidatos a frequência aos cursos de formação de professores realizam primeiro um exame de admissão.

Importa referir que a Lei 6/92 do SNE ainda não está atualizada quanto aos níveis de formação de professores, porque no artigo 34º da Lei do SNE aponta-se que a formação se realiza em três níveis, incluindo o básico²⁰, o que já não se realiza.

Depois de se ter apresentado o contexto do país e, com mais destaque, os aspectos referentes à educação, segue-se breve história da Formação de Professores de Geografia em Moçambique.

2.2. Breve história da formação de professores de Geografia

A formação de professores de Geografia será vista, neste capítulo, em dois momentos fundamentais: o período colonial e o pós-independência. São dois períodos totalmente diferentes em termos de políticas do sistema educacional e de perspectivas que orientaram a formação de professores, o que tem implicações no repertório de conhecimentos docentes que os futuros professores deveriam possuir.

2.2.1 Formação de professores de Geografia no período colonial 1962-1975

A formação de professores de Geografia em Moçambique no período colonial será vista enquadrada no contexto histórico da época e dos objetivos do sistema educacional criado pelo governo colonial português. Considera-se como marco 1962, ano em que se instituiu a primeira Instituição de Ensino Superior onde se ministrou o primeiro curso para a formação de professores de Geografia do ensino secundário no território Moçambicano, em 1965. No entanto, em alguns momentos, faz-se um recuo para entender o contexto em que surgiu a necessidade da abertura desse curso. O ano de 1975 foi o de proclamação da independência, o que trouxe mudanças radicais tanto na política quanto na perspectiva de formação de professores.

O sistema de ensino no período colonial tinha em vista a submissão dos moçambicanos no sentido de abandonarem a sua cultura e se submeterem à cultura portuguesa, empreitada em que a Igreja Católica Romana foi grande parceira do Governo. Com essa parceria, segundo aponta Mondlane (1995), o governo colonial pensava que iria ser

²⁰ As instituições de formação do nível básico formavam professores para o ensino primário do 1º Grau.

bem sucedido na sua política de colonização ao considerar o princípio de que a unidade política se baseia na unidade moral.

Segundo Mondlane (1995, p. 56), nos territórios portugueses, o ensino dos africanos “tinha dois objetivos: formar elementos da população que atuariam como intermediários entre o Estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo nos africanos educados”. Cardeal Gouveia, *apud* Mondlane (1995, p. 56) manifesta esse objetivo nos seguintes termos:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer “doutores” [...]. Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província [...] as escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege.

Essa citação tem um sentido pejorativo, pois, para ele, os moçambicanos não tinham dignidade nem educação. A escola no período colonial apenas servia para dar algumas noções de leitura, escrita e aritmética, para garantir o trabalho manual e a assimilação da cultura portuguesa.

Na citação, evoca-se a “grandeza da nação que protege os nativos”. Segundo Língua (2006), esse aspecto refletiu-se no ensino da Geografia em Moçambique, no sentido de manipulação do conhecimento cartográfico então disponível e aproveitando-se do desconhecimento dos alunos na leitura e interpretação de mapas. O autor explica esse fato, nos seguintes termos:

A análise de alguns mapas utilizados nesse período mostra 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 “a grandiosidade da Metrôpole” 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. (LÍNGUA, 2006. p.111).

Dentro da sua política de colonização, Portugal instituiu nas suas colônias um sistema de ensino escolar que influenciou, de certo modo, a política de formação de professores. O sistema era dividido em duas categorias: 1) as escolas das missões católicas romanas, cuja função principal era educar os africanos durante a instrução primária; 2) as escolas do governo, mais sofisticadas, destinadas aos brancos, asiáticos e assimilados²¹ (MONDLANE,

²¹ Segundo a política instituída por Portugal nas suas colônias, os africanos eram divididos em assimilados e indígenas. Os assimilados eram uma pequena minoria que tinha supostamente adotado um modo de vida essencialmente português. Os indígenas eram a maioria, constituída pelos africanos não assimilados. Para ser assimilado, “a pessoa tinha que satisfazer as seguintes condições: 1. Saber ler, escrever e falar português fluentemente; 2. Ter meios suficientes para sustentar a sua família; 3. Ter boa conduta; 4. Ter a necessária

1995). Durante o período colonial, foram feitos alguns ajustes no sistema escolar, no entanto sem perder sua essência de discriminação.

A formação de professores estava organizada para responder à dualidade do sistema de ensino. Segundo Mondlane (1995), os professores para as escolas governamentais (oficiais) do nível primário e secundário vinham da Metrópole, enquanto para as escolas primárias para os indígenas, os professores eram formados no território moçambicano. Essa situação começou a mudar em 1962 e 1966, com a criação das Escolas de Magistério Primário para a formação de professores para os filhos dos colonos (NIQUICE, 2006).

A disciplina de Geografia constava como disciplina independente a partir do Ensino Secundário e a formação de professores para esse nível era praticamente inexistente no território de Moçambique. A formação de professores especificamente para essa disciplina teve início em 1965, ano em que o governo colonial português autorizou a abertura de curso de formação de professores para o ensino secundário nos Estudos Gerais Universitários, instituição que mais tarde foi designada Universidade de Lourenço Marques. Para o efeito, o governo colonial alegou a dificuldade que havia no recrutamento de docentes em Portugal. Nessa época, os professores para o ensino secundário eram provenientes de Portugal, fato expresso através do Decreto Lei n.º 46 550, publicado no Boletim Oficial de Moçambique em 2 de Outubro de 1965, nos seguintes termos:

Na verdade, a medida que constitui objeto do presente diploma mostra-se inteiramente aconselhada em face das graves dificuldades que vem oferecendo o recrutamento de professores dos ensinos secundários e perante a conclusão, após cuidado estudo, de que será possível assegurar o funcionamento dos novos cursos em termos convenientes. [...] Artigo 1.º são criados nos Estudos Gerais Universitários de Angola e de Moçambique os cursos de professores adjunto do 8.º e do 11.º grupos do ensino técnico profissional.

Ainda segundo esse decreto, aponta-se que esses cursos são ministrados, também, na metrópole, especificamente nas Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa, desde o ano de 1948. Segundo o artigo 3.º do Decreto n.º 37 087, de 6 de Outubro de 1948, as condições de admissão para os professores adjuntos dos 8.º e 11.º grupos eram “as estabelecidas na legislação em vigor para os candidatos que se destina[va]m respectivamente à licenciatura em Filologia Românica e à licenciatura em Ciências Geográficas”.

O curso de formação de professores de Geografia, designado 11.º grupo, tinha a duração de dois anos e não conferia nível universitário, conforme indica o artigo 4.º do

educação e hábitos pessoais e sociais, de modo a tornar possível a aplicação do direito público e privado em vigor em Portugal; 5. Requerer à autoridade administrativa da sua área, que por sua vez o enviará ao governador do distrito para aprovação” (MONDLANE, 1995, p. 48).

Decreto n° 37 087 de 6 de Outubro de 1948: “à aprovação nos cursos a que respeita o presente diploma não corresponde qualquer grau universitário”. O Plano de estudos, por sua vez, era constituído pelas disciplinas indicadas no quadro 2.

Quadro 2: Plano de estudos de formação de professores de Geografia denominado de 11° Grupo, oferecido nos Estudos Gerais Universitários de Moçambique de 1965 a 1969.

Ano	Disciplinas
1°	Matemáticas Gerais
	Geometria Descritiva e Estereotomia
	Geografia Geral e PaleoGeografia
	Curso geral de Minerologia e Geologia
	Desenho Topográfico e cartográfico
2°	Geografia de Portugal
	Curso geral de Botânica
	Curso geral de Zoologia
	Desenho aplicado às Ciências Biológicas

Fonte: Decreto n° 37 087 de 6 de Outubro de 1948

No que concerne a esse curso, algumas questões se colocam: se o curso era para a formação de professores por que razão não consta nenhuma disciplina pedagógica? Entende-se que era apenas o aprofundamento do conteúdo das disciplinas específicas que importava e não havia preocupação de ensinar ao futuro professor as formas de encaminhar o processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva acadêmica de enfoque enciclopédico, na qual o professor se confunde com um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico. Conforme se fez referência no capítulo I, trata-se de um enfoque em que não se presta “atenção tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica docente” (GÓMEZ, 1998, p. 355).

Considera-se que, no concernente às disciplinas específicas de conteúdo geográfico, estas encontram-se muito limitadas constando dentre elas disciplinas que atualmente não são estudadas na Geografia, como é o caso da Zoologia e da Botânica. No entanto, essa questão deve ser vista no contexto da época. Fez-se referência anteriormente que o mesmo curso foi implementado nas Universidade de Lisboa e de Coimbra a partir de 1948. O ensino da Geografia no período da colonização tinha que responder aos interesses da Europa da época, que tinha em vista a exploração de recursos naturais. Veja-se a explicação dada por Rivera (2012, p. 30) ao debruçar-se sobre a evolução do ensino da Geografia. Ele aponta que

O impulso dos propósitos hegemónicos e imperialistas da Europa encontrou na opção geográfica explicativa o apoio para intervir nos territórios em busca de identificar seus recursos naturais [...]. Esta atividade geográfica com cunho científico se desenvolveu nas universidades europeias e nas sociedades geográficas. [...] o motivo de atenção foi

a natureza e, nela, a geologia, o clima, a botânica e a cultura, para citar exemplos. A tarefa foi analisar as situações geográficas e decifrar nelas os processos naturais, em busca de obter as potencialidades econômicas.

Com essa citação, percebe-se a razão da existência de algumas disciplinas que constam do plano de estudos; de fato, o conhecimento dos recursos naturais era fundamental na época e a formação potenciava essa dimensão de conhecimentos. Esse curso não durou muitos anos, pois foi encerrado em 1969, quando se abriu na mesma Universidade o curso de Bacharelato em Geografia, através do Decreto Lei 49 072 de 20 de Junho de 1969, nos seguintes termos:

Considerando que as especiais dificuldades que se depararam no recrutamento de pessoal docente para o ensino secundário nas províncias ultramarinas aconselham a que nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques passe a ministrar-se o ensino da parte geral das licenciaturas em Filologia Românica, História e Geografia, a que corresponde o grau de Bacharel; considerando que, extintas as categorias de professores adjuntos do 8º e do 11º grupos de ensino profissional deixam de ter justificação os cursos organizados pelo Decreto nº 37 087, de 6 de Outubro de 1948; [...] Artigo 1º. Passa a ser professada nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques a parte geral das licenciaturas em Filologia Românica, História e Geografia que corresponde ao grau de Bacharel. Artigo 2º. São extintos nas Universidades de Coimbra, Lisboa, Luanda e Lourenço Marques os cursos de preparação de professores adjuntos do 8º e do 11º grupos do ensino profissional [...]. (DIÁRIO OFICIAL, 20 de Junho de 1969).

A lei mencionada nada aponta referente à segunda parte, que seria a da licenciatura. Esse curso foi ministrado na Faculdade de Letras da Universidade de Lourenço Marques e teve apoio direto da Universidade de Lisboa, a qual teve papel de tutora. Foi da Universidade de Lisboa que vieram as duas primeiras docentes do curso: Maria Eugênia Correia e Celeste Coelho (ARAÚJO, 1999).

Os professores formados nesse curso, para poderem dar continuidade à formação ao nível de licenciatura deveriam deslocar-se a Portugal. Aqueles que pretendiam seguir a carreira de docência com o nível de Bacharelato tinham que trabalhar primeiro no Liceu Normal²², realizando um estágio de dois anos, sob orientação de um metodólogo, e só depois disso, tornavam-se professores efetivos. Nessa configuração, encontramos uma formação na perspectiva prática no enfoque tradicional em que o conhecimento profissional “é tácito [...] está presente no bom desempenho do docente experiente e o aprendiz adquire num longo processo de indução e socialização profissional” (GÓMEZ, 1998, p. 364).

Em Moçambique, considerando-se tratar-se de uma colônia portuguesa, a introdução de cursos na Universidade de Lourenço Marques era definida por Portugal, conforme

²² Em Lourenço Marques, atual cidade de Maputo, havia um único Liceu Normal, que se chamava Liceu Salazar, hoje Escola Secundária Josina Machel.

princípios definidos pelo Governo. Segundo o Decreto Lei nº 45 180 de 23 de agosto de 1963, os cursos eram introduzidos segundo a ordem de prioridade. Os cursos ministrados deveriam corresponder aos domínios de atividade onde se verificasse maior carência de pessoal habilitado com cursos superiores.

A questão não era vista, no entanto, apenas pela necessidade de suprir a carência, mas, sim, pelo interesse político e econômico. Segundo Araújo (1999), o regime colonial não introduziu cursos da área de ciências sociais que não lhes interessava desenvolver. Os cursos de Geografia e História não foram introduzidos logo no início.

Entende-se, também, que a carência do pessoal supramencionada não se referia aos moçambicanos, pois, o sistema de educação português era excludente e muitos moçambicanos não podiam ter acesso à Universidade. Na altura em que se instituiu o Ensino Superior em Moçambique, no ano de 1962, “o ensino secundário tinha poucos africanos e consequentemente a entrada ao ensino superior obedeceria à mesma lógica de privilegiar os assimilados, os filhos dos colonos e filhos de indianos” (TAIMO, 2010, p. 78). Ainda segundo dados apresentados por Mondlane (1995, p. 60), no ano em que se criou o Ensino Superior, “dos 280 alunos inscritos em 1962, não havia sequer uma dúzia de africanos”.

O momento histórico-político em que surgiu a preocupação de Portugal em introduzir cursos de Ensino Superior em Moçambique, caracterizava-se por forte contestação contra a ocupação colonial e alguns países africanos começavam a proclamar as suas Independências. Nesse contexto, Portugal viu-se forçado a fazer a revisão da sua política colonial. Uma das estratégias, dentre várias adotadas, foi a criação de duas Instituições de Ensino Superior por meio do Decreto 44.530 de 21 de Agosto de 1962, sendo uma em Moçambique e a outra em Angola, as quais eram denominadas Estudos Gerais Universitários (TAÍMO, 2010). Essas Universidades passaram a ter a designação de Universidade de Lourenço Marques e Universidade de Luanda, em dezembro de 1968, pelo Decreto-Lei nº 48.799, respectivamente.

O plano curricular adotado no curso de Bacharelato em Geografia de ambas universidades foi o da Universidade de Lisboa, com o objetivo principal de que os alunos fossem formados para a docência de Geografia para o ensino secundário (ARAÚJO, 1999). As disciplinas ministradas eram as seguintes (ver quadro 3).

Quadro 3: Disciplinas que constituem a 1ª parte da Licenciatura em Geografia em 1969 na ULM-Moçambique

Ano	Disciplinas do curso
1º ano	Geografia Física I
	Minerologia e Geologia Gerais
	Zoologia Geral
	Botânica Geral
2º ano	Geografia Física II
	Geografia Humana I
	Pré-História
	Geologia Geral
	Curso de Desenho Topográfico (1º semestre)
3º ano	Geografia Humana II
	Geografia de Portugal
	Geografia Regional
	Etnologia Geral
	História de Portugal

Fonte: ULM (1969/1970, p.50)

A condição de admissão ao curso era ter concluído o 7º ano dos Liceus²³. O quadro de disciplinas desse curso privilegiava aspetos da Geografia Geral, Geografia Física e Humana e História de Portugal. Também importa destacar que ainda constavam disciplinas de Zoologia, Botânica e Minerologia, e Geologia que também faziam parte da formação de professores de Geografia, denominada 11º grupo. Não estavam incluídos conteúdos ligados à Geografia de Moçambique e do continente africano, fato que não pode ser visto isoladamente, sendo necessário relacioná-lo com os programas de ensino com que iriam trabalhar como professores no ensino secundário e aos objetivos do governo colonial. Os programas do Ensino Secundário, na afirmação de Duarte (2007), privilegiavam o estudo de Portugal, desde as classes iniciais até as classes mais avançadas, sendo deixados de lado os aspectos da História e Geografia de África e de Moçambique. A tendência de não incluir conteúdos sobre Moçambique tem a ver com o fato de a Geografia nessa altura ter sido especialmente marcada pelos interesses do poder colonial, pois

Durante o período colonial, a Geografia, assim como outras ciências sociais, foi marcada profundamente pelos interesses do poder então instituído, a quem não interessava desenvolver estudos que, de alguma forma, pusessem em causa a situação política e econômica imposta ao povo moçambicano. (ARAÚJO; RAIMUNDO, 2002, p.98).

Sobre os conteúdos ensinados na Geografia no período colonial, importa referir que no trabalho de conclusão de curso de licenciatura em ensino de História e Geografia feito por Buque (1999), na análise feita aos livros didáticos utilizados no período colonial, verificou

²³ O 7º ano Liceal era a denominação dada ao nível que, atualmente, é considerado ensino secundário do segundo ciclo.

que, quando se fazia referência ao território moçambicano como província ultramarina de Portugal, era referente a aspectos ligados a dados sobre a produção agrícola, que servia como fonte de matéria prima para alimentar as indústrias.

Tal como o primeiro curso descrito anteriormente, do programa de formação de professores de Geografia, não constava qualquer disciplina pedagógica. Pelo fato de eles não terem cursado disciplinas pedagógicas pressupõe-se que aprendiam à docência praticando.

Como se fez referência anteriormente, os primeiros professores de Geografia na Universidade de Lourenço Marques, atual Eduardo Mondlane, eram provenientes de Portugal. Segundo Araújo e Raimundo (2002), esses profissionais se haviam formado nos anos 60; por isso, sua formação era marcada pela escola da Geografia Regional de Vidal La Blache, pelo que a corrente inicial da Geografia em Moçambique foi a Geografia Regional. No entanto, como a década de 1970 foi marcada no mundo pela Geografia Quantitativa, os professores foram introduzindo algumas ideias dessa corrente na formação dos seus discípulos.

Pelo exposto, percebe-se que a formação de professores de Geografia no período colonial foi influenciado pela política instituída. Não se valorizava o estudo do território moçambicano e do continente africano. Também não se dava importância à parte pedagógico-didática. A formação foi orientada pela perspectiva acadêmica no enfoque enciclopédico no primeiro momento, e no segundo, pela perspectiva prática no enfoque tradicional. Em termos de conhecimentos docentes privilegiou-se o conhecimento de conteúdo, segundo a classificação de Shulman (2005).

2.2.2 Formação de professores de Geografia no período pós-independência 1975-1985

A discussão sobre o processo de formação de professores de Geografia será feita, nesta parte do texto, tomando-se em consideração o período entre 1975 e 1985. A opção por essa periodização fundamenta-se no seguinte: Moçambique proclamou sua independência nacional a 25 de Junho de 1975, depois de uma luta armada que durou dez anos. A partir desse ano, o governo foi tomando diferentes medidas para reverter a situação educacional herdada do período colonial, experimentando diferentes modelos de formação de professores de Geografia e de outras áreas. Em 1985, criou-se em Moçambique a Universidade Pedagógica²⁴,

²⁴ A Universidade Pedagógica, foi criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP) por Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro, como instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de outros técnicos de educação. O ISP passa a Universidade em 1995 com aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril (UP, 2010, p.19-20).

como uma instituição direcionada para a formação de professores de diferentes áreas com o nível de licenciatura.

Os primeiros anos depois da independência nacional foram muito conturbados. Por um lado, muitos professores das escolas primárias, secundárias e da Universidade de Lourenço Marques, abandonaram o país. Por outro, havia a necessidade de se reformularem os programas de ensino para adequá-los à nova realidade e construir um currículo único que correspondesse ao contexto sociopolítico de Moçambique. Perante essa situação, o Ministério de Educação e Cultura convocou todos os professores do país, com larga experiência, para um seminário que se realizou na cidade da Beira, no mês de Janeiro de 1975, ainda no período de Governo de Transição. Esse seminário teve a duração de dez dias e tinha como objetivos discutir e definir métodos de organização das escolas e analisar programas de ensino de todos os níveis em curso excetuando-se o ensino superior. Nesse encontro, foram tomadas algumas medidas importantes, a saber:

Foram elaborados novos programas da 1ª à 11ª classe, na base da alteração de conteúdos; introduziu-se a disciplina de educação política (tendo como objetivo a formação política e ideológica dos alunos); introduziu-se o estudo político no seio dos professores; introduziu-se as disciplinas de história e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório durante o ano de 1975; introduziu-se, no currículo escolar, atividades culturais, como forma de afirmação da personalidade moçambicana; deu-se um valor especial às atividades produtivas no princípio da ligação do estudo à produção, da teoria com a prática. (MEC, 1980, p. 40).

Há que se ressaltar, no entanto, que os programas de História e Geografia sofreram muitas alterações, pois o currículo do período colonial ignorava totalmente a História e a Geografia de Moçambique, conforme apontou-se anteriormente.

Outro desafio que caracterizou essa fase foi a “explosão escolar”, pois o número de alunos aumentou e não havia professores para cobrirem as necessidades. Esse aumento deveu-se ao fato de o Estado ter definido a Educação como setor prioritário e todos os moçambicanos terem passado a ter acesso a ela, independentemente da raça, sexo e idade, aliado ao fato de o Estado ter nacionalizado a Educação. Com essa política de nacionalização, todas as instituições de ensino, incluindo as privadas, passaram a ser controlados pelo Estado. Perante essa situação, o governo orientou os órgãos que respondiam pela educação a mobilizar e recrutar pessoas que tinham habilitações mínimas, mesmo sem formação, para assegurarem o processo de ensino. Essa situação não deixava o governo satisfeito, pelo que este apostou também em programas de formação de professores (MURIA, 2009). Esses cursos tinham incidência na área didático-pedagógica, mas também deviam elevar o nível de

conhecimentos de caráter geral, formação política e ideológica dos candidatos. O nível de ingresso e a duração dos cursos foi variando ao longo do tempo.

A formação de professores para o ensino secundário em geral iniciou em 1977 e realizava-se na Faculdade de Educação, na Universidade Eduardo Mondlane. E a formação de professores de Geografia iniciou-se em 1976 na mesma instituição (LÍNGUA, 2006). Foi para essa Faculdade que eram direcionados alguns graduados do Ensino Secundário para serem formados como professores. Importa referir que, pela grande necessidade que havia de professores, o direcionamento não tomava em conta a vontade ou interesse do graduado pela área de ensino. A indicação foi compulsória²⁵. Alguns estudantes que frequentavam os últimos anos do ensino secundário foram obrigados a abandonar os estudos e enquadrar-se em vários ramos, um dos quais foi a formação de professores. Esse fato criou certo descontentamento, pois muitos tiveram que abandonar seus sonhos em termos de sua profissão futura.

A formação de professores de Geografia para o ensino secundário, depois da Independência Nacional, foi prioritária. Segundo Língua (2006, p.115),

Os primeiros professores formados em Moçambique no período pós-colonial, particularmente para o Ensino Secundário Preparatório (5ª e 6ª 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.

Esse aspecto é confirmado por Thompson (2007), quando afirma que foi na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane, que se realizou a primeira experiência de formação de professores de Geografia em Moçambique depois da independência Nacional, no ano de 1976. Importa destacar que os primeiros cursos de formação de professores de Geografia para a 5ª e 6ª classe, com a duração de um ano, tinha como perspectiva que os egressos fossem trabalhar apenas dois anos e, depois desse tempo, regressassem à universidade para a continuidade dos estudos em nível superior. Previa-se também que, nesses dois anos, fossem acompanhados pela Faculdade, em sua prática, num contexto real de sala de aula. Essa “previsão não foi concretizada, para além de, na maior parte dos casos, os professores terem permanecido nos seus locais de trabalho, por um período acima do estabelecido (2 anos)” (MENDONÇA, 2002, p. 61).

²⁵ No fim da 9ª classe ou 11ª classe a escola publicava uma lista em que se indicava para onde cada aluno iria dar continuidade a seus estudos.

Na Faculdade de Educação formaram-se professores para lecionarem a 5ª e 6ª classes (Ensino Secundário-ciclo preparatório), 7ª, 8ª e 9ª classes (Ensino Secundário) e para 10ª e 11ª classes (Ensino Pré-Universitário). Veja o quadro 4 que mostra a correspondência desses níveis no contexto atual.

Quadro 4 - Equivalência entre Sistema Nacional de Educação 6/92 e o Sistema de Educação 1975-1983

Sistema Nacional de Educação Lei 6/92												
Idades dos alunos	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos escolares	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
Níveis	EP do 1º Grau					EP 2º grau		ESG 1º ciclo			ESG 2º ciclo	
Sistema de Educação de 1975 a 1983												
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Anos escolares	PP ²⁶	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª
Níveis	Ensino Primário					E.Sec. Ciclo Preparatório		Ensino Secundário			Ensino Pré-Universitário	

Fonte: Lei 6/92 de 6 maio.

Importa destacar que a Universidade, tradicionalmente, atribui graus acadêmicos como, por exemplo, Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado. No entanto, nessa época do desenvolvimento histórico de Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane formou, através da Faculdade de Educação, professores com nível médio, pois o governo contou com os meios que tinha na época. Os professores que terminavam a formação com o nível médio leccionavam no Ensino Secundário-ciclo preparatório (5ª e 6ª) e Ensino Secundário (7ª, 8ª, 9ª), enquanto os que iam ensinar no nível pré-universitário (10ª e 11ª) saíam com o nível de Bacharelado. Esses cursos tinham, em geral, a duração de dois anos.

Há a realçar que a formação de professores para as 5ª e 6ª classes passou a ser feita, mais tarde, em Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs) e, depois, nos Institutos Médios Pedagógicos (IMPs). A Faculdade de Educação continuou a formar professores para ensinarem as 7ª a 9ª classe e para a 10 e 11ª classe até 1985, quando se abriu o Instituto Superior Pedagógico, atual UP.

O período logo depois da independência teve, como já referenciado, problemas de falta de professores qualificados em todas áreas. Uma das estratégias adotadas foi conceber cursos bivalentes. Veja nos quadros 5 e 6, o conjunto de disciplinas lecionadas no curso de formação de professores de História e Geografia para as 10ª e 11ª classes na Faculdade de Educação e para a 5ª e 6ª na EFEP respectivamente.

²⁶ Pré-primário.

Quadro 5 - Disciplinas do Curso de Formação de professores de História e Geografia para a 10ª e 11ª classes, ministradas na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 1981-1982.

Disciplinas			
1	História Geral I	9	Didática de Geografia
2	História Geral II	10	Cartografia e Cosmografia
3	História de África I	11	Climatogeografia
4	História de África II	12	Geografia da População e de povoamento
5	História de Moçambique I	13	Geografia Física I e II
6	História de Moçambique II	14	Geografia Económica I e II
7	Materialismo Histórico Dialético	15	Geografia de Moçambique
8	Didática de História	16	Psicopedagogia

Fonte: Diploma de ex-aluno da Faculdade de Educação, que frequentou o curso em 1981-1982

Nesse plano de estudos, encontram-se os seguintes componentes: de formação ideológica, com a disciplina do Materialismo Histórico Dialético; de Formação Pedagógica (Psicopedagogia, Didática de História e Didática de Geografia); de Formação científica específica (História Geral I e II, História de África I e II, História de Moçambique I e II, Cartografia e Cosmografia, Climatogeografia, Geografia da População e de povoamento, Geografia Física I e II, Geografia Económica I e II e Geografia de Moçambique).

Quadro 6: Disciplinas do curso de Formação de Professores de História e Geografia na Escola de Formação e Educação de Professores (EFEP), 1984-85.

Disciplinas			
1	Marxismo-Leninismo	7	Metodologia de Ensino de Geografia
2	Pedagogia	8	Português
3	Psicologia	9	Educação Física
4	História	10	Estágio em História
5	Metodologia de Ensino de História	11	Estágio em Geografia
6	Geografia		

Fonte: Diploma de ex-aluna, que frequentou este curso no período de 1984-1985 para ensinar a 5ª e 6ª classe do ensino secundário (ciclo preparatório).

Por sua vez, nesse plano de estudos, encontram-se os seguintes componentes: de formação ideológica, com a disciplina de Marxismo-Leninismo; de Formação Pedagógica (Pedagogia, Psicologia, Metodologia de Ensino de História, Metodologia de Ensino de Geografia e Estágio em História e Geografia); de formação científica específica (História e Geografia); formação geral (Português e Educação Física).

O quadro de disciplinas para a formação de professores para o pré-universitário possui mais disciplinas do componente de formação científica específica. Esse fato deve-se às exigências do nível em que iriam trabalhar. Os professores formados na Faculdade de Educação para a 10ª e 11ª, para além de terem assegurado o ensino das disciplinas de História

e Geografia nas escolas secundárias de nível médio, também foram formadores nas EFEPs e nos IMPs.

O componente de formação ideológica na formação de professores tinha uma grande importância para o governo, que se orientava pelos princípios do marxismo-leninismo. O governo desejava que todos assimilassem e se orientassem por essa ideologia e a escola era um lugar privilegiado para isso. A justificativa da inclusão desse componente pode ser encontrada no artigo 32º da Lei 4/83 do SNE, que diz o seguinte:

O subsistema de formação de professores assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e tem um caráter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência da classe que o torne capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-leninismo. (MOÇAMBIQUE, 1983, p.7).

Importa ainda realçar que, na formação de professores de História e Geografia depois da independência, houve preocupação em introduzir as disciplinas pedagógicas e didáticas e discutir questões inerentes a Moçambique. A seguir, mostra-se o exemplo do programa da disciplina de Didática de Geografia, lecionada na Faculdade de Educação, especificamente na formação de professores de 5ª e 6ª classes, no ano de 1979.

Quadro 7: Conteúdos lecionados na disciplina de Didática de Geografia, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, 1979

	Conteúdos
1.	Reflexão sobre o ensino da Geografia em Moçambique
2	Análise do programa de Geografia para a 5ª e a 6ª classes
2.1	Objetivos do programa
2.2	Conteúdo, organização da matéria e a sua articulação
2.3	Meios propostos para os atingir
3	Análise do livro do aluno 5ª e 6ª classe
3.1	Os livros em relação ao programa
3.2	Análise crítica O livro como instrumento didático O livro como instrumento formativo-político científico
3.3	O uso do livro pelo professor e pelo aluno
4	Os métodos de Ensino em Geografia
4.1	Os métodos baseados na observação direta
4.2	Os métodos baseados na observação indireta
4.3	A Utilização de livros, de ilustrações e de outros materiais didáticos
4.4	A Planificação: em função do Programa/ da unidade didática; O Plano de aula
	2ª Etapa
	Estágio obrigatório (1 mês)
	3ª Etapa
	Análise da experiência do estágio obrigatório – Exercícios práticos

Fonte: Programa de Didática de Geografia de 1979, da Faculdade de Educação.

Os aspectos que se consideram relevantes nos conteúdos constantes no programa são a discussão sobre o ensino de Geografia em Moçambique, estudo dos programas de ensino, métodos de ensino e análise crítica do livro do aluno. Outro aspecto a se considerar é que o estágio não constituía uma disciplina específica, tal como acontece atualmente, mas fazia parte da disciplina de Didática de Geografia.

No que concerne à análise crítica do livro do aluno, por se considerar que era, geralmente, a única fonte escrita a que o aluno tinha acesso para os estudos, nessa época, importa destacar o alerta de Libâneo (1994) sobre os cuidados que os professores precisam ter no trabalho com esse meio de ensino. Esse autor considera que o professor, ao trabalhar com o livro didático, deve ser um observador e ser capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, pois, segundo ele, muitos dos conteúdos de um livro didático não conferem com a vida real dos alunos, assim como com a vida do próprio professor. Assim, para o autor, o professor ao selecionar o conteúdo da classe em que vai trabalhar

Precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com a sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma como fatos, problemas, realidade da vivência real dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 140).

Considera-se importante que esse exercício seja feito ainda nos processos formativos dos professores, para que desenvolvam certa autonomia no uso desse meio didático.

A caracterização desse período mostra que o governo de Moçambique teve, depois da proclamação da independência nacional, grandes desafios, sobretudo na mudança dos planos curriculares e na formação de professores capazes de trabalhar nesse novo contexto político. Contrariamente ao período colonial em que havia forte influência de Portugal, com a sua política expansionista, esse período foi marcado pela influência da ideologia marxista, que orientou a política do Estado. Houve grande preocupação em incluir a componente pedagógica nos cursos de formação e a inclusão de conteúdos sobre Moçambique nos planos curriculares de formação de professores.

Em termos da perspectiva de formação, considera-se que essa prática era de enfoque artesanal. Importa acrescentar que não se exigia elevada qualificação académica para se ser professor; havia grande preocupação com a formação didático-pedagógica e com a formação política. Em termos de conhecimentos docentes, ainda segundo a classificação de Shulman (2005), pode-se afirmar que havia preocupação com que os futuros professores tivessem conhecimento do conteúdo através das disciplinas específicas, embora não muito aprofundado, considerada a duração dos cursos; conhecimento didático geral, a partir das

disciplinas psicopedagógicas e de didáticas específicas; conhecimento do currículo, por meio dos estudos dos programas de ensino e livros didáticos; conhecimento do alunos e de suas características, através das disciplinas de psicologia. Nota-se uma evolução em termos de repertório de conhecimentos docentes dos futuros professores.

A formação de professores, que era feita na Faculdade de Educação, passou a ser realizada, a partir de 1985, no ISP, atual UP. A seguir, caracteriza-se a formação de professores de Geografia na UP, de 1986 a 2009.

2.2.3 Formação de professores de Geografia no período pós-independência na Universidade Pedagógica 1986-2009

No ano 1985, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica. A abertura do ISP tem, como uma das justificativas, a necessidade de impulsionar a formação de professores com melhor qualificação. Essa universidade passou a formar professores com o nível de licenciatura, a partir de 1986. Os cursos realizados na Universidade Eduardo Mondlane, na Faculdade de Educação, ofereciam cursos até nível de Bacharelato.

O curso de licenciatura em Ensino de História e Geografia foi um dos três primeiros a serem oferecidos. Os outros dois foram Ensino de Matemática e Física; Pedagogia e Psicologia. Esses cursos eram bivalentes e seguiam uma tradição já iniciada na Faculdade de Educação, conforme caracterizou-se.

Nos primeiros anos, quem assegurou a formação docente foram professores estrangeiros, que, na sua maioria, eram da Alemanha e da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), atual Rússia (MAVANGA; FREIA, 2009). A presença desses professores justifica-se pelo fato de Moçambique ter adotado o socialismo logo depois da independência. Importa, ainda, referir que, na sua maioria, os primeiros professores moçambicanos a lecionarem na UP fizeram seus estudos na antiga República Democrática da Alemanha e na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

O Curso de História e Geografia regeu-se por um plano curricular constituído por 76 disciplinas, um semestre para o seminário²⁷ e outro destinado à conclusão do trabalho de diploma²⁸, nos dois últimos semestres, segundo ilustra o quadro a seguir:

²⁷ Seminário eram os encontros que os estudantes realizavam com os professores para discutir alguns aspectos relacionados ao Ensino. Assim formavam-se dois grupos, um de História e outro de Geografia. Geralmente faziam-se uma vez por semana.

²⁸ É o que se designa Monografia ou trabalho de conclusão em outros cursos.

Quadro 8: Plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia da Universidade Pedagógica, o qual vigorou até 2003.

1º ano - 1º Semestre I	1º ano- 2º Semestre II
Introdução à História I História do mundo Antigo I Geologia geral I Cartografia e Topografia I Português I Inglês I Fundamentos de Pedagogia Filosofia I Educação Física I	Teoria da História História do mundo Antigo II História da Idade Média I História de Moçambique I Geologia Geral II Cartografia e Topografia II Climato-geografia Português II Inglês II Psicologia Geral Filosofia II Educação Física II
2º Ano Semestre III	2º Ano Semestre IV
História da Idade Média II História de Moçambique II História Moderna e Contemporânea da Europa e América I História Moderna e Contemporânea da África e Ásia I Geomorfologia Português III Inglês III Psicologia de Desenvolvimento Didática Geral I Antropologia I Educação Física III	História de Moçambique III História Moderna e Contemporânea da Europa e América II História Moderna e Contemporânea da África e Ásia II PedoGeografia Geografia Regional I Português IV Inglês IV Psicologia e Pedagogia Didática Geral II Antropologia II Educação Física IV
3º Ano Semestre V	3º Ano Semestre VI
História de Moçambique IV História Moderna Contemporânea Europa e América III História Moderna e Contemporânea África e Ásia III Metodologia do Ensino da História I BioGeografia Geografia Regional II Geografia da População e Povoamento História da Pedagogia I	História de Moçambique V História Moderna Contemporânea Europa e América IV História Moderna e Contemporânea África e Ásia IV Metodologia do Ensino da História II Geografia Regional III Geografia da Agricultura e Pecuária Metodologia de Ensino de Geografia I História da Pedagogia II
4º Ano Semestre VII	4º ano Semestre VIII
História de Moçambique VI História Moderna e Contemporânea Europa e América V História Moderna e Contemporânea África e Ásia V Metodologia do Ensino da História III Geografia da Indústria Geografia de Moçambique I Defesa e Conservação da Natureza Metodologia de Ensino de Geografia II	História de Moçambique VII História Moderna e Contemporânea Europa e América VI História Moderna e Contemporânea África e Ásia VI Geografia dos Transportes Comércio e Turismo Metodologia do Ensino da História IV Geografia da Indústria Geografia de Moçambique II Fundamentos de Educação Ambiental Metodologia de Ensino de Geografia III Práticas pedagógicas (Estágio)
5º ano Semestre IX	5º ano Semestre X
Seminário	Conclusão do Trabalho de Diploma

Fonte: (UP,1998, p.38)

Nesse plano curricular, o aluno em formação tinha, desde o primeiro ano do curso, disciplinas de especialidade, no sentido de aprofundar os conhecimentos da área em que iria

trabalhar e, também, disciplinas da área educacional. No 1º e no 2º anos, havia disciplinas referentes à formação geral, formação científica específica e formação em ciências de educação. Os 3º e 4º anos, continuavam com a formação científica específica e formação em ciências de educação, além de se introduzirem as didáticas específicas. No 4º ano, os alunos em formação inicial tinham disciplinas da componente de formação científica específica e as didáticas específicas, que incluíam as práticas pedagógicas em forma de estágio. O estágio incluía observação de aulas nas escolas e regência. Finalmente, no 5º ano, o formando participava dos seminários da área que tivesse escolhido para realizar o seu trabalho final e realizava, também, seu trabalho de conclusão de curso.

Esse currículo vigorou de 1986 a 2003. Nesse período, embora tenham sido feitos alguns ajustes, sobretudo para diminuir o peso da ideologia marxista, uma vez que Moçambique adotou, a partir de 1990, uma nova constituição, em que se inicia a abertura à economia de mercado e ao multipartidarismo. Em 1993, foram retirados dos planos de estudos as disciplinas de Materialismo Histórico Dialético, Economia política e História dos movimentos de libertação (UP, 2010). Considera-se que o ajuste mais significativo aconteceu em 2004, com a introdução de um novo currículo, resultante de um processo de revisão curricular efetivado em 2003.

A estrutura desse curso mostra que ele se orientava pela perspectiva de racionalidade técnica (Gómez, 1998), com suas bases no paradigma cartesiano. Esse paradigma, no campo da educação e, concretamente, na área de formação de professores, influenciou para que houvesse um grande distanciamento entre teoria e prática, com formação focalizada no domínio do conteúdo em detrimento da prática e estágios realizados no final dos cursos, entre outros aspectos. Cunha (1998) analisando modelos correlatos no Brasil, considera que, nos planos curriculares em que a prática aparece no fim, como foi o caso da licenciatura em Ensino de História e Geografia,

O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica do currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática. (CUNHA, 1998, p. 12).

Em 2004, introduziu-se um novo currículo, no intuito de melhorar alguns problemas que os cursos apresentavam. Julga-se que a revisão do currículo também tinha em vista seguir alguns princípios e orientações formulados por alguns organismos internacionais. Nesse momento histórico, o país já não tem a ideologia socialista como referência, pois com a mudança da constituição em 1990, passou a orientar-se por ideias capitalistas. Por outro

lado, as políticas formuladas pela Unesco em 1996 já se faziam sentir em Moçambique. Em 2004, também houve alterações no currículo do Ensino Primário.

Para justificar a revisão curricular foram apontados vários motivos. Considerou-se que a bivalência do curso tornava-o muito pesado, parecendo existir dois cursos dentro de um único, ocorrendo simultaneamente; as práticas e estágios pedagógicos apareciam muito tardiamente no curso, o que fazia com que o estudante não se identificasse devidamente com sua futura profissão; a componente de investigação não estava suficientemente contemplada no currículo; a parte teórica do curso sobrepunha-se largamente à parte prática (UP, 2003b).

Com a revisão da matriz, adotou-se um modelo de monovalência, formando-se os professores em apenas uma área, nesse caso em Geografia. No modelo adotado, a prática pedagógica começava desde o primeiro ano do curso. O curso de Geografia passou a designar-se “Curso de Bacharelato²⁹ e Licenciatura em Ensino de Geografia”. Isso significava que o curso tinha duas etapas. Pressupunha-se que, depois de três anos, o formando pudesse optar por continuar na licenciatura ou sair para o mercado de trabalho apenas com o nível de bacharelato. A experiência mostrou que poucos optavam pelo bacharelato, grande parte continuando até a licenciatura. Esse curso tinha a duração de quatro anos, conforme plano de estudos a seguir.

Quadro 9 . Plano de estudos do curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia da Universidade Pedagógica , 2004-2009.

1º ano – I Semestre	1º ano – II Semestre
Fundamentos de Pedagogia Língua Portuguesa Metodologia de Investigação Científica Introdução à Geografia ClimatoGeografia Geologia Geral	Psicologia Geral Inglês Práticas Pedagógicas I Geomorfologia PedoGeografia Cartografia I
2º ano – Semestre III	2º ano – Semestre IV
Psicologia da Aprendizagem Didáctica Geral HidroGeografia Cartografia II Introdução à Estatística Geografia da População e Povoamentos	Antropologia Cultural BioGeografia Didáctica da Geografia I Geografia de Moçambique I Geografia Agrária Práticas Pedagógicas II
3º ano – Semestre V	3º ano – Semestre VI
Organização e Administração Escolar Geografia da Indústria Geografia de Moçambique II Gestão Ambiental Didáctica da Geografia II Geografia Regional I	Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo Didáctica da Geografia III Práticas Pedagógicas III Relatório das Práticas Pedagógicas Geografia Regional II Educação Ambiental

²⁹ O sentido de Bacharelato no contexto da política educacional de Moçambique difere da do Brasil. No contexto brasileiro o Bacharelato refere-se à formação do geógrafo. Em Moçambique referia-se aos primeiros três anos do curso.

4º ano- Semestre VII	4º ano- Semestre VIII
Didáctica da Geografia IV Disciplina opcional Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Práticas de Investigação em Geografia Temas de Actualidade em Geografia	Práticas Pedagógicas IV Didáctica da Geografia V Relatório de Práticas Pedagógicas/Monografia científica Temas de actualidade em Geografia Sócio-Económica Temas de Actualidade em Geografia Regional

Fonte: UP, Faculdade de Ciências Sociais, 2003 b.

O currículo que entrou em vigor em 2004, segundo UP (2003b) tinha como princípios básicos a flexibilização, a profissionalização e a capacitação. No que se refere à profissionalização como princípio pressupunha a formação de professores “capazes de assumir as suas funções como profissionais, as quais implicam a aquisição do saber, do saber fazer, do saber ser e competência na aplicação de novas metodologias” (UP, 2003b, p. 3). A profissionalização também pressupunha a formação do futuro professor no terreno profissional por meio de estágios e outras atividades nas escolas como visitas de trabalho aos diferentes estabelecimentos de ensino, convívios e outras. Aqui está perante uma tendência de aproximação entre a escola e a universidade.

A flexibilização fundamenta-se na necessidade de formação de um professor de Geografia que fosse capaz, “não apenas de responder cabalmente às exigências profissionais relativas à sua formação, mas que esteja igualmente à altura de dar respostas rápidas e adequadas a eventuais situações que surjam nos seus espaços de colocação” (UP, 2003b, p. 3).

Finalmente, a capacitação refere-se a eficácia e adequação “da formação inicial às necessidades de formação e atualização contínua que o desenvolvimento, diversificação e complexidade da atividade profissional” (UP, 2003 b, p. 23) irão exigir ao longo da futura carreira do graduado.

No entanto, além dos princípios acima referenciados, o currículo de 2004, orientou-se pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; realização de pesquisas úteis e relevantes para a melhoria do ensino e da aprendizagem das várias disciplinas lecionadas no SNE; indissociabilidade entre a validação epistemológica e a validação ética do ensino e da pesquisa; pesquisa como eixo de formação de professores; prática da interdisciplinaridade (UP, 2003a)

Com base no exposto sobre os princípios que orientam essa formação, fica evidente a influência das orientações da UNESCO, considerando-se a referência que é feita a alguns princípios. Esse organismo publicou, em 1996, um relatório elaborado por uma comissão internacional sobre a Educação para o Século XXI, onde se apresentam várias recomendações para melhorar a qualidade de ensino e outros aspectos ligados à Educação em geral em diferentes países. Aponta-se no documento que a formação inicial de professores deveria

“incidir sobretudo nos quatro pilares da educação” (DELORS, 1997, p. 159). Esses pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e aprender a ser. Considera-se, ainda, no relatório, a necessidade de haver: equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica; inclusão de uma forte componente de formação para a pesquisa; contato entre os futuros professores com professores experientes e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas; e aprendizagem ao longo da vida.

Em relação às influências de organismos internacionais, verifica-se a existência de uma disputa por direcionar o que deve ser a Educação Superior e pela influência, através de seus diversos mecanismos, na direção das reformas. Nem todos têm a mesma agenda. De um lado há a UNESCO que considera a educação como bem público e, por outro, o Banco Mundial orientado pelos interesses do mercado (SOBRINHO, 2009).

Apesar de tais influências, considera-se que no plano de estudos e nos princípios curriculares adotados, apontam-se alguns aspectos novos que se consideram de grande importância para a formação de professores, no que concerne à construção de conhecimentos docentes, tais como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ligação da teoria com a prática, em que a prática profissionalizante se inicia logo no 1º ano do curso com a introdução da disciplina Práticas Pedagógicas³⁰ (PPs); introdução de uma disciplina de Metodologia de Investigação Científica logo no primeiro ano do curso.

No que se refere aos componentes de formação, o curso tinha três: Formação geral (12%) , Formação científica específica (45%) e Psico-pedagógico e didática (43%). No 1º ano, o formando tinha disciplinas de Formação geral, Formação científica específica, formação psico-pedagógica Didática. No 2º ano, para além das anteriores, tinha também as didáticas específicas. No 3º e 4º anos, continua com os mesmos componentes de formação. No entanto, no último semestre do 4º ano, o formando elaborava sua monografia.

A ligação entre a teoria e a prática pode-se considerar como uma das grandes inovações do currículo introduzido em 2004. No entanto, apesar de ser uma proposta inovadora, foi a que trouxe grandes problemas na sua implementação. Os docentes da UP não conseguiam fazer um acompanhamento adequado aos praticantes³¹ devido ao número

³⁰ Práticas pedagógicas na regência desse currículo eram entendidas como atividades curriculares, articuladoras entre teoria e a prática, que garantem o contato com situações psicopedagógicas e didáticas e que contribuem para preparar, de forma gradual, o estudante para a vida profissional. (UP, 2005).

³¹ Estudante praticante, segundo o Regulamento acadêmico que vigorava na época no seu artigo 9 é, o discente da UP que realiza Práticas Pedagógicas numa escola. Suas principais tarefas são: Observar a realidade escolar no seu conjunto; observar aulas do tutor e dos seus colegas da UP; Planificar aulas e lecionar; Observar conselhos

excessivo destes. Por vezes, um único docente tinha que acompanhar mais de trinta alunos em diferentes escolas distantes umas das outras. O que geralmente acontecia é que, quando os praticantes chegavam às escolas, alguns professores das escolas os abandonavam à sua sorte (BUQUE, 2012). Outro aspecto tinha a ver com a formação dos docentes para conseguirem trabalhar com essa nova realidade.

Mavanga e Freia (2009) apontam que o currículo introduzido em 2004 teve alguns problemas. Segundo afirmam, os relatórios de avaliação sobre sua implementação, que era realizada nos Departamentos e Faculdades e Delegações, apresentaram algumas constatações, que se podem resumir nos seguintes aspectos :

O novo currículo exige, quase ao longo dos 4 anos de formação, elevado número de docentes para cobrir as várias actividades curriculares tanto das áreas específicas, como educacional e profissionalizante, devido ao fato de ocorrerem em simultâneo; a disciplina de práticas pedagógicas, tida como “espinha dorsal” de todos os cursos de formação em “Ensino de ...” revelou-se como disciplina de difícil gestão; dificuldades de articulação e acompanhamento dos estudantes; desarticulação entre Didáticas específicas e as Práticas pedagógicas; incompatibilidade entre o calendário académico da UP e o calendário escolar para a realização de práticas etc. (MAVANGA; FREIA, 2009, p.66).

Esse currículo, devido aos problemas que apresentava, foi modificado através de uma reforma curricular que culminou em 2010, quando introduziu-se um novo currículo. Apesar dos problemas que se encontraram na implementação desse currículo, percebe-se que havia uma intencionalidade de superar uma perspectiva técnica de formação, em direção à perspectiva crítica, pois um dos aspetos importantes é que não se concebe a teoria e a prática separadas; o objetivo era que houvesse uma articulação dialética, nesse caso a práxis. No que concerne aos conhecimentos, valoriza-se a formação específica, a formação pedagógica e formação geral dos futuros professores.

No que diz respeito à necessidade de reformas nas instituições, Dias (2008) considera que devem ser encaradas como processos contínuos de avaliação institucional com o objetivo de diagnosticar as principais dificuldades, propor e implementar novos currículos que se adaptem melhor aos desenvolvimentos científicos, bem como às condições sociais e económicas dominantes.

Apesar de se concordar em alguns aspetos com o autor, o que tem sido prática é que a avaliação institucional mencionada tem sido feita por consultores que não são desses países, nem do mesmo continente e, por vezes, não conhecem com detalhe as especificidades do país.

Como resultado disso, algumas instituições adotam modelos distantes das suas condições reais para a implementação. O caso concreto do currículo de 2004 teve como consultores alguns professores do Brasil que trabalharam em condições totalmente diferentes de Moçambique. Com isso, não se pretende dizer que não se pode trabalhar com consultores de outros países, mas o importante é que as condições do contexto não sejam deixadas de lado.

2. 3 Atual formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica

Conforme foi referenciado anteriormente, houve na UP uma reforma curricular que resultou num currículo novo, em vigor a partir de 2010. Para a implementação desse novo currículo “houve embates na UP grande parte de docentes não via a necessidade da mesma, pois o currículo de 2004 ainda nem tinha tirado para o mercado os primeiros formandos” (BUQUE, 2012, p. 12). Essa reforma coincidiu com a aprovação de uma nova Lei do Ensino Superior, que entrou em vigor em 2009, a Lei 27/2009. A reforma curricular não se realizou apenas na UP; a Universidade Eduardo Mondlane, outra Universidade pública fez o mesmo, na mesma época.

Na justificativa que consta do Plano Curricular do Curso de Geografia, apontam-se vários motivos: dar resposta ao preconizado na Agenda 2025, no Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), no Plano Estratégico de Educação e Cultura; potencializar, no processo de ensino-aprendizagem, conteúdos geográficos que têm a ver com a vida dos moçambicanos; as transformações curriculares do Ensino Básico e Ensino Secundário Geral; o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, no protocolo da SADC sobre educação e formação; a Declaração de Bolonha relativa à reorganização dos Sistemas de Ensino Superior na Europa e os objetivos de desenvolvimento do Milênio (UP, apud Buque 2012).

No plano estratégico da UP 2011-2017, indicou-se, ainda, que essa reforma, realizada em todos os cursos da UP, “permitiu a construção de um currículo flexível e construído por competências, a integração da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade.” (UP, 2010, p. 23). Referiu-se também que, com o novo currículo, a formação orienta a educação para um saber reflexivo e crítico dos graduandos.

Percebe-se que esta reforma teve, em parte, o objetivo de enquadrar alguns elementos do discurso da política neoliberal. Segundo Tello (2011), a perspectiva economicista-neoliberal se caracteriza na preocupação com a competitividade econômica da região, com a busca de incorporá-la no cenário global, colocando-se o primeiro mundo como referência;

com relação a esse aspecto, aponta-se a Declaração de Bolonha. Ainda, segundo o autor, na categoria profissionalização postula-se que há necessidade de o professor possuir maiores e melhores competências técnicas para a docência.

Cabe ainda considerar que, apesar do discurso neoliberal, existem outros elementos que se consideram importantes, como o caso de se indicar que a formação se orienta para educação para um saber reflexivo e crítico, a integração da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. No entanto, não se vai aprofundar a discussão desses aspectos, pois se corre o risco de desviar-se dos objetivos do trabalho, mas se considera importante que próximos estudos analisem com profundidade esse discurso híbrido³² que resulta da busca de vários referenciais com o objetivo de legitimar o currículo num dado contexto.

Cabe questionar o seguinte: que componentes de formação constam desse novo plano de estudos? Que princípios a orientam na construção de conhecimentos docentes em Geografia?

Esse plano curricular apresenta algumas semelhanças e algumas diferenças com o anterior. No que se refere às semelhanças, em termos de princípios pode-se indicar a importância da ligação entre teoria e prática; a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como elementos fundamentais na formação; a pesquisa como eixo de formação. No que se refere aos componentes de formação, privilegiam-se três componentes, nomeadamente: 1) Componente de formação geral (CFG), 2) Componente de formação educacional (CFEd) e 3) Componente de formação específica (CFE).³³

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vai ao encontro do que se consideram funções da Universidade na bibliografia corrente. Boaventura Santos (2009) considera que as reformas devem partir do pressuposto de que, no séc. XXI, só há

³² Hibridismo é um conceito discutido por Lopes (2005, p. 57), em que, com base no exemplo do Brasil, mostra que, nas atuais políticas de currículo, verifica-se uma mescla de diferentes perspectivas teóricas; por exemplo, “entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização de saberes populares, dos saberes cotidianos, e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada”. Segundo a autora, são discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, sendo, no entanto, simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando a sua legitimação. Ainda segundo a autora, esses discursos possibilitam conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

³³ O CFG visa proporcionar aos graduandos uma formação e educação para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, desenvolvendo atitudes e valores fundamentais para o convívio social; desenvolver no graduado a consciência da existência de interdependência entre a evolução científica e as transformações sociais, económicas, históricas e culturais; [...]. Tem como disciplinas obrigatórias Métodos de Estudo e de Investigação Científica, Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Inglês e Antropologia Cultural de Moçambique. A CFEd visa a desenvolver nos graduandos competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitam a realização das futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino-aprendizagem. A CFE é constituída por disciplinas que veiculam saberes mais específicos e especializados sobre certas áreas do conhecimento ligadas à Geografia (UP, 2009).

Universidade quando há formação em nível de graduação e pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão. Sem qualquer desses componentes, há Ensino Superior, não Universidade (BUQUE, 2012). Cabe aqui destacar que a Universidade Pedagógica (UP) contempla todos elementos apontados pelo autor, muito embora a parte referente à Pós-Graduação seja muito recente. A primeira experiência realizou-se em 2006, em convênio com a PUC de São Paulo, onde foram formados alguns docentes da Universidade Pedagógica em Educação e Currículo. Atualmente, todas as faculdades já possuem programas de mestrado e no que concerne à área de Geografia, o primeiro curso teve seu início em 2009, na Faculdade de Ciências Sociais e sua prioridade foi a formação de professores da própria Universidade.

A diferença com o currículo anterior (2004) evidencia-se na estrutura do curso. O atual plano curricular organiza-se por áreas de concentração (*major e minor*)³⁴ e o estágio consta como uma disciplina no 1º semestre do 4º ano, sendo antecedido, no entanto, por Prática Pedagógica Geral e Prática Pedagógica em Geografia I e II, que possibilitam o contato com a escola. Há supressão de algumas disciplinas e introdução de novas ou nova designação de disciplinas que já constavam do currículo anterior; orienta-se por sistema de créditos acadêmicos³⁵; há obrigatoriedade de estudar temas transversais³⁶.

A introdução do sistema de créditos teve como justificativa dar resposta ao preconizado no artigo 9, ponto 2, da Lei do ensino superior, quando “estabelece que o subsistema do Ensino Superior se estruture de forma a permitir a mobilidade dos discentes entre os diversos cursos e instituições” (MEC, 2005, p. 7). É nesse contexto que o MEC estabeleceu o quadro para o Sistema Nacional de Acumulação de Créditos Acadêmicos (SNATCA), que define os créditos para cada ciclo de Formação no Ensino Superior em Moçambique, para equipará-lo aos países da região e da Europa. No que se refere aos temas transversais, é uma orientação que tem sido considerada nas reformas curriculares em várias partes do mundo. Lopes, Macedo (2011) aponta que, na Espanha, por exemplo, esse fenômeno se manifestou a partir de 1990 e, no Brasil, em 1996.

³⁴ A área *Major* é a principal do curso e corresponde a 450 créditos, ou seja, 75% dos créditos. A área *minor* tem 150 créditos, ou seja, 25% dos créditos. O *Minor* da LEG é em duas vertentes: Ensino de Turismo ou Ensino de História (UP, 2009, p.16).

³⁵ O crédito acadêmico é o valor numérico que o estudante obtém, na sequência do trabalho realizado, para alcançar os resultados de aprendizagem previstos numa disciplina ou módulo; O cálculo do número total de créditos a atribuir a cada curso, disciplina ou módulo baseia-se no volume total de trabalho a realizar (UP, 2008, p.26).

³⁶ O documento sobre as BDCs orienta que todos os cursos de graduação deverão ter temas transversais nos seus currículos. A introdução de temas transversais pretende ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais, econômicas e ambientais que preocupam o Ser Humano neste início do sec. XXI. São definidos os seguintes temas transversais comuns: Empreendedorismo; Currículo Local; Saúde Reprodutiva (HIV/SIDA); Educação para a Paz; Gênero; Preservação do Meio Ambiente (UP, 2008, p.27-28).

Na proposta curricular, aponta-se que “a organização curricular na formação de professores de Geografia (*major*) Turismo ou História (*minor*) seguirá um modelo integrado” (UP, 2009, p.13), em que serão privilegiadas as três componentes já mencionadas. No que se refere às componentes de formação, apesar de não haver diferença, em termos da sua constituição, com o anterior, verificam-se mudanças em termos da percentagem de cada componente no currículo. A CFG passou de 12 % para 10%, a CFEd passou de 43 % para 25% e as CFEs passaram de 45% para 65%. Verifica-se um aumento substancial na CFEs. Esse fato deve-se à introdução de mais disciplinas correspondentes ao *minor*, que antes não existiam. No plano curricular anterior havia um total de 46 disciplinas obrigatórias e, no atual o aluno deve frequentar 52 disciplinas.

O diploma da Licenciatura tem a designação da Licenciatura *major* de acesso e nele vem indicado o curso *minor* realizado. O estudante do curso de Geografia opta por um *minor* em Ensino de Turismo ou um *minor* em Ensino de História. Desse modo, as designações são: a) Licenciatura em Ensino de Geografia, com habilitação em ensino de Turismo; b) Licenciatura em Ensino de Geografia, com habilitação em ensino de História. O curso tem a duração de quatro³⁷ anos correspondentes a oito semestres e a 600 créditos³⁸. A área de concentração maior tem 450 créditos e a menor, 150 créditos.

Apontou-se anteriormente que a UP adotou um modelo integrado de currículo. Ribeiro (1993) alerta sobre os modelos adotados nos programas de formação de professores e aponta que não basta fazer constar os diferentes componentes sem estabelecer a sua articulação e escreve:

Importa, no entanto, acentuar a existência de modos e graus diferentes relativamente à integração das componentes de formação. Em rigor, a simples justaposição temporal de componentes ao longo de programas de formação, sem cuidar da sua articulação, não merece, efetivamente, ser considerada como forma de integração curricular. A integração efectiva das componentes requer que o programa seja desenhado e concretizado em torno de vectores programáticos que se reforçam mutuamente e que suportam os diferentes tipos de formação a considerar no programa: a formação geral e científica define-se no contexto da formação profissional do professor e esta não se concretiza sem aquela; a prática também não surge desligada da teoria que a fundamenta e esta não se analisa e esclarece sem aquela. (RIBEIRO, 1993, p.20).

³⁷ A Lei nº27/2009, que regula a atividade do ensino Superior em Moçambique, indica-se no Artigo 23º que “O 1º ciclo de formação tem a duração formal de 3 a 4 anos ou um número de créditos equivalentes”. (Assembleia da República, 2009, p.5). “O ensino Superior em Moçambique estrutura-se em 3 ciclos de formação nomeadamente: O 1º, 2º e 3º ciclos, os quais correspondem aos graus de Licenciado, Mestre e Doutor respectivamente” (Assembleia da República, 2009, p. 5).

³⁸ O MEC estabeleceu um quadro para o Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos académicos (SNATCA) no qual fixou o volume mínimo de trabalho do estudante em 150 créditos anuais (MEC, 2005, p. 35).

A citação de Ribeiro mostra que o desafio não está em fazer constar esses componentes ao longo do curso, mas, sim, em conseguir realizar-se uma articulação coerente entre as diferentes componentes. Foi apontado anteriormente que, na implementação do plano curricular de 2004, havia desarticulação entre as Didáticas específicas e as Práticas pedagógicas. No entanto, o modelo adotado também era o integrado.

No que concerne ao modelo integrado do currículo, Lopes e Macedo (2011) apontam que existem diferentes formas de se organizarem os currículos chamados integrados. E que a integração não é exclusivamente associada às perspectivas críticas nem às teorias mais atuais de educação. Ela categoriza os modelos integrados em três modalidades, em função dos princípios utilizados como base de integração, nomeadamente:

Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

Em relação à *integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos*, a autora considera que se trata de uma perspectiva instrumental do currículo, não se relacionando com enfoques críticos. A *integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência* inclui ainda as diferentes propostas que defendem a interdisciplinaridade. Existe um enfoque, por exemplo, que defende que a integração pode ser realizada quando uma dada disciplina escolar incorpora objetivos de formas de conhecimento diversas e genuinamente articuladas. No entanto, Lopes; Macedo (2011) considera que esse enfoque permanece na concepção da interdisciplinaridade, pois a integração é pensada a partir das disciplinas escolares que têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência. Nesse tipo de modelo valorizam-se as disciplinas individuais e suas inter-relações. A autora, recorrendo ao referencial teórico de Veiga Neto e de Ivani Fazenda, conclui que “deixa de fazer sentido a separação usual entre organização disciplinar e organização integrada como polos opostos e excludentes” (LOPES; MACEDO 2011, p. 147).

Ainda segundo Lopes e Macedo (2011), a *integração com base nos interesses dos alunos e na vida social* pode ser ligada a duas perspectivas da Educação: a progressivista defendida por Dewey e a perspectiva crítica aos saberes que sustentam a ordem instituída como, por exemplo, em Paulo Freire. A proposta integradora dos temas geradores de Paulo Freire possui um enfoque político; por isso, segundo Lopes e Macedo, é valorizada pelos que

se orientam pela perspectiva crítica. Apesar de se fundamentarem em concepções diferentes, essas perspectivas têm em comum o questionamento que fazem em relação à lógica das disciplinas acadêmicas.

No modelo supramencionado, incluem-se o currículo por projetos e por temas transversais. No que se refere ao currículo por projetos, existem várias formas de desenvolvê-lo. Por exemplo, na perspectiva progressivista de Dewey, considerava-se que os projetos poderiam ser utilizados caso preenchessem condições verdadeiramente educativas onde se incluíssem:

a) o interesse do aprendiz, capaz de abranger o pensamento e envolver uma ação duradoira; b) o valor intrínseco da atividade para a vida, em vez de uma concentração em atividades triviais, relacionadas apenas ao prazer imediato; c) a inclusão de problemas que despertem curiosidade e exijam novas informações; afinal, nada existe de educativo em uma atividade agradável que não dirija o espírito para novos campos; d) o prolongamento do projeto por um apreciável intervalo de tempo, a fim de permitir essa passagem para novos campos (LOPES; MACEDO 2011, p. 126)

Um dos aspectos importantes considerados na formulação de Dewey e de outros citados por Lopes e Macedo é que a integração de saberes nos projetos deve desenvolver-se pela realização de uma atividade em equipe pelos alunos, visando a refletir sobre uma temática que seja do seu interesse.

No que se refere aos temas transversais, Lopes e Macedo (2011) considera que não é possível definir uma única linha de orientação tal como no caso dos projetos. No entanto, a ideia de temas transversais fundamenta-se no fato de que existem temas que se considera vinculados ao cotidiano dos alunos e a questões de importância social que se julga que devem fazer parte do currículo atravessando todas as disciplinas escolares, mantidas em um eixo considerado como longitudinal. Os temas transversais são escolhidos conforme sua importância social num determinado país e que alcancem finalidades que não são alcançadas pelas disciplinas escolares.

Com base no exposto sobre as diferentes perspectivas do modelo integrado do currículo, considera-se que os que o implementam (docentes) devem ter clareza sobre os princípios que orientam o modelo integrado escolhido pela instituição.

Para além da escolha do modelo curricular, os cursos em qualquer instituição orientam-se por certos objetivos que se almeja que a formação alcance. No curso de Licenciatura em Geografia na UP os objetivos gerais apontam para a necessidade de: 1) formar profissionais de nível superior em Ensino de Geografia para responderem às necessidades do sector da Educação e afins, garantido o ensino da disciplina de Geografia nos

vários subsistemas de ensino; 2) proporcionar formação a nível *major* em Geografia e *minor* em Turismo ou História; 3) formar quadros superiores capazes de pesquisar os saberes no campo das ciências geográficas e afins, contribuindo para a inter-relação sustentável entre a Sociedade e a Natureza; 4) promover o desenvolvimento das ciências geográficas e afins no país, na região e no mundo; 5) Contribuir para uma formação deontológica, consubstanciada numa sólida educação moral e cívica (UP, 2009, p. 9).

Os objetivos anunciados apontam para a formação de um professor autônomo e crítico, considerando que há um avanço em termos de paradigma na própria ciência geográfica, pois se ultrapassou a perspectiva positivista, em que existe dicotomia entre o homem e o meio na análise de fenômenos geográficos. A perspectiva crítica concebe o espaço com base na relação sociedade-natureza, aspecto patente no objetivo 3.

Verifica-se, ainda, nos objetivos, a preocupação de tornar o futuro professor um indivíduo capaz de pesquisar no campo das ciências geográficas e afins. Esse papel da pesquisa também se encontra definido no perfil do profissional do curso e se preconiza que ele identifique problemas ligados ao ensino da Geografia e sugira soluções para sua superação. O papel da pesquisa como elemento fundamental na formação é apontado também na justificativa do plano curricular.

Verifica-se que, no curso de Geografia implementado pela UP, a pesquisa é assumida como elemento fundamental e se direciona para o ensino da Geografia aspecto que se considera importante. Há que se destacar que, por um lado, trata-se de uma continuidade dessa perspectiva no curso de Geografia, pois o estudo feito por Duarte, Mandala e Chundo (2009) mostrou que, dos 139 Trabalhos de Diploma³⁹ e Monografias Científicas defendidos no Departamento de Geografia da UP-Maputo no período entre 1989-2007, 26 relacionam-se com a linha de pesquisa “Qualidade de Ensino e Avaliação”, conforme apontado nas considerações iniciais. Por outro lado, trata-se de seguir a orientação definida nas BDCs, no seu artigo 33º, onde se aponta que “as pesquisas realizadas na formação de professores devem ser úteis e relevantes para a melhoria do ensino e aprendizagem das várias disciplinas na Escola Moçambicana” (UP, 2008, p 33).

Foi recorrente nas perspectivas dos autores consultados a indicação de alguns aspectos que devem orientar a formação de professores em geral e de Geografia em particular, em que se destaca a necessidade de relacionar teoria e prática, conceber a pesquisa como elemento fundamental na formação e a problematização da Geografia escolar. Esses aspectos foram

³⁹ No primeiro currículo de formação de professores de Geografia, o termo “Trabalho de Diploma” referia-se ao que hoje se designa por Monografia.

encontrados no Plano Curricular, o que mostra ter havido preocupação de adequar o currículo às necessidades dos tempos atuais.

Depois da discussão sobre componentes de formação e dos objetivos que se almejam para a formação de professores de Geografia na UP, considera-se importante apresentar o plano de estudos. O quadro 10 indica as disciplinas do 1º e do 2º ano e o quadro 11 as do 3º e do 4º ano. Importa referir que nesse último estão incluídas as disciplinas de *minor* em Turismo.

Quadro 10 - Plano de estudos de Licenciatura em Ensino de Geografia, 1º e 2º ano (<i>Major</i>), 2010.											
Ano	Denominação	CF	AC	Semestre		Horas/ Semana		Semestral			CR
				1º	2º	HCS	HES	HCT	HET	total	
1º - 1	Métodos de Estudo e Investigação Científica	CFG	Metodológica	X		3	4,1	48	77	125	5
	Fundamentos de Pedagogia	CFEd	Pedagógica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Psicologia Geral	CFEd	Psicológica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Introdução à Geografia	CFEs	Geog Fis/Econ.	X		5	3,7	80	70	150	6
	ClimatoGeografia	CFEs	Física	X		5	3,7	80	70	150	6
	Geologia Geral	CFEs	Física	X		5	3,7	80	70	150	6
1º - 2	Técnicas de Expressão em LP	CFG	Línguas		X	3	2,7	48	52	100	4
	Tema Transversal	CFG			X	1	0,5	15	10	25	1
	Didática Geral	CFEd	Didática		X	3	1,4	48	27	75	3
	Prática Pedagógica Geral	CFEd	Pedagógica		X	3	1,4	48	27	75	3
	Geomorfologia	CFEs	Física		X	4	4,5	64	86	150	6
	Pedogeografia	CFEs	Física		X	5	3,7	80	70	150	6
	Fundamentos de Cartografia	CFEs	Cartografia		X	5	3,7	80	70	150	6
						48	38,6	767	773	1500	60
2º - 3	Inglês	CFG	Línguas	X		3	2,7	48	52	100	4
	Didática de Geografia I	CFEd	Didática	X		4	1,9	64	36	100	4
	Prática Pedagógica de Geografia I	CFEd	Pedagógica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Hidrogeografia	CFEs	Física	X		4	4,5	64	86	150	6
	Cartografia Aplicada	CFEs	Cartografia	X		4	4,5	64	86	150	6
	Geografia da população e Povoamentos	CFEs	Económica	X		4	4,5	64	86	150	6
2º - 4	Antropologia Cultural Moçambicana	CFG	Social		X	3	2,7	48	52	100	4
	Tema Transversal	CFG			X	1	0,5	15	10	25	1
	Didáctica de Geografia II	CFEd	Didáctica		X	3	1,4	48	27	75	3
	Psicologia da Aprendizagem	CFEd	Psicologia		X	3	2,7	48	52	100	4
	Biogeografia	CFEs	Física		X	4	4,5	64	86	150	6
	Geografia Agrária	CFEs	Económica		X	4	4,5	64	86	150	6
	Geografia de Moçambique	CFEs	Física/ económ.		X	5	3,7	80	70	150	6
						45	41,1	719	781	1500	60

Quadro 11. Plano de estudos de <i>Major</i> em Ensino de Geografia e <i>minor</i> em Turismo -3º e 4º ano, 2010											
Ano	Denominação	CF	AC	Semestre		Horas semanais		Semestral			C R
				1º	2º	HC S	HES	HC T	HE T	Total	
3º - 5 S	Estatística Educacional/ Informática educacional	CFG	Técnica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Tema transversal	CFG		X		1	0,5	15	10	25	1
	Didática de Geografia III	CFEd	Didáctica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Geografia da Indústria	CFEs	Económica	X		3	2,7	48	52	100	4
	Geografia Regional I	CFEs	Fís./ Econom.	X		3	4,1	48	77	125	4
	Geografia dos Transportes, comércio e Turismo	CFEs	Económica	X		4	4,5	64	86	150	5
3º - 6 sem	Introdução ao Turismo / Fundamentos de Turismo e Lazer	CFEs	Turismo	X		4	4,5	64	86	150	6
	Didática de Geografia IV	CFEd	Didáctica		X	4	3,2,	64	61	125	5
	Prática Pedagógica de Geografia II	CFEd	Pedagógica		X	3	2,7	48	52	100	4
	Geografia Regional II	CFEs	Fís/Económ.		X	3	2,7	48	52	100	4
	Didática de Turismo	CFEd	Didáctica		X	3	4,1	48	77	125	5
	Geografia do Turismo/Turismo e Espaço Mundial	CFEs	Turismo		X	4	4,5	64	86	150	6
4º - 7 sem	Turismo e ordenamento territorial/ Produção de Espaços Turísticos	CFEs	Turismo		X	4	4,5	64	86	150	6
	Desenvolvimento Comunitário/ Organização e Gestão Escolar	CFG	Social	X		3	3,2	40	60	100	4
	Tema Transversal	CFG	-	X		1	0,5	15	10	25	1
	Necessidades educaticativas especiais	CFEd	Psico- Pedagógica	X		3	4,1	48	77	125	5
	Gestão ambiental	CFEs	Ambiental	X		3	4,1	48	77	125	5
	Estágio Pedagógico em Geografia	CFEd	Pedagógica	X		3	5,4	48	102	150	6
	Planificação e Gestão do Turismo/ Marketing Turístico	CFEs	Turismo	X		3	4,1	48	77	125	5
4º - 8 sem	Sociologia do Turismo/ Turismo nos espaços Rural e Urbano	CFEs	Turismo	X		3	4,1	48	77	125	5
	Educação ambiental	CFEs	Ambiental		X	3	1,4	48	27	75	3
	Práticas de Investigação em Geografia	CFEs	Fís./ Económica		X	3	1,4	48	27	75	3
	Estágio Pedagógico em Turismo	CFEd	Pedagógica		X	3	4,1	48	77	125	5
	Turismo em Moçambique/ Turismo e Ambiente	CFEs	Turismo		X	3	4,1	48	77	125	5
	Impactos do Turismo/ Políticas públicas do Turismo	CFEs	Turismo		X	4	3,2	64	61	125	5
Trabalho de culminação do curso	CFEs	Integrada		X	2	8,8	32	168	200	8	

Fonte: (UP, 2009).

O plano de estudos indica as disciplinas, o semestre em que são oferecidas, a carga horária semanal e semestral e os créditos. A carga horária é dividida em horas de contato⁴⁰ e horas de estudo e, por fim, o total. Na parte onde aparecem duas disciplinas na mesma linha, o aluno escolhe apenas uma disciplina. Por exemplo, no 3º ano, 1º semestre constam as

⁴⁰ Horas de contato refere-se as horas de estudo na presença do professor em sala de aula.

disciplinas de: Estatística Educacional/ Informática educacional, entre as quais o aluno deve escolher apenas uma.

Apontou-se nas considerações iniciais que o momento das práticas pedagógicas é potencial para o desenvolvimento de conhecimentos docentes, em especial o conhecimento didático de conteúdo. Por isso, considera-se importante apresentar a componente de formação educacional no curso de LEG.

2.3.1 Componente de Formação Educacional no curso de Licenciatura em Geografia

A Componente de Formação Educacional, segundo o Plano Curricular de LEG, “visa desenvolver nos estudantes competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitam a realização das futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino-aprendizagem” (UP, 2009, p. 14).

A CFEd no curso de LEG é constituída pelas seguintes disciplinas: Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem, Didática Geral, Didática da Geografia I, II, III e IV, Necessidades Educativas Especiais, Prática Pedagógica Geral; Prática Pedagógica de Geografia I e II; Estágio Pedagógico. Esta componente de formação tem o peso de 25% no curso.

Nesta parte de trabalho, por uma questão de recorte vão ser analisadas apenas as propostas das disciplinas de Didática de Geografia (DG), Prática Pedagógica de Geografia (PPG) e Estágio Pedagógico em Geografia (EPG), por considerar-se que são as disciplinas que fazem uma reflexão direcionada ao ensino da Geografia na escola. As outras disciplinas são lecionadas em todos os cursos da UP e são geralmente designadas “tronco comum”. No entanto, reconhece-se a grande contribuição que elas proporcionam à formação de professores. Considera-se, ainda, que elas servem de referência aos professores das didáticas específicas, práticas pedagógicas e Estágio.

No que se refere às didáticas específicas, Garcia Pérez (2006) considera que têm um caráter de saber de síntese, nos seguintes termos:

La función formativa clave de las didácticas específicas procede de su peculiar carácter integrador y de su ubicación a modo de bisagra entre los saberes de fundamentación y las disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica escolar, por otra. Por tanto, se trata de un campo que se nutre del análisis de los problemas de la práctica, pero reflexionándolos a la luz de las aportaciones psicopedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas, etc. y trabajando en todo caso con contenidos escolares que, en gran parte, proceden de determinadas disciplinas de referencia [...]. En definitiva, un campo de síntesis que se ubica entre la teoría y la práctica y desde el

que habría que garantizar que las relaciones teoría-práctica constituyan verdaderamente una “práxis”. (Pérez Gómez, 1992 apud GARCIA PERÉZ, 2006, p. 12).

Percebe-se que a Didática de Geografia, para além de estabelecer relação com as demais disciplinas da componente educacional, relaciona-se também com as disciplinas da componente de formação específica e da componente de formação geral do curso.

A análise dos programas da DG, PPG e EP é feita na tentativa de responder às seguintes perguntas: que elementos dos programas podem auxiliar o professor em formação a desenvolver os conhecimentos docentes e, concretamente, o conhecimento didático do conteúdo? Os conteúdos sugeridos podem contribuir na resposta às demandas do ensino da Geografia na atualidade? Que referencial bibliográfico consta dos programas das disciplinas?

No entanto, é necessário compreender que o desenvolvimento de conhecimentos docentes dos professores em formação não é apenas papel das disciplinas apontadas. Todas as disciplinas que constituem o currículo contribuem para isso, cada uma a seu modo. Há ainda outros conhecimentos que estão para além das disciplinas, como as condições de trabalho, infraestrutura e outros.

A Disciplina de Didática de Geografia (DG) na UP foi concebida como uma disciplina que busca conhecimentos de outras áreas para fornecer bases para o exercício da profissão docente. Um dos trechos do programa da disciplina indica que

O programa foi concebido para fornecer bases sólidas para o exercício da profissão docente. Os conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes adquiridas nas áreas das Ciências Geográficas, Pedagógicas e Psicológicas serão constantemente reativadas e aplicados com vista à consecução dos objetivos definidos. (UP, 2009. p.101).

Essa disciplina é lecionada em quatro semestres, iniciando-se no 3º semestre, com DG I, e termina no 6º semestre, com a DG IV. Ela não está dissociada da disciplina de Práticas Pedagógicas em Geografia e a perspectiva é de que haja uma articulação entre as duas disciplinas. Por princípio, os professores das duas disciplinas deveriam planejar e trabalhar juntos algumas atividades, como, por exemplo, oficinas pedagógicas para a produção de material didático, observação de aulas simuladas e outras.

As disciplinas Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II são lecionadas no 3º e no 6º semestre do curso, respectivamente. Aponta-se no plano curricular da LEG que a disciplina de PPGI

Permite a integração dos conhecimentos teóricos e práticos e destina-se a aproximar o futuro professor a situações reais de ensino aprendizagem. Nesta actividade

curricular vão ser discutidas as competências do professor como gestor, serão analisados materiais de planificação das aulas, observação e discussão de aulas filmadas e o estudante irá trabalhar em oficinas pedagógicas que visam à produção de material didático, que será usado nas suas práticas lectivas. (UP, 2009, p. 116).

Percebe-se que, nessa disciplina, para além da discussão teórica dos conteúdos, estão previstas atividades práticas que consistem na preparação do professor para trabalhar em sala de aula. A PPG II “está orientada à observação e planificação de aulas. Nesta atividade curricular, o estudante observa, planifica e leciona aulas reais e simuladas, continuando a realizar trabalho nas oficinas pedagógicas” (UP, 2009, p. 116).

A Disciplina de Estágio Pedagógico em Geografia é lecionada no 7º semestre do curso e tem como objetivos gerais:

Desenvolver conhecimentos, habilidades, competências organizacionais, pedagógicas e profissionais gerais bem como atitudes no domínio do processo de ensino-aprendizagem da Geografia; conhecer os conteúdos da disciplina a serem ensinados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem; Implementar o processo de ensino-aprendizagem de forma criativa e interessante de acordo com as condições reais da escola; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; utilizar de forma adequada as técnicas e instrumentos de observação; Refletir, auto-avaliar e reformular o processo desenvolvido, sempre que necessário. (UP, 2009. p.123)

A disciplina Estágio tem o total de 150 horas, das quais 48 são de contato, o que implica aulas com a presença do professor em sala de aula, e 102 de estudo. Ao se analisar o plano temático verifica-se que, das 102 horas de estudo, 12 são dedicadas à observação de aulas dos alunos praticantes juntamente com o supervisor e o professor orientador e a sua posterior avaliação. Para a regência na escola, são dedicadas apenas 20 horas. Verifica-se que, das 102 horas destinadas ao estudo, reservaram-se apenas 32 para o trabalho na escola.

No que se refere às disciplinas PPG I e PPG II, julga-se que o momento em que os alunos observam as aulas filmadas⁴¹ e a observação de aulas reais poderia ser um momento adequado para, a partir de uma problematização, discutir se esses professores possuem domínio do conhecimento didático do conteúdo. E se não possuem, como deveria ser?

Esse debate iria contribuir para a formação dos futuros professores, pois, segundo Shulman (2010), pode-se encontrar a evidência do conhecimento didático do conteúdo dos professores “a partir da análise dos cursos que eles lecionam e como esses cursos são sistematizados, das leituras que eles selecionam aos alunos, do modo como eles ensinam e lideram discussões [...]”. Na busca de responder à pergunta *como deveria ser?* os formandos estariam construindo o seu conhecimento didático de conteúdo. No entanto, o grande trabalho

⁴¹ Pressupõe-se que nas aulas de PPG I e II sejam analisadas aulas de Geografia filmadas nas escolas para a sua discussão.

é do docente da disciplina das PPG I e PPG II, no desempenho da sua tarefa como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando as propostas das disciplinas DG I, DG II, DG III e DG IV encontram-se alguns conteúdos que contribuem diretamente para que os alunos possam perceber as demandas do ensino de Geografia na atualidade e que respostas podem ser dadas. Apontam-se, em seguida, alguns exemplos desses conteúdos:

1. Programas de ensino da Geografia, a interdisciplinaridade e a abordagem dos temas transversais (Tema 6; DGI);
2. Leitura e interpretação de Mapas no ensino de Geografia (Unidade temática 4, DG II);
3. Novas tendências didático-metodológicas aplicáveis ao ensino da Geografia. (Unidade temática 1, DG III);
4. Os saberes Locais no ensino da Geografia; (Unidade temática 2, DG III);
5. O ensino da Geografia e a Globalização; (Unidade temática 3, DG III);
6. O professor de Geografia como pesquisador (Unidade temática 1, DG IV);
7. A análise dos principais problemas de ensino da Geografia em Moçambique (Unidade temática 2, DG IV)
8. Formas de organização do ensino de Geografia (Unidade temática 3, DG IV).

A discussão desses conteúdos e outros pode ajudar o aluno a ter um entendimento do papel da disciplina Geografia na escola e as possibilidades do seu ensino. O aluno em formação analisa os programas com que vai trabalhar como professor, discute os principais problemas de ensino de Geografia que afetam as escolas moçambicanas, aprende que deve ser um pesquisador e discute sobre as novas tendências didático-metodológicas da área.

No que se refere às referências bibliográficas que constam dos programas da DG e PPG, identificaram-se algumas julgadas relevantes para a formação dos professores em geral e de Geografia em particular, tais como, CARLOS, Ana Fani (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999; CASTROGIOVANI, António Carlos et al. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999; LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994; OLIVEIRA, Arioaldo (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1998; THOMPSON, Rachael. **Avaliação pedagógica do livro escolar - o livro de Geografia da 5ª classe do SNE**. Moçambique. Maputo, MINED, 1981 (não publicado); NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992; PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação**

de professores: unidade teoria e prática. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997; MARTINS, Hélder. **Metodologia de aprendizagem por solução de problemas.** vol. II: Manual de implementação. Maputo, Editorial Terceiro Milénio, 2000.

Nos aspectos teóricos metodológicos apontados no tópico sobre as demandas do ensino da Geografia, no capítulo I, referiu-se que a formação de conceitos geográficos era tema incontornável no ensino da disciplina. Julga-se que ele deveria constar como conteúdo da disciplina de Didática de Geografia. No entanto, procurou-se verificar nos programas de outras disciplinas dessa componente educacional se haveria algo relacionado com a aprendizagem de conceitos. No Programa de Psicologia de Aprendizagem, na unidade temática “Teorias de Desenvolvimento Psíquico”, constam os seguintes temas: o desenvolvimento psíquico da criança dos 0 aos 16, segundo Freud; o desenvolvimento psíquico da criança dos 0 aos 16, segundo Piaget; O desenvolvimento psíquico da criança dos 0 aos 16, segundo Vigotski e Leontiev; e Desenvolvimento psíquico de Adulto (UP, 2009, p. 93). Essas teorias são tratadas em três aulas de contato e duas de estudo. Julga-se que esse tempo não permite um aprofundamento que possa chegar ao detalhe da formação de conceitos.

Importa referir que as propostas das três disciplinas analisadas são muito ricas ao serem implementadas conforme o preconizado e podem contribuir para a formação de um professor que consiga trabalhar em sala de aula.

2. 3.2 Aspectos percebidos nos planos de ensino de algumas disciplinas do curso

Apontou-se, no primeiro capítulo, a necessidade da problematização da Geografia escolar em todas as disciplinas do curso e a necessidade de se aliar o ensino à pesquisa e de ligação entre a escola e a universidade como princípios que potencializam a construção do conhecimento docente em Geografia. Na análise do atual plano curricular do curso, percebe-se que, para além de outros, a pesquisa é apontada como um dos princípios importantes.

Nesse âmbito, procurou-se perceber como esses princípios se refletem nos planos de ensino elaborados pelos docentes e que atividades impulsionadoras da construção do conhecimento docente os professores preveem desenvolver nas suas aulas.

Não foi possível ter acesso a todos os planos de ensino, pois nem todos os docentes a quem se os solicitou os disponibilizaram. Importa destacar que a necessidade de análise dos planos de ensino surgiu no âmbito do desenvolvimento do próprio trabalho. Na época em que a autora foi a Moçambique realizar o trabalho de campo não estava prevista a análise dos

planos de ensino. Assim, estes foram solicitados via e-mail e muitos professores não responderam. Mesmo por via institucional não foi possível ter acesso a um número maior. Assim, foram analisados sete planos da componente de formação específica e quatro da componente de formação educacional.

Antes de apresentar os aspectos que resultaram da análise desses documentos, importa explicitar o que é um plano de ensino. Segundo Libâneo (1994, p.232) “plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre”. Este, geralmente, contém: justificativa da disciplina, objetivos, conteúdo, tempo provável e desenvolvimento metodológico. O autor aponta, ainda, que o plano inclui tanto a previsão das atividades didáticas no que concerne a sua organização e coordenação tendo em conta os objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no desenvolvimento do processo de ensino. Sintetiza isso da seguinte forma: “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Vasconcellos (2010, p. 97) opta por designar o plano de ensino “projeto de ensino-aprendizagem”, pois, segundo ele, o projeto “inclui o conceito de plano e o transcende, na medida em que remete também a todo o processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática, e não apenas ao seu registro” No entanto, julga-se que, apesar de os dois autores optarem por designações diferentes, no que concerne à essência do que é plano de ensino não se encontra diferença, pois ambos não consideram o plano algo estático. Este deve merecer, por parte do docente, constante avaliação e aprimoramento.

Cabe dizer, ainda, que o plano de ensino está intimamente ligado ao projeto político pedagógico da instituição⁴², pois é de onde consta a concepção de educação e de currículo que orienta o trabalho do professor (Vasconcellos, 2010). Com isso, não se pretende dizer que o professor é neutro; por vezes, a concepção de educação que o professor tem não coincide com a da instituição; mesmo assim, o importante é que os objetivos definidos para uma certa disciplina não sejam postos em causa.

Ainda sobre o planejamento, Libâneo (1994, p. 222) faz um alerta, apontando que o planejamento de ensino deve ser uma atividade consciente do professor fundamentada em opções político-pedagógicas, tendo como referência as situações didáticas concretas, pois a “ação de planejar [...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para o controle administrativo”.

⁴² O que no Brasil designa-se de Projeto Político Pedagógico em Moçambique usa-se habitualmente a designação de Plano Curricular do Curso.

No que se refere à titulação dos docentes, os que foram analisados os seus planos de ensino verifica-se que, num total de onze docentes, seis são mestres, três são doutores e dois são licenciados. Segundo dados que constam do plano curricular do curso, todos possuem formação pedagógica (UP, 2009). Entretanto não ficou claro se essa formação pedagógica visou, também, a docência no ensino superior.

Para a análise dos planos de ensino elaborou-se uma grelha que consta do apêndice G. Nessa grelha, para além de verificar os princípios que se apontaram anteriormente, considerou-se importante incluir outros elementos que se consideram importantes para a construção do conhecimento na Universidade. Nesse âmbito, buscou-se apoio em Souza (2009), que aponta os procedimentos que potencializam a construção de conhecimento na formação de professores de Geografia, e em Anastasiou (2003), que aponta as estratégias de ensino e aprendizagem na Universidade.

Assim, procurou-se verificar se e o professor propõe: conteúdos que abordam a Geografia escolar; referência bibliográfica da Geografia escolar; Estratégias de ensino e aprendizagem de trabalho em grupo, trabalho de campo, pesquisa, seminários, metacognição e leitura e interpretação de textos.

Na análise feita dos planos da componente de formação específica, verificou-se que, nas sete disciplinas, apenas uma faz menção a conteúdos e referências bibliográficas da Geografia escolar. Esse fato leva ao entendimento de que a maioria dos docentes das disciplinas específicas não faz a problematização da Geografia escolar nas suas aulas; se o fazem, isso não está explícito nos planos de ensino.

No que se refere as estratégias de ensino e aprendizagem, verifica-se o seguinte nas duas componentes de formação: o trabalho em grupo foi proposto em dez disciplinas, sendo que em apenas uma não se fez referência a esse procedimento. O trabalho de campo foi proposto em três disciplinas das quais uma é da componente de formação educacional; as restantes oito não fizeram referência a esse procedimento. O seminário é um procedimento proposto em 10 planos, não tendo sido mencionado em apenas uma disciplina. Importa referir que nos planos aponta-se que os seminários são momentos em que os alunos apresentam para discussão coletiva em sala de aula os trabalhos feitos individualmente ou em grupos. A leitura e a interpretação de textos foram propostas apenas em quatro planos de ensino. A atividades que se direcionam à realização de pesquisa apenas quatro planos fizeram referência. Importa destacar que dos quatro, três são de disciplinas da componente de formação educacional, fato que demonstra existir pouca utilização desse procedimento nas disciplinas da componente de formação específica. Inferiu-se que a metacognição é utilizada como estratégia de ensino e

aprendizagem a partir de atividades propostas nas disciplinas de Prática Pedagógica em Geografia II e Estágio Pedagógico, quais sejam, elaboração de portfólios e diários de bordo. Assim, dos onze planos, apenas dois fizeram referência a atividades que levam à metacognição. Sobre os aspectos que acabaram de ser apresentados, veja o quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Análise dos planos de ensino de docentes do curso de Licenciatura em Geografia da UP, 2012.

Componente de formação	Procedimentos/atividades que potencializam a construção do conhecimento docente em Geografia ⁴³					
	TG	TC	S	LT	P	MC
C. Formação Específica						
Pedogeografia	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Introdução à Geografia	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Geografia da Indústria	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Biogeografia	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Geologia Geral	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Geomorfologia	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Componente de formação Educacional						
Prática Pedagógica em Geografia II	Sim	Não	Sim	Não	Não	<u>Sim</u>
Didática de Geografia III	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Didática de Geografia IV	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Estágio Pedagógico	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Legenda: TG – trabalho em grupo; TC – Trabalho de Campo; S – Seminário; LT – Leitura e interpretação de textos; P – Pesquisa; MC – Metacognição.

Fonte: Planos de ensino dos docentes, 2012.

Na análise aos planos de ensino, constatou-se que o trabalho em grupo em “seminários” são os procedimentos que os professores privilegiam mais. Atividades de pesquisa, trabalho de campo, metacognição e leitura e análise de textos foram os menos referenciados, o que demonstra existir a necessidade de potenciar a formação desses professores em matéria de estratégias de ensino no nível superior.

Finalizando o capítulo II, importa destacar alguns aspetos aqui discutidos. Primeiro, fez-se a apresentação do país, para ajudar no entendimento da análise que se fez sobre a formação de professores de Geografia em Moçambique. Em seguida, uma breve incursão na história da formação de professores de Geografia em Moçambique até o currículo desenvolvido até 2009. Na terceira parte, fez-se a caracterização do currículo atual.

No que concerne à história da formação de professores de Geografia em Moçambique, percebe-se que, desde o período colonial até o currículo introduzido em 2004, houve vários contornos segundo as condições de cada momento. No entanto, ao longo da evolução das

instituições de formação de professores, verifica-se a preocupação de formar professores de Geografia que tenham conhecimentos não só da sua área específica, como também conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Cabe, ainda, dizer que no período colonial, a formação foi influenciada pela política expansionista portuguesa. No que se relaciona à perspectiva de formação, o primeiro curso oferecido na Universidade de Lourenço Marques, entre os anos 1965 e 1969, seguiu a perspectiva de formação acadêmica de enfoque enciclopédico, preocupada apenas com o desenvolvimento de conhecimentos de conteúdo específico. O segundo curso de formação de professores de Geografia, implementado de 1969 até ao ano da Independência nacional, orientou-se pela perspectiva prática, em que o futuro professor aprendia as especificidades da profissão docente acompanhando o trabalho de um professor experiente durante dois anos, depois de frequentar as disciplinas de conteúdo específico.

Nos primeiros anos da independência nacional, houve grande influência da ideologia socialista. Quanto à perspectiva de formação, os primeiros cursos de formação de professores de Geografia oferecidos na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane orientaram-se também por uma perspectiva prática; no entanto, existiu a preocupação em desenvolver outros conhecimentos docentes para além do conteúdo específico.

Nos primeiros anos da formação de professores de Geografia na UP, verifica-se, ainda, a influência da ideologia socialista, que, a partir da década de 1990 começa a diminuir devido à mudança da constituição no país. Quanto à perspectiva de formação, orientou-se pela perspectiva técnica, em que havia separação entre teoria e prática, realizando-se o estágio ao final do curso. Nesse curso, além do conhecimento do conteúdo específico, há a preocupação com o conhecimento pedagógico e didático e com a formação geral.

A partir do currículo introduzido em 2004, verifica-se grande influência das recomendações da Unesco nos princípios que orientam a formação de professores de Geografia. Verificam-se, ainda, algumas inovações no sentido de aproximar o futuro professor do seu futuro local de trabalho a partir do primeiro ano, valorização tanto da componente científica específica quanto da pedagógica e didática e a perspectiva de formação aproxima-se da perspectiva crítica, pois não se verifica a separação entre a teoria e prática; ao contrário, estas se articulam.

Na terceira parte do capítulo fez-se a caracterização da atual formação de professores de Geografia na UP. Verifica-se que, com base nos componentes de formação e nos princípios orientadores existe uma intencionalidade de formar um professor crítico, autônomo, que consiga responder às exigências que se colocam para o ensino da Geografia na

contemporaneidade. O curso contempla disciplinas de formação geral, de formação em conteúdos específicos, e de formação pedagógica, por meio das disciplinas que constituem a componente da formação educacional. Preconiza-se a articulação entre universidade e escola através de práticas pedagógicas e estágio, e a pesquisa constitui o eixo da formação, o que pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a Geografia escolar e trabalho docente, construindo, nesse processo, o conhecimento docente em Geografia, do qual uma das metas é que os futuros professores consigam articular o conhecimento do conteúdo e o didático, o que diferencia o professor de outros especialistas, segundo Shulman (2005).

Importa referir que, apesar da intencionalidade manifesta no plano curricular, são poucos os docentes que contemplam a problematização da Geografia escolar e a articulação entre ensino e pesquisa nos seus planos de ensino.

Mediante o exposto, apresenta-se, a seguir, o terceiro capítulo em que se procede à análise dos conhecimentos docentes dos alunos em processo de formação inicial, o que vai permitir a compreensão de como estão sendo construídos esses conhecimentos e as práticas que os potencializam.

CAPÍTULO 3

CONHECIMENTOS DOCENTES DOS ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

No segundo capítulo, fez-se uma breve incursão sobre a história da formação de professores de Geografia em Moçambique e sua caracterização, destacando-se os componentes de formação e os princípios que a orientam. O intuito foi desvelar que conhecimentos são considerados importantes na formação dos futuros professores e até que medida respondem às exigências da atualidade para a formação de professores de Geografia, em particular no que concerne à articulação das disciplinas de conteúdo específico com as disciplinas pedagógicas. Percebeu-se que, no plano curricular do curso, existe intencionalidade em formar um professor crítico, autônomo, que consiga responder a essas exigências e que possa contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espacial dos alunos. No entanto, seu alcance é condicionado por vários fatores, em particular pelas práticas didático-pedagógicas adotadas pelos docentes.

No âmbito deste capítulo, faz-se uma abordagem sobre os conhecimentos mobilizados pelos alunos da formação inicial no ato de planejamento de aulas, certo aprofundamento no conhecimento didático de conteúdo, e discussão sobre as representações que os sujeitos da pesquisa têm sobre o curso.

Para o efeito, o capítulo foi dividido em quatro partes. Na primeira, apresenta-se a turma de alunos que frequentaram o 6º semestre em 2012, considerados os sujeitos desta pesquisa, no que concerne ao perfil e às representações que eles têm sobre o curso. Apresentam-se, também, os critérios usados para a escolha dos sujeitos que participaram do grupo focal. Na segunda, faz-se uma análise dos conhecimentos docentes dos alunos da formação inicial a partir das narrativas, planos de aula e sistemas conceituais. Na terceira, faz-se a análise das práticas formativas que contribuíram para a construção do conhecimento docente dos alunos da formação inicial, tendo como referência os depoimentos dos participantes do grupo focal. Por fim, na quarta parte, apresenta-se a análise das aulas observadas na disciplina de Práticas Pedagógicas II e seu papel na mobilização de conhecimentos docentes.

3.1 A vivência com os alunos da Formação Inicial em Geografia

O primeiro contato com os alunos de formação inicial do 6º semestre foi no dia 30 de Julho de 2012, primeiro dia de aulas do 2º semestre na disciplina de PG II. No ato da sua apresentação aos alunos, com a permissão do professor da disciplina, a autora deste trabalho falou sobre os objetivos da pesquisa e pediu a colaboração de todos eles. Para o efeito, solicitou-se que assinassem o termo de autorização, lido primeiramente em voz alta.

A autora deste trabalho, apesar de docente da Universidade Pedagógica na Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Geografia, nunca havia mantido contato com os alunos daquela turma. Com o intuito de conhecer o perfil de todos os alunos e as motivações da opção pela UP e pelo curso, as representações sobre o ser professor de Geografia, bem como as impressões que eles tinham sobre o curso até aquele momento, a pesquisadora utilizou um questionário com perguntas abertas, respondido por todos os alunos da turma (ver apêndice B).

A vivência com os alunos foi muito interessante e não se limitou apenas aos encontros formais, pois foram muitos os momentos em que se conversou com eles na hora do intervalo. Essa aproximação fez com que os alunos ficassem mais abertos para falar sobre a sua formação.

Para a autora do trabalho, a inserção na pesquisa de campo não foi fácil, pois quando os alunos apontavam aspectos relacionados à formação, também se sentia tocada devido ao fato de ser professora da Instituição. No entanto, o fato de ter estado afastada por um ano e meio das atividades na Universidade Pedagógica-Maputo e de ter vivenciado outra realidade de instituição de Ensino Superior em outro contexto,⁴⁴ possibilitou outro olhar sobre o ensino da Geografia e os processos de formação de professores.

Importa referir que o que dava mais força e vontade de caminhar para a frente foi pensar que a pesquisa não tinha em vista a destruição de algo, mas, sim, encontrar elementos que pudessem contribuir para a melhoria da formação de professores naquela instituição, assim como para minha própria formação como pesquisadora e professora do ensino superior. A seguir, apresentam-se os alunos que constituem a turma do 6º semestre do ano letivo de 2012 do curso de licenciatura em Geografia e algumas das suas representações sobre o curso.

⁴⁴ Como foi na UFG/ IESA e FE, pela participação em grupos de estudo como Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC) e Núcleo de Ensino e Pesquisa em educação Geográfica (NEPEG) e a frequência das disciplinas de “Docência Universitária” e de “Formação e profissionalização de professores (as): pesquisas e perspectivas críticas” na Faculdade de Educação.

3.2 A turma e suas representações sobre o curso

A turma do 6º semestre de Licenciatura em Ensino de Geografia (LEG) é constituída por trinta alunos dos quais dezessete (56,6%) são do sexo feminino e treze (43,3%) do sexo masculino. Destes, dezesseis (53,3%) não têm qualquer experiência na docência e quatorze (46,6%) são professores do ensino primário em diferentes escolas da província e da cidade de Maputo. Quanto à experiência na docência, esta varia de dois a trinta anos, havendo 1 entre um e cinco anos, 4 entre seis e dez anos, 1 entre onze e quinze anos, 3 entre dezesseis e vinte anos, 2 entre 21 e 25 anos, 1 com trinta anos, 2 não indicaram seus anos de experiência.

Percebe-se que a procura pela formação inicial não é feita apenas por alunos que terminam o ensino médio, como também por aqueles que já são professores. Existem diferentes razões que motivaram esses alunos a optarem pelo curso de Licenciatura em Geografia: quatorze (46,6%) que escolheram o curso por gostarem da disciplina de Geografia; três (10%) afirmam que têm grande curiosidade em saber mais sobre as temáticas da Geografia; dois (6,6%) dizem ter tido bom aproveitamento no ensino secundário, o que os fez optar pela continuidade de estudos nessa área; dois (6,6%) afirmam que sofreram influência dos professores das classes anteriores, pois explicavam bem os conteúdos de Geografia; dois (6,6%) que escolheram o curso pela influência da família; dois (6,6%) por gostarem de ser professores e ensinar os outros; um (3,3%) por ser professor de Geografia e pretender aprofundar os seus conhecimentos; um (3,3%) que afirma ter escolhido o curso por trabalhar com cartografia no Ministério da Defesa Nacional, e os três (10%) restantes apontaram motivos vários como, por exemplo, que a escolha do curso foi por opção, sem explicar o porquê dessa opção; outro por querer discutir problemas ambientais e o último por vir de uma província com muito recursos naturais.

Verifica-se que a maioria optou pelo curso por gostar da disciplina de Geografia. É interessante que, nas respostas, apenas dois apontaram que optaram pelo curso por gostar de ser professor. Parece haver dificuldade de se assumirem como futuros professores.

Procurou-se saber deles sobre os conhecimentos que julgam importantes para o professor ensinar a Geografia. Para sistematizar as respostas dadas, buscou-se a categorização feita por Shulman (2005), por se julgá-la mais abrangente e detalhada. Conforme indicado nas considerações iniciais, ele considera sete tipos de conhecimentos necessários aos professores: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático de conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos,

finalidades e valores educativos. Nas respostas dos alunos, verificou-se grande diversidade, pelo que se as agrupou conforme as semelhanças (ver tabela 2).

Tabela 2: Conhecimentos importantes para ensinar Geografia segundo os alunos da formação inicial.

Agrupamento das respostas	f
<u>Conhecimento do conteúdo</u> e conhecimento didático geral.	10
<u>Conhecimento do conteúdo</u>	6
Conhecimento didático geral.	2
Conhecimento dos alunos e suas características	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> , conhecimento didático geral e conhecimento dos alunos e suas características	1
Conhecimento dos contextos educativos	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> ; conhecimento didático geral; e conhecimento dos alunos e suas características	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> ; conhecimento do currículo; conhecimento dos contextos educativos	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> , conhecimento dos alunos e suas características e conhecimento dos contextos educativos	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> , conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento didático geral	1
<u>Conhecimento do conteúdo</u> ; Conhecimento do currículo; conhecimento didático geral	1
Sem classificação	3
Não respondeu	1
Total	30

Fonte: Questionário aplicado aos alunos do curso de LEG da UP, 2012.

A partir da sistematização dos dados verificou-se que a maioria apontou conhecimento de conteúdo e conhecimento didático geral como conhecimentos importantes para se ensinar Geografia. Percebe-se que os alunos entendem que o professor deve possuir conhecimento do conteúdo e também de como ensinar. No entanto, quando se procura verificar a frequência em que aparecem os tipos de conhecimentos, nota-se que 20 (66,6%) fizeram referência ao conhecimento do conteúdo e 16 (53,3%) ao conhecimento didático geral. Assim, percebe-se que a maioria dos alunos fez referência ao conhecimento do conteúdo. Com isso pode-se perceber que, no geral, existe uma consciência por parte desses alunos sobre a necessidade de domínio do conteúdo geográfico. Libâneo (2011, p. 70) argumenta que “o professor ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo”.

Mostra-se na argumentação de Libâneo (2011) a importância de o professor dominar a matéria a ensinar, porque quando ele não sabe não tem condição de ensinar aos outros. É importante, também, dizer que, embora imprescindível, por si só, ele não é suficiente, conforme se fez referência no capítulo I. Ainda sobre isso, considera-se importante a posição

de Richter (2013, p. 109) sobre o reconhecimento que o professor precisa ter da importância do conhecimento científico no trabalho docente. Esse autor considera que “a aquisição dos saberes científicos e o reconhecimento da sua importância para a formação do indivíduo contribui, significativamente, para uma ação pedagógica mais efetiva na valorização do conhecimento”. No entanto, esse autor destaca a necessidade de o professor saber articular esse conhecimento científico com outras áreas científicas.

Procurou-se, também, saber sobre os aspectos que eles julgavam positivos e negativos nas disciplinas do curso em geral. Apontam que as disciplinas que compõem o curso são importantes e bem articuladas; no entanto, o que os alunos mais destacaram foram os aspectos negativos, que se julga poderem ser considerados neste trabalho como dificuldades na formação. Assim, dois alunos (6,6%) apontaram fraco aprofundamento em conteúdos por parte de alguns professores, pouca relação entre teoria e prática, problemas relacionados com a avaliação e fraco uso de material didático; três (10,0%) apontaram o fraco aprofundamento em conteúdos por parte de alguns professores, outros três (10,0%) indicaram pouca relação entre teoria e prática e fraco aprofundamento em conteúdos por parte de alguns professores, dois (6%) afirmaram que a instituição tem pouco acervo bibliográfico e pouco uso de material didático específico da Geografia, um (3,3%) aponta também existência de pouco acervo bibliográfico e pouca relação teoria e prática, um (3,3%) indica pouco acervo bibliográfico, pouca relação teoria e prática e pouco uso de material didático específico de Geografia, um (3,3%) indicou apenas um aspecto, que é o pouco uso de material didático específico de Geografia, quatro (13,3%) indicaram pouca relação entre teoria e prática, um (3,3%) apontou pouca relação teoria e prática e pouco uso de material didático específico de Geografia, dois (6,6 %) consideraram que o curso não apresenta qualquer aspecto negativo e dez (33,3) não responderam à pergunta.

Quando se procura verificar a dificuldade de formação mais referenciada pelos alunos, os dados mostram que é a pouca relação teoria e prática que se fez mais referência, sendo doze os alunos que apontaram essa dificuldade. A segunda mais referenciada é o fraco aprofundamento em conteúdo por parte de professores, sendo oito os alunos que o apontaram; sete alunos apontaram o fraco uso de material didático específico de Geografia. Na sequência, foi indicado o pouco acervo bibliográfico, por quatro alunos, e dois apontaram problemas de avaliação. Como se tratou de perguntas abertas é possível perceber com que intensidade os alunos se referiram a essas dificuldades na formação. Veja-se, a seguir, um exemplo do que afirmam os alunos em formação:

As disciplinas lecionadas possuem uma sequência harmoniosa e integral. Existência de disciplinas didático-pedagógicas e de psicologia educacional [...]. Aspectos negativos [são] fraco domínio de alguns professores, sobretudo nas disciplinas de caráter científico, ensino que se limita na realização de fichas de leitura sem uma posterior síntese, conteúdos são avaliados apenas em testes escritos, existência de poucas aulas práticas. (A3)

No que diz respeito aos aspetos positivos e negativos relacionados com formação, poderei dizer que, em algumas disciplinas, os professores não explicam devidamente as matérias, dão-nos trabalhos para investigar e não se faz a devida correção, o estudante fica sem saber onde errou e onde acertou. Alguns conteúdos só terminam na investigação do estudante, mas acho que o professor devia aprofundar. Nesta disciplina devia usar-se muitos mapas, globos e mais materiais concretizadores, mas pouco se usam. Em algumas disciplinas devíamos fazer visitas de estudo, para fazer a observação direta dos fenómenos ou fatos, mas não é o que acontece [...]. As bibliotecas são pobres [...]. De realçar que existem alguns professores que tem facultado⁴⁵ o material para estudo, que explicam devidamente as matérias. (A15)

Falta de material didático. A biblioteca não está apetrechada, mapas, atlas e a falta de aulas de campo como aspetos que minam a nossa formação. (A26)

A falta de uso de material didático pelos professores em alguns temas como clima, relevo nas disciplinas de [...] e [...] e a falta de bibliografia “caprichada”. A UP não tem criado condições para que os estudantes do curso de Geografia tenham visitas de estudo constantes, pois este curso exige a observação direta de muitos aspectos que são tratados durante as aulas. (A 27)

Nessas respostas encontram-se alguns aspectos que fragilizam a formação desses alunos; uns, de âmbito institucional, como é o caso da exiguidade bibliográfica e outros, ligados concretamente à prática dos professores da universidade, que se resumem no fraco aprofundamento dos conteúdos, falta de uso de material didático específico da Geografia nas aulas, ambiguidade na avaliação dos alunos e pouca relação teoria e prática. No entanto, a dificuldade que existe relativamente a trabalhos de campo, que possibilitariam, segundo os alunos, a ligação teoria e prática, não deve ser vista como problema inerente apenas à prática do professor, pois o trabalho de campo envolve recursos financeiros. Esse aspecto pode ser mais aprofundado, provavelmente ouvindo-se os próprios professores.

Para além dos aspectos já indicados, procurou-se saber também sobre as atividades que foram desenvolvidas nas disciplinas que os marcaram de forma positiva. Na resposta, os alunos referiram-se a diferentes práticas didático-pedagógicas em relação às quais seis (20%) apontaram que a atividade que os marcou até aquela fase do curso foi o trabalho de campo e ou visita de estudo; referiram-se que visitaram o Museu Nacional de Geologia, o Instituto de Meteorologia e o Museu da História Natural; cinco (16,6%) apontaram a ida à escola no âmbito da disciplina Práticas pedagógicas I; dois (6,6%) indicaram a participação em jornadas científicas; um (3,3%) indicou o trabalho em grupo; um (3,3 %) apontou visita de

⁴⁵ Facultar aqui significa disponibilizar.

estudo e trabalhos de investigação, um (3,3%) afirmou que foi marcado positivamente pelos seminários e ida às escolas na disciplina Prática Pedagógica I, um (3,3%) indicou trabalho em grupo e jornadas científicas; um (3,3%) apontou elaboração de portfólios e visitas de estudo, dois (6,6%) indicaram visitas de estudo e trabalho em grupo, um (6,6%) indicou apenas visita de estudo, dois (6,6%) afirmaram que, até aquela altura do curso nada lhes tinha marcado de forma positiva, três (10,0%) abstiveram-se de responder e quatro (13,3%) apontaram atividades muito vagas de modo a não foi possível enquadrá-las.

Importa referir que, quando se procura verificar a frequência em que cada umas das práticas é referenciada, a visita de estudo ou trabalho de campo foi a mais referenciada por onze alunos, seguida da ida às escolas no âmbito das práticas pedagógicas, apontada por seis alunos, e o trabalho em grupo, que consta em terceiro lugar, foi apontado por quatro, seguindo, depois, as outras práticas. No sentido de explicitar melhor e mostrar porque deram importância a essas atividades, apresentam-se alguns trechos das respostas:

As visitas de estudo que tivemos para o Museu da História natural e de Geologia. As visitas mostram-me aquilo que é realidade do que aprendíamos na sala de aula. As atividades em grupo foi mesmo aquela troca de experiência entre colegas que é uma coisa muito boa que marca (A 16).

Até aqui o que me marcou mais foram os trabalhos em grupo. Acredito que cresci em termos de pensar, dialogar e interagir. Permitiram que eu me sentisse mais à vontade em termos de diálogo e procurar investigar mais, falar sem medo (A2).

Foram as visitas a algumas escolas da cidade de Maputo e apresentação de Seminários. As visitas às escolas permitiram-me contactar com aquilo que é a realidade escolar, conhecer a organização e a distribuição de tarefas por cada sector numa escola, não só saber que em cada escola há regulamento interno além daquele fornecido pela instâncias superiores; Os Seminários marcaram-me positivamente na medida em que era obrigado a ter que superar aquilo que era o medo de estar em frente das pessoas e apresentar um determinado tema. Esta atividade é muito importante na formação profissional (A21).

Visita ao Instituto de Meteorologia (INAM), nesta visita pude aprender mais sobre a previsão meteorológica, como ela é feita, os aparelhos que são usados e muito mais. (A30)

Tendo em consideração que os alunos iriam nesse semestre planejar e dar aulas simuladas, procurou-se saber se tinham alguma preferência em planejar aulas de uma classe específica. Com essa pergunta, pretendia-se ver os alunos que têm mais preferência com a Geografia Física ou com Humana e as razões dessa preferência. Dos trinta alunos que responderam ao questionário, vinte (66,6%) mostraram-se interessados em planejar aulas de uma classe específica; dois (6,6%) não indicam a classe, apontando, no entanto, temas que gostariam de ensinar; um indicou o tema erosão e o outro globalização; sete (23,3%) não

mostraram interesse em escolher uma determinada classe. Esses apontam que podem trabalhar com qualquer classe, pois estão sendo formados para ensinar Geografia em qualquer classe do ensino secundário geral e um (3,3 %) não respondeu à pergunta.

As respostas apontam que nove (30%) optam pela 8ª; dois (6,6 %) preferem trabalhar com a 9ª classe; quatro (13,3%) optam pela 10ª; três (10%) optaram pela 11ª classe; dois (6,6%) escolheram a 12ª classe; sete (23,3%) não têm preferência por qualquer classe, dois (6,6 %) não escolheram a classe e indicaram temas, razão pela qual consideram-se nulas suas respostas e um (3,3%) não respondeu à pergunta.

As classes que tratam de conteúdos da Geografia física geral são a 8ª e a 11ª; a 9ª e a 12ª tratam de conteúdos da Geografia humana e na 10ª classe se estudam conteúdos da Geografia física e humana de Moçambique. Nesse sentido, quando se organizam os dados tendo em consideração a vinculação das classes escolhidas aos conteúdos tratados, verifica-se que doze (40,0%) escolheram classes que tratam de conteúdos da Geografia física, quatro (13,3%) optaram por classes que tratam de conteúdos da Geografia humana; quatro (13,3%) escolheram a classe que trata de conteúdo das duas áreas; sete (23,3%) não manifestaram qualquer preferência; um (3,3%) não respondeu e duas respostas (6,6%) foram consideradas nulas.

Na justificativa, poucos são os que relacionam a escolha com a área da Geografia. Apenas três alunos relacionaram a escolha pela afinidade com a Geografia física ou humana. Existe uma ideia de que as classes inferiores são mais simples de ensinar que as outras, embora não abertamente explicitada. Esse fato manifestou-se mais nos alunos que escolheram a 8ª classe, que são maioria. Pode-se ler algumas justificativas a seguir:

É de começar do menor para o maior (A6).

Tratando de iniciação gostaria de começar de baixo para cima (A7).

Porque trata-se de uma classe inicial do 1º ciclo (A13).

Para os que escolheram pela afinidade com a área, percebe-se que existe também ideia de que os temas da Geografia humana são mais fáceis de perceber do que conteúdos da Geografia física. Veja-se a resposta dos seguintes alunos.

Porque [n]esta classe, a 9ª classe, trata-se da Geografia Econômica e acho que não precisaria de fazer muito esforço (A1)

Por serem dados conteúdo da Geografia Econômica ou Humana. Entendo melhor esta matéria (A10)

Esta apresentação de dados do questionário ajuda a ter uma ideia geral de quem são os alunos da formação inicial e do que pensam sobre o curso que frequentam. Foi a partir desse universo que se escolheram os treze (43,3%) alunos que constituíram o grupo focal. Nesse grupo, alguns aspectos foram retomados já com um número menor de sujeitos. Em seguida, apresentam-se os critérios da seleção dos sujeitos que participaram do grupo focal e as atividades desenvolvidas.

3.3. O Grupo focal: Seleção dos sujeitos e as atividades

Esta pesquisa, conforme se fez referência nas considerações iniciais, orienta-se por uma abordagem qualitativa. E o grupo focal é uma das técnicas de pesquisa que vem sendo utilizada em pesquisas com essa abordagem. O grupo focal é amplamente utilizado em pesquisas científicas no Brasil a partir dos anos 80 em diferentes áreas de conhecimento, como, por exemplo, nas ciências da saúde, ciências sociais e ciências humanas (SUANNO, 2008). No entanto, essa técnica foi empregada inicialmente em pesquisas de *marketing*, nos anos 20, em pesquisas para se estudar as reações das pessoas à propaganda da guerra, nos anos 50, e em pesquisas em áreas de comunicação, nos anos 1970 e 1980 (GATTI, 2005).

Essa técnica de pesquisa segundo Powell e Single (1996, p. 449) resume-se a “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. O grupo focal envolve algum tipo de atividade coletiva dos sujeitos que dele participam. Essas atividades podem ser, por exemplo, assistir a um filme e conversar sobre ele, debater um conjunto particular de questões, ou examinar um texto sobre algum assunto e debater (GATTI, 2005).

Considerou-se importante a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa porque permitiria ter um entendimento não só do que os alunos pensam e falam sobre sua formação, mas também perceber o que está por trás das suas formulações em relação a alguns aspectos da formação, assim como dos seus conhecimentos relativos a conteúdos geográficos e didáticos. Segundo Gatti (2005, p. 9) no grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”.

Foi com base no exposto sobre grupo focal e tendo em consideração os objetivos definidos para a pesquisa, que se elaborou o roteiro do grupo focal apresentado a seguir no quadro 13.

Quadro 13: Roteiro e Frequência dos alunos em formação no Grupo focal, 2012.

Ord	Data	Número de participantes		Tema discutido	Questão orientadora
		1ºG	2º G ⁴⁶		
1	31/8/2012	9	4	Formação inicial e conhecimentos docentes	No geral, os alunos quando vão ao estágio apresentam dificuldades no tratamento dos conteúdos. A que se deve em vossa opinião? Podem ligar isso com aspectos da vossa formação?
2	14/09/2012	9	4	Saberes mobilizados no planejamento de aulas de Geografia	No encontro anterior havia se dado a tarefa para que cada um planificasse uma aula a sua escolha e fizesse o sistema conceptual do tema a tratar. Explicar como foi o processo de planejamento. Que recursos consultaram? Explicar o sistema conceptual. Que dificuldades encontraram em todo o processo de planejamento?
3	19/09/2012	12		Práticas que potencializam a construção do conhecimento docente	Que práticas são desenvolvidas na Universidade que vocês consideram que potencializaram o vosso conhecimento como professores de geografia? Por quê? Que práticas fragilizam? Por quê?
4	19/10/2012	9	4	Ensino da Geografia no contexto contemporâneo & formação em Licenciatura em Geografia	Estudo do texto “Educação Geográfica no contexto contemporâneo” CAVALCANTI,2008, p. 29-37). Que relação vocês fazem dos assuntos abordados no texto com a vossa formação?
5	26/10/2012	9	4	Avaliação geral dos encontros	Que avaliação fazem dos nossos encontros? Até que ponto foram importantes para a vossa formação?

Seleção dos sujeitos da pesquisa e as atividades desenvolvidas

A escolha dos sujeitos para o grupo focal não foi aleatória, tendo-se baseado na conjugação de dois critérios: alunos dedicados, participativos e com intervenções consistentes nas aulas e a constituição de um grupo heterogêneo nos seguintes aspectos: alunos de ambos sexos; alunos com experiência docente; alunos sem experiência docente. Considera-se que essa heterogeneidade foi fundamental para se obter diferentes pontos de vista dos alunos. O que esses alunos têm em comum é o fato de serem todos estudantes na mesma turma e do mesmo curso. Segundo Gatti (2005, p. 18), a composição do grupo focal deve basear-se “em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”.

Por um lado, o fato de a pesquisadora ter estado, antes, a realizar a observação de aulas da Prática Pedagógica em Geografia II (PPG II) tornou possível identificar alunos que faziam intervenções consistentes nas aulas. Até o dia 27 de agosto, data em que se convidaram os alunos para participar do grupo focal, a autora deste trabalho já havia

⁴⁶ O “G” no quadro significa Grupo.

observado quatro aulas de PPGII, cada uma com a duração de quatro horas, nos dias 30 de Julho, 6, 13, e 27 de agosto. Por outro lado, contatou-se o professor de Didática de Geografia IV para que sugerisse alguns nomes de alunos que ele considerava que poderiam discutir, sem muitos problemas, os assuntos propostos. O pedido feito ao professor baseou-se no fato de se considerar que ele tinha um conhecimento substancial dos alunos, visto ter sido seu professor na Didática de Geografia I, II e III. O mais interessante é que houve muita aproximação entre a escolha da autora deste trabalho e a relação de alunos sugerida pelo professor. Importa destacar que os alunos em formação participaram por sua livre vontade depois da formulação do pedido. Segundo Gatti (2005, p. 13), “embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária”.

Participaram do grupo focal treze alunos, dos quais cinco mulheres e oito homens, com idades que variavam de 21 a 48 anos, havendo seis entre 21 e 25 anos, três entre 26 e 30 anos, dois entre 31 e 35 anos e dois com 48 anos. Quanto à experiência profissional, quatro possuíam experiência na docência no ensino primário e os nove restantes, nenhuma. Quanto ao número de elementos a participar de um grupo focal, considera-se que pesquisas que usam essa técnica organizam grupos constituídos por um número reduzido de pessoas. Embora não haja consenso entre os diferentes autores, Suanno (2008) aponta para grupos entre seis a quinze membros, enquanto Guimarães (2004) e Gatti (2005) indicam seis a doze membros.

O grupo dos treze alunos foi subdividido em dois subgrupos, pois havia quatro alunos que não apresentaram disponibilidade para participar dos encontros na hora escolhida pela maioria. Os encontros realizaram-se às sextas-feiras. O encontro com os quatro alunos realizava-se às 7h da manhã e o outro com os nove restantes, às 9.30h, ambos com a duração aproximada de 2 h. No total, realizaram-se cinco encontros. Houve uma boa participação dos alunos, tendo apenas uma aluna faltado ao terceiro encontro por motivo de doença. Esse encontro realizou-se com os doze alunos juntos, pois coincidiu com a semana de jornadas científicas na Universidade em que há interrupção de aulas por uma semana.

Todos os encontros realizaram-se nas salas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica, Campus Lhanguene (ver a foto 1), pois tanto no horário do primeiro quanto do segundo encontro havia sempre uma sala vaga. Para organização e orientação dos encontros, contou-se com o apoio de um professor assistente estagiário da UP. Todas as discussões foram gravadas em áudio e registradas em caderno.

Foto 1 : Edifício onde funciona a Faculdade de Ciências Sociais
Campus da Lhanguene, Maputo.



Fonte: Foto feita pela autora em 31/08/2012.

Durante os encontros, os alunos eram, às vezes, unânimes e, em outros momentos, divergiam. No entanto, essa divergência enriquecia os debates. Considera-se também que os encontros contribuíram para criar mais aproximação entre os alunos, pois alguns nunca tinham estado juntos em situação de trabalho em grupo.

O trabalho com o grupo focal realizou-se no período entre 30 de agosto e 26 de outubro de 2012, conforme o quadro 13, que ilustra o que foi realizado e discutido em cada encontro e a frequência dos participantes.

Na secção que segue, apresentam-se as atividades desenvolvidas em cada encontro e sua análise.

3.3.1 Encontro 1 - Formação inicial e conhecimentos docentes

No que se refere ao 1º tema de discussão “formação inicial e conhecimentos docentes”, a questão orientadora foi a mesma, tanto no primeiro quanto no segundo grupo. Nos dois grupos estiveram presentes todos os alunos e um assistente estagiário. Esse último auxiliou na organização dos trabalhos. O objetivo desta sessão foi compreender como é que a formação contribui na construção de conhecimentos docentes dos alunos; concretamente, a articulação entre o conteúdo específico e a didática. A questão norteadora foi a seguinte: *“No geral, os alunos quando vão ao estágio apresentam dificuldades no tratamento dos conteúdos. A que se deve em vossa opinião? Podem ligar isso com aspectos da vossa formação?”*

Os alunos, na tentativa de procurarem uma justificativa para o fato de que, geralmente, alguns alunos apresentam dificuldades no estágio, fazendo relação com o curso que frequentam, apontaram diferentes hipóteses. No entanto, o rumo que tomou a discussão não foi a mesma nos dois grupos.

No primeiro, prevaleceram duas posições: uns apontaram o fato de a prática pedagógica (ministrar aulas) iniciar-se tarde e outros apontaram que não era aconselhável iniciá-la antes da consolidação de alguns conhecimentos acadêmicos, pois consideram que o professor deve dominar os conteúdos que ensina.

No segundo grupo, os alunos relacionaram as dificuldades que os estagiários encontram na escola a questões ligadas à própria formação. Os argumentos deles apontam para três aspectos: condições de trabalho na universidade, pouca ligação teoria e prática e problemas na avaliação dos alunos em formação. Eles consideram que esses aspectos contribuem para o fraco desenvolvimento de conhecimentos docentes.

Para aqueles que consideram que a prática pedagógica, no sentido de ministrar aulas, inicia-se tarde, pode-se perceber no depoimento de dois alunos:

Estamos a iniciar a simulação de aulas esta semana. Talvez seja por causa do currículo. Acho que isso é um dos problemas que podem fazer para que muitos dos nossos colegas tenham dificuldades no tempo de estágio. Acho que não está muito bem. A simulação de aulas e a planificação, tendo em conta que estamos a ser formados para ser professores, deviam começar logo no início, para [no] aperfeiçoarmos ao longo do tempo (A2).

Relacionando com o que disseram sobre o tempo de práticas, que é curto, também estou de acordo. Acho que, nas práticas, além das simulações entre nós devia se dar a oportunidade de ir às escolas, que não fosse apenas à altura do estágio só. Quando vamos ao estágio já vamos ser avaliados. As aulas simuladas não são muito valiosas porque estamos entre nós, não temos aquele comportamento do aluno. Somos todos estudantes. No estágio, vamos ter outra realidade (A15).

Pelo fato de os alunos terem apontado a ida tardia à escola, procurou-se saber deles, se não teriam ido à escola desde que iniciaram o curso. Essa pergunta justifica-se pelo fato de que o plano curricular indica que as práticas pedagógicas iniciam no primeiro ano. Eles apontaram que foram à escola na Prática Pedagógica Geral. De fato, segundo o programa temático de Prática Pedagógica Geral, não se desenvolve qualquer trabalho específico com o professor da disciplina de Geografia; trata-se de uma disciplina de tronco comum. O trabalho com o professor de Geografia na escola está preconizado para que se realize na Prática PPG II, o que não aconteceu.

Para quem defende que a prática pedagógica na escola, no que concerne ao ministrar aulas, deve acontecer depois de amadurecimento mínimo em termos de conteúdos científicos, argumentou-se da seguinte forma:

Eu sou da opinião que tem que haver um amadurecimento, por parte do estudante em termos de conteúdos, não só os conteúdos que ele irá lecionar na escola, mas os conteúdos da própria Geografia como Ciência. [...] é necessário desenvolver os conceitos básicos da Geografia como ciência, porque esses conteúdos de uma ou outra forma estão interligados. [...] Há conteúdos que dão no ensino secundário de forma superficial, então o professor tem que saber mais, deve saber muito mais que os conteúdos tratados na escola. [...] a transposição didática deve ser feita pelo professor, ele é que tem que ver se esses conteúdos são ou não adequados para a 8ª, 9ª, 10ª classes. Por exemplo, os programas de ensino é que nos dão as balizas do que devemos ensinar na escola. Aqui na Universidade, estudamos, por exemplo, o clima no geral (A1). [grifos nossos]

O aluno A1, em seu argumento, além da defesa que faz da necessidade de os alunos em formação inicial realizarem as práticas depois da consolidação de alguns conhecimentos da Geografia acadêmica, apontou um conceito muito discutido no campo do Currículo e Didática que é o de “Transposição didática” o que mostra que ele têm consciência da relação que existe entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. No entanto, importa destacar que atualmente há críticas quanto a esse conceito.

Questionou-se aos alunos sobre o significado de transposição didática. Disseram que não conheciam o autor que formulou esse conceito, mas que haviam abordado isso na Didática de Geografia II. Um dos alunos disse:

A nossa formação vai nos permitir fazer a transposição didática, que é a transferência da Geografia acadêmica para a geografia escolar. [...] quando estou a mediar tenho que ter em conta a transposição didática. Estudamos esse conceito na Didática de Geografia II (A17).

Esse aluno considera a “transposição didática” na Geografia a “transferência da Geografia acadêmica para a Geografia escolar”. Entende-se que transferir é tirar algo de um lugar para outro, mas, na verdade não é isso que os professores fazem. Segundo Chevallard (1995, p. 22) “transposição didática é a passagem do saber sábio ao saber ensinado”. Mas essa passagem realiza-se em diferentes níveis. Há um primeiro momento em que o saber sábio é reelaborado como saber a ensinar e o segundo em que o saber a ensinar é reelaborado em saber ensinado (aquele que é ensinado pelos professores). O autor explica com um exemplo da Matemática o nível em que o professor trabalha na transposição didática nos seguintes termos:

Preparar una lección sobre el logaritmo se vuelve, entonces, hacer la transposición didáctica de la noción de logaritmo. Sin embargo, preparar un lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es hacer la transposición didáctica. Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladeiro de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado. (CHEVALLARD, 1995, p. 20).

Considera-se, ainda, que não é “transferência” porque existe uma diferença entre o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico. Essa diferença segundo Lopes e Macedo (2011) tem a ver com as finalidades sociais de cada uma delas. As finalidades das instituições produtoras do conhecimento e as finalidades conferidas pela sociedade à escola não são as mesmas.

A discussão sobre a diferença entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico no âmbito da Didática de Geografia é também feita por Lestegás (2002), Cavalcanti (2008) e Callai (2010). Lastegás aponta que existe uma crença de que a diferença entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar é apenas de grau. Nessa crença acredita-se que o conhecimento da Geografia escolar deriva do conhecimento geográfico que passa por um processo de simplificação, redução e de adaptação. Para o autor as diferenças entre elas vão além do grau. A Geografia acadêmica e a Geografia escolar respondem a finalidades diferentes e organizam seus textos de forma diferente. Apoiando-se em Charvel (1988), considera que a Geografia escolar é uma criação original da escola. No entanto, não nega o fato de existirem “fortes e indissociáveis relações entre o conhecimento geográfico acadêmico e o conhecimento geográfico escolar” (LESTEGÁS, 2002, p. 174).

Por sua vez, Cavalcanti (2008) considera que a estruturação da Geografia escolar é feita pelo professor com base em referências em: conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica assim como da didática da geografia; geografia escolar já constituída; concepções pessoais dos próprios professores e as práticas escolares. Nesse entendimento, a geografia escolar não é idêntica à Geografia acadêmica, embora sirva como uma das referências.

Callai (2010) considera que a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, embora tenham a mesma matriz de origem e utilizarem os mesmos procedimentos para a realização de análises geográficas, são diferentes. Essa diferença fundamenta-se no fato de a ciência ter como função responder aos problemas produzidos pelos homens por meio da investigação, enquanto que a disciplina escolar ensina os alunos a desenvolver capacidades de interpretar a espacialidade dos fenômenos. A autora argumenta que Geografia acadêmica

Responde a questionamentos específicos para os quais a ciência deve-se debruçar na busca de respostas que sejam adequadas para entender os problemas da humanidade. [...] a geografia escolar, embora com a mesma matriz de origem, apresenta características específicas que se referem ao conjunto em que se insere que é a perspectiva da escola. (CALLAI, 2010, p. 22).

A partir dos posicionamentos dos autores citados, pode-se concluir que o professor não realiza *transferência da Geografia acadêmica para a Geografia escolar* e que estas, apesar de possuírem algumas relações, não são a mesma coisa. Também fica claro que não se trata de uma simplificação da Geografia acadêmica para a Geografia escolar, pois esta última é criação do professor, que usa várias referências, uma delas a Geografia acadêmica. O entendimento desse aspecto pelos futuros professores é fundamental para não ensinarem os conteúdos na escola da forma como eles aprenderam na universidade, pois essas instituições não têm a mesma finalidade.

No que se refere às condições de trabalho na universidade, os alunos em formação inicial apontam que alguns professores trabalham em muitas instituições e, provavelmente, isso não lhes dê tempo para a investigação, o que contribui para a fraca qualidade das aulas. Como exemplo, apresenta-se a fala do aluno A 21

Uma das coisas que eu vejo é a falta de profissionalização dos professores. Isso está ligado às condições de trabalho. Aqui existe aquilo que se chama de professores “turbos⁴⁷”. Qual é o tempo que esse professor tem de planificar? Muitos professores não investigam. (A21)

Importa destacar que existe um reconhecimento institucional em relação à sobrecarga dos professores. Na justificativa do atual plano curricular do curso de licenciatura em Geografia, esse aspecto foi indicado como um dos problemas que afetou a implementação adequada do plano curricular anterior. Nesse documento, aponta-se que “as atividades de lecionação ocupam quase todo tempo dos docentes, prejudicando em grande medida as atividades de pesquisa e extensão” (UP, 2009, p. 5).

O problema da relação teoria e a prática voltou de novo à superfície, pois já havia sido apontado no questionário. No entanto, aqui há aprofundamento, pois os alunos em formação identificam a área da Geografia onde essa dificuldade se acentua. Segundo os alunos que participaram do grupo focal, o problema da relação entre teoria e a prática incide especificamente nas disciplinas de Geografia Física no geral. Para ilustrar apresenta-se como exemplo os depoimentos de dois alunos.

⁴⁷ Professor “turbo” é um termo que se usa para referir aqueles que trabalham em muitas escolas e com muitas horas de trabalho por dia.

Falando das dificuldades que consigo perceber na minha formação, está mais relacionado com o ensino da Geografia Física. Até agora só fizemos visita ao Museu da História Natural e ao Museu da Geologia. Por vezes, programam-se visitas de estudo como, por exemplo, a ida a Xinavane, Boane, Bilene e não aconteceu. Eu via possibilidades nessas saídas de campo para aprofundar os meus conhecimentos. Podia, por exemplo, inspirar-me para a pesquisa, para minha Monografia. [...]. Nós estudamos várias disciplinas da Geografia física ao longo do semestre. Pensava que iríamos consolidar esses assuntos na disciplina de [...], pois para fazer caracterização de uma região precisamos buscar conhecimentos de outras disciplinas. Mas nós fazíamos avaliação e todos tinham notas de 9 a 11⁴⁸ no 1º teste. Fizemos a 2ª prova voltamos a ter notas baixas, aí ficamos sem saber se nós é que não evoluímos. O professor dá nota e não entrega as provas para ver onde falhamos, aí fico sem saber como irei ensinar esse conteúdo, pois não sei se domino ou não”. (A3)

Enfrentamos problemas na Geografia Física. Acho que todos notam isso, a falta de material, em muitas disciplinas em que deveríamos ter a componente prática só nos limitamos a coisas teóricas. [...] quando tivemos a disciplina de [...] os assuntos não eram aprofundados. Falamos de rochas mas nunca analisamos rochas [...] de certeza que iremos ter algumas dificuldades. Por exemplo marcaram-se saídas de campo e depois não chegaram a concretizar-se. Desde que iniciamos o curso só tivemos duas saídas de campo se não me engano. Este é o 3º ano e já está a findar. Há algumas matérias que é preciso mesmo que se faça visitas de estudo”. (A10).

O aluno A3, além das dificuldades relacionadas com a relação entre teoria e prática na abordagem de conteúdos da Geografia Física, aponta problemas relacionados com a avaliação.

Analisando o depoimento dos alunos que apontam a necessidade de realização de trabalhos de campo no sentido de aliar a teoria e a prática, considera-se que isso só não basta para o aluno em processo de formação perceber a inter-relação que deve haver entre o conteúdo das disciplinas específicas e o didático. No trabalho de campo, sem dúvida que se aprofunda o conhecimento do conteúdo; no entanto, é importante considerar que ele por si só não é suficiente, tal como se apontou anteriormente. Para potenciar os conhecimentos dos futuros professores no conhecimento didático de conteúdo, é importante refletir sobre essas temáticas tendo como referência a Geografia escolar. Segundo se apontou anteriormente com apoio em Cavalcanti (2012a), há necessidade de problematizar a Geografia escolar, tarefa que deve ser encarada por todos os professores do curso e não apenas pelos das didáticas específicas. Além do mais, o trabalho de campo precisa ser organizado tendo objetivos muito claros, tanto por parte do docente quanto por parte do alunos, para que, de fato, potencialize o conhecimento.

Concorda-se também com Pimenta (2009), quando aponta que, nos programas de formação de professores, é necessário que os alunos em formação se questionem sobre o

⁴⁸ Em Moçambique as notas variam de 0 a 20 valores.

⁴⁹ O nome da disciplina foi omitido pela autora do trabalho.

significado que esses conhecimentos têm para eles próprios, o significado desse conhecimento na sociedade atual, como as escolas trabalham o conhecimento, para que ensiná-los e significado que têm na vida das crianças e dos jovens, entre outras questões. Nesse sentido, as instituições de formação inicial não devem apenas passar o conteúdo, mas este deve ser apropriado pelos futuros professores a partir de vários questionamentos em relação à importância desse conhecimento para os alunos com que vão trabalhar e para eles próprios, como mediadores no processo. Essa é uma discussão que iria contribuir para a construção do conhecimento didático de conteúdo.

No que se refere a problemas da avaliação apontados pelos alunos considera-se que isso revela o desconhecimento por parte de alguns professores da Universidade de que “na prática pedagógica o erro pode significar uma chance de evoluir o pensamento” (SOUZA, 2011, p. 126).

A discussão *sobre a formação inicial e os conhecimentos docentes* desenvolveu-se em torno da relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, condições de trabalho na universidade, dificuldades em relação ao estabelecimento da relação teoria e prática nas disciplinas de Geografia física. Segundo esses alunos, os problemas da prática na formação inicial poderão ter reflexos no desempenho deles como futuros professores em termos de domínio do conteúdo científico e didático. No entanto, consideram que existem algumas exceções, pois existem professores que desenvolvem adequadamente sua tarefa de mediadores.

Cabe dizer aqui que, depois de terem-se apresentado as representações dos alunos relacionados com a prática na formação inicial e com o desenvolvimento de conhecimentos docentes, apresentam-se, a seguir os resultados das atividades desenvolvidas no segundo encontro do grupo focal, que teve como tema de trabalho/discussão os conhecimentos mobilizados no planejamento de aulas de Geografia e, em especial, o conhecimento didático de conteúdo.

3.3.2 Encontro 2- Conhecimentos docentes mobilizados pelos alunos da formação inicial no planejamento de aulas de Geografia

No final do primeiro encontro, solicitou-se aos alunos do grupo focal que planejassem uma aula⁵⁰ à sua escolha e elaborassem, ao mesmo tempo, um sistema conceitual, a partir do

⁵⁰ A autora do trabalho procurou inserir no grupo focal essa atividade de planejamento e posterior discussão como um aprofundamento do debate que a turma já havia iniciado nas aulas de PPG II, já em número menor. A

conceito chave do tema escolhido. Considerou-se essa atividade importante para perceber que conhecimentos os futuros professores têm da ciência a ensinar e que conhecimentos mobilizam no planejamento da aula de geografia com vista à construção de um pensamento espacial do aluno. Para a análise do material produzido pelos alunos, buscou-se apoio em Shulman (2005), Libâneo (1994), Cavalcanti (2002, 2012 a, 2012 b) e Vasconcellos (2010).

No que se refere aos temas escolhidos para planejamento cabe dizer que três alunos planejaram sobre temáticas da Geografia Física e nove sobre temáticas da Geografia Humana, conforme ilustra o quadro 14 a seguir.

Quadro 14: Temáticas escolhidas pelos alunos do grupo focal no planejamento de aulas, 2012.

Código	Temáticas da Geografia Física	Classe	Sistema conceitual
A 15	Principais rochas e minerais, suas áreas de ocorrência	10ª classe	Não fez
A 23	Ciclo Hidrológico	8ª classe	Não fez
A12	Importância da defesa e conservação dos solos	11ª classe	Não fez
Temáticas da Geografia Humana			
A 4	Fatores de localização industrial	9ª classe	Não fez
A 3	Indústrias extrativas e sua localização	10ª classe	Não fez
A 21	População: Importância do estudo da População	10ª classe	Não fez
A 10	Movimentos migratórios	9ª classe	Não fez
A1	Problemas das cidades	9ª classe	Fez
A 17	Origem e difusão da agricultura	9ª classe	Fez
A 5	Sistemas agrários: agricultura itinerante	9ª classe	Não fez
A2	Principais fatores da produção agrícola	10ª classe	Fez
A16	Pecuária	9ª classe	Fez
A7	Tipos de transportes: vantagens e desvantagens	9ª classe	Fez

Fonte: Planos de aulas elaborados pelos alunos

Verificou-se maior tendência em escolher temas da Geografia Humana. O que é contrário ao que muitos alunos responderam no questionário, cuja referência foi a 8ª classe, na qual se trata da Geografia Física.

A discussão no segundo encontro com o grupo focal encaminhou-se à volta do planejamento que os alunos em formação inicial haviam realizado. Por uma questão de procedimento, julgou-se melhor que fizessem primeiramente essa reflexão por via de uma narrativa escrita (ver apêndice D) e, só depois disso, cada um falou do processo de seu planejamento e dos aspectos que poderia modificar se tivesse que refazer o plano. As narrativas escritas, segundo Cunha (1997), são importantes uma vez que são disciplinadoras

diferença é que, na disciplina de PPGII, o planejamento era feito em grupo e, na sequência, escolhia-se um aluno para dar a aula simulada. Importa acrescentar que não se definiu um tema específico, pois o objetivo não era ver os conhecimentos mobilizados no planejamento de uma temática específica, mas de uma aula da disciplina de Geografia.

do discurso. O autor acrescenta ainda que o sujeito, ao ‘ouvir’ a si mesmo, ou ao ler o seu escrito pode ir teorizando a sua própria experiência.

Para a apresentação dos dados resultantes do trabalho desenvolvido no que concerne à mobilização de conhecimentos docentes, apresentam-se os dados em três momentos: análise das narrativas; análise dos planos de lição e, por fim, análise dos sistemas conceituais.

O que as narrativas revelam

Segundo Cunha (1997), as narrativas podem ser utilizadas com duas finalidades: ensino e pesquisa. Tomando como referência a indicação desse autor, no contexto desta pesquisa, as narrativas desempenharam as duas funções. Para a pesquisadora, serviram como instrumento de coleta de dados e, para os sujeitos da pesquisa, serviram como instrumento de formação. Isso porque,

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. (CUNHA, 1997, p. 2).

Os alunos em formação, ao relatarem a sua experiência de planejamento de aula, puderam fazer uma autoanálise do percurso feito e detectar alguns problemas que os levaram a refazer os planos que haviam feito.

Para análise das narrativas, os indicadores da categoria *conhecimentos docentes* não foram definidos a priori; diferentemente, estes emergiram a partir das narrativas escritas pelos alunos sobre a sua experiência de planejamento de aula. Segundo Cunha (1997, p. 7), ao debruçar-se sobre o trabalho com narrativas na investigação qualitativa, considera que “é importante não aprisioná-las, *a priori*, em categorias teóricas pré-definidas, por que este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo.” No entanto, considera importante identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos.

As narrativas revelam que houve mobilização de diferentes conhecimentos docentes. No geral, os alunos em formação apontaram em suas narrativas aspectos ligados a: 1) aspectos gerais do planejamento de uma aula, como definição de objetivos, funções didáticas, métodos e procedimentos de ensino em geral; 2) materiais consultados para a planificação, como programas de ensino e livro do aluno⁵¹; 3) aspetos inerentes à disciplina Geografia, tais como indicações teórico-metodológicas de ensino de Geografia em geral, desde os princípios até os

⁵¹ Em outros países designa-se de livro didático.

meios de ensino; 4) consulta de bibliografia da Geografia acadêmica; 5) perguntas de reflexão.

Foi difícil encontrar nas narrativas todos os indicadores. No entanto, oito alunos contemplaram na sua reflexão algum aspecto teórico-metodológico do ensino da Geografia; todos eles fizeram referência aos aspectos gerais do planejamento da aula, ligados a conhecimentos de Didática geral; três indicaram que consultaram bibliografia da Geografia Acadêmica; nove indicaram que consultaram o livro do aluno e programa de ensino; dois apresentaram perguntas de reflexão que contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos (ver o apêndice J).

Importa apresentar o conjunto de indicadores e os conhecimentos docentes correspondentes a partir das semelhanças, conforme o sistematizado no quadro a seguir.

Quadro 15: Indicadores dos conhecimentos docentes mobilizados pelos alunos, 2012.

Nº de Alunos	Indicadores	Quem fez	Saberes mobilizados⁵²
1	Referência a aspetos teóricos-metodológicos de ensino da Geografia	A3	Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático geral Conhecimento do currículo; Conhecimento didático do conteúdo
	Aspetos gerais da didática geral		
	Consulta de fontes da Geog. Acadêmica		
	Perguntas de reflexão		
1	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A7	Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático geral Conhecimento do currículo; conhecimento didático de conteúdo
	Aspetos gerais e da didática geral		
	Consulta de fontes da Geog. Acadêmica		
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.		
4	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A1; A17 A2 e A16	Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático geral Conhecimento do currículo Conhecimento didático de Conteúdo
	Aspetos gerais e da didática geral		
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.		
1	Aspetos gerais e da didática geral	A 21	Conhecimento do conteúdo Conhecimento do Currículo Conhecimento didático geral
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.		
	Consulta de fontes da Geog. Acadêmica		
2	Aspetos gerais e da didática geral	A23; A15	Conhecimento didático geral Conhecimento do Currículo Conhecimento do conteúdo
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.		
1	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A4	Conhecimento didático geral Conhecimento do conteúdo Conhecimento didático de Conteúdo
	Aspetos gerais e da didática geral		
1	Perguntas de reflexão	A 10	Conhecimento didático de Conteúdo;
	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de		

⁵² Utilizou-se a categorização de Shulman (2005).

Nº de Alunos	Indicadores	Quem fez	Saberes mobilizados ⁵²
	ensino da Geografia		Conhecimento didático geral
	Aspetos gerais e da didática geral		
2	Aspetos gerais e da didática geral	A 5; A12	Conhecimento do conteúdo Conhecimento da didática geral

Fonte: Narrativas elaborados pelos alunos no grupo focal.

Para explicitar melhor a reflexão feita pelos alunos no ato de planeamento, apresentam-se duas narrativas que incluem alguns dos indicadores dos conhecimentos docentes mobilizados pelos alunos.

Na presente planificação por mim feita foi direcionada para a 10ª classe, unidade temática de Geografia econômica de Moçambique com o tema caracterização geral da indústria: indústria extrativa e sua localização.

No primeiro momento, a dificuldade que me apareceu foi, no meio de tantos temas interligados, como escolher um tema que possa estabelecer relação com os temas anteriores. Após a escolha do tema, a preocupação que me veio foi como organizar os conteúdos de ensino usando os cinco princípios específicos do ensino de Geografia. Visto que tanto os programas assim como os livros do aluno não apresentam, de forma clara, a existência desses princípios, sobretudo o princípio da inter-relação dos fenômenos físicos e dos fenômenos econômicos, no espaço [...]. Após isso, pensei em como podia relacionar os diferentes métodos (elaboração conjunta, trabalho em grupo, exposição) no período de 45 min. A outra dificuldade foi de elaborar a melhor orientação que pudesse satisfazer os meus objetivos.

Com base na Bibliografia da Geografia Física, livro do aluno e Atlas Geográfico, elaborei apontamentos e fotocopiei um texto de Aniceto do Muchangos. (A3)

O meu plano é sobre as migrações. Ao planificar, pensei em escolher um tema que me permitisse, no meio do teórico, incluir algumas realidades locais; Após a escolha do tema, tive que analisar em que medida este tema pode cativar o interesse dos alunos; como fazer a introdução do tema o que dizer, primeiro, para despertar o interesse (a dita motivação). Que estratégia poderia usar ou o que dizer com vista a que os alunos sejam também participativos, a dita elaboração conjunta. Como elaborar o apontamento com vista a que não seja apenas uma transcrição do conteúdo presente nos livros didáticos? Que atividade poderia dar para que os alunos pudessem fazer uma reflexão sobre o conteúdo abordado a sós e não ser apenas o colocar perguntas tais como define isto, quais as consequências ou as causas disto. (A 10)

Percebe-se que o aluno A3, por exemplo, preocupou-se em trabalhar com princípios específicos do ensino de Geografia. Trata de princípios recomendados no programa de Geografia do Ensino Secundário Geral (MEC, 2008) também abordados na disciplina de Didática de Geografia II, Unidade temática II (UP, 2009). Os princípios a que aluno o A3 se refere são: 1) da inter-relação do estudo do território e seus componentes; 2) inter-relação dos fenômenos físicos e dos fenômenos socioeconômicos; 3) inter-relação do estudo da estrutura e do desenvolvimento territorial; 4) variação da escala e 5) princípio da comparação permanente com a realidade próxima do aluno. Afirma ter consultado o programa e livro do aluno, pensou em consultar fontes da Geografia acadêmica, preocupou-se, ainda, com a estruturação do conteúdo, de modo que fosse lecionado num tempo letivo (45min). Enquanto

a aluna A10, além de outros aspectos, teve preocupação de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e o método adequado para o tema que iria abordar. Nesse caso, ela inclinou-se mais para o método de elaboração conjunta.

A partir do que os alunos narraram, no geral percebe-se que, no ato de planejamento, eles mobilizaram diferentes conhecimentos: conhecimento de conteúdo, conhecimento da didática geral, conhecimento do currículo e conhecimento didático do conteúdo. Todos os aspectos apontados pelos futuros professores são considerados importantes, pois o professor precisa conhecer os objetivos que se pretende atingir com determinado conteúdo. Há, por isso, necessidade de consultar o programa de ensino. Quanto ao livro do aluno, este é fonte básica de consulta para o estudante. Nesse sentido, o professor precisa ver como o conteúdo foi apresentado, de que forma responde aos objetivos propostos no programa e como os assuntos apresentados relacionam-se com a vida cotidiana dos alunos. Também a partir do livro do aluno, o professor pode sugerir atividades que possam ajudar o estudante a compreender melhor a matéria, conforme apontou-se no capítulo II com referência em Libâneo (1994).

Sobre o uso de programas de ensino e livros, é importante considerar o alerta de Cavalcanti (2012, p. 132), ao considerar que “recomenda-se que os professores os usem com autonomia e distanciamento, a fim de que eles sirvam para apoiar o trabalho, não para defini-lo”. É importante que o professor, no ato do planejamento da aula, defina os passos a seguir em cada momento. Segundo Cavalcanti (2002, p. 80) “na escolha de procedimentos, deve-se pensar no processo de ensino em diferentes momentos”.

No que se refere a indicações teórico-metodológicas de ensino de Geografia, apresentou-se, no capítulo I, sua importância na aprendizagem do aluno. Considera-se também importante a consulta de fontes da Geografia acadêmica, pois são fontes de referência para a construção da Geografia escolar. As referências da Geografia acadêmica podem ajudar o professor a fazer analogias, demonstrações, dar exemplos e elaborar sistemas conceituais adequados para o ensino de determinada matéria. Considera-se importante, ainda, o tipo de perguntas que o professor formula a seus alunos, pois, a partir da pergunta, pode-se perceber as conexões que o professor estabelece entre diferentes elementos de determinado conteúdo.

Para o aprofundamento da análise de conhecimentos docentes, no que se refere especificamente ao conhecimento didático de conteúdo, apresenta-se, a seguir, a parte referente à análise dos planos de aula.

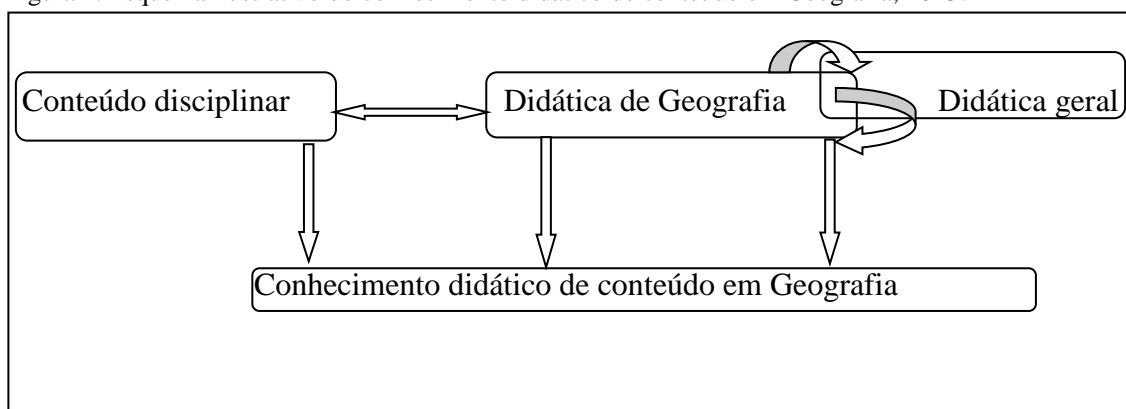
Conhecimento didático de conteúdo: o que os planos de aula revelam

O objetivo desta secção é analisar o conhecimento didático de conteúdo dos alunos da formação inicial em Geografia a partir da análise dos planos de aula. No primeiro capítulo, apontaram-se os estudos sobre o conhecimento didático de conteúdo, que fazem parte de uma linha de investigação defendida por Shulman (2005) no âmbito das pesquisas sobre conhecimentos docentes. Ele se preocupa com o conhecimento que os professores têm dos conteúdos que ensinam e da forma como esses conteúdos são transformados para serem compreensíveis aos alunos, ou seja, como fazem a articulação entre a matéria de ensino e a didática.

Para o autor, o professor que possui o domínio do conhecimento didático de conteúdo consegue encontrar estratégias para tornar a matéria a ensinar compreensível, como, por exemplo, a ilustração do que está sendo ensinado, os exemplos relacionados com a matéria, analogias, demonstrações, ou seja, as formas de representar e formular o assunto, tornando-o compreensível aos alunos. Considera-se que para o professor conseguir efetivar, no trabalho com os alunos em sala de aula, o que Shulman (2005) denomina conhecimento didático de conteúdo, precisa-se fazer, primeiro, um planejamento intencional e consciente, que é considerado, por isso, atividade indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Antes da análise dos planos de aula, considera-se importante apresentar o entendimento que se tem sobre o conhecimento didático de conteúdo em Geografia neste trabalho (ver a figura 2).

Figura 2. Esquema ilustrativo do conhecimento didático de conteúdo em Geografia, 2013.



Fonte: Adaptado do referencial teórico de Shulman (2005).

Nessa figura procura-se mostrar que o conhecimento didático de conteúdo em Geografia resulta de uma articulação dialética entre o conteúdo disciplinar, a Didática geral e

a Didática de Geografia. A necessidade de articulação entre a didática geral e as didáticas específicas é reconhecida por alguns autores como, por exemplo, Libâneo (2011, p. 10), que considera que “a didática e as didáticas específicas formam uma unidade, uma vez que o objeto de estudo de ambas é a mediação das aprendizagens ou as relações entre aprendizagem e ensino”. Por outro lado, considera-se que se trata de uma articulação dialética, se considerarmos que as didáticas específicas têm como objeto de estudo a investigação das diferentes estratégias de se trabalharem os conteúdos de ensino em modos que sejam potenciais didaticamente, considerando-se a matéria a tratar e o aluno a que se dirige (BOLÍVAR, 2005, p. 16).

Assim, quando o professor realiza a articulação entre elementos da matéria, elementos da didática e a didática específica deixa de existir a separação; tudo fica mesclado. Lopes (2010) considera que o conhecimento didático de conteúdo resulta de uma transformação em que propriedades iniciais não podem mais ser facilmente detectadas, pois, nesse caso, está-se na presença de uma nova “substância”, diferente dos ingredientes que lhe deram origem. O exposto consubstancia a afirmação de que o conhecimento didático de conteúdo “é uma espécie de amálgama de conteúdo e didática” (Shulman *apud* BOLÍVAR, 2005, p. 6).

Na análise dos planos de aula, procura-se, dentre outros aspectos, verificar como essa articulação se manifesta. Saber planejar uma aula é de extrema importância para o professor, tendo-se em consideração que o sucesso da aula depende, em parte, de sua boa preparação. A preparação possibilita a dosagem de matéria e tempo, esclarecimento dos objetivos a serem alcançados, indicação dos conceitos geográficos a serem trabalhados, indicação das atividades a serem realizadas, indicação dos recursos auxiliares, métodos a usar e outros procedimentos. Saber articular esses elementos passa pelo domínio que o professor tem do conhecimento didático de conteúdo.

Sobre o planejamento de aula, existem vários autores que tratam do assunto; aqui, utilizam-se, como referência, Libâneo (1994) e Vasconcellos (2010), autores que procuram mostrar elementos importantes no ato de planejamento da aula. No que se refere a elementos específicos do ensino da Geografia, busca-se apoio em Cavalcanti (2002, 2012a, 2012b, 2013a). Essa autora, para além de outras indicações teórico-metodológicas ligadas à Didática da Geografia, considera que existem três orientações básicas que constituem consenso, entre pesquisadores brasileiros, a respeito do ensino da Geografia na escola: considerar o cotidiano do aluno na abordagem dos conteúdos, levando-se sempre em conta, no entanto, a abordagem multiescalar; ensino voltado para a formação de conceitos geográficos; utilização da linguagem gráfica e cartográfica e desenvolvimento de habilidade de lidar com

“linguagens alternativas” ao textual científico (2013a). Considera-se que esses aspectos devem ser tomados em consideração tanto no ato de planejamento das aulas quanto no trabalho na sala de aula, devido à sua importância para a aprendizagem do aluno, tomando-o sempre como centro desse processo.

Libâneo (1994) considera que a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e que o ideal é que esta resulte num documento escrito para orientar as ações do professor e permitir constantes revisões. O autor considera, ainda, que “o trabalho docente é uma atividade intencional planejada conscientemente visando [a] atingir objetivos de aprendizagem. Por isso, precisa ser estruturada e ordenada” (LIBÂNEO, 1994, p. 96). Essa estruturação e ordenação das ações não implica que devam ser rígidas, podendo, dentro de uma mesma etapa, ser realizadas simultaneamente com outras. O planejamento é apenas uma previsão, que dependerá, em grande medida, das condições reais da sala de aula.

Por sua vez, Vasconcellos (2010, p. 148) aponta que a aula pode ser encaminhada de diversas formas; no entanto, considera importante o planejamento, pois planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, ou seja, “planejar significa antever uma forma possível e desejável”. Para o autor, a falta do planejamento por parte do professor pode inviabilizar as possibilidades de melhores caminhos e significar a perda de entradas significativas.

No planejamento, há que se pensar a sequência ou os passos que o professor vai seguir na situação real da sala de aula, o que Libâneo (1994) denomina estrutura didática da aula. Esse autor apresenta os passos didáticos que se consideram constantes e comuns a todas as matérias e as considerações do que se devem fazer. Considera cinco momentos, interligados entre si:

1. Preparação e introdução da matéria - este momento consiste na preparação do professor e dos alunos para o trabalho. Essa preparação pode ser feita de diferentes formas: apresentação dos objetivos e resultados que devem ser alcançados, perguntas para estabelecer ligação com a matéria da aula anterior ligando sempre com o cotidiano do aluno, correção de tarefas de casa e recapitulação da matéria da aula anterior pelo professor.
2. Tratamento didático da matéria nova - nesta fase busca-se a sistematização da matéria envolvendo o nexos transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. É nesta etapa que se realiza a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos.

3. Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos e habilidades – nesta fase da aula colocam-se exercícios e tarefas que possibilitam a mobilização da atividade intelectual, o raciocínio e o pensamento independente dos alunos.
4. A Aplicação - Ocorre em todas as etapas da aula. A função pedagógica-didática da aplicação é a de avançar da teoria à prática, colocando-se os conhecimentos disponíveis a serviço da interpretação e a análise da realidade.
5. Controle e avaliação dos resultados escolares – trata-se de uma função didática que percorre todas as etapas do ensino, e abrange a consideração dos vários tipos de atividades do professor e dos alunos no processo de ensino.

Considera-se que esses elementos são importantes para orientar a preparação e a execução da aula; no entanto, têm que ser entendidos como flexíveis, dependendo dos objetivos e da matéria a ensinar.

Vasconcellos (2010) também aponta os elementos que devem constar no plano de aula, numa estrutura um pouco diferente da apresentada anteriormente. Considera que o planejamento deve comportar três dimensões nomeadamente:

1. Análise das necessidades - constituída por dois elementos, o assunto e necessidade. O assunto consiste na indicação da temática a ser trabalhada em sala de aula, e a necessidade consiste na explicitação das necessidades percebidas no grupo e que justificam a proposta de ensino.
2. Projeção de finalidades - consiste na explicitação do objetivo específico do ensino daquele assunto.
3. Formas de mediação - englobam vários elementos como: conteúdos, metodologia, tempo, recursos, avaliação, tarefa e observações. O elemento *conteúdo* consiste na explicitação do conteúdo a ser trabalhado. Segundo o autor pode ser mais ou menos detalhado. Quando o professor já tiver trabalhado muitas vezes o assunto e este for do seu domínio, esse elemento pode ser menos detalhado, bastando uma referência para a memória. No entanto, quando se tratar de assunto cuja síntese ainda não está suficientemente construída, é importante que o conteúdo seja detalhado; a *metodologia* consiste na indicação dos procedimentos de ensino, técnicas e estratégias a serem utilizados no desenvolvimento do assunto. Pode-se indicar as atividades previstas para o professor, assim como as esperadas dos alunos; *tempo* - consiste em uma previsão de tempo para a viabilização da proposta; *recursos* - consiste na indicação de todos os recursos que serão utilizados na aula; a *avaliação* - nesse elemento, faz-se a indicação de estratégias que o professor vai utilizar para o processo

de desenvolvimento e de construção do conhecimento do aluno; *tarefa* - consiste na indicação das atividades que serão propostas para serem realizadas fora da sala de aula; *observações* - consiste numa reflexão por escrito de todo o processo, o que contempla aspetos relativos ao planeamento assim como da prática (Diário do bordo).

Os dois autores apresentam, cada um a seu modo, os elementos importantes a se considerar no processo de planeamento da aula, embora com uma estruturação diferente. Para análise dos planos elaborados pelos alunos da formação inicial que participaram do grupo focal, concebeu-se um roteiro (ver apêndice F), em cuja elaboração optou-se pela estrutura didática apresentada por Libâneo (1994). A escolha deve-se ao fato de ser a obra “Didática” referência básica na disciplina de Didática Geral na Universidade Pedagógica de Moçambique. Essa referência bibliográfica consta do programa dessa disciplina, no Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UP, 2009) e no plano de ensino da disciplina de Didática geral. No entanto, tal fato não inviabiliza que, na análise, busquem-se elementos apontados por Vasconcellos (2010). No roteiro, também são tomadas em consideração as indicações teórico-metodológicas formuladas por Cavalcanti (2013a).

No que diz respeito ao planeamento de aulas, três alunos planejaram sobre temáticas da Geografia Física e nove, sobre temáticas da Geografia Humana, conforme apontado anteriormente. Todos os alunos procuraram incluir no seu planeamento: tema da aula, objetivos específicos, métodos de ensino, conteúdo, meios de ensino, funções didáticas e tempo destinado a cada etapa. Alguns apontaram, também, princípios específicos do ensino da Geografia. Importa referir que todos esses elementos são importantes no processo de planeamento; no entanto, destaca-se a interdependência que deve existir entre objetivos, conteúdo, métodos (Libâneo, 1994) e o significado que esse conteúdo tem para os próprios alunos em formação inicial (Pimenta, 2009).

Todos os temas planejados fazem parte dos programas de ensino das classes escolhidas. No que se refere à estrutura didática, todos apresentaram a mesma, constituída de: introdução e motivação, mediação e assimilação, consolidação e aprimoramento, controle e avaliação. A designação difere um pouco da que foi apresentada por Libâneo (1994); no entanto, no que concerne ao que se faz em cada um desses momentos, não existe diferença.

No que se refere à *preparação e introdução da matéria*, o que nos planos dos alunos designam como introdução e motivação, cinco alunos (A5, A10, A23, A2, A15) apontam a revisão da matéria da aula anterior através de perguntas aos alunos; quatro (A16, A3, A1, A12) colocaram perguntas que têm em vista partir dos conhecimentos prévios dos alunos ou do cotidiano; três (A17, A 7 e A21) apontam o controle de presenças e apresentação do tema

da aula e um (A4), para além da apresentação do tema da aula, planejou fazer correção da tarefa de casa. Vejam-se, a seguir, alguns exemplos que explicitam a forma como os alunos fizeram.

Para o caso daqueles que procuraram partir das experiências prévias dos alunos, toma-se como exemplo o aluno A1. Ele tinha como tema da sua aula os problemas das cidades. Para a introdução da aula formulou as seguintes perguntas ao alunos: *quais os problemas das cidades que vocês conhecem? Dê exemplos de cidades que enfrentam esses problemas?* Nesse procedimento, está a considerar os conhecimentos prévios dos alunos que são uma das indicações didáticas para mobilizar a aprendizagem dos alunos e permitem que o professor direcione melhor sua atividade de mediação. Morais (2011, p. 194) considera que o conhecimento prévio “funciona como meio para a mobilização de aprendizagem significativa e dá ao professor referências para avaliar de onde deve partir e aonde quer chegar com a aprendizagem”.

No que se refere à recapitulação da aula anterior, o aluno A15, que tinha como tema “principais minerais e suas áreas de ocorrência”, introduz a aula fazendo relação com o conteúdo que antecede a este. Faz as seguintes perguntas: *de que falamos na aula anterior? Quais são as grandes unidades geológicas de Moçambique? Diga qual das unidades ocupa a maior superfície em Moçambique?* Esse tipo de perguntas mostra que tem algum conhecimento da estrutura da matéria, pois não se pode falar de minerais sem se fazer referência aos aspetos da formação geológica do país. Nesse caso, a aluna em formação prevê, em seu planejamento, ligações do conteúdo a ensinar com a matéria estudada anteriormente.

No entanto, existe um que optou pela correção da tarefa de casa, que se supõe que tenha sido marcada na aula anterior, para, daí, ligar com o conteúdo a tratar. Esse é o exemplo do aluno A4, que colocou no seu planejamento o seguinte: correção do trabalho de casa pergunta n. 4 pág. 123. Para esta atividade, utiliza o livro didático.

Segundo Cavalcanti (2002), nesse passo didático, o professor precisa fazer ligações do conteúdo com a matéria estudada anteriormente e, também, com o conhecimento cotidiano do aluno. A autora acrescenta, ainda, que são vários os procedimentos que podem ser adotados na introdução de conteúdos geográficos, desde que estejam de acordo com os objetivos a serem atingidos.

No que diz respeito à fase de “*tratamento didático da matéria nova*”, o que os alunos em formação inicial denominam mediação e assimilação, eles planejaram atividades tanto do professor assim como do aluno, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos

estudantes. Eles indicaram várias formas de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem; no entanto, destacam-se: ligação do conteúdo a tratar com o cotidiano do aluno; diálogo entre professor e alunos; exposição do conteúdo pelo professor; definição de conceitos; e indicação de meios de ensino para a análise da realidade socioespacial.

Todos os alunos anexaram ao plano um texto de apontamentos sobre o conteúdo. Nesse caso, confirma-se a posição de Vasconcellos (2010), quando aponta a necessidade de explicitação do conteúdo com maior detalhe se o professor não tiver trabalhado com ele várias vezes. Esse é o caso desses alunos em formação, o que justificou o detalhe no apontamento.

No que diz respeito à ligação entre o conteúdo e o cotidiano do aluno, apenas um aluno procurou fazer isso *no tratamento da matéria nova*. Trata-se do aluno A10, que planejou uma aula cujo objetivo era caracterizar os movimentos migratórios e identificar os tipos de migração, suas causas e consequências. Colocou num dos trechos o que seria uma das atividades a serem desenvolvidas pelo professor, assim mencionadas:

O professor dá exemplos concretos sobre esses tipos de migração. Exemplificando sobre a grande entrada de indivíduos Somalis ilegalmente, sobre as migrações clandestinas [...]. Os alunos refletem sobre o exemplo do professor.

O exemplo dado pelo futuro professor não está distante do contexto dos alunos. A entrada clandestina de pessoas vindas da Somália e outros pontos de África, sobretudo aqueles assolados pelas guerras e conflitos étnicos, é algo vivenciado pelos alunos moçambicanos. O exemplo serve para mostrar uma das evidências dos movimentos migratórios que se refletem no nosso país. Mais adiante, a aluna A 10 formulou a seguinte pergunta aos alunos:

Um indivíduo que se desloca de Tete a Maputo em busca de trabalho. Chegando cá permanece definitivamente, cria família e como neste momento está desempregado enfrenta dificuldades de recursos e não tem uma habitação condigna. Identifica o tipo de migração as causas desta migração e as consequências.

A Aluna A10 procurou apresentar uma situação real que tem acontecido no dia-a-dia, para os alunos consolidarem o que aprenderam sobre as Migrações.

No que concerne à indicação dos meios de ensino, tem-se a referir que quatro alunos (A15, A17, A12 e A3) têm a previsão de uso de mapas e Atlas Geográfico, dois (A23 e A1), a previsão de utilizar cartazes e fotografias, cinco (A5, A10, A4, A7 e A21) apontam que vão utilizar o livro didático, e dois (A16 e A2) não fizeram previsão de uso de qualquer material didático. Vejam-se, a seguir, alguns exemplos.

No que se refere ao uso de linguagem cartográfica, a aluna A15 previu o uso do atlas Geográfico de Moçambique Vol.1. Ela escreveu o seguinte:

Depois das possíveis respostas dos alunos, o professor, interagindo com os alunos, faz a localização das zonas de ocorrência de minerais e também faz a classificação destes. (A15)

Por sua vez, o aluno A3 planejou uma aula sobre a indústria extrativa de Moçambique e concebeu uma atividade em grupo em que os alunos teriam que analisar os mapas das págs. 10, 11 e 26 do Atlas Geográfico de Moçambique, vol.1, com objetivo de mostrar que existe inter-relação entre os fenômenos geográficos. Ele formulou a atividade da seguinte forma:

Em grupo de 6 elementos, os alunos deverão ler o texto dos Muchangos “Moçambique paisagens e regiões naturais” auxiliados com a interpretação do atlas geográfico de Moçambique Vol1 págs. 10, 11 e 26. Refletir sobre a relação entre a localização das indústrias extrativas e a geologia de Moçambique. (A3)

No que se refere ao uso de imagens/fotografias, destaca-se o exemplo da aluna A1, que anexou a seu planejamento duas fotografias e escreveu, na parte que indica as atividades dos alunos, o seguinte:

Os alunos observam atentamente as imagens que ilustram alguns problemas das cidades e apresentam suas contribuições.

Verifica-se que os professores em formação inicial consideram o aluno alguém que participa do seu processo de aprendizagem, pois o convidam para analisar mapas, fotografias e cartazes. Considera-se que a utilização do material didático adequado para o conteúdo a ensinar constitui estratégia para tornar a matéria compreensível para os alunos.

No entanto, julga-se que a atividade concebida pelo aluno A3 precisaria de mais tempo para sua realização, pois as aulas de Geografia no ensino secundário têm a duração de 45 minutos apenas.

No que diz respeito ao trabalho com conceitos geográficos, verifica-se certa fragilidade. A maioria limitou-se a dar definições prontas, tendo havido dificuldade em planejar atividades ou questões que permitissem a problematização do conteúdo a fim de levar o aluno a uma reflexão para a construção do conhecimento, a exemplo do que fez o aluno A10 ao planejar sobre o tema migração. Foi recorrente encontrar nos planos perguntas do tipo: o que entendem por indústria? O que é população? O que é agricultura? Cabe destacar que ensinar conceitos dando definições prontas não é uma boa orientação. Cavalcanti (2005),

apoiando-se no referencial teórico de Vigotski, considera que, ao proceder o professor dessa forma, o aluno apenas vai reproduzir verbalmente todas as definições; não vai, no entanto, conseguir utilizar essas informações na análise de fatos e fenômenos relacionados com seu meio.

No que concerne às fases de consolidação e *aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, aplicação e controle e avaliação*, a análise será feita em simultâneo, tendo em conta os seus objetivos. Cavalcanti (2002, p. 92) aponta que essas fases “têm por fim aprofundar o conhecimento dos alunos e propiciar oportunidades de utilização desse conhecimento de modo criativo”.

Todos os alunos em formação reservaram a última parte para sistematização da matéria dada através de perguntas e resumo a ser feito pelo professor, em colaboração com os alunos, tendo havido, também, a preocupação de escrever no plano a tarefa para casa. Apenas os alunos A3 e A12 não conceberam tarefa para casa.

Para os que planejaram a tarefa para casa, toma-se como exemplo o aluno A2, que planejou a aula sobre o tema “*ciclo hidrológico*”. Na indicação da tarefa, procurou relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno, escrevendo a seguinte pergunta:

Ao longo da semana caiu chuva na cidade de Maputo. Relacione este fenômeno com o ciclo da água que aprendeu.

Considera-se que a pergunta é interessante. No entanto, julga-se que ela traria maior impacto na aprendizagem dos alunos se tivesse sido colocada para o tratamento didático da matéria nova, pois, assim, poderia construir o conhecimento com os alunos. Também importa referir que essa pergunta induz o aluno a relacionar o ciclo da água só com a chuva. No entanto, o próprio aluno em formação escreveu no seu apontamento o papel da energia solar e da gravidade nesse fenômeno. Esses são também componentes considerados no ciclo hidrológico.

Outra preocupação havida na análise dos planos foi verificar os métodos que os alunos em formação propuseram para o desenvolvimento da aula. No que se refere a métodos de ensino, Libâneo (1994, p. 152) considera que “são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Para ele, os principais métodos, que servem para qualquer disciplina, são os métodos de: exposição pelo professor, elaboração conjunta, trabalho em grupo e trabalho independente. No entanto, considera existir uma relação mútua entre esses métodos e os específicos de cada disciplina.

Nos planejamentos, a maioria, nesse caso, sete alunos (A23, A16, A4, A7, A21, A15 e A1), indica em seus planos que iriam utilizar três métodos: o expositivo, elaboração conjunta e trabalho independente em diferentes passos da aula. Um aluno (A3) apontou elaboração conjunta e trabalho em grupo, três alunos (A5, A17, A12) indicaram apenas o método de elaboração conjunta, um aluno (A10) indicou elaboração conjunta e método expositivo e outro ainda (A2) indicou elaboração conjunta e trabalho independente.

Ainda em relação aos métodos, quando se verifica a frequência em que cada um foi referenciado, verifica-se que todos os alunos fizeram referência ao método de elaboração conjunta, contrariamente ao trabalho em grupo, indicado apenas uma vez. No que diz respeito ao trabalho independente, também foi referenciado por todos, embora apenas na parte em que se indica a tarefa de casa e não como atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

Considerando que todos apontaram em seus planos o método de elaboração conjunta, importa fazer breve referência ao potencial deste no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p.168), a forma mais típica desse método é a conversação didática. Esta, segundo o autor, atinge os seus objetivos

Quando os temas da matéria se tornam atividade de pensamento dos alunos e meios de desenvolvimento das suas capacidades mentais. A conversação didática tem um grande valor didático, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentadas, e verbalizar a sua própria experiência, de discutir, argumentar e refutar opiniões dos outros, de aprender a escutar, contar fatos, interpretar etc. além, evidentemente, de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos.

Com base nessa citação, percebe-se que não é fácil utilizar esse método. Este precisa ser bem planejado de modo que a conversa leve, de fato, ao desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno. O autor considera que a forma mais usual de organizar a conversação didática é por meio da pergunta, tanto do professor quanto dos alunos. As perguntas, na conversação didática, não devem ser encaradas como um interrogatório do tipo pergunta-resposta, pois isso não leva à elaboração da resposta. A pergunta deve estimular o aluno para o raciocínio. Algumas das perguntas que os alunos da formação inicial apresentaram em seus planejamentos, conforme apontou-se anteriormente, não levam a muita reflexão.

A conversação didática constitui, quando bem planejada, um procedimento potencial para “promover a assimilação ativa dos conteúdos, suscitando a atividade mental dos alunos e não simplesmente a atitude receptiva” (LIBÂNEO, 1994, p. 169). No entanto, cabe dizer que a formação inicial é uma etapa da formação, pelo que se considera que algumas habilidades os

alunos em formação vão poder aperfeiçoá-las nos dois semestres que faltam para a conclusão do curso, bem como ao longo da prática.

Por considerar que algumas fontes que o professor precisa consultar para o planejamento das suas aulas são fontes da Geografia acadêmica, procurou-se verificar quais delas foram consultadas pelos alunos em formação (ver apêndice G).

Verifica-se que dos treze alunos, nove indicaram alguma referência que consta dos programas das disciplinas da Geografia acadêmica e quatro não indicaram qualquer referência da Geografia acadêmica. No entanto, cabe dizer que mesmo os que fizeram referência, o fizeram a publicações muito antigas, que não contemplam os desenvolvimentos recentes da ciência geográfica. É consenso que a ciência está em constante desenvolvimento; por isso, é importante que os alunos em formação entrem em contato com produções mais recentes.

Com o exposto até aqui sobre a análise dos planos, percebe-se que os alunos em formação, apesar de algumas limitações relativas à problematização do conteúdo, apresentam evidências de conhecimento didático de conteúdo, pois procuram planejar suas aulas de várias formas, com o objetivo de tornar a matéria compreensível, recorrendo a diferentes meios de ensino, como mapas, cartazes e fotografias, bem como procuram relacionar a matéria com o cotidiano do aluno, ou seja, procuram articular a matéria com a didática.

O que os sistemas conceituais revelam

Conforme se fez referência anteriormente, quando se solicitou aos alunos que planejassem a aula, pediu-se-lhes também que elaborassem um sistema conceitual. O objetivo dessa atividade, tal como a anterior, foi buscar as evidências do conhecimento didático de conteúdo dos alunos em formação, pois se considera que quem possui domínio de um assunto pode construir um sistema conceitual em que se estabelecem relações entre vários conceitos.

Para a análise desses sistemas conceituais parte-se das formulações de Vigotski (2009), quando escreve sobre o processo de formação de conceitos. Ele considera que não existe um conceito sem relação com outro, ou seja, que esteja fora de um sistema de conceitos, e aponta que todo o conceito é uma generalização. Para Vigotski (2009) o indivíduo tomar consciência de um conceito novo não significa que abandona o anterior; pelo contrário, aumenta seu sistema conceitual e ressignifica os anteriores. Para explicitar o vínculo que existe entre conceitos, escreve:

Sem nenhuma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a coexistência de cada conceito em particular, uma vez que a própria essência do conceito e da generalização pressupõe [...] não empobrecimento mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com a percepção sensorial e indireta e com a contemplação dessa realidade. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via de estabelecimento de vínculos complexos, de dependências e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir. (VIGOTSKI, 2009, p. 359).

Com o exposto, percebe-se que o professor, para explicar um determinado tema, precisa estabelecer várias inter-relações conceituais. Quanto mais conhecimento tiver sobre o assunto, maior será a amplitude dessas relações.

Na análise dos sistemas conceituais, procura-se, também, verificar como se refletem as orientações teórico-metodológicas básicas para o ensino da Geografia, quais sejam: consideração do cotidiano do aluno; utilização da linguagem gráfica e cartográfica; inter-relação entre sociedade e natureza.

Considerando que os sistemas conceituais elaborados pelos alunos do grupo focal não tratam dos mesmos assuntos, julgou-se melhor agrupá-los pela afinidade dos temas. Assim, primeiro analisa-se o sistema conceptual referente à cidade; segundo, sobre os transportes e, por último, os que abordam a agricultura e a pecuária. No final faz-se uma análise geral de aspectos que podem ser generalizados.

Primeiro, procurou-se verificar em que disciplinas esses assuntos são abordados na Geografia acadêmica, considerando que uma das referências com que o professor precisa trabalhar são a Geografia acadêmica. Para o caso de assuntos relacionados à cidade e ao urbano, verificou-se que no curso de Licenciatura em Geografia na UP não há uma disciplina específica, como, por exemplo, acontece em projetos político-pedagógicos de outras instituições⁵³. Na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a mais antiga de Moçambique, do plano de estudos do curso de Geografia consta a disciplina Geografia Urbana como opcional (UEM, 2010). Toma-se também, o exemplo de algumas universidades brasileiras como a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), nas quais há a disciplina Geografia Urbana (MORAIS; OLIVEIRA, 2010).

⁵³ Na comparação que se procurou fazer com projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Geografia de outras instituições no que diz respeito à disciplina Geografia Urbana, pretendeu-se mostrar que se trata de disciplina importante a qual se julga que deveria constar no curso de licenciatura e não ser tratada como duas unidades temáticas em apenas 20 aulas.

No curso em análise, conteúdos ligados à cidade e ao urbano são tratados na disciplina Geografia da População e Povoamentos, nas seguintes unidades temáticas: “Problemas urbanos e rurais - que soluções” e “Urbanização no mundo e em Moçambique” (UP, 2009, p.155). Verificou-se também que nos dois planos curriculares anteriores implementados, nessa instituição, no curso de licenciatura em Geografia, essa disciplina sempre teve a mesma designação. Da bibliografia, consta apenas uma obra que tem como referência a cidade: trata-se de um documento do Instituto Nacional do Planeamento Físico de Moçambique, que apresenta uma proposta de classificação de cidades, datado de 1986. Das referências restantes, nenhuma trata especificamente da cidade ou do urbano; são obras muito gerais que tratam da Geografia Humana, nas quais se destacam alguns autores franceses como Max Derruau e Pierre George, de 1982 e 1990, respectivamente.

Os temas Agricultura e Pecuária na Geografia académica no curso de licenciatura em Geografia da UP são tratados na disciplina Geografia Agrária. No que se relaciona com o sistema conceitual desenvolvido pelo aluno A17, a origem da agricultura é tratada na Unidade 3, denominada “Origem e desenvolvimento da Agricultura”. Os fatores de desenvolvimento da agricultura, referentes ao sistema conceitual desenvolvido pelo aluno A2, são abordados nessa disciplina na Unidade 4, intitulada “Fatores de localização e desenvolvimento da agricultura”. O sistema conceitual desenvolvido pela aluna A16, sobre Pecuária é também lecionado nessa disciplina na unidade 8 intitulada “Pecuária” (UP, 2009). Assuntos tratados, desde 2004, na disciplina Geografia Agrária; no currículo oferecido até 2003 eram tratados na disciplina então designada Geografia da Agricultura e Pecuária.

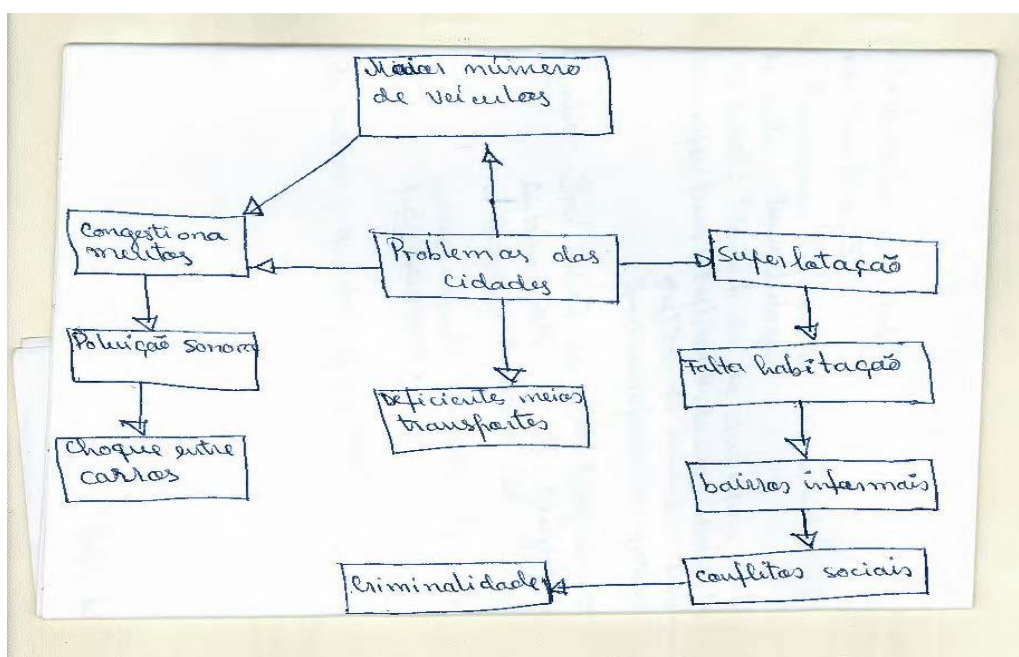
Os assuntos que se referem ao tema “Transportes”, que dizem respeito ao sistema conceitual desenvolvido pelo aluno A7 na Geografia académica do curso de Licenciatura em Geografia na UP são abordados na disciplina Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo. O assunto “tipos de transportes” é abordado na unidade 4, denominada “os diferentes modos de transporte” (UP, 2009). Essa disciplina tem a mesma designação também nos dois currículos anteriormente oferecidos pela UP. No entanto, no que se refere às referências bibliográficas que constam dos atuais programas das disciplina de Geografia Agrária e Geografia dos transportes, comércio e turismo a obra mais recente é de 2003. As demais são da década 1980 e 1990. Com o exposto, a seguir segue-se a análise dos sistemas conceituais.

Conforme se fez referência anteriormente, faz-se primeiro a análise do sistema conceitual referente aos problemas da cidades, como o elaborado pelo aluno A1.

Considera-se que abordar o tema ligado a cidade é muito complexo. Segundo Cavalcanti (2008), para que os alunos compreendam o tema *cidade* existe a necessidade de um tratamento interdisciplinar, a formação de um sistema amplo de conceitos e a aquisição de muita informação, além do desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades.

No que concerne à análise da cidade e do urbano, a autora considera que existem várias categorias que podem ser utilizadas, como, por exemplo: a escala, que define a perspectiva do olhar, que pode ser a escala *intraurbano e redes*; a paisagem e o espaço, como categorias que possibilitam a abordagem do urbano em dois níveis; a cidade e o urbano como categorias “que expressam de modo dialético o movimento da vida urbana” e a produção do espaço como categoria que “ajuda a analisar o espaço urbano na sua concretude, permeada pelas categorias da contradição e da segregação” (CAVALCANTI, 2008, p. 64).

Sistema conceitual 1: Tema: Problemas das cidades



Fonte: Elaboração do aluno A1

No que concerne à escala de análise, a autora considera que a *intraurbano* permite a análise com maior profundidade de aspectos relacionados à vida cotidiana e à relação entre cidade, cultura e cidadania. Ela acrescenta, ainda, os elementos que possibilitam a sistematização da análise e escreve:

Nessa escala, a análise pode ser sistematizada por meio de alguns elementos, como: o plano urbano, a densidade de população, as habitações e os imóveis de uso comercial, o equipamento de serviços, as características demográficas e étnicas e as características socioprofissionais, ou com elementos do que tenho chamado de dinâmica interna da cidade: a produção, a circulação e a moradia. (CAVALCANTI, 2008, p. 65).

A autora aponta alguns elementos que precisam ser explicitados, como produção, circulação e moradia. Produção refere-se àquilo que é a vida cotidiana das pessoas que habitam a cidade, suas atividades e o arranjo espacial que disso resulta. Em relação à circulação, refere-se à de pessoas e de mercadorias. Nessa circulação, as pessoas, individual ou coletivamente, vão produzindo o espaço urbano. E, finalmente, a moradia, que tem a ver com a necessidade básica do ser humano de ter uma habitação, o que orienta, de certa forma, a produção de espaço (CAVALCANTI, 2008).

Partindo dos aspectos referenciados, percebe-se que a aluna A1 apresentou o seu sistema conceitual ancorada nos aspectos referentes à análise na escala *intraurbano*, pois aponta elementos ligados à moradia, ao se referir a habitação, bairros informais, superlotação; à circulação, quando se refere a dificuldades de transporte, maior número de veículos, congestionamentos, choque entre carros. Considera-se, ainda, que usou o elemento produção social, ao fazer referência a criminalidade e a conflitos sociais.

No entanto, algumas observações podem ser feitas em relação à apresentação desse sistema conceitual: as setas colocadas trazem consigo a ideia de que muitos dos problemas que acontecem na cidade se devem à superlotação, ou seja, à aglomeração. Olhando-se as setas, observa-se que elas mostram que a superlotação provoca a falta de habitação e que essa alta leva ao surgimento de bairros informais que, por sua vez, provocam conflitos sociais e, por consequência, a criminalidade. Esses assuntos não devem, no entanto, ser analisados com essa linearidade. Por exemplo, o surgimento de alguns bairros informais na cidade de Maputo, ainda no período colonial, época em que esta era menos habitada, deu-se a partir da política de segregação, em que os pobres não tinham condição econômica para pagar um apartamento na cidade, construindo, assim, suas casas na periferia. Aliás, situação que se perpetua até hoje. Segundo Peixoto (2000), expressando sobre a realidade brasileira considera que a moradia é um dos bens ao qual o acesso da população é seletivo e expressa a diferença entre ricos e pobres.

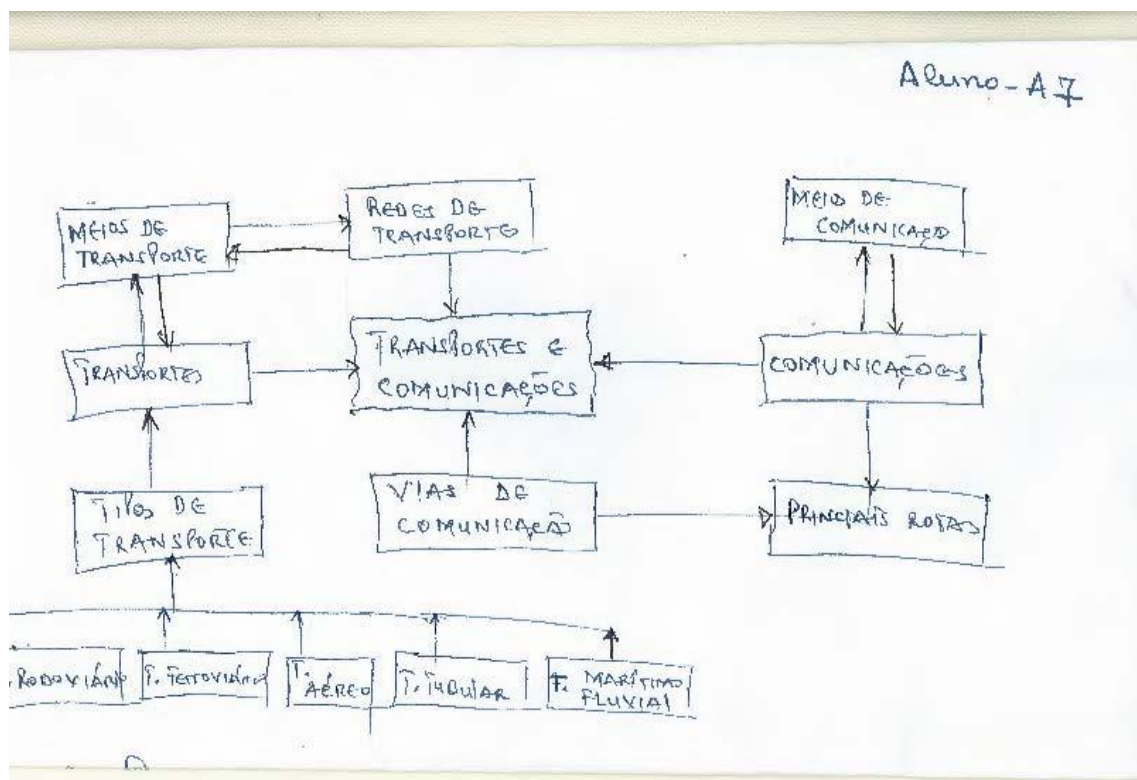
Ainda analisando o sistema conceitual do aluno A1, cabe dizer que poderia ter incluído os conceitos de exclusão social, saneamento do meio, pois são também grandes problemas que afetam as cidades e são estudados pela Geografia. Outro conceito importante que Cavalcanti (2008) inclui na sistematização do conceito de cidade, não apontado pelo

aluno é o de *cotidiano*. Segundo a autora, é importante considerar os conhecimentos que os alunos têm dos espaços por onde se deslocam pela cidade, ou seja, seu espaço vivido.

Considera-se que o aluno A1, apesar de não ter apontado um e outro conceito no seu sistema conceitual, mostra algumas indicações de conhecimento do conteúdo sobre os problemas que afetam as cidades. Contudo, julga-se que, em parte, as limitações que o aluno teve ao aprofundar o sistema conceitual têm a ver com as fontes consultadas, já que indicou ter consultado o livro didático, um site da internet e uma obra muito geral sobre Geografia Humana. Poderia, no entanto, ter consultado outras obras da Geografia acadêmica para conseguir ampliar o sistema conceitual. Mas um fator que não joga a seu favor é que na própria disciplina que trata do assunto na Universidade existe alguma fragilidade no que concerne a fontes bibliográficas.

O aluno A7 tratou do tema *transporte*. O tema da aula era “Tipos de transportes: Vantagens e desvantagens”. Veja a seguir o sistema conceitual 2.

Sistema Conceitual 2: Tipos de transportes



Fonte: Elaboração do aluno A7.

Fazendo a análise do sistema conceitual, percebe-se que alguns aspectos principais relativos ao tema não ficaram muito claros, ou seja, foram omitidos. Em relação à classificação dos transportes, no que se refere ao transporte rodoviário de passageiros, Valente

(2008) o considera composto por diversas modalidades e aponta que podem ser classificados em: transporte rodoviário urbano de passageiros, transporte rodoviário intermunicipal, interestadual⁵⁴, internacional; transporte escolar, transporte rodoviário de turismo; e transporte particular de passageiros. Além disso, no tratamento do tema *transporte* julga-se necessário, também, destacar os conceitos de trânsito e mobilidade, o que não foi contemplado no sistema conceitual analisado.

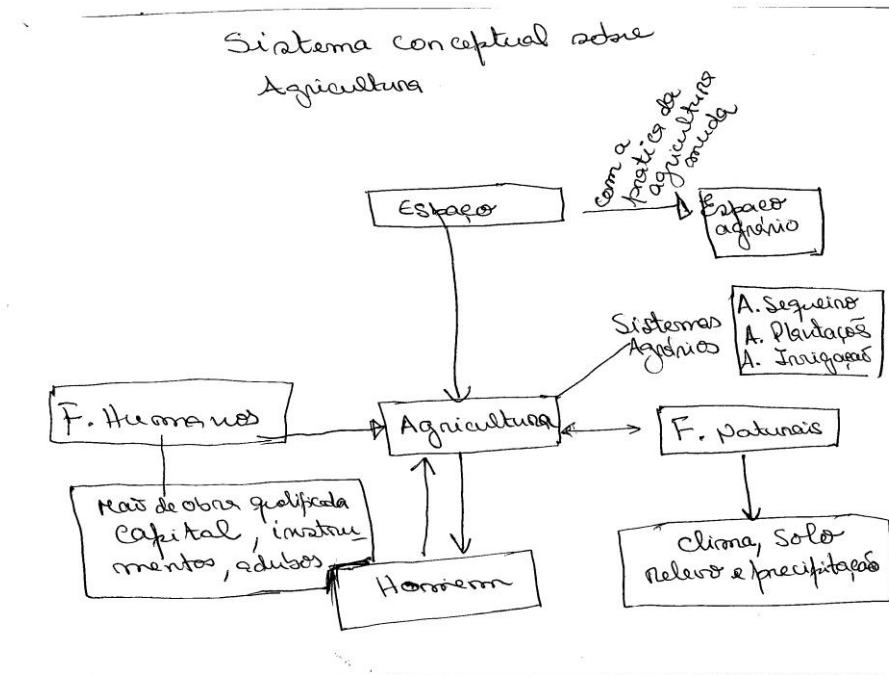
O *transporte* refere-se à forma pela qual as pessoas e as mercadorias circulam de um lugar para o outro. Para haver essa circulação, é importante considerar, para além de outros fatores, o trânsito, pois ocupa lugar de destaque, principalmente quando se fala de transporte rodoviário, que, por sinal, é o mais utilizado pela maioria da população na vida cotidiana. O trânsito refere-se ao “conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que têm por fim assegurar a integridade de seus participantes” (Rozestraten, apud ARAÚJO et al., 2011, p. 574). O trânsito, assim como o transporte, acontece numa estrutura viária. Araújo et al., (2011) acrescenta ainda que o trânsito tem como função principal o deslocamento. Para que isso aconteça, deve-se garantir a mobilidade, diminuída ou aumentada em função da qualidade, eficiência e infraestrutura do transporte.

Outro aspecto a considerar no sistema conceitual é relativo às vantagens e desvantagens dos transportes. Verifica-se que não se fez referência no sistema conceitual, embora tenha sido desenvolvido no plano de aula. Julga-se que poderiam ter sido incluídos conceitos como flexibilidade, infraestrutura, custos, capacidade de carga, distância, entre outros, pois são elementos que entram quando se debruça sobre as vantagens de um determinado tipo de transporte. Apenas o Aluno A7 apontou um aspecto da infraestrutura, nesse caso as vias de comunicação, mas há outros elementos importantes, como aeroportos, portos, terminais de carga e de passageiros.

Finalmente faz-se a análise dos sistemas conceituais 3, 4 e 5 sobre agricultura e pecuária, que serão analisados conjuntamente devido à afinidade dos assuntos tratados.

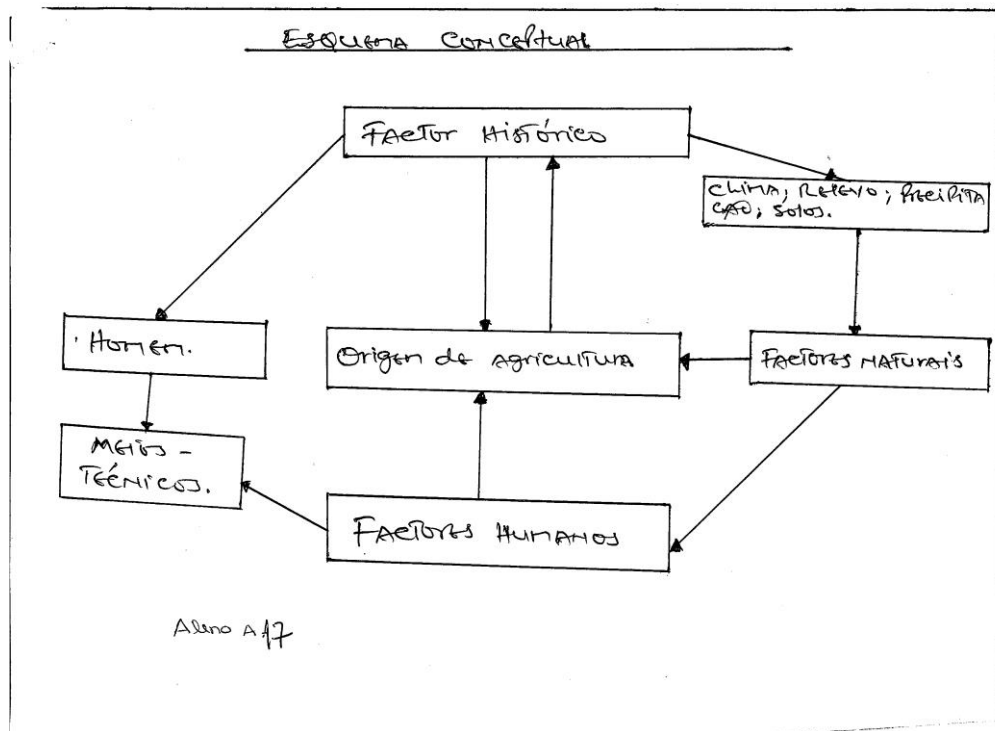
⁵⁴ Esta classificação serve para o contexto do Brasil em que no país tem vários Estados. Em Moçambique considera-se transporte interprovincial, pois o país divide-se em províncias, o estado é único.

Sistema Conceitual 3: Tema- Principais fatores da produção agrícola.



Fonte: Elaboração do aluno A2

Sistema conceitual 4: Origem da Agricultura.



Fonte: Elaboração do aluno A17

O aluno A2 elaborou o sistema conceitual 3, em que mostra que a atividade agrícola é influenciada tanto por fatores físicos quanto por fatores humanos, mostrando também que considerou o homem influenciando a agricultura e vice versa. Mostrou que o espaço agrário muda com a prática da agricultura, pois, de fato, a agricultura é influenciada por fatores naturais e humanos. Entre os fatores naturais, George (1991) destaca o clima, relevo, drenagem e solo. No entanto, nos sistemas conceituais 3 e 4, no que se refere aos fatores naturais, os alunos em formação inicial indicaram o clima e a precipitação no mesmo nível. Considera-se que não deveriam ter procedido dessa forma, pois a precipitação é um elemento do clima. Se a intenção era mostrar os elementos do clima que influem na agricultura, poderiam ter incluído os outros elementos como, por exemplo, a temperatura, o vento, a humidade e a pressão.

No que se refere aos fatores humanos, no sistema conceitual apresentado pelo aluno A2, julga-se que poderia estar indicada também a mecanização. O nível de desenvolvimento da agricultura que se manifesta nos dias atuais em todo o mundo deve-se, em grande medida, ao uso intensivo de máquinas cada vez mais sofisticadas.

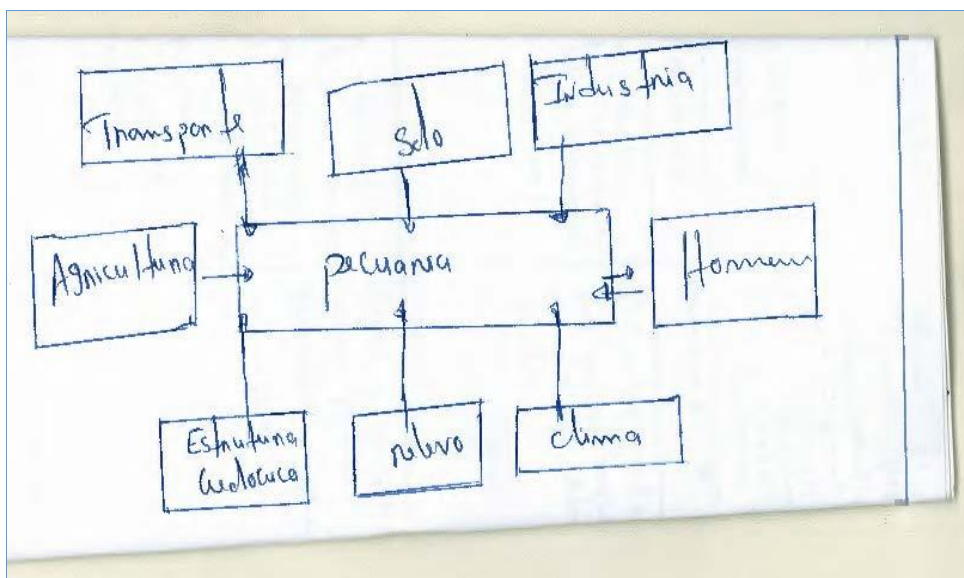
No sistema conceitual 4, a intenção parece ser de mostrar a origem da agricultura. Era importante que se indicasse, em termos de espaço, o nome das regiões onde se considera que surgiram os primeiros indícios do desenvolvimento da agricultura no mundo. Segundo a enciclopédia Mirador, os mais remotos vestígios da prática da atividade agrícola foram encontrados nos vales e várzeas fluviais de solos férteis nas regiões do vale do rio Nilo, do Huang Ho, no delta do rio Ganges e em oásis que dispunham de água, de solos ricos em sais minerais, de PH neutro, como no oriente médio e no norte de África.

Sobre a produção pecuária referente ao sistema conceitual 5 verifica-se que o aluno A16 procurou indicar os vários conceitos relacionados ao conceito de pecuária, em que se destacam os fatores que a influenciam, como o desenvolvimento da indústria, o desenvolvimento da agricultura, fatores naturais (relevo, solo, clima). Não existe dúvida sobre a influência desses fatores, mas importa referir a existência de outros. Por exemplo, o relatório escrito em 2007 pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) sobre as tendências no setor pecuário aponta vários fatores, dentre eles: o crescimento e mudanças na demanda por produtos de origem animal; fatos ligados à comercialização e ao mercado; avanços nas tecnologias de transporte e de comunicação, nutrição e melhoramento de infraestruturas; mudanças ambientais e decisões políticas.

Importa referir que o mesmo documento aponta que, em escala mundial, dentre os fatores mencionados o mais significativo é a crescente demanda por alimentos de origem

animal, pois o consumo global de carne assim como de leite “tem aumentado rapidamente desde o início da década 80” (FAO, 2007, p. 21).

Sistema conceitual 5: Fatores da produção pecuária.



Fonte: Elaboração do aluno A16.

No que se relaciona às orientações teórico-metodológicas que precisam orientar o trabalho docente do professor de Geografia, importa referir que, na análise dos cinco sistemas conceituais, verifica-se que três procuram estabelecer relação entre sociedade e natureza, como é o caso dos alunos (A16, A17 e A2), e os outros dois (A1 e A7) não a deixaram explícita. Toma-se como primeiro exemplo da relação natureza e sociedade o sistema conceitual do aluno A16. Esse aluno procurou mostrar as relações que iria estabelecer ao abordar o tema da pecuária. É tema abordado na Geografia humana; no entanto, ela mostra que, para se desenvolver a pecuária, deve existir o solo e que o desenvolvimento da pecuária é influenciado pelo tipo de relevo e clima. O aluno A16 apresenta limitação para mostrar as inter-relações quando se verifica o sentido das setas: tratando-se de um sistema, todos os conceitos têm que estar inter-relacionados.

No que se relaciona ao cotidiano e ao uso de linguagem cartográfica, verifica-se que os professores em formação inicial não os incluíram nos seus sistemas conceituais. Por exemplo, nos planos de aula, houve preocupação em ligar o conteúdo ao cotidiano do aluno; no entanto, nos sistemas conceituais, o cotidiano já não é inserido. Ainda com respeito aos planos de aula, muitos preocuparam-se em indicar que iriam localizar no mapa os fatos estudados; no entanto, ao conceberem o sistema de conceitos, o espaço é esquecido.

Na análise dos sistemas conceituais, percebe-se que os alunos em formação possuem alguns conhecimentos da matéria a ensinar; no entanto, precisariam de mais exercícios dessa natureza, no sentido de incluir os conceitos que mais se relacionam com o tema a ser abordado na aula.

Para finalizar a análise dos conhecimentos mobilizados pelos alunos da formação inicial a partir das narrativas, planos de lição e sistemas conceituais, no sentido de identificar os conhecimentos mobilizados pelos alunos de formação inicial, pode-se concluir que, no ato de planejamento de aulas, os alunos mobilizaram diferentes conhecimentos, nomeadamente: conhecimento de conteúdo, conhecimento da didática geral, conhecimento do currículo e conhecimento didático do conteúdo segundo a classificação de Shulman (2005).

Nos sistemas conceituais, verificou-se que, apesar de haver algum indicativo de conhecimento de conteúdo, foi difícil perceber sua interação com a didática específica. No entanto destaca-se o sistema conceitual 1, porque as relações nele estabelecidas ficaram mais claras que nos demais.

A dificuldade no desenvolvimento de sistemas conceituais revela-se no fato de que dos treze alunos que participaram apenas cinco o fizeram. Os outros alunos afirmaram que não tinham conseguido fazê-lo.

Importa destacar que o trabalho com as narrativas foi muito importante, pois lhes possibilitou fazer uma autoavaliação da sua aprendizagem e destacar as fragilidades que possuem. Considera-se que pode ser uma prática didático-pedagógica a ser adotada na formação de professores de Geografia e, especificamente, nas disciplinas de práticas pedagógicas e estágio, ancoradas nos fundamentos da metacognição.

3.3.3 Encontro 3 - Representações dos alunos sobre práticas formativas que potencializam a construção do conhecimento docente

O terceiro encontro, tal como os outros, realizou-se numa das salas da Faculdade de Ciências Sociais e nele estiveram presentes doze alunos. Neste a questão orientadora foi a seguinte: *Que práticas são desenvolvidas na Universidade que vocês consideram que potencializam o vosso conhecimento como futuros professores de Geografia? Por quê?*

Optou-se por uma pergunta aberta para não limitar os alunos, o que permitiu que eles falassem de tudo que consideram que ajuda na sua formação sem se restringirem à sala de aula. Os alunos expressaram suas opiniões, discordando ou concordando uns com os outros, mas, fundamentalmente, apontaram as seguintes práticas e ou estratégias: trabalho em grupo,

visitas de estudo/trabalho de campo e jornadas científicas (aspectos que haviam sido indicados no questionário). A maioria considerou o trabalho em grupo e trabalho de campo; no entanto, não discordaram dos alunos que falaram sobre as jornadas científicas. No que se relaciona ao trabalho em grupo, eles apontaram que é uma boa estratégia de ensino, que ajuda na aprendizagem; no entanto, tem vantagens e desvantagens. Segundo eles, depende da orientação dada pelo professor para a sua realização, da participação dos elementos do grupo, da avaliação e da síntese a ser feita pelo professor. Para explicitar o que os alunos falaram em relação à participação dos elementos do grupo e à avaliação feita pelo professor, por exemplo,

O trabalho em grupo potencializa a nossa aprendizagem. Mas o trabalho em grupo pode ter vantagens e desvantagens. O trabalho em grupo é para garantir a cooperação entre os alunos. Mas há problemas [...]. Costumam ser atividades para adormecerem a uns enquanto os outros avançam. Pois há alunos que não fazem esforço para contribuir no trabalho em grupo. O professor considera que todos participaram. Avalia-se o trabalho como um todo e não se avalia o desempenho de cada um (A17).

Os trabalhos em grupo são bem vindos. Quando o grupo é coeso, há avanços; no entanto, há grupos que têm elementos que não gostam de trabalhar. Outra questão, depois do trabalho em grupo os docentes deviam fazer uma síntese dos trabalhos feitos. Mas o que acontece muitas vezes é que apresentamos o trabalho e termina por aí. (A23)

Outros alunos, que apontam a importância dessa estratégia de ensino são os alunos A7 e A12, ao considerarem que é uma atividade que prepara para a vida profissional e ajuda os mais fracos:

A essência do trabalho em grupo deve ser vista como de integração dos seus elementos. Ajuda no relacionamento entre os indivíduos do grupo. Nas escolas existem os grupos de disciplina e essa prática prepara-nos como futuros professores para o trabalho em equipa (A12).

Buscamos o material juntos e fazemos as sínteses juntos [...] o trabalho em grupo pressupõe o trabalho em equipa. O grupo ajuda a elevar os alunos mais fracos (A7).

Um dos aspectos que o aluno A7 aponta é que o trabalho em grupo ajuda os mais fracos. Considera-se essa afirmação muito importante na situação uma vez que se considera que a aprendizagem realiza-se na relação social com o outro. O conceito de “*Zona de Desenvolvimento proximal*” (ZDP) formulado por Vigotski é importante para entender a importância da interação nas atividades grupais em sala de aula. Vigotski (2007) considera que o aluno é capaz de fazer mais com a ajuda de outra pessoa do que faria sozinha. Segundo esse autor, a ZDP é

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através

da solução independente de problemas, e sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (ViGOTSKi, 2007, p. 97).

O autor citado mostra a importância da mediação do outro para a aprendizagem. Não considera apenas o professor, mas também os colegas, companheiros mais capazes.

Sobre trabalho em grupo, Anastasiou e Alves (2003), debruçando-se sobre essa estratégia no processo de ensino e aprendizagem, o que elas denominam ensinagem, consideram que as estratégias grupais precisam ser organizadas e planejadas para que o aluno atue ativamente como sujeito da sua própria aprendizagem. Para o efeito, é necessário explicitar os objetivos, as formas de ação, os papéis e as responsabilidades de cada elemento do grupo. Procedendo-se dessa forma, evitar-se-iam situações idênticas às que são apontadas pelos alunos A23 e A17, em que alguns alunos não participam ativamente nos trabalhos em grupo.

Por sua vez, Souza (2008, p. 63) destaca a necessidade de os trabalhos em grupo serem bem planejados, pois, quando isso acontece, possibilitam “a participação de todos os alunos e não apenas de um pequeno grupo”, além de abrir possibilidades de os alunos identificarem as lacunas de suas posições iniciais e sua superação.

Importa fazer uma observação em relação ao depoimento do aluno A23, que aponta deverem os docentes fazer a síntese. Apesar de se considerar que o aluno é o sujeito no processo de aprendizagem e que lhe cabe desenvolver a autoatividade, o professor precisa desempenhar sua função de mediador, não deixando o aluno numa situação em que não sabe se está num bom caminho nem os aspectos em que precisa melhorar. Na análise dos planos de ensino dos docentes, verificou-se que existe uma relação entre os trabalhos em grupo e os seminários, visto que grande parte dos trabalhos em grupo são apresentados em seminário, não estando explícita a mediação docente. Anastasiou e Alves (2003, p. 88) consideram que nos seminários os alunos, além da apresentação do trabalho, precisam apresentar também suas sínteses por escrito; no entanto “o professor precisa, além de fazer o fechamento após a apresentação de cada grupo, realizar síntese integradora ao final de todas as apresentações, a fim de garantir o alcance de todos os objetivos propostos”.

Para além do trabalho em grupo, conforme apontado anteriormente, os alunos em formação consideram que o trabalho de campo contribuiu para sua formação como futuros professores. Para explicitar o que os alunos falaram, apresenta-se o depoimento de A3:

O trabalho de campo é importante. Por exemplo a visita ao Museu de Geologia contribuiu bastante para a minha formação. Porque consegui ver as rochas e a sua classificação; Aprofundei os conhecimentos sobre as eras geológicas e aprendemos

sobre as características do relevo de Moçambique. Depois da visita todos os alunos tinham que elaborar um relatório e isso ajudou consolidar os conteúdos. (A3)

Cabe ressaltar que, no primeiro encontro do grupo focal, os alunos em formação inicial apontaram que tiveram poucos trabalhos de campo e, por isso, consideram que isso pode afetar seu desempenho como futuros professores. Mesmo assim, verifica-se que os poucos trabalhos de campo realizados foram considerados significativos na aprendizagem desses futuros professores.

O trabalho de campo é considerado por vários autores como um procedimento metodológico que potencializa a construção do conhecimento. Souza (2009, p. 170) considera o trabalho de campo importante técnica de ensino no processo de construção de conhecimento.

Alentejano & Rocha-Leão (2006, p. 57) evidenciam alguns aspectos muito importantes ao se debruçarem sobre o trabalho de campo em Geografia. Eles defendem que este não deve ser reduzido ao mundo empírico, mas ser, sim, um momento de articulação entre teoria e prática. Segundo esses autores, realizar o trabalho de campo constitui “um momento do processo de produção de conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos”. Os autores apontam, ainda, que, no trabalho de campo, é importante ultrapassar a dicotomia natureza-sociedade. Nesse âmbito, ao se elaborar o roteiro, deve haver preocupação com se evidenciarem os fenômenos sociais e naturais que modelam a superfície terrestre.

Os alunos em formação, para além do trabalho de campo e trabalhos em grupo, fizeram referência a jornadas científicas como potencializadoras do conhecimento docente, pois aprendem a pesquisar e passam a conhecer as pesquisas realizadas por outros colegas. Importa, pois, explicitar em que consistem as jornadas científicas na UP. Trata-se de uma atividade académica que se realiza anualmente da qual participam alunos e professores. Consistem na apresentação de trabalhos sob diversas formas: comunicações, mesas redondas, palestras, pôsters, excursões científicas, atos culturais, entre outras atividades.

As jornadas não são uma prática pedagógico-didática interna aos cursos, mas uma atividade mais ampla da Universidade. No entanto, ela tem uma grande contribuição no incentivo à pesquisa.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o trabalho de campo e o trabalho em grupo são as práticas que os alunos consideram mais ter contribuído para a sua formação como futuros professores, apesar de alguns problemas na sua efetivação.

3.3.4 Encontro 4 - Reflexão sobre o texto “A Educação geográfica no contexto contemporâneo”

No quarto dia do grupo focal, foi sugerido que os alunos fizessem a leitura de um texto e procurassem estabelecer um diálogo com o que estudam na universidade. Não foi indicada uma disciplina específica. O objetivo dessa atividade era verificar a percepção que eles tinham das exigências que se colocam para o ensino dessa disciplina na contemporaneidade, pois se julga que as instituições de formação não podem estar alheias a esses aspectos, uma vez que, conforme abordado no capítulo I, eles têm implicações no trabalho que o futuro professor vai realizar na escola. Cabe referir que, na análise aos programas de ensino das disciplinas da componente de formação educacional, feito no capítulo II, percebeu-se que alguns aspectos ligados ao ensino da Geografia na contemporaneidade são abordados nas disciplinas de Didática de Geografia. Mas, como isso está sendo apreendido pelos alunos em formação inicial? É o que a discussão decorrente da leitura do texto buscou evidenciar.

Antes de apresentar os aspectos que os alunos em formação inicial apontaram, importa fazer uma breve apresentação do texto, que aborda indicações que se colocam para a prática de ensino de Geografia na contemporaneidade: reafirmação do lugar como dimensão espacial importante; articulação local-global na abordagem dos conteúdos; formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial como meta a ser buscada no ensino da Geografia; inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo, violência urbana; desenvolvimento da linguagem cartográfica e incorporação de outras formas de linguagem. Para além desses aspectos, a autora procura responder à pergunta: “como se deve constituir hoje a geografia escolar?” Na resposta a esta pergunta destaca que para ensinar os alunos a compreender a espacialidade atual “mais do que conteúdos, é necessário, também, ensinar-lhes modos de pensamento e ação”⁵⁵ (CAVALCANTI, 2008, p. 34).

O texto foi disponibilizado aos alunos uma semana antes e a dinâmica consistiu em os alunos responderem à seguinte pergunta: *que relação vocês fazem dos assuntos abordados no texto com a vossa formação?*

⁵⁵ Para ver o desenvolvimento deste assunto, consultar Cavalcanti (2008).

Tratou-se de um exercício difícil pois verificou-se que alguns alunos não haviam lido o texto conforme o recomendado. Também percebeu-se que não é comum os alunos discutirem determinado texto em sala de aula, o que se confirmou pela análise dos planos de ensino dos docentes. No entanto, há que se destacar a participação ativa de alunos que haviam lido o texto.

Verificou-se nos dois grupos que os aspetos apontados vão na mesma linha de raciocínio. Os alunos encontraram alguma relação dos aspetos abordados no texto com conteúdos estudados na universidade. Os aspectos mais referenciados dizem respeito à relação local-global no ensino da Geografia com a necessidade de ter em consideração o cotidiano do aluno. Para explicitar apresentam-se alguns trechos das falas dos alunos.

Durante a leitura do texto consegui perceber alguns aspetos que se relacionam com o que aprendemos nas disciplinas de Didática de Geografia. [...] Tratamos sobre o fenómeno da globalização e aprendemos que o estudo dos fenómenos geográficos não deve ser feito de forma isolada, pois o local exerce influência no global, assim como o local exerce influência no local [...] Na questão da relação entre o local e global, por exemplo, quando tratamos o tema agricultura estando em Manjacaze, onde a atividade básica é a agricultura, é muito importante o aluno falar da sua experiência, isto, é da sua realidade para depois falarmos de outras partes do mundo. (A21)

Quando se ensina a geografia deve-se partir do cotidiano do aluno e mostrar os vários fenómenos que ocorrem no lugar onde vive o aluno. Com a nossa formação pensamos que vamos poder desenvolver essas habilidades. (A16)

Entendi que no ensino de geografia era necessário [...] fazer interação entre o conhecimento científico e os conhecimentos cotidianos. A pessoa nasce e é criada num meio onde adquire conhecimentos, o professor deve saber sistematizar esses aspectos na geografia escolar. (A17)

Pelo exposto, verifica-se que algumas orientações sobre o ensino da Geografia são do conhecimento dos alunos, nesse caso a relação entre o local e o global e a consideração do cotidiano do aluno. No entanto, há que se destacar um trecho da fala do aluno A17 ao apontar que “a pessoa nasce e é criada num meio onde adquire conhecimentos”. Nessa situação, estamos perante a necessidade de consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, pois se sabe que se trata de seres sociais que têm conhecimentos sobre a sua vivência.

Cabe ainda dizer que, ao longo da discussão, os alunos em formação mostraram-se inseguros com a possibilidade de implementar algumas orientações teórico-metodológicas apontadas por Cavalcanti (2008) como o trabalho com a linguagem cartográfica e a inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, violência urbana. Essa insegurança pode ser percebida a partir dos trechos das falas dos alunos A7 e A4.

Para mim não ficou clara a questão referente à inclusão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea. (A7)

Há uma indicação no texto que aponta para o desenvolvimento de linguagem cartográfica. Sinceramente eu não me sinto muito confortável para trabalhar com isso [...] eu particularmente tenho dificuldades. (A4)

Na discussão, procurou-se mostrar que, embora a abordagem desses temas emergentes tenha avançado em outros países, em Moçambique ainda não é usual. No entanto, entram no currículo como temas transversais. Julga-se que a introdução de cursos de pós-graduação nas universidades moçambicanas poderá ser uma possibilidade para a abordagem e pesquisa desses assuntos.

Em relação ao aspecto de trabalho com linguagem cartográfica, mostra-se que ainda é um desafio e uma habilidade que deve ser desenvolvida continuamente. Muitos estudos feitos em Moçambique sobre o ensino da Geografia na escola mostram que os professores possuem muitas dificuldades no trabalho com a linguagem cartográfica. Toma-se como exemplo os trabalhos de Barca (1989), Caetano Júnior (2005), João (2006) e Siteo (2006). Daí a necessidade de a universidade potencializar, cada vez mais, essa componente de formação. Não se chegou a esgotar todos os aspetos tratados no texto; no entanto, os alunos em formação inicial ficaram de ler o texto com mais profundidade, pois consideraram que continha elementos importantes.

A seguir apresentam-se as discussões havidas no 5º encontro em que se procurou fazer a avaliação dos encontros.

3.3.5 Encontro 5 - Avaliação do trabalho realizado no grupo focal

O encontro 5 foi o último e teve como objetivo avaliar as atividades desenvolvidas no grupo focal. As questões que orientaram a discussão foram as seguintes: *que avaliação fazem dos nossos encontros? Até que ponto foram importantes para a vossa formação?*

Os alunos avaliaram os encontros de forma positiva e apontam que foram úteis para a sua formação. Os aspectos apontados tanto no primeiro como no segundo grupo referem-se à aprendizagem que houve com a ajuda dos colegas, ao desenvolvimento da capacidade de diálogo, ao aprofundamento dos aspectos ligados ao planeamento de aulas e ao entendimento de que, apesar de haver muitos aspetos negativos no curso, existem também aspetos positivos que devem ser valorizados. Esses aspectos são mais bem explicitados com as falas dos alunos A3, A23 e A10.

Os encontros foram bastante positivos, o intercâmbio entre colegas com a orientação da professora [...] ajudou tanto na relação entre colegas, quanto para a profissão que vamos seguir. Um dos aspetos que desenvolvi um pouco mais além da capacidade de diálogo, está relacionado com a planificação de uma aula com o trabalho que a professora deu. Eu pude aperfeiçoar alguns aspetos que não tinha em conta, como o trabalho com o material didático, a definição dos objetivos e outros aspetos que fui melhorando[...]. (A3)

Para mim foi bastante produtivo. Eu sou professor há 24 anos e estava muito “folgado” a pensar que a experiência que eu trazia era grande, mas agora percebi que não é ser antigo na profissão que se entende as coisas, é preciso investigação. Então esses encontros mostraram outra coisa, aprendi muito com os colegas que ainda nem são professores, mas o conhecimento que trazem ajudou-me muito a mudar minha mentalidade, eu estava muito folgado, folgado mesmo, naquilo de que tudo está a correr muito bem, mas não é bem assim. Devia haver mais encontros como estes. São produtivos. (A23)

Os encontros foram proveitosos, recordo-me do primeiro encontro em que estivemos a analisar os problemas que enfrentamos na Faculdade e podemos notar que além dos aspetos negativos, há alguns aspetos positivos que é preciso valorizar. Também em relação à questão da planificação de uma aula para mim foi uma das coisas mais difíceis, mas depois daqueles dois encontros, eu senti que foi de grande ajuda ter participado deste grupo, já consigo fazer alguma coisa. (A10)

Alguns aspectos que os alunos apontam são elementos que mostram as potencialidades de um trabalho em grupo, conforme vimos na análise do encontro 3. Desenvolveram capacidade de diálogo, reconhecimento de que se pode aprender com os outros colegas. Há na fala dos alunos em formação aspectos que mostram que o homem é um ser social e que aprende na interação com as outras pessoas.

Na fala do aluno A3, mostra-se que ele tem a consciência de que os avanços conseguidos resultaram de trabalho individual e coletivo, ao se referir à orientação da professora, ao relacionamento com colegas do curso e ao apontar que aperfeiçoou alguns aspectos referentes ao planeamento de aulas.

No que se refere à fala do aluno A23, verifica-se um processo de metacognição, pois ele consegue perceber que a discussão de vários assuntos no grupo focal contribuiu para ampliar os seus conhecimentos sobre o ensino da disciplina de Geografia. Ele, na sua reflexão, pensou no seu percurso como professor há 24 anos e percebeu que, apesar de ter uma longa experiência na profissão, possui limitações que precisa superar. Reconhece que, como professor, precisa investigar mais. Um aspecto importante nesse aluno em formação é o reconhecimento de que se pode aprender com os colegas mais jovens na profissão.

No que se refere à metacognição, Souza (2008, p. 64) considera que se refere “à consciência sobre os próprios processos mentais”. A metacognição, segundo a autora, é instrumento indispensável à aprendizagem, embora, para se potencializá-la no ensino, deve existir uma intencionalidade da ação docente. O processo metacognição permite que os alunos

reflitam sobre o que aprenderam e como aprenderam numa aula ou numa outra ação pedagógica planejada pelo docente.

A fala do aluno A10 mostra que aprendeu muito, sobretudo no que se refere ao planejamento. Ele percebe que, ao se analisar o processo formativo, não se deve verificar apenas os aspetos negativos, mas também deve-se procurar enaltecer os positivos e valorizá-los.

No sentido de se evidenciar o que os alunos em formação inicial apontaram sobre a aprendizagem que tiveram com outros colegas, apresentam-se trechos da discussão havida no segundo encontro do grupo focal, no momento em que cada um falou do seu processo de planejamento da aula.

A aluna A1, pertencente ao primeiro subgrupo, fez um plano de lição sobre o tema “os problemas das cidades”. Na apresentação do seu plano de aula e das dificuldades encontradas, ela questionou o seguinte:

Durante a elaboração do plano de aula tive uma dúvida: será que todos os temas em Geografia exigem o uso de material didático? Para o tema que escolhi, que são os problemas da cidade fiquei sem saber que materiais eu poderia utilizar para ilustrar os problemas que afetam a cidade (A1).

Como a intenção da discussão no grupo focal não era apenas levantar os problemas havidos, na tentativa, por parte de outros colegas, de ajudar a Aluna A1 a melhorar o seu plano de aula, destacam-se aqui as contribuições de dois alunos:

Eu diria que os meios de ensino partem do quadro, giz etc. Mas, para abordar esse tema, podemos tentar partir do real. Podemos partir do cotidiano dos alunos. Pode procurar uma imagem de uma cidade e pedir aos alunos para interpretarem a imagem e, nessa altura, o professor vai aprofundar o tema sobre os problemas das cidades. (A17)

Também pode-se usar cartazes que ilustram alguns problemas. [...] Temos que criar hábito de produzir o material didático. Mas, também, pode-se usar fotografia, jornal, notícias e ler alguns trechos. É preciso diversificar os meios” (A15).

Os colegas mostraram à aluna A1 que havia diferentes possibilidades de uso de material didático para o mesmo conteúdo. O plano de aula que apresentou depois desta discussão já vinha acompanhado de fotografias. Esse facto é uma evidência de que, quando os alunos trabalham em grupo, auxiliam uns aos outros.

Pelo exposto, percebe-se que as atividades no grupo focal foram produtivas. A seguir, apresentam-se os dados da observação de aulas da disciplina de Prática pedagógica II.

3.4 A Disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II e a mobilização de conhecimentos docentes dos futuros professores.

Nesta parte do texto, apresentam-se os dados referentes à observação de aulas da disciplina de Prática Pedagógica II. Trata-se de disciplina da Componente de Formação Educacional, conforme apontado no capítulo II, leccionada no 6º semestre do Curso (ver o programa da disciplina no anexo B).

A observação é indicada como uma importante técnica nas pesquisas qualitativas no campo educacional. Segundo Lüdke e André (1986), a observação pode ser utilizada como principal técnica de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados. No contexto deste trabalho, essa técnica está associada ao questionário, ao grupo focal, às narrativas e à análise documental, considerando-se que, nas pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso, há necessidade de multiplicidade de fontes e dados coletados em diferentes momentos. Essa técnica permitiu acompanhar “*in loco*” a prática dos sujeitos da pesquisa durante as aulas da Prática Pedagógica em Geografia II.

Importa, ainda, acrescentar que a observação realizada classifica-se como do tipo “participante como observador”, pois a autora do trabalho não ocultou totalmente os objetivos dele, mas não deu detalhes sobre o trabalho, no sentido de não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para esse procedimento, não foi elaborada uma ficha prévia, mas feito registro de tudo o que o docente e os futuros professores realizavam na sala de aulas. No entanto, a observação tinha como objetivo principal verificar as práticas didático-pedagógicas adotadas pelo docente para potencializar a mobilização de conhecimentos dos futuros professores, visto que se trata de uma disciplina em que eles planejam aulas e apresentam aulas simuladas. Por isso, considerou-se que esta era potencial para a mobilização de conhecimentos docentes, fundamentalmente a articulação entre o conhecimento de conteúdo geográfico e o conhecimento didático. A observação realizou-se nos meses de Julho a Outubro de 2012. A seguir, apresenta-se o quadro que indica as datas e o que foi tratado na aula.

Quadro 16: Assuntos tratados nas aulas observadas da disciplina de PPGII, 2012.

Data e Horário		Assuntos tratados na aula
30/07/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação do plano de ensino pelo professor e recomendações gerais. Formação de grupos de trabalho
06/08/2012	7.00 - 11.00 h	Tipos de observação: Sistemática e não sistemática Análise de diferentes fichas de observação de aulas em grupos
13/08/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação das análises feitas pelos grupos
27/08/2012	7.00- 11.00 h	Planejamento de aulas em grupos
3/09/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise
10/09/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise
24/09/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise
1/10/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise
8/10/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise
15/10/2012	7.00- 11.00 h	Apresentação de aulas simuladas pelos alunos e sua análise

Fonte: Observação de aulas da disciplina de PPG II

Para a apresentação e análise dos dados da observação, tendo em conta os objetivos deste trabalho, dividiu-se o texto em duas partes; primeiro, apresentam-se os dados referentes às práticas didático-pedagógicas utilizadas pelo docente da disciplina de PPG II para o encaminhamento das aulas e, segundo, alguns apontamentos sobre conhecimento didático de conteúdo dos futuros professores no processo de simulação de aulas.

4.4.1. Práticas didático-pedagógicas e a mobilização de conhecimentos docentes

A aulas foram observadas em uma sala da Faculdade de Ciências Sociais que possuía condições razoáveis para o processo de ensino aprendizagem, pois é muito ampla, arejada e com carteiras em bom estado de conservação. Era possível agrupar as carteiras para se efetivar o trabalho em grupo e, ainda, restava espaço para a circulação. No entanto, existe dificuldade com relação ao uso de alguns meios tecnológicos, pois a sala não possui persianas para diminuir a claridade. Esse aspecto foi apontado também pelos alunos da faculdade na avaliação anual feita pela Direção Pedagógica da Universidade quando questionados sobre o grau de satisfação em relação às condições de aprendizagem. Os alunos da Faculdade na UP-SEDE classificaram como “*suficiente* as condições, porque as salas de aulas ainda não oferecem condições para o uso das TICs por falta de persianas” (UP, 2012, p. 48).

No total, foram observadas dez aulas com a duração máxima de quatro horas, com um intervalo de vinte a trinta minutos. Das dez aulas observadas, uma serviu para a apresentação

do professor, do programa da disciplina e da indicação das formas de trabalho na disciplina; seis destinaram-se à apresentação de microaulas simuladas pelos futuros professores e nas três restantes eles trabalharam em grupos com a orientação do professor. A estratégia básica do trabalho nessa disciplina foi o trabalho em grupo, embora, em alguns momentos, tenha havido exposição dialogada.

Sobre o trabalho em grupo já se fez muita referência ao longo deste trabalho, destacando sua importância na construção do conhecimento quando este é planejado de forma intencional.

No que se relaciona à exposição dialogada, é uma estratégia utilizada no ensino para superar a aula expositiva tradicional. A grande diferença entre a exposição dialogada e a exposição na perspectiva tradicional é o fato de a primeira permitir grande participação do aluno, por meio da qual o professor considera e analisa as observações dos alunos sem perder o controle do processo. No entanto, a utilização dessa estratégia exige o domínio do quadro teórico pelo professor (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

No que concerne ao trabalho em grupo, importa destacar como os grupos foram organizados e em que consistiram os trabalhos. Na disciplina PPG II assistiram às aulas trinta alunos. Destes, quatorze já eram professores. A orientação dada para a formação de grupos é que deveriam possuir, no máximo, quatro alunos e, destes, pelo menos dois tinham que possuir alguma experiência na docência.

O trabalho em grupo realizado nos dias 6/8/2012 e 13/8/2012 consistiu na análise de diferentes fichas de observação de aulas sugeridas pelo professor. As fichas tinham sido retiradas da obra de “Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores” (ESTRELA, 1994). O trabalho em grupo realizado no dia 27/8/2012 foi relativo ao planejamento de aulas, cabendo dizer que os alunos, para finalizar, tiveram que prosseguir-lo fora dessa aula, pois não só o tempo foi insuficiente como também houve necessidade de consultar outros materiais que não estavam disponíveis. Uma das carências verificadas para a consulta durante o planejamento de aulas é a falta de livros didáticos no departamento de Geografia. Considera-se que, no curso para formação de professores, é recomendável ter alguns exemplares de livros didáticos que sirvam como apoio nos casos em que os alunos em formação necessitem.

No que concerne ao encaminhamento das aulas, o professor fazia, primeiro, breve exposição sobre os objetivos de cada trabalho, a forma como deveria ser feito, assim como a indicação do material a ser consultado.

No primeiro trabalho, indicou-se um elemento do grupo para apresentar os aspectos que haviam sido considerados importantes nas fichas e, em seguida, os comentários dos colegas e do professor. Não se chegou a adotar uma ficha única de observação para toda a turma: cada grupo adotou a ficha que considerou mais clara e fácil de manusear. A intenção era que essas fichas orientassem os alunos na observação das microaulas dos colegas. Há a referir que faltou nessa aula, depois das apresentações feitas pelos alunos, uma síntese geral por parte do docente, o que Anastasiou e Alves (2003) denominam “síntese integradora”.

No que concerne ao planeamento de aulas em grupo, considera-se que foi um trabalho profícuo, em que houve muita troca de ideias até se chegar à versão final do plano de aula. Os alunos em formação consultavam os programas de ensino e outros materiais que tinham à disposição, enquanto a indicação de quem deveria dar a aula era feita pelo professor para garantir que todos participassem da sua elaboração. Importa destacar que o trabalho em grupo foi um dos momentos em que os alunos mobilizaram os conhecimentos docentes para o ato de planeamento de aulas. Considerando a categorização feita por Shulman (2005), os futuros professores mobilizaram conhecimento do currículo, conhecimento da didática geral, conhecimento de conteúdo e conhecimento didático do conteúdo.

No que se refere ao conhecimento do currículo, ao analisarem os programas de ensino no sentido de encontrar os objetivos gerais da temática e outros elementos que pudessem ajudar no planeamento. Conforme se fez referência na análise dos planos de lição, a consulta de programas de ensino é de extrema importância no processo de planeamento. Cabe, ainda, esclarecer que os Programas de Ensino da Geografia do ESG⁵⁶ em Moçambique são constituídos por vários elementos dentre os quais se destacam as linhas orientadoras do Currículo do ESG, os desafios da Escola, abordagem de temas transversais, o papel do professor, conteúdos programáticos, objetivos da Geografia da classe, unidades temáticas, algumas sugestões metodológicas. Os conhecimentos da didática geral foram mobilizados ao organizarem a aula no que se refere a funções didáticas, definição de objetivos, princípios gerais de ensino entre outros. Os conhecimentos de conteúdo referem-se aos conhecimentos da disciplina Geografia, tendo como uma das referências a Geografia académica. O conhecimento didático de conteúdo foi mobilizado na articulação feita entre o conteúdo e a didática da Geografia, ao procurarem as melhores formas para que o conteúdo se tornasse mais compreensível.

⁵⁶ Para mais detalhes sobre os elementos que constam dos programas de geografia do ESG consulte o site: www.inde.gov.mz

Outro momento importante que obrigou os alunos a mobilizarem os conhecimentos docentes foi no momento da apresentação das microaulas. Por isso, importa apontar o procedimento desenvolvido para a simulação e análise das mesmas. O aluno escolhido pelo professor apresentava a aula geralmente em vinte a trinta minutos. Logo depois, pedia-se que ele próprio fizesse uma autoavaliação, na qual deveria apontar os aspectos que julgava terem acontecido conforme o planejado e as dificuldades encontradas. Depois, pedia-se aos demais alunos do grupo para apresentarem suas observações; em seguida, falavam os outros alunos da turma e por fim o professor fazia as observações. A seguir, apresenta-se um quadro que indica os temas apresentados pelos alunos nas micro-aulas simuladas.

Quadro 17 - Temas das microaulas leccionadas pelos alunos na disciplina de PPGII, 2012.

Data	Temas apresentados
3/09/2012	1. Principais formas de relevo de Moçambique - (10ª classe) 2. Elementos de um rio - (5ª classe)
10/09/2012	1. Características das esferas da terra - (8ª classe) 2. População: indicadores demográficos - (9ª classe) 3. Fatores da Localização industrial - (9ª classe)
24/09/2012 ⁵⁷	1. Agricultura e pecuária: Fatores - (9ª classe) 2. A terra e seus movimentos - (8ª classe) 3. Diferentes correntes geográficas - (11ª classe)
1/10/2012	1 Tipos de transportes - (9ª classe) 2 Indústrias extrativas e sua localização - (10ª classe) 3 Tipos de transportes: Vantagens e desvantagens (9ª classe)
8/10/2012 ⁵⁸	1. Origem e difusão da agricultura - (9ª classe) 2. Principais fatores da produção agrícola - (9ª classe) 3. Movimentos migratórios - (9ª classe)
15/10/2012	1. O ciclo Hidrológico 2. Turismo; conceito e tipos de turismo 3. Solos de Moçambique; tipos e sua localização (10ª classe)

Fonte: Dados da observação de aulas

A estratégia adotada pelo professor trouxe alguns aspetos positivos, pois considera-se que a autoavaliação ajuda, até certa medida, a se ter consciência dos erros cometidos, o que

⁵⁷ Nesta data para além do professor da turma veio a professora da Didática de Geografia para observar as aulas e tecer algumas observações.

⁵⁸ As aulas leccionadas neste dia não foram planeadas em grupo. Foram apresentadas pelos alunos que participaram do grupo focal.

pode impulsionar mudanças, podendo-se considerar que se tratou de um processo de metacognição. A seguir, apresenta-se a fala de dois futuros professores depois da simulação.

Senti-me um pouco nervosa, tratando-se de uma aula dada aos colegas. Tentei seguir o planejado, mas esqueci-me de fazer a relação que existe entre as esferas da terra. (A27).

Acho que a minha aula foi razoável. Não preparei nenhum material didático para ilustrar melhor as principais formas de relevo em Moçambique. Prometo utilizar nas próximas vezes. Também acho que deveria ter dado a tarefa para casa sobre o que eles não perceberam bem. Mas não fiz isso. (A 10)

A aluna A27 percebeu logo que há algum aspecto que não conseguiu tratar. A aluna A10 reconhece a importância do material didático e tem em mente que o plano da aula pode ser flexível consoante a dinâmica da aula.

Considera-se que a prática de aulas simuladas constitui um momento importante para a preparação dos alunos em formação para a regência em situações reais no momento de estágio, pois obriga-os a mobilizar conhecimentos docentes.

Em relação às atividades programadas para a disciplina, segundo o plano de ensino a que se teve acesso, constatou-se que nem tudo foi realizado. Havia indicação de que os alunos em formação iriam participar de oficinas pedagógicas⁵⁹ para a produção de material didático no dia 28 de Agosto de 2012 o que não aconteceu. Esse foi um aspecto que se considerou frágil na formação dos professores. Na conversa com os alunos que fizeram parte do grupo focal, ficou-se com a percepção de que estes nunca tinham participado de qualquer oficina para a produção de material didático. O que constituiu obstáculo durante a simulação de aulas.

Outra prática que se considerou importante na análise do plano de ensino da disciplina de PPGII é o fato de o docente ter indicado que os alunos tinham que elaborar *portfolio* e diário de bordo. De fato, no 1º dia de aulas, orientou que todos os alunos fizessem o registro das suas reflexões sobre suas aprendizagens na disciplina e tudo que fosse produzido por eles deveria constar no *portfolio*. Souza (2009) considera que a elaboração de *portfolios* e diários de bordo é importante na construção do conhecimento na formação inicial e, segundo o autor, permite um processo de metacognição por parte do futuro professor. No entanto, considera-se que o professor da disciplina não deve deixar para o fim do semestre para ver as reflexões

⁵⁹ Segundo o regulamento acadêmico da UP para os cursos de graduação e mestrado, as oficinas pedagógicas são “espaços de aprendizagem que permitem a interação entre vários intervenientes no processo; (...) podem ter em vista a elaboração de material didático ou experimentação de material e equipamento, a ser utilizado pelo estudante na sua prática profissionalizante. (UP, 2010, p. 45)

feitas pelos futuros professores; deveria acompanhar no sentido de ajudar os alunos nos aspetos em que eles possuem fragilidades.

Com o exposto até aqui sobre as práticas pedagógico-didáticas adotadas pelo professor, percebe-se que, para a mobilização de conhecimentos docentes dos futuros professores, ele utilizou basicamente o trabalho em grupo e a metacognição.

4.4.2 Alguns apontamentos sobre a simulação das aulas e mobilização de conhecimentos docentes

Sobre aulas simuladas, cabe dizer que não se pode fazer uma avaliação exaustiva, por ter-se tratado de aulas em que os alunos eram os próprios colegas; não eram as condições reais. No entanto, importa destacar alguns aspetos. Os alunos procuravam seguir o roteiro do plano de aula anteriormente elaborado. Nas primeiras simulações tiveram muitas dificuldades relativas a: utilização de material didático, falta de consulta de fontes bibliográficas da geografia acadêmica, abordagem de alguns conteúdos. Essa situação foi melhorando com ajuda das observações feitas pelo docente da disciplina assim como de outros colegas. Importa destacar uma fala do professor na análise das aulas no dia 10/09/2012:

Embora eu perceba que vocês estão a crescer, [...] há aspectos que vocês tem que melhorar. Temos que ensinar os alunos a refletir. As perguntas que vocês fazem do tipo: o que é... exigem apenas a memorização. Também há necessidade de potencializar o material didático. Já observamos três aulas sem utilização do material didático. Isso não pode continuar [...]. Outro aspecto que vocês precisam considerar é que numa aula de Geografia a questão da espacialidade é importante (professor da disciplina PPGII).

Esta insistência do docente contribuiu para que os alunos em formação se preocupassem mais. No que concerne ao material didático específico da Geografia, só a partir do terceiro dia das aulas simuladas, os futuros professores começaram a trazer mapas, cartazes, fotografias, Atlas Geográfico, devido à insistência do docente com relação à necessidade do uso desses materiais.

Sobre o desenvolvimento das aulas simuladas não se vão apresentar todas as aulas; apenas quer-se destacar alguns aspetos da aula simulada dada pelo aluno A3 no dia 01/10/2012. Trata-se do aluno mais novo da turma, com 21 anos de idade, participante do grupo focal, sem qualquer experiência na docência.

Na fase *de preparação e introdução da matéria nova* ele formulou algumas perguntas, tais como: *do vosso ponto de vista, o que seria indústria extrativa? Qual a importância dos*

minerais para a economia moçambicana? Porque grande parte das indústrias extrativas se localizam no norte de Moçambique?

Os colegas responderam às perguntas. Obviamente, se fosse uma situação real de alunos da 10ª classe, a situação poderia não ser a mesma. No entanto, o importante é ele ter considerado que, no início da aula, deve-se partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Não só fez perguntas de memorização, pois, por exemplo, a terceira pergunta, exigia dos alunos conhecimentos que já possuem sobre a formação geológica de Moçambique.

Na etapa de *tratamento da matéria nova*, fez uma breve exposição sobre as etapas do desenvolvimento da indústria extrativa em Moçambique; depois, orientou que os alunos formassem grupos de seis elementos e deu a seguinte tarefa: *ler o texto dos Muchangos “paisagens e regiões naturais” e, auxiliados com a interpretação do atlas geográfico, vol. 1, páginas, 10, 11 e 26, refletir sobre a relação entre a localização das indústrias e a Geologia de Moçambique.* Distribuiu os Atlas pelos grupos e se iniciou a tarefa. Concebeu a atividade para vinte minutos. O professor em formação circulava pelos grupos a tentar ver o que estava sendo feito.

Depois dos vinte minutos, o futuro professor pediu que “os alunos” falassem do que tinham percebido. Os elementos dos grupos começaram a apresentar suas constatações; no entanto, o tempo foi insuficiente para que ele fizesse a síntese. Mesmo assim, pediu que eles anotassem a tarefa para casa e que iriam continuar as apresentações na aula seguinte. A tarefa para casa consistiu no seguinte: *“Identifique e explique os fatores de localização de uma indústria extrativa nacional. Recorra ao Atlas geográfico para argumentar a sua resposta.”* Trata-se de uma pergunta que leva o aluno a reflexão.

Cabe dizer que, embora o futuro professor não tenha conseguido terminar a aula, destaca-se a intencionalidade. Ele mudou a rotina, mostrando que há outras formas de encaminhar a aula, mostrando, também, que consegue articular o conteúdo com a didática. Só quem possui o domínio do conhecimento didático de conteúdo consegue estabelecer articulações entre os mapas, com ele o fez.

Considera-se que a disciplina de Prática pedagógica II foi importante na mobilização de conhecimentos docentes dos futuros professores e permitiu que eles buscassem conhecimentos de outras disciplinas para fazer o planejamento e a simulação de aulas.

Neste capítulo, discutiu-se sobre processo de formação inicial do professor de Geografia na UP e sua relação com a construção de conhecimentos docentes; conhecimentos mobilizados pelos futuros professores no processo de planejamento e simulação de aulas de

Geografia; e práticas formativas que potencializam a construção e mobilização de conhecimentos docentes. Assuntos a serem retomados no quarto capítulo.

A seguir, apresenta-se o quarto capítulo, em que se abordam algumas alternativas de potencializar as práticas didático-pedagógicas que se revelaram importantes na construção e mobilização de conhecimentos docentes.

CAPÍTULO 4

ALTERNATIVAS PARA POTENCIALIZAR A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES

Neste capítulo, busca-se sugerir algumas alternativas de práticas didático-pedagógicas para potencializar o processo de construção e mobilização do conhecimento docente na formação do professor de Geografia. Com esse intuito, considera-se que a proposição de Cavalcanti (2013b) sobre a sequência da aula fundamentada na metodologia dialética, a proposição de Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2009) Anastasiou e Alves (2003) sobre o processo de ensinagem e a proposição de Souza (2008) sobre inovações no processo de ensino-aprendizagem na universidade são valiosas.

Para a condução da discussão, dividiu-se o capítulo em três partes. A primeira apresenta a sistematização da problemática da construção e mobilização de conhecimentos docentes na licenciatura em Geografia na UP-Sede e as práticas didático-pedagógicas que potencializam a formação. A segunda apresenta o referencial teórico das autoras mencionadas para se pensar em alternativas que potenciem a construção e mobilização de conhecimentos docentes no curso de licenciatura em Geografia. E, na terceira, apresentam-se as propostas de alternativas de trabalho com algumas estratégias de ensino no sentido de potencializar o conhecimento didático de conteúdo na formação inicial em Geografia.

4.1 A problemática da construção e mobilização de conhecimentos docentes na Licenciatura em Geografia na UP-Sede.

Ao longo dos capítulos anteriores, discutiram-se vários assuntos no sentido de se compreender a problemática da construção e mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da formação inicial do curso de Licenciatura em Geografia da UP-Sede e as práticas formativas que potencializam essa formação. Dentre esses vários assuntos pretende-se destacar alguns, que servem como pressuposto para o desenvolvimento deste capítulo.

Apresentaram-se no primeiro capítulo diferentes perspectivas de formação de professores para se pensar aquela que seria adequada para a formação de professores de Geografia na UP, em que se ressaltou se a perspectiva crítica⁶⁰ a viável. Nesse sentido, as práticas didático-pedagógicas a serem sugeridas têm como suporte essa perspectiva.

⁶⁰ As características da perspectiva crítica de formação foram apresentados no capítulo I.

No desenvolvimento do segundo capítulo, procurou-se perceber como a formação de professores de Geografia vem evoluindo em Moçambique desde 1962 até a atualidade, considerando-se os diferentes fatores que a influenciaram. Percebeu-se que, ao longo do processo de desenvolvimento das instituições de formação de professores, foi surgindo a preocupação em se incluir a componente pedagógica nos cursos. A introdução desse componente é considerada um grande avanço para se potencializar a formação de professores que tenham conhecimentos docentes no geral e, em especial, a possibilidade de se desenvolver o conhecimento didático de conteúdo nos futuros professores. Também analisou-se o atual plano curricular, com destaque nas componentes de formação e princípios orientadores. Nessa análise, percebeu-se que existe intencionalidade em formar professores críticos e autônomos capazes de trabalhar no contexto das exigências que se colocam para o ensino da Geografia nos dias atuais.

No terceiro capítulo, discutiu-se sobre processo de formação inicial do professor de Geografia na UP e sua relação com a construção de conhecimentos docentes; conhecimentos mobilizados pelos futuros professores no processo de planejamento e simulação de aulas de Geografia; e práticas formativas que potencializam a construção e mobilização de conhecimentos docentes.

No que se refere ao processo de formação inicial e sua relação com a construção de conhecimentos docentes, considera-se que, apesar do atual plano curricular do curso de Geografia apresentar uma intencionalidade em formar professores de Geografia críticos com domínio, de forma articulada, de conhecimentos das componentes de: formação geral, formação da área específica e formação educacional, apontam-se algumas dificuldades.

A análise dos dados tanto do questionário, respondido por todos os alunos da turma, quanto das discussões no grupo focal aponta algumas dificuldades de âmbito institucional e na prática dos docentes do curso na formação. A dificuldade institucional refere-se à exiguidade de acervo bibliográfico e as dificuldades na prática dos docentes referem-se à falta da ligação teoria e prática, pois alunos em formação raramente realizam trabalhos de campo, fato que se confirmou com a análise dos planos de ensino dos docentes; falta de uso do material didático específico da Geografia, concretamente nas disciplinas de Geografia Física, e ambiguidade na avaliação.

Cabe, ainda, referir que, no que se relaciona à prática dos docentes, constatou-se, no momento da análise dos sistemas conceituais elaborados pelos futuros professores, que as referências bibliográficas apresentadas nos programas de ensino das disciplinas de Geografia Agrária, Geografia da População e Povoamentos e Geografia dos Transportes, Comércio e

Turismo não é atual. Considera-se que esse fato tem reflexo negativo no uso da bibliografia acadêmica como uma das referências na construção da geografia escolar. Importa, ainda referir que a atual matriz curricular foi introduzida em 2010 depois de um processo de reforma, razão pela qual julga-se que os docentes dessas disciplinas deveriam ter atualizado as referências bibliográficas que constam de seus programas de ensino. No entanto, como não se fez entrevista com os professores e alunos sobre isso, não se pode ter a certeza de que, ao longo das aulas nessas disciplinas, não tenham adotado textos e livros mais atualizados.

Considera-se que as dificuldades relacionadas com o processo de formação inicial apresentadas influenciam na construção de conhecimentos docentes dos futuros professores.

No que diz respeito à mobilização de conhecimentos docentes, com base na análise das narrativas, planos de aula, sistemas conceituais e ainda dados da observação de aulas da disciplina Prática Pedagógica II, verifica-se que os futuros professores mobilizaram diferentes conhecimentos docentes.

No processo de planejamento de aulas, tanto no grupo focal, quando aconteceu de forma individual, quanto na disciplina de Prática pedagógica em Geografia II, na forma de trabalho em grupo, eles mobilizaram: conhecimentos da didática geral, conhecimento de conteúdo, conhecimento de currículo e conhecimento didático de conteúdo, de acordo com a classificação de Shulman (2005).

Ainda na análise aos planos de aulas e de aulas simuladas, verificam-se algumas evidências de conhecimento didático de conteúdo nos alunos em processo de formação inicial. Nessa análise, tomou-se como exemplo para demonstrar essa evidência o planejamento da aula do aluno A10, que procurou problematizar o conteúdo para a formação do conceito de migração, e a simulação de aula do aluno A3, em que ele conseguiu articular, de forma adequada, o conhecimento geográfico e didático para tratar sobre a indústria extrativa de Moçambique. No entanto, percebeu-se que a maioria dos alunos em formação, sujeitos desta pesquisa, apesar de apresentarem algumas evidências do domínio de conhecimento didático de conteúdo, revelam, ainda, algumas dificuldades no planejamento de atividades ou questões que possam permitir a problematização do conteúdo para levar os seus “alunos” a desencadear um processo de reflexão na direção da construção do conhecimento ao exemplo do que fizeram os alunos A10 e A3.

No que se relaciona às práticas formativas (didático-pedagógicas) que potencializam a construção do conhecimento docente, na análise dos dados dos diferentes instrumentos (questionário, grupo focal, observação de aulas), verifica-se que o trabalho em grupo, trabalho

de campo e a metacognição tiveram certa contribuição, embora se verifiquem alguns problemas na sua implementação, que precisam ser equacionados.

No que se refere ao trabalho em grupo, na análise aos dados do questionário, tomaram-se como exemplo as respostas dos alunos em formação (A2 e A16), em dados da discussão no grupo focal no terceiro encontro, com as falas dos alunos (A17, A23, A12 e A7) e nas falas dos alunos (A3, A23 e A10) no quinto encontro do grupo focal. Os dados da observação de aulas da disciplina Prática Pedagógica em Geografia II indicam que o trabalho em grupo foi a forma mais utilizada e se percebeu o envolvimento que os alunos manifestaram e, finalmente, outra evidência de que esta prática foi importante na formação é a análise dos planos de ensino feito no capítulo II, porque é a prática mais indicada pelos docentes nos seus planos de ensino.

Sobre o trabalho em grupo, importa destacar ainda que, para além de aspectos relacionados com o conteúdo geográfico e didático, ele atingiu outras dimensões da formação, como o desenvolvimento da capacidade de diálogo, o reconhecimento por parte dos futuros professores de que se pode aprender com os outros colegas. Isto confirma a afirmação de Charlot (2000), de que os indivíduos constroem saberes na relação com os outros, e a formulação de Vigotski (2007), quando considera que o interpsicológico é a primeira etapa no processo de assimilação, que se trata de atividade conjunta, ou seja, com as outras pessoas. Esta, ao longo do processo, internaliza-se, passando para o plano intrapsicológico, ou seja, para o individual. No entanto, apesar dessa grande contribuição, percebeu-se que essa forma de trabalho possui algumas limitações quando realizada sem uma intencionalidade clara e quando os docentes não elaboram uma síntese integradora depois da apresentação do trabalhos; quando não o organizam de forma que todos os elementos do grupo participem.

Em relação ao trabalho de campo, encontrou-se uma contradição, pois, ao mesmo tempo que é apontado como aquele que contribuiu para a formação é também apontado como sendo a prática menos desenvolvida pelos docentes, nesse caso, fragilizando a formação. Os dados indicam que o trabalho de campo resumiu-se na visita ao Museu da História Natural, Instituto de Meteorologia e Museu de Geologia. Para explicitar melhor essa contradição toma-se como exemplo as respostas ao questionário dos alunos em formação (A16 e A30) e a fala do Aluno A3 no 3º encontro do grupo focal, em que apontam terem sido importantes as visitas de estudos/trabalho de campo. No que se refere à pouca utilização dessa prática didático-pedagógica, tomam-se como exemplo as respostas ao questionário dos alunos (A15, A26 e A27) e a fala dos alunos no grupo focal durante o 1º encontro (A3 e A10).

À conclusão de que a metacognição contribuiu na construção e mobilização de conhecimentos docentes chegou-se a partir da análise feita das reflexões que os alunos em formação fizeram nas narrativas, na avaliação dos encontros do grupo focal e na autoavaliação no processo de simulação de aulas na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II. Por isso, considera-se necessário buscar mais elementos dessa prática didático-pedagógica para mostrar suas potencialidades na construção de conhecimento.

Com o exposto, considera-se que existe a necessidade de se pensar a partir dos dados da pesquisa e dos referenciais teóricos em outras formas de encaminhar práticas didático-pedagógicas, como trabalho em grupo, trabalho de campo e metacognição, no sentido de contribuir para o trabalho dos professores que praticam a docência na formação de professores. Considera-se também que o professor, ao sugerir atividades para seus alunos, precisa ter clareza das operações mentais que pretende desenvolver nos alunos.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico considerado importante para se pensar essas outras formas de encaminhar as práticas didático-pedagógicas mencionadas.

4.2 Por uma formação profissional voltada ao desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo dos futuros professores.

Fez-se referência, no início deste capítulo, à utilização das proposições de Cavalcanti (2013b), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2009), Anastasiou e Alves (2003) e Souza (2008). Trata-se de autoras que buscam referenciais da metodologia dialética⁶¹ para pensar o processo de ensino-aprendizagem. Essas autoras consideram que a aula é construída na ação conjunta de professores e alunos, processo em que cada um tem seu papel. O aluno é considerado um elemento ativo. Nessa metodologia, pressupõe-se que o professor proponha ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais nos alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 69). Para perceber melhor o pensamento das autoras, apresenta-se, a seguir, o que pensam sobre a aula, os momentos para sua organização e outros encaminhamentos que potencializem a aprendizagem.

⁶¹ A Metodologia dialética entende “o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro [...], nem é ‘inventado’ pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial” (VASCONCELLOS 1992, p. 2).

Pimenta e Anastasiou (2002) definem a aula como uma prática social complexa realizada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula, o que inclui tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. O ensinar e o aprender realizam-se de forma dialética e processual. Para aprofundar a necessidade da participação dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, ressaltam que o aluno deve apropriar-se do conhecimento de forma ativa e, para isso, deve-se superar o aprender pelo apreender.

Para as autoras aprender significa “tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou experiência” enquanto que apreender significa “segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 210). Percebe-se que na concepção do apreender existe a intencionalidade da participação ativa do aluno, pois exige-se que este se informe, exercite-se e se instrua, enquanto que aprender traz subjacente ideia de passividade. É nesse âmbito que Anastasiou (2003, p. 15) formulou o conceito de *ensinagem* considerando que é

Uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Percebe-se que, no processo do que a autora considera *ensinagem*, há participação dos sujeitos, que se propõe que esse processo seja dialético e que ao professor cabe o papel de condutor e ao aluno a autoatividade. No entanto, alguns professores, na formação no curso de licenciatura em Geografia, não consideram importante essa participação dialética dos sujeitos, quando, por exemplo, dão trabalho de investigação e, depois, não procuram verificar como o aluno o fez e que ações deve desenvolver para ajudá-lo a superar suas dificuldades. Esse fato pode ser inferido a partir do trecho da fala do aluno em formação inicial A15.

[Em] algumas disciplinas os professores [...], dão-nos trabalhos para investigar e não se faz a devida correção, o estudante fica sem saber onde errou e onde acertou. Alguns conteúdos só terminam na investigação do estudante. (A15)

Anastasiou (2009) considera, ainda a respeito do processo de ensinagem, que o ensino só se efetiva quando se garante a aprendizagem do aluno. Quando isso não acontece não se efetivou o ensino.

Por sua vez, Cavalcanti (2013b) considera que o centro do trabalho docente é a atividade de aula, entendida como todas as ações intencionais que ocorrem em classe ou extraclasse, sob a responsabilidade do professor. Acrescenta, ainda, que, na aula de Geografia,

o trabalho docente deve estar orientado para o desenvolvimento teórico-conceitual dos alunos, em que se estabelecem, com a mediação do professor, relações dos alunos com o mundo objetivo. Essa autora considera que ajudar a formar conceitos é papel central do professor. No entanto, a autora chama atenção que

Para orientar o ensino com essa meta, é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área (urbana/rural, económica, ambiental), é necessário que ele próprio tenha um conceito abrangente e profundo da Geografia e de suas finalidades formativas, que se posicione como profissional dessa área e que fundamente seus projetos profissionais com base nesse conceito e nesse posicionamento. (CAVALCANTI, 2013b, p. 388).

Essa citação leva a perceber que, para que o professor possa trabalhar na escola, é necessário, no mínimo, que possua bases teórico-conceituais tanto da área pedagógica como da Geografia como Ciência⁶² e tenha clareza a respeito da finalidade formativa da Geografia. Para tanto, na formação de professores de Geografia, há necessidade de optar por práticas didático-pedagógicas que potencializem o desenvolvimento dessas bases teórico-conceituais de forma articulada.

Sobre a organização de ensino na base da metodologia dialética, consideram-se fundamentais três momentos, existindo no entanto algumas diferenças na designação feita por alguns autores. Pimenta e Anastasiou (2002), com base no referencial teórico de Vasconcellos (1995), consideram os seguintes momentos: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Cavalcanti (2013b), baseando-se em formulações vigotiskianas considera também três momentos; no entanto, sua denominação é diferente. A autora considera que o professor, ao planejar determinado conteúdo ou unidade temática, precisa organizar a sequência de ensino para a mediação didática em Geografia considerando três momentos: problematização, sistematização e síntese.

É importante considerar que esses momentos sugeridos pelas autoras não ocorrem de forma estanque, ou seja, não se podem “separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão de especificidades de cada um” (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

Apesar do reconhecimento da importância dos elementos que Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam na explicação de cada momento, nesta parte do trabalho será apresentado o

⁶² Atentar para a ressalva feita nas considerações iniciais que o professor não precisa conhecer todos os desdobramentos da ciência. O domínio do conhecimento disciplinar relaciona-se ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área e à capacidade que o professor deve ter de operar com as categorias e conceitos produzidos por essa área.

desenvolvimento dos momentos sugeridos por Cavalcanti (2013b), por terem sido pensados para a aula de Geografia.

Cavalcanti (2013b) apresenta, para o professor trabalhar no sentido de desenvolver o conhecimento teórico-conceitual do aluno no ensino de Geografia, um esquema que representa os momentos que devem orientar o professor no planejamento da sequência da aula ou unidade temática. Considerou-se esse esquema interessante e se adaptou-o para a sequência da aula na formação inicial de professores de Geografia. O esquema mencionado apresenta três momentos: problematização, sistematização e síntese (ver figura 3)

Na problematização, Cavalcanti (2013b) considera que o professor e os alunos devem ter clareza sobre a relevância do conteúdo a ser tratado e o professor deve procurar inteirar-se do que os alunos já sabem sobre ele e que relação esse conteúdo tem com a experiência cotidiana dos alunos. Com essa problematização, espera-se que o aluno se envolva com a temática proposta para o trabalho e, daí, tornar-se mais disponível para a aprendizagem. Na problematização as operações mentais esperadas, entre outras, são questionar, observar, perguntar e imaginar.

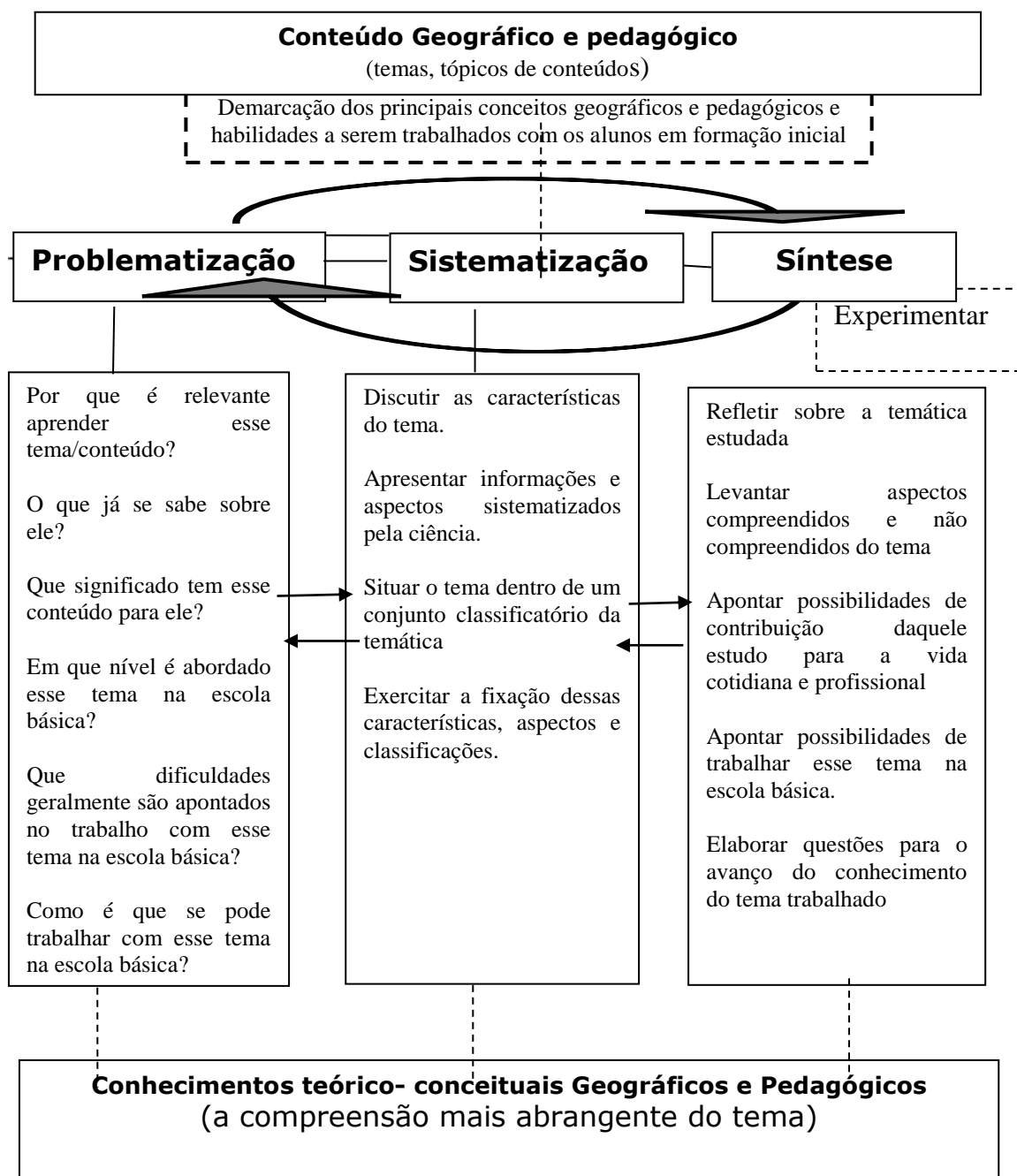
Considera-se, que na formação de professores de Geografia, em que a problematização da geografia escolar e a pesquisa são eixos de formação, para além das questões apontadas anteriormente, é importante que os professores questionem seus alunos, os futuros professores, sobre o significado que determinado conteúdo tem para eles, como as escolas trabalham esse conteúdo⁶³, qual a importância desse conhecimento para os alunos da escola básica e que dificuldades são geralmente apontadas para o trabalho com esse conteúdo na escola. Esses questionamentos podem ser acompanhados de atividades de pesquisa a serem propostas aos alunos.

Importa, ainda, destacar que Cavalcanti (2013b) considera o momento da problematização de crucial importância e não deve ser considerado perda de tempo. Todo o sucesso da aula depende, em grande medida, do trabalho feito nesse momento tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Um dos aspectos que Cavalcanti (2013b) aponta é a necessidade de o professor considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Considera-se importante apresentar mais detalhes sobre esse assunto.

⁶³ Nessa situação há que se atentar que a forma como se trabalha o conteúdo na Geografia acadêmica é diferente da forma como se o trabalha na Geografia escolar. Por exemplo, em Moçambique o tema "Transportes" é tratado na universidade e também na escola secundária. (Ver a distinção que se fez no capítulo III sobre essas duas abordagens).

Figura 3: Momentos da organização da aula e/ou unidade temática na formação do professor de Geografia



Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2013b, p. 390)

Sobre a importância de se considerarem os conhecimentos prévios na prática docente, Souza (2008) afirma que os alunos são seres históricos e culturais que possuem conhecimentos sobre si mesmos, sobre as realidades onde atuam e sobre os outros e, por isso, os conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida. Essa posição por parte do docente vai permitir que os alunos “reelaborem e realizem outras construções significativas. Partir do que vivenciam, mas que permanece à margem dos seus pensamentos, para que se tornem objetos

conhecidos através das suas ações” (SOUZA, 2008, p.60). Para que isso aconteça, no entanto, deve existir por parte do docente a intencionalidade de mobilizar tais ações. A autora considera que os professores precisam trabalhar no sentido de “despertar [...] [nos alunos] a consciência das suas insuficiências de sua visão inicial e o potencial valor das novas formas e instrumentos de análise, o que somente se torna possível partindo de seus conhecimentos prévios” (SOUZA, 2008, p.60).

A autora acrescenta, ainda, que considerar os conhecimentos prévios do aluno, implica superar a ideia de que só o professor tem direito à palavra. Há necessidade de reservar tempo para o diálogo, quando o professor procura conhecer quem são alunos, qual sua proviniência, do que gostam, ou o que pensam; caso contrário, poderá ser difícil estabelecer tal diálogo. No caso em que o professor percebe que os alunos não têm conhecimentos em um nível que lhes possibilite extrair informações de seu contexto, a autora sugere que o professor dê-lhes apoio, o que consiste no planejamento de atividades com textos, filmes, pesquisas, entre outras, que enriqueçam suas vivências (SOUZA , 2008).

Percebeu-se que, no momento da problematização, são formuladas várias questões para o aluno. Anastasiou (2009) aponta que o cérebro humano funciona com mais adequação em situações de questionamento, quando este se sente desafiado a buscar respostas e, por isso, considera-se a problematização uma forma adequada de mobilizar os alunos para a aprendizagem.

Outro momento de sequência de ensino apontado por Cavalcanti (2013b) é a sistematização, que se refere ao momento em que: se discute o conteúdo com base no recurso a diferentes atividades propostas aos alunos, em que se apresentam informações e aspectos sistematizados pela ciência⁶⁴, em que se situa o tema dentro de um conjunto classificatório da temática, em que se exercita a fixação dessas características, aspectos e classificações. Tudo isso proporciona uma compreensão mais abrangente do tema. É importante que, nesse momento, dê-se oportunidade para que os alunos participem com suas experiências. A autora considera que, nesse momento, é importante o professor pensar nas operações mentais que se espera que o aluno desenvolva. Para esse momento, ela sugere as seguintes: conhecer, reconhecer, caracterizar, comparar discriminar, etc.

Na síntese, o professor deve prever atividades que levem os alunos a refletir sobre a temática estudada, reflexão que pode ser feita oralmente ou por escrito. Considera-se que

⁶⁴ É importante que os alunos percebam a necessidade de trabalhar o conhecimento em seu quadro racional, destacando que a sistematização existente no momento poderá ser superada por novas sistematizações, pois é histórica e contextual.

essas reflexões servem tanto para o aluno quanto para o professor. Ao aluno permite reconhecer os avanços que conseguiu alcançar e as dificuldades ou dúvidas que ainda permanecem. Trabalhar nesse sentido significa trabalhar a atitude metacognitiva do aluno. Ao professor permite avaliar o seu trabalho em termos de pensar em outras atividades que ajudem os alunos a superar suas dificuldades e dúvidas. Considera-se ainda importante, nesse momento, apontar possibilidades de contribuição daquele estudo para a vida cotidiana e profissional, apontar possibilidades de trabalhar esse tema na escola básica e formular questões para o avanço do tema.

Sobre a reflexão da temática estudada ou atividade realizada foi evidente sua importância durante as atividades do grupo focal. Aqui retoma-se a fala do aluno A3 apresentada anteriormente no capítulo III.

Um dos aspetos que desenvolvi um pouco mais além da capacidade de diálogo, está relacionado com a planificação de uma aula com o trabalho que a professora deu. Eu pude aperfeiçoar alguns aspetos que não tinha em conta, como o trabalho com o material didático, a definição dos objetivos e outros aspetos que fui melhorando. (A3)

Nesse caso tratou-se de uma reflexão em que o aluno consegue ver os seus avanços.

Organizar o processo de ensino considerando esses momentos e ações propostos constitui uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo dos futuros professores, pois, para além do conteúdo geográfico, buscam-se elementos do ensino da geografia na escola para os alunos refletirem sobre eles.

A seguir, apresentam-se algumas práticas-didático pedagógicas que se evidenciaram como importantes na construção e mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da formação inicial em Geografia.

4.3 Estratégias de ensino para potenciar o conhecimento didático de conteúdo na formação do professor de Geografia

Nesta parte do texto abordam-se as práticas didático-pedagógicas que se mostraram importantes na construção e mobilização de conhecimentos docentes na formação do professor de Geografia, com o objetivo de trazer outros elementos que permitam potencializá-las ainda mais. Doravante serão essas práticas denominadas estratégias de ensino, designação escolhida para se ser coerente com algumas das autoras que orientam a reflexão neste capítulo, que utilizam o termo estratégia. Primeiro, vai-se abordar a aprendizagem coletiva; em seguida, a metacognição e, por fim, o trabalho de campo.

4.3.1 Aprendizagem coletiva ou trabalho em grupo

Esta parte do texto aborda a aprendizagem coletiva ou trabalho em grupo. Julga-se que os dois termos podem ser utilizadas com a finalidade de indicar a estratégia de ensino em que os alunos, sob a orientação do professor, aprendem na base do diálogo, da troca, do compartilhamento, da interação, e do confronto. Masetto (2003, p. 109) afirma que “[n]a utilização de estratégias envolvendo um grupo de alunos, seja pequeno ou grande, o primeiro aspecto a que precisamos estar atentos é o fato de tratar-se de técnicas coletivas”. Por essa razão, julga-se que não existe qualquer inconveniente em utilizar o termo aprendizagem coletiva.

Um aspecto importante que os professores devem considerar é que, ao se optar pela aprendizagem coletiva, precisa-se estar ciente de que esta vai trazer vantagens diferentes das técnicas usadas para aprendizagens individuais e, ainda, considerar que vai contribuir para outras aprendizagens que não se podem obter apenas individualmente. O autor aponta que, no trabalho em grupo, pode desenvolver-se a capacidade de estudar um problema em equipe; a capacidade de discutir e debater, superando a simples justaposição de ideias; a capacidade de aprofundar a discussão de um tema, chegando a conclusões; a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre o mesmo assunto; confiança da possibilidade de aprender com outros colegas (além do professor) e valorizar os *feedbacks* que eles podem lhe proporcionar para a aprendizagem; valorizar o trabalho em equipe, hoje uma das exigências para a atividade de qualquer profissional (MASETTO, 2003).

Importa referir que, para além dos aspetos mencionados relativos ao que a aprendizagem coletiva permite desenvolver nos alunos, é importante considerar que o fundamental dessa estratégia está na habilidade de saber conversar. Para Osório (2003), citado por Anastasiou e Alves (2003, p.76) “conversar com o outro pressupõe a abertura para mudar junto com o outro; de uma conversa bem-sucedida ocorrerá alguma mudança no pensar, no perceber, no sentir ou no agir dos envolvidos”. Entende-se que a aprendizagem coletiva bem sucedida terá como resultado um salto qualitativo em relação à fase em que se encontrava cada elemento do grupo no início da atividade.

Anastasiou e Alves (2003, p. 76) chamam atenção para que desenvolver o trabalho em grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas. Segundo as autoras, o que caracteriza um trabalho em grupo não é a junção dos alunos,

Mas o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados [...]. Numa atividade grupal de ensinagem, os docentes precisam ter domínio dos determinantes dessas estratégias. [...] Não se organizam grupos apenas porque assim está proposto no projeto político pedagógico, mas porque o objetivo que se tem em determinado momento do programa de aprendizagem⁶⁵ solicita uma ação discente que será mais bem executada se a estratégia grupal foi ativada.

Essa citação suscita a necessidade de trazer uma formulação de Vigotski para se perceber melhor o que as autoras denominam *inter e intrapessoal*. Conforme indicamos anteriormente, Vigotski (2007) considera que o interpsicológico é a primeira etapa no processo de assimilação e se trata de atividade conjunta com outras pessoas, que, ao longo do processo se internaliza passando para o plano intrapsicológico. Esse autor explicita esse movimento do pensamento da seguinte forma

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapésicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Outro aspecto a destacar que se relaciona à aprendizagem coletiva é que ela precisa ser bem planejada para que possibilite aos alunos auxiliarem-se uns aos outros, conforme apontou o aluno A7 quando questionado sobre as práticas que os professores do curso utilizam que foram muito importantes para sua formação. Ele disse:

Buscamos o material juntos e fazemos as sínteses juntos [...] o trabalho em grupo pressupõe o trabalho em equipa. O grupo ajuda a elevar os alunos mais fracos. (A7)

Nessa fala está evidente o que o aluno é capaz de fazer mais com a ajuda de outra pessoa do que faria sozinha; essa pessoa pode ser o professor ou os colegas mais capazes, conforme aponta Vigotski (2007) ao falar de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esse conceito ajuda a perceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O autor explica que, para se descobrirem as relações reais entre os processos de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado das crianças na escola, há que se determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, determinado por tarefas que a criança consegue fazer de forma independente e o nível potencial, que é indicativo do que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros. A diferença entre esses dois níveis se considera “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) e define-se como sendo

⁶⁵ O que as autoras consideram programa de aprendizagem outros autores denominam de plano de ensino.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Isso mostra a importância de se aprender com os outros. Apesar da grande importância da aprendizagem coletiva, a partir da análise dos dados da pesquisa, inferiu-se que existem algumas dificuldades na organização desse tipo de aprendizagem por parte de alguns docentes, o que levou alguns alunos a afirmarem que esse tinha “vantagens e desvantagens” ou que serve

Para adormecerem a uns enquanto os outros avançam. Pois há alunos que não fazem esforço para contribuir no trabalho em grupo (A17).

Outra questão, depois do trabalho em grupo os docentes deviam fazer uma síntese dos trabalhos feitos. Mas o que acontece muitas vezes é que apresentamos o trabalho e termina por aí. (A23)

Perante essas dificuldades, como se deve, então, organizar a aprendizagem coletiva, considerando-se que professor e alunos constroem juntos o conhecimento? Como planejar uma aula usando a estratégia de aprendizagem coletiva, por exemplo, na abordagem do tema sobre “planejamento de aula” na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II, considerando-se os momentos da sequência da aula propostas por Cavalcanti (2013b) e, ao mesmo tempo, tomar a problematização da Geografia escolar e a pesquisa como eixos orientadores?

4.3.1.1 Aspectos a considerar na organização da aprendizagem coletiva

Um dos aspectos que o professor da universidade deve questionar antes de propor uma atividade de aprendizagem coletiva é se os seus alunos sabem o que é, de fato, um trabalho em grupo. Masetto (2003) afirma que, geralmente, os professores sugerem o trabalho, no entanto sem falar para seus alunos sobre o conjunto mínimo de regras para que um grupo possa funcionar bem. Por esse fato, considera-se importante apresentar algumas regras sugeridas por esse autor para um bom funcionamento em uma aprendizagem coletiva:

1. Que todos os participantes tenham muita clareza sobre qual é o objetivo daquela atividade em grupo; aonde se pretende chegar. Para se verificar se o objetivo está claro ou não no seio dos elementos do grupo, sugere-se que alguém do grupo verbalize o objetivo e ele seja

discutido por todos até que se tenha um consenso sobre ele. Caso haja dificuldades nesse entendimento, há necessidade de chamar o professor para esclarecer melhor o objetivo da atividade.

2. Que se distribuam funções entre os participantes. No trabalho em grupo deve existir um coordenador, um relator e um cronometrista. O coordenador tem a tarefa de permitir que todos participem para que a palavra não seja monopolizada por um ou alguns membros e administrar o tempo dado para evitar que se esgote antes do grupo alcançar o objetivo esperado. O relator anota o que os colegas dizem e alerta quando há repetições, organiza as ideias e as primeiras conclusões para facilitar a elaboração do relatório. O cronometrista tem a tarefa de controlar o tempo. É importante considerar que esses elementos, apesar de se encarregarem dessas tarefas específicas, também apresentam suas ideias.

3. Que cada participante do grupo se disponha a ouvir seu colega de tal forma que suas contribuições deem continuidade ao pronunciamento do colega que se manifestou antes. No entanto, os alunos devem procurar levar o assunto adiante e não repetir o que tiver sido discutido anteriormente.

4. Que a discussão do grupo, em suas ideias principais e nas suas conclusões, seja registrada; em um relatório por escrito ou em outra forma. O professor precisa sempre solicitar o relatório, porque quando não o faz, as ideias, discussões e conclusões ficam soltas, o que dificulta perceber se o objetivo foi alcançado ou não (MASETTO, 2003).

A aprendizagem coletiva organizada considerando-se essas regras pode ser profícua. Entretanto, é importante que os professores saibam que existem várias formas de se organizar o trabalho em grupo⁶⁶. Masetto (2003) aponta as seguintes: pequenos grupos com uma só tarefa; pequenos grupos com tarefas diversas; painel integrado ou grupos com integração horizontal e vertical; grupo de verbalização e grupo de observação; diálogos sucessivos; grupos de oposição; pequenos grupos para formular questões e seminário.

Das diferentes formas de trabalho em grupo mencionadas, considera-se importante se explicitar o seminário, pois, na análise feita dos planos de ensino, verificou-se que é muito utilizado pelos docentes do curso de licenciatura em Geografia. Outra razão que leva à necessidade de se explicitar brevemente o seminário é o fato de, na minha prática como docente, ter percebido que, muitas vezes, o seminário resume-se na apresentação do trabalho pelos alunos, sem a mediação do professor. O que Balzan citado por Veiga (2011) considera como sendo equívocos com relação à técnica do seminário.

⁶⁶ Para mais detalhes sobre trabalho em grupo, consulte Masetto (2003), Anastasiou e Alves (2003) e Veiga (2011)

Veiga (2011, p. 112), no sentido de melhor esclarecer esses equívocos sintetizou-os apontando que

O primeiro equívoco tem origem numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno, que nada tem que ver com seminário; O segundo equívoco cai na extrema divisão do trabalho, a descontinuidade e, portanto, a ausência de interação; O terceiro equívoco é o de se ficar em generalidades, superficialidades, pois o trabalho conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não problematizante.

Procedendo dessa forma, os professores diminuem a potencialidade dessa estratégia de ensino. Sobre as potencialidades dessa estratégia, Anastasiou e Alves (2003, p.90) consideram que o seminário “é um espaço em que as ideias devem germinar ou serem semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discute ou debate temas ou problemas que são colocados em discussão.” Nesse tipo de aula, espera-se que os alunos realizem diferentes operações mentais em que os predominantes são: análise, crítica, interpretação, levantamento de hipóteses, busca de suposições, comparação, obtenção e organização de dados e aplicação de fatos a novas situações (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

A dinâmica para o desenvolvimento de seminário ocorre, segundo as autoras, em três momentos: preparação, desenvolvimento e relatório. Na preparação, o professor possui um papel principal. Ele apresenta o tema ou o seleciona conjuntamente com os alunos, explica a importância do trabalho, orienta os alunos sobre a pesquisa que deve ser feita. A pesquisa pode ser bibliográfica, de campo ou de laboratório. É ainda na fase preparatória que se discute o calendário para as apresentações dos trabalhos pelos alunos. O desenvolvimento é o momento em que se fazem as apresentações e a discussão do tema. O professor tem a tarefa de dirigir a sessão, tecendo críticas ao final de cada apresentação e, ao final da apresentação de todos os trabalhos, realizar a síntese integradora. “a fim de garantir o alcance de todos os objetivos propostos para o seminário” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 90). Finalmente, o relatório, que pode ser individual ou grupal, é o trabalho escrito que resultou do trabalho em grupo.

Depois destas indicações, apresenta-se, a seguir, uma proposta prática de uma aula utilizando a aprendizagem coletiva como estratégia na disciplina Prática Pedagógica em Geografia II.

4.3.1.2 Proposta de organização de uma aprendizagem coletiva na disciplina Prática Pedagógica em Geografia II.

A proposta refere-se ao trabalho com a “Unidade temática 2” do programa de ensino da disciplina Prática Pedagógica em Geografia II, que aborda o planejamento da aula. Em termos de tempo, preconiza-se que esta seja tratada em oito horas de contato e dez horas de estudo (individual ou em grupo). É necessário considerar que esse tempo é flexível, não significando que o professor deva estar numa camisa de forças para cumprir a carga horária. É apenas um indicativo que consta do programa da disciplina. Essa unidade pode ser trabalhada em mais ou menos tempo, dependendo da forma como os alunos se apropriam do conhecimento. Por isso, não se vai sugerir o tempo que caberá a cada momento, o que ao critério do professor.

A seguir, apresenta-se a sugestão a respeito do que fazer em cada momento da sequência da aula, utilizando-se como estratégia a aprendizagem coletiva. É necessário prestar atenção ao fato de que estes momentos se articulam.

Problematização

Nas aulas observadas na disciplina de PPG II durante a pesquisa de campo, percebeu-se que não houve qualquer problematização. O professor apenas deu indicações de como seria o trabalho; no entanto, não se verificou por parte dele a preocupação em tomar consciência dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o planejamento da aula, nem questões que levassem os alunos a refletir sobre a temática que seria tratada. Nesse caso, sugere-se que o professor se oriente pelas seguintes questões: na disciplina Didática geral vocês aprenderam sobre o planejamento da aula. Que recordações têm sobre esse tema? O que foi mais significativo para vocês no estudo desse tema? O que vocês acharam mais difícil e por quê? Vocês possuem alguma experiência no planejamento de aula? Que aspectos consideram importantes para o planejamento de uma aula de Geografia? Porque consideram esse aspectos importantes?

Para o encaminhamento desse momento, o professor poderá optar por promover um debate aberto logo de início ou sugerir que cada aluno responda, primeiro por escrito e depois por meio de verbalização no sentido de socializar com o restante da turma. Nesse procedimento, o professor orienta o debate e, ao mesmo tempo, faz comentários, destacando os aspectos essenciais. Dependendo do nível inicial que os alunos apresentarem o professor

poderá tomar a decisão de sugerir textos, vídeos ou outro material, caso os futuros professores apresentem dificuldades que ele considera poderem ser um entrave para a nova aprendizagem.

Sistematização

Depois do debate com base nas questões mencionadas, o professor pode propor um trabalho em pequenos grupos com uma única tarefa⁶⁷. Esse trabalho consistirá no planejamento de uma aula de Geografia para uma das classes da escola sobre um conteúdo específico por ele definido conjuntamente com os alunos em formação inicial. No entanto, os futuros professores precisarão fazer uma série de atividades até chegar ao produto final, que será o plano de aula. Essas atividades consistirão na busca de informações, o que envolve a pesquisa tanto bibliográfica quanto documental, análise de recursos didáticos, elaboração de fichas de leitura entre outras atividades.

Os alunos, em grupos, desenvolvem as seguintes atividades: 1) consultar o programa de ensino da classe correspondente, no sentido de verificar os objetivos preconizados para o estudo do conteúdo indicado; 2) leitura de, pelo menos, duas obras da Geografia acadêmica que tratam do assunto, no sentido de ampliar o entendimento do conteúdo proposto. Nessa atividade, os alunos da formação inicial têm obrigatoriedade de elaborar uma ficha de leitura; 3) ler o livro didático e outros recursos, no sentido de verificar como o conteúdo é abordado nesse material e até que medida responde aos objetivos preconizados no programa de ensino e na vida real dos alunos. Destacar possíveis omissões e sugerir acréscimos e ou correções. Conforme fez-se referência no capítulo II, com apoio em Libâneo (1994); 4) elaborar um sistema conceitual do conteúdo proposto, pois, conforme se afirmou no capítulo III, o professor, para explicar determinado conteúdo, precisa estabelecer várias inter-relações conceituais. Quanto mais conhecimento tiver do assunto, maior será a amplitude dessas relações; 5) elaborar o plano de aula tendo em consideração a sequência didática e as orientações teórico-metodológicas do ensino da Geografia, tais como: considerar o cotidiano do aluno na abordagem dos conteúdos, considerar a abordagem multiescalar; ensino voltado para a formação de conceitos geográficos; utilizar a linguagem gráfica e cartográfica e desenvolver habilidades de lidar com “linguagens alternativas” ao textual científico.

⁶⁷ Trabalho em grupo com uma só tarefa consiste em dividir a turma em pequenos grupos e atribuir a cada um a mesma tarefa. Essa variante do trabalho em grupo geralmente termina com a apresentação em plenária das tarefas desenvolvidas por todos os grupos, “com base nos quais os próprios alunos e o professor fazem comentários que complementam as respostas, corrigem-nas, ou ampliam-nas” (MASETTO, 2003, p. 113).

Importa referir que, no quarto encontro do grupo focal, os alunos em formação inicial mostraram-se inseguros no trabalho com a linguagem gráfica e cartográfica. Um dos participantes disse:

Há uma indicação no texto que aponta para o desenvolvimento de linguagem cartográfica. Sinceramente eu não me sinto muito confortável para trabalhar com isso [...] Eu particularmente tenho dificuldades. (A4)

Por meio dessa fala percebe-se a necessidade de potencializar mais a utilização da linguagem gráfica e cartográfica na formação de professores de Geografia. Apresentou-se apenas a fala do aluno A4; no entanto, é necessário considerar que vários estudos sobre a temática, realizados em Moçambique e no Brasil, mostram que os professores têm dificuldade de trabalhar com essa linguagem geográfica.

Sugere-se que as cinco atividades mencionadas sejam sistematizadas e apresentadas em etapas seguindo um calendário proposto conjuntamente pelo professor e pelos alunos da formação inicial, em que cada grupo apresenta as suas sistematizações. Nesse processo, o professor precisa formular comentários no sentido de provocar os alunos em formação inicial a desenvolverem análises profundas que lhes permitam construir novas sínteses. Com essas atividades, espera-se que o futuro professor realize operações mentais de análise, crítica, interpretação, busca de suposições, comparação, obtenção e organização de dados.

Considera-se que essas atividades constituem um exercício para o futuro professor perceber a complexidade do processo de planejamento de aulas e desenvolver habilidades que possam permitir que, mais tarde, consiga desenvolver um planejamento consistente no seu futuro local de trabalho. Considera-se, ainda, que esse tipo de atividades potencializa o conhecimento didático de conteúdo.

Síntese

Nesse momento do estudo da unidade temática sobre o planejamento da aula de Geografia, sugere-se que o professor oriente os alunos a refletirem sobre a temática estudada e sobre os planos de aula elaborados em grupo. Sugere-se que essa reflexão seja feita primeiro por escrito e, depois, socializada na turma em momento programado para isso. Durante o trabalho com o grupo focal, foi evidente a contribuição dessa socialização para a construção de conhecimento, conforme se evidenciou no capítulo III. No sentido de orientar a reflexão, professor e alunos podem entrar em acordo sobre o roteiro. No entanto, como sugestão,

considera-se que nesse roteiro podem constar perguntas como: no planejamento que vocês fizeram, como articularam os objetivos-conteúdo, método e meios de ensino? Por que pensaram que essa articulação era a mais adequada? Por que razão escolheram as duas fontes da geografia acadêmica escritas por esses autores e não outras? O que foi mais significativo para vocês no processo de planejamento da aula? Se tivessem que planejar a mesma aula, procederiam da mesma forma e por que? Se não, o que poderiam mudar? Como cada elemento do grupo pensa superar as dificuldades que encontrou nesse processo?

Considera-se, ainda, que o professor e os futuros professores, depois do desenvolvimento de todas as atividades propostas no estudo da unidade temática sobre o planejamento, podem sugerir aos professores das escolas outras possibilidades de trabalhar esse conteúdo, por via de projetos de intervenção na escola. Esses projetos podem ser desenvolvidos pelos futuros professores em grupos de dois a três elementos, sob a orientação do professor da universidade. No entanto, no ato de implementação do projeto de intervenção, precisa haver o envolvimento dos professores da escola. Nessa última atividade, o futuro professor, além de outras operações mentais realiza a de aplicação do conhecimento a novas situações. Pois, “para que o conhecimento se torne parte do componente inteligência, ele precisa ser apropriado e utilizado em situações de aplicação” (ANASTASIOU, 2012, p. 286).

Considera-se que essa última atividade proposta, que se refere à aplicação dos conhecimentos estudados por via de elaboração e implementação de projetos de intervenção, reforçaria a necessidade da ligação que deve existir entre a escola e a Universidade, conforme fizemos referência no capítulo I.

Mediante o exposto, percebe-se que a estratégia principal foi a aprendizagem coletiva, mas esta foi articulada com outras estratégias, como ensino com pesquisa, leitura e metacognição.

A seguir, vai-se trazer elementos para se compreender melhor a importância da Metacognição.

4.3.2 Metacognição.

A palavra metacognição significa, etimologicamente, “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p.109).

Segundo Ribeiro (2003), os estudos sobre metacognição no campo educacional começaram a desenvolver-se extensivamente a partir da década de 1970, com os estudos de Brown (1978); Flavell e Wellman (1977); Weinert e Kluwe, (1987)

Nesses estudos, verificou-se que os sujeitos que demonstravam eficiência na execução de tarefas acadêmicas também tinham competências metacognitivas bem desenvolvidas, visto que “demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente as estratégias de estudo e avaliar seu próprio processo de execução” (RIBEIRO, 2003, p. 109). Esses estudos também demonstraram que o processo metacognitivo exerce influência em áreas importantes da aprendizagem, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita, assim como na resolução de problemas; daí, sua grande importância na aprendizagem. Ainda segundo a autora, a metacognição tem influência na motivação, “pois o fato dos alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades” (RIBEIRO, 2003, p.110).

Souza (2008, p. 64) considera que a metacognição constitui uma prática para inovar as aulas na universidade. Segundo essa autora, a metacognição “refere-se à consciência sobre os próprios processos mentais”. No entanto, a autora considera que, para os alunos desenvolverem a atitude metacognitiva, precisam ser guiados pelo professor no sentido de aprenderem a refletir sobre a maneira como realizam sua aprendizagem. A autora aponta alguns caminhos de como o professor pode proceder numa sala universitária para desenvolver essa atitude nos seus alunos:

Desenvolver e incentivar o diálogo, a arte de fazer perguntas fundamentais aos alunos, refletir no que aprenderam e no como aprenderam após cada aula são ações importantes para desenvolver esse processo. Um outro recurso importante que os professores têm valorizado é a exposição do trabalho mental dos alunos sob a forma de um texto, de produções, de algo visível. Expor trabalhos dessa forma constitui, no dizer de Meyerson (1984), expor obras concretas. Estas representam, no processo de ensinagem, formas de pensar simultaneamente compartilhadas e negociáveis no interior do grupo e tornam-se, nesse sentido, o registro da atividade mental. Como esse registro não fica só memorizado, mas é exteriorizado, torna-se mais acessível à reflexão, permitindo aos professores orientarem os alunos para que reflitam sobre suas próprias ideias, valores, maneiras de pensar, isto é, permitem que os estudantes pratiquem a metacognição. Partindo dessas ideias podemos considerar que o desenvolvimento da atitude metacognitiva é uma das exigências para a aprendizagem de qualidade e portanto, para a aprendizagem. (SOUZA, 2008, p.64).

Com base no exposto, percebe-se que o professor que opta pelo caminho de utilizar essa estratégia de ensino contribui para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos seus alunos. E tem a possibilidade de acompanhar a evolução da aprendizagem dos seus alunos e

ajudar a superar as suas dificuldades quando se mostrar necessário. Mas, para que isso aconteça, deve haver intencionalidade por parte do professor de planejar as atividades.

Outro autor que destaca a importância da metacognição na aprendizagem é Souza (2009). Esse autor considera que, na formação de professores de Geografia, a metacognição pode ser feita a partir da produção de narrativas durante o estágio supervisionado e escreve:

Diversas podem ser as formas de orientar a produção das narrativas durante as atividades de estágio. Os portfólios, os diários do professor e, recentemente, com a informática pode-se utilizar do recurso de construção de blogs para a produção de narrativas. É um recurso que pode, inclusive, ampliar os processos de interação e de mediação nessa etapa da formação do professor. (SOUZA, 2009, p.190).

O autor mostra as várias possibilidades que existem para o professor utilizar essa estratégia na formação do professor de Geografia durante o estágio supervisionado. O autor aponta a construção de portfólios como uma das formas de desenvolver a metacognição (SOUZA, 2009).

No capítulo III, apontou-se que, na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II, o professor recomendou que os futuros professores elaborassem o portfólio. No entanto, verificou-se que o professor não utilizou esse material para acompanhar a evolução dos alunos, de modo que este serviu apenas para a avaliação no final do semestre. Essa estratégia utilizada dessa forma perde seu potencial no processo de construção do conhecimento. Anastasiou e Alves (2003) consideram a estratégia de portfólio muito importante para a construção do conhecimento e apontam que ele

Possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo e não apenas no final deste. [...]. Ela exige do professor um alto grau de organização, no sentido de acompanhar as produções/manifestações escritas dos estudantes. Aponta para um conceito diferenciado de tempo e espaço, de construção e reconstrução, de avaliação e nota. Dentre as inúmeras atividades que a prática pedagógica coloca à disposição para a sala de aula, o portfólio se apresenta como o mais completo: propicia ao professor verificar de forma imediata as dificuldades apresentadas pelo estudante e propor soluções para sua superação. (ANASTASIOU; ALVES 2003, p. 81).

Percebe-se, a partir da citação, que o portfólio é de extrema importância na construção de conhecimento; no entanto, exige que o professor organize bem as atividades para conseguir acompanhar as produções dos alunos e sugerir caminhos para a superação das dificuldades que evidenciarem.

No portfólio, os registros a serem apresentados pelo aluno podem conter textos individuais e ou coletivos, trabalhos de pesquisa e outras produções que o aluno considerar

interessantes, acrescidos de profunda reflexão sobre até que medida contribuíram para a formação; deve anotar os avanços e as dificuldades pessoais, assim como as formas encontradas para a superação. Ao professor compete a tarefa de ler todas as produções, apontar avanços e os aspectos que precisam ser retomados pelo aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

As autoras acrescentam, ainda, que, nesse tipo de estratégia, as operações de pensamento que os alunos desenvolvem são imaginação, criatividade, busca de suposições e classificação.

Depois de se apresentar alguns elementos sobre a importância da metacognição como estratégia de ensino, importa sugerir algumas formas de encaminhar uma atividade concreta utilizando-se a metacognição como estratégia na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II, considerando a sequência formulada por Cavalcanti (2013b).

4.3.2.1. Proposta de organização de aula com a estratégia Metacognição na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II.

No tópico anterior, apontou-se que no desenvolvimento da estratégia de aprendizagem coletiva também se utilizou a metacognição ao se fazer a reflexão no momento da síntese. Essa reflexão referiu-se ao processo de planejamento. No entanto, na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II, além do planejamento de aulas realiza-se a simulação das mesmas. Por esse fato, nesta parte, as sugestões se referem à utilização dessa estratégia no processo de simulação de aulas nessa disciplina.

Durante as aulas simuladas, percebeu-se que, depois da apresentação da aula pelos alunos em formação inicial, o professor solicitava que, logo em seguida, eles fizessem a autoavaliação da mesma. Considera-se que esse procedimento foi importante; no entanto, pelo caráter imediato da autoavaliação feita pelo aluno, esta revelou-se muito mecânica sem dar tempo suficiente para uma reflexão profunda. Nesse sentido, pretende-se sugerir um encaminhamento que se julga que pode desenvolver mais a capacidade de metacognição.

Problematização

No sentido de mobilizar os alunos em formação a realizar a autoavaliação das aulas simuladas, o professor precisa mostrar a importância dessa atividade para a formação deles a partir de um diálogo. O professor formador pode mostrar que os homens fazem, no dia-a-dia, a auto-avaliação dos seus atos e esse processo contribui para a não repetição dos mesmos

erros. E, ainda, é importante que ele explique que a diferença entre essa autoavaliação e a que se pretende realizar na disciplina é que essa última se fará de forma sistematizada e orientada por objetivos propostos naquela disciplina, ou seja, tem uma intencionalidade.

O professor, para orientar essa reflexão, pode formular questões para que o aluno em formação pense sobre a aula que ministrou, no sentido de evidenciar os desafios enfrentados e superados e as possibilidades de realizar a mesma atividade de outra forma se tivesse que repeti-la ou realizá-la em outro contexto. Para tanto, pode se formular perguntas, tais como: o que você considera que conseguiu realizar tal como havia planejado? Que dificuldades você percebeu ao ministrar a aula, no que concerne à: articulação objetivos-conteúdo-método e meios de ensino? Como pensa superar essas dificuldades individual e coletivamente?

Sugere-se também que os colegas da turma que observam não tenham uma atitude passiva, precisando o professor de orientá-los a observar com auxílio de uma ficha e ainda responderem a algumas questões para reflexão, o que poderá enriquecer a discussão.

A avaliação pelos pares é importante nessa estratégia, porque possibilita que se associe a memória pessoal às visões daqueles que partilham as experiências (ANASTASIOU, 2012).

Sistematização

O aluno, depois da simulação da aula, poderá responder às questões colocadas por outros colegas e pelo professor; no entanto, ele precisa fazer, por escrito, uma reflexão sobre essa aula, que constará do seu portfólio e, também, será apresentada oralmente em uma aula programada para uma reflexão coletiva.

Nesse sentido, o momento da sistematização na estratégia de metacognição, no que concerne à autoavaliação das aulas simuladas, consistiria na elaboração de um texto de reflexão pelo aluno em formação e em sua posterior apresentação e discussão coletiva. Considera-se que, no processo da elaboração do texto pelo aluno, o professor precisa dar apoio, caso necessário.

Apontamos anteriormente que os colegas que observam não devem ter uma atitude passiva. Por isso, eles, também nesse momento, realizam a sistematização dos dados da observação das aulas ministradas por seus colegas para poderem tecer as suas percepções no momento da discussão coletiva.

O exercício de levar os colegas da turma que observam a aula simulada a fazerem uma avaliação dos seus pares por escrito foi experimentado durante a pesquisa de campo. Considera-se que, ao mesmo tempo em que eles fazem essa avaliação, fazem alguma revisão

das suas concepções sobre a aula de Geografia e mobilizam os conhecimento que têm sobre o ensino da geografia.

No trabalho de campo, a pergunta para reflexão das aulas observadas foi apresentada da seguinte forma: “Descreva quais foram os aspetos positivos e negativos que foram predominantes nas aulas dos seus colegas que você observou, em termos de abordagem da matéria, utilização de métodos de ensino, uso de meios didáticos. Fique livre em apontar outros aspetos que você considerar importante fazer referência”. Os resultados dessa reflexão são explicitados a partir da apresentação de dois textos de reflexão, escritos pelos alunos A3 e A12 .

Bom nas aulas em que observei revelaram motivos de aprendizagem e de aprimoramento de conhecimentos e troca de experiência. Na abordagem das apresentações feitas observei pontos positivos relacionados com a organização dos “professores” quando responsabilizados para dar a aula. Na medida em que preparavam os planos de aulas, alguns traziam o material didático, entre eles o atlas geográfico, globo terrestre, figuras contextualizadas na aula em que se pretende dar. É o caso do tema sobre o ciclo da água em que o “professor” procurou trazer de uma forma objetiva os elementos essenciais sobre o ciclo da água e concebeu um esboço, aspeto que facilitou a compreensão por parte dos “alunos.” Embora esse aspeto não se tenha manifestado em todos os “professores” é o caso do tema sobre os elementos de um rio, o “professor” apresentava partes que ilustravam mais um ecossistema do que exatamente os elementos de um rio.[...] muitos professores colegas procuravam, embora com algumas dificuldades, relacionar a matéria dada com exemplos concretos e próximos da realidade do aluno. É o caso do ciclo da água em que, com base na precipitação ocorrida no dia anterior, procurou contextualizar os processos ocorridos com a matéria a dar. Entretanto, existem alguns aspetos que devem ser melhorados, sobretudo no tratamento dos conteúdos. A maior parte dos colegas apresentam dificuldades em relacionar os objetivos do programa e os conteúdos a ensinar [...] na medida em que a maior parte dos colegas cinge-se apenas no tema e no objetivo que vêm estabelecidos nos programas do ensino ou na abordagem apresentada no livro do aluno, aspetos que tiram a qualidade de um professor pesquisador formado para dar a disciplina de Geografia. Por exemplo, na caracterização das formas de relevo de Moçambique preocuparam-se apenas em apresentar “planícies, planaltos e montanhas” sem, no entanto, procurar explicar, de uma forma geral, os processos que originaram as tais formas, bem como a apresentação do material cartográfico sobreposto para permitir uma percepção integrada [...], isto para o aluno perceber que a Geografia vai além da descrição; ela integra, além da localização, a comparação, a relação causa-efeito. Aspetos que devem merecer relevância quando o professor estiver a ensinar a Geografia [...]. (A3).

Analisando as prestações das microaulas desenvolvidas na disciplina de Práticas pedagógicas em Geografia II, nos quais fomos envolvidos, vários aspetos, pude observar, como a vontade e entrega no que concerne ao tratamento de conteúdo de cada tema analisado. Tentou-se recorrer a métodos de elaboração conjunta na maioria dos casos, os princípios foram seguidos, com pouca ou muita dificuldade. Foi se tentando relacionar todos os momentos da aula recorrendo aos princípios específicos da Geografia. [...] Mas há que referenciar que os desafios ainda são maiores, muitos aspetos devem ser melhorados, a exemplo disso é de realçar a falta de destreza quando se está a frente dos alunos, há insegurança no tratamento dos conteúdos[...]. Quanto ao uso do material didático, pouco é usado [...] e quando se tem, não são explorados na sua plenitude, [...] Mas tratando-se da primeira experiência por parte dos professores em formação, acho que essas dificuldades serão ultrapassadas. (A12)

Percebe-se que, nessa reflexão, os alunos utilizam os conhecimentos que já possuem sobre a geografia e seu ensino para tecer comentários em relação à aula ministrada pelos colegas e, ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade de aprimoramento. O aluno A3 fala de como os colegas trataram alguns conteúdos, princípios da Geografia e outros aspectos. O aluno A12, embora não entre em detalhes sobre temas específicos, também aponta elementos que se devem considerar ao se ensinar a Geografia. Considera-se que essa prática deveria ser utilizada não só durante a formação inicial, por tratar-se de uma prática que pode ser utilizada também por professores das escolas, observando aulas uns dos outros, como uma possibilidade de formação contínua.

A partir destes dois textos pode-se perceber que, quando se solicita ao aluno para que faça a reflexão por escrito, este organiza melhor suas ideias, podendo esses materiais servir para o professor acompanhar o amadurecimento dos seus alunos.

Síntese

O momento de síntese dessa atividade consistiria em indicar alguns encaminhamentos partindo das reflexões apresentadas pelos alunos em formação inicial. Essas reflexões serviriam tanto para melhorar a dinâmica das aulas simuladas quanto para sugerir ações que possam ajudar os alunos a superar suas dificuldades.

Para terminar, cabe, ainda, dizer que, o processo de o aluno fazer a reflexão sobre suas produções, avanços e dificuldades significa que ele está a desenvolver a metacognição. Por isso, recomenda-se que essa estratégia seja mais utilizada na formação dos professores de Geografia.

4.3.3. Trabalho de campo

O trabalho de campo é considerado uma das etapas importantes do estudo do meio em que “o aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p. 174). O meio a que se referem não deve ser entendido apenas como natural, pois nele se inter-relacionam natureza e sociedade (CAVALCANTI, 2002).

Para que o trabalho de campo contribua para o conhecimento geográfico do aluno, é importante que se constitua em momento de articulação teoria e prática conforme se fez

referência no capítulo III. Alentejano e Rocha-Leão (2006) alertam que este não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos. Sobre o não restringir o trabalho de campo apenas à observação da paisagem, Cavalcanti (2002, p. 91) aponta que, nos dias atuais, deve-se superar o estudo geográfico que se traduzia apenas na descrição da paisagem. Para a autora, deve existir o entendimento de que a descrição é “apenas uma etapa para a compreensão do espaço geográfico”. O que significa que o professor deve programar atividades que vão além da descrição.

Outro aspecto importante que Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 63) apontam se refere à necessidade da articulação de escalas de análise “para visualização dos fenômenos, já que muitos dos processos vistos/observados no campo se complementam com outros processos operantes em distintas escalas espaço-temporais”, produzindo a realidade geográfica.

O estudo do meio, segundo Cavalcanti (2002, p. 91), pode ser “tanto uma excursão de média duração a lugares distantes quanto um passeio a pé nas imediações da escola [...]”. Essa formulação de Cavalcanti rechaça a ideia que se tem em alguns contextos educacionais de que o trabalho de campo deve consistir em deslocamentos para lugares distantes. Essa forma de pensar por parte de alguns professores geralmente inviabiliza a implementação dessa estratégia de ensino, alegando-se, por vezes, falta de recursos financeiros. Julga-se que se pode estudar o meio perto da universidade; o importante é que se “esteja voltado para a mobilização das sensações, percepções, representações, conhecimentos dos alunos, acionados pelo contato direto com o ‘meio’ de estudo e com o ‘meio’ do próprio grupo envolvido de estudo” (CAVALCANTI, 2002, p. 91).

Cabe, ainda, dizer que o importante nessa estratégia é proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Para o efeito, o professor precisa programar atividades, no sentido de instigar os alunos a problematizar o que vão observar, preparar perguntas e refletir acerca do que se observa (ALENTEJANO; ROCHA- LEÃO, 2006).

No entanto, não se nega que há aspetos particulares do meio que só podem ser estudados num lugar específico e não em outro e, por vezes, muito distante da instituição de ensino. Quando é assim, o importante é fazer o planejamento logo no início do ano e submetê-lo às entidades que gerem os recursos financeiros da instituição de ensino, para que não haja falha⁶⁸.

⁶⁸ Durante a coleta de dados para esta pesquisa os alunos da formação inicial afirmaram que os professores de algumas disciplinas no início do semestre informaram que realizar-se-ia trabalho de campo para lugares como:

Importa, ainda, referir que o professor, ao optar por essa estratégia, deve estar ciente de que o trabalho de campo supõe que os alunos e os professores estejam em atividade, pois trabalho quer dizer ação. Nesse sentido, o professor e os alunos precisam organizar as atividades a serem desenvolvidas considerando que o papel central nessa organização é do professor.

Nesse âmbito, quais os aspectos essenciais que o professor precisa tomar em consideração na organização do trabalho de campo? Como organizar esse trabalho pensando os momentos da metodologia dialética apontados por Cavalcanti (2013b) em um curso de formação de professores de Geografia, considerando a problematização da geografia escolar e a pesquisa como princípios orientadores?

4.3.3.1 Alguns aspectos a considerar na organização do trabalho de campo na formação de professores de Geografia.

Vários autores apontam que o sucesso do trabalho de campo depende muito do planejamento, em que se deve garantir as etapas para sua realização, quais sejam: 1) preparação, 2) realização do trabalho e 3) exploração de trabalho realizado em sala de aula (CAVALCANTI, 2002).

Considera-se que o proposto para ser realizado em cada uma das etapas mencionadas pode constituir os momentos da sequência da aula sugerida por Cavalcanti (2013b). A seguir, procura-se explicar o que fazer em cada momento no trabalho de campo realizado na formação de professores de Geografia.

Problematização

O momento da problematização tem como principal objetivo a mobilização dos alunos para a atividade. Nessa etapa, o professor, a partir de um diálogo, precisa explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. O conhecimento do que os alunos já sabem sobre o conteúdo pode ajudar o professor a encontrar caminhos para orientar esse trabalho de campo, de forma que este tenha significado na aprendizagem dos alunos. É nesse momento que o professor faz a problematização do conteúdo e põe o aluno em contato com

Bilene, Xinavane e Boane, o que não aconteceu. Não entrevistei os professores para saber a razão de não realização. Mas, pela experiência que tenho do trabalho na universidade, posso inferir que foi por causa de falta de disponibilização de recursos financeiros.

alguma representação do meio a ser estudado recorrendo a vários meios como textos, mapas, fotos, projeção de vídeo entre outros.

É a partir do diálogo mencionado anteriormente que os alunos e o professor decidem, juntos, sobre o foco do estudo, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o trabalho de campo, aspetos importantes a serem observados, instrumentos a serem utilizados para o registro da observação, o roteiro, o calendário, recursos materiais necessários entre outros aspetos. Depois de tudo organizado e os alunos mobilizados, realiza-se o trabalho de campo, etapa a ser desenvolvida a seguir. No entanto, no decorrer de todas etapas, o professor precisa alimentar a motivação dos alunos.

Sistematização

A sistematização ocorre ao longo da etapa da realização do trabalho de campo que “consiste na observação, registro e descrição do que os alunos observam e na coleta de informações” (CAVALCANTI, 2002, p. 91) e, também, no momento em que os alunos realizam, individualmente ou em grupos, a organização, transcrição, sistematização e análise do material coletado (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Para que essa etapa tenha sucesso, o professor precisa instigar os alunos a refletirem sobre o que observam. No caso da formação inicial em Geografia, para além de outras questões, há necessidade de se fazer a problematização da geografia escolar. Pode-se formular perguntas do tipo: esses aspetos que vocês observam em que nível são abordados na escola? Se vocês tivessem que ensinar este conteúdo aos alunos da escola básica o que priorizariam? Que meios de ensino julgam mais adequados para tratar esse conteúdo na escola? Que dificuldades geralmente os professores da escola apresentam no ensino desse conteúdo na escola? Com essas perguntas, os alunos fazem uma reflexão articulando o conteúdo geográfico e a didática específica.

As perguntas formuladas sobre o ensino da geografia na escola podem ser respondidas a partir da articulação entre o observado e a realização de pesquisa em programas de ensino, livro didático, entrevistas com os professores da escola básica, leitura de relatórios de pesquisa sobre o ensino de geografia, entre outras fontes que se mostrarem importantes para a obtenção da informação.

Para esclarecer melhor o que se acaba de afirmar sobre a problematização da geografia escolar, considera-se, como exemplo, o trabalho de campo que os alunos da formação inicial em Geografia da UP-sede realizaram no Instituto de Meteorologia. Não existe dúvida sobre a

importância dessa visita na construção de conhecimento dos futuros professores o que levou um aluno a afirmar que

A visita ao Instituto de Meteorologia (INAM), nesta visita pude aprender mais sobre a previsão meteorológica, como ela é feita, os aparelhos que são usados e muito mais. (A30)

O aluno A30 fala do que aprendeu, mas não explicita, por exemplo, a importância dessa visita para ele como futuro professor de Geografia. Considera-se que, nessa visita, teria sido interessante questionar ao aluno sobre a importância daquele estudo para o tratamento dos conteúdos ensinados na escola básica. Por que esses conhecimentos são importantes para o professor. Por exemplo, ao se trabalhar no ensino da disciplina de geografia da 8ª classe, quando se aborda o tema “Elementos do clima” em que um dos objetivos é “identificar os instrumentos de medição relativos à meteorologia” (INDE/MINED, 2010, p.18).

Depois da sistematização e análise da informação coletada segue o momento da síntese, descrito a seguir.

Síntese

O momento da síntese realiza-se na etapa de exploração do trabalho realizado em sala de aula. Segundo Cavalcanti (2002, p. 92), nessa etapa “podem ser feitas as sínteses dos trabalhos, o estudo na literatura disponível de temas levantados no trabalho de campo e a exposição dos trabalhos”. Essa exposição pode ser apresentada em forma de relatórios escritos ou orais, montagem audiovisual, painel ilustrado acompanhado de explicações, entre outras formas. Nessa fase, criatividade e imaginação são importantes. Nesse momento da sequência da aula, é importante o professor fornecer informações complementares e ajudar os alunos a fazer sínteses.

Para finalizar importa destacar que, na estratégia do trabalho de campo, o aluno desenvolve as seguintes operações de pensamento: observação, obtenção e organização de informações, interpretação, classificação, busca de suposições, análise, levantamento de hipóteses, crítica, aplicação de fatos a novas situações e pesquisa (ANSTASIOU; ALVES, 2003).

Sobre o que foi desenvolvido neste capítulo, importa referir que não se trata de receitas, mas sim de possibilidades que cada professor poderá desenvolver, considerando seu contexto e as características específicas de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender o processo de construção/mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da formação inicial da licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP-Sede) e identificar as práticas formativas que os potencializam.

Para a compreensão do processo mencionado, construiu-se um caminho não linear, pois o processo de formação de professores, em si, é complexo e envolve vários elementos que se inter-relacionam e se enquadram num contexto histórico. Assim, mediante a análise das informações coletadas por meio de diferentes instrumentos de pesquisa, da análise de diferentes documentos oficiais e da observação de aulas, procurou-se responder ao seguinte problema: a formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica contribui para a apropriação e a construção de conhecimentos docentes pelos alunos da formação inicial que lhes permitam articular os conhecimentos das disciplinas específicas com as pedagógicas?

Para responder a esse problema, a pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: que componentes de formação apresenta nos últimos anos o plano curricular do curso de licenciatura em Geografia? Que princípios orientam a formação inicial do curso de licenciatura em Geografia? Que conhecimentos o professor em formação inicial em Geografia mobiliza para o planejamento de aulas, no âmbito das práticas, na disciplina de Práticas Pedagógicas em Geografia II? Até que ponto o professor em processo de formação inicial detém o conhecimento didático em sua relação com o conhecimento de conteúdo e como este se evidencia? Que práticas formativas desenvolvidas na formação mais contribuem para a construção dos conhecimentos docentes dos alunos em formação inicial?

Antes de apresentar as respostas obtidas para as questões mencionadas, importa destacar que, em função do método escolhido para o desenvolvimento do trabalho, considerou-se importante fazer o resgate histórico da formação de professores de Geografia em Moçambique de 1962 a 2009. Verificou-se que a formação de professores, ao longo de seu desenvolvimento, caracterizou-se por rupturas e continuidades. A grande ruptura se deu em 1975 com a proclamação da independência nacional, em que houve mudanças radicais na política de formação e nos planos de ensino. A continuidade caracterizou o período pós-independência em suas diferentes fases, pois, ao se fazerem revisões e reformas curriculares, houve introdução de novos elementos, tendo permanecido, no entanto, alguns elementos anteriores. Toma-se como exemplo de continuidade a implementação de cursos bivalentes,

tradição que se iniciou na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane e continuou no momento em que a formação passou a ser oferecida pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Outro elemento de continuidade nesse período refere-se aos componentes de formação, em que há a preocupação de formar professores que possuam não só o conhecimento das disciplinas da componente específica como também formação pedagógica. Considera-se que a introdução de disciplinas da componente pedagógica constituiu grande avanço para potencializar a construção de conhecimentos docentes no geral e, em especial, o conhecimento didático de conteúdo nos futuros professores.

Importa ainda referir que, nesse resgate histórico, percebe-se que a formação de professores foi caracterizada ao longo do tempo, por diferentes perspectivas de formação de professores, de acordo com o momento histórico e o contexto. Assim, considera-se que evoluíram na seguinte sequência: perspectiva académica de enfoque enciclopédico; perspectiva prática; perspectiva técnica; e, por fim, a crítica. Essa evolução mostra que as instituições de formação de professores em Moçambique não estão alheias às transformações que ocorrem no mundo, na área de educação. No entanto, importa ressaltar que o projeto político pedagógico indica intencionalidade da instituição, o que não significa todos os docentes seguirem à risca o que está preconizado. Há vários fatores que influenciam a implementação de um projeto.

Outro aspecto que importa destacar é referente aos sujeitos desta pesquisa. Trata-se de alunos do curso de Geografia da turma do 6º semestre do ano 2012, constituída por alunos de diferentes idades, uns com experiência na docência e outros não. São alunos que escolheram ser professores por diferentes razões; no entanto, são poucos os que fazem o curso por gostarem de ser professores. Isso mostra que a formação de professores continua a ser curso não muito preferido. Esses sujeitos têm consciência de que, para o professor poder ensinar, precisa, no mínimo, dominar o conteúdo a ensinar. Considera-se que ter essa consciência já é um aspecto positivo, mas, embora se considere imprescindível o conhecimento de conteúdo, ele por si só não é suficiente, pois precisa estar articulado a outros tipos de conhecimentos. Esses sujeitos possuem várias opiniões sobre o curso que frequentam, umas positivas, outras negativas. No entanto, o que almejam é uma formação de boa qualidade.

Após a apresentação desses, apresentam-se, a seguir, outros aspectos centrais da tese, que resultaram da análise e da interpretação dos dados à luz do referencial teórico escolhido:

Primeiro, verifica-se que o atual curso de formação de professores de Geografia na UP possui um Projeto Político Pedagógico constituído por três componentes: formação geral, formação educacional e formação específica, sendo seu objetivo a articulação entre as três

componentes na sua implementação. Os objetivos formulados para o curso apontam para a formação de um professor crítico e autônomo capaz de trabalhar nas condições atuais. No entanto, encontra-se uma contradição, pois há também indicação de alguns elementos do discurso da política neoliberal, ao se apontar, por exemplo, o currículo por competências. O currículo por competências leva a um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo, caracterizado por controle e avaliação. Considera-se importante que se façam pesquisas que visem a compreender essa busca de referenciais diversos, com o objetivo de legitimar o projeto político pedagógico.

Segundo, na UP existem vários princípios delineados para orientar a formação de professores. Dentre esses, importa destacar alguns, que se julgam importantes para a articulação entre as disciplinas da componente de formação educacional e a formação específica, como sejam: ligação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; pesquisa como eixo de formação, em relação aos quais se considera relevante o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco o ensino de geografia e o trabalho docente. Trata-se de princípios considerados importantes também por alguns autores como Nóvoa (2007, 2010), Pimenta (2002, 2009), Cavalcanti (2012b), Castellar (2010), Zeichner e Flessner (2011) e outros.

Terceiro, apesar da intencionalidade manifesta no projeto político pedagógico, existem, segundo os depoimentos dos alunos, algumas dificuldades na implementação do curso. São dificuldades de âmbito institucional e dificuldades da prática dos docentes. As dificuldades institucionais referem-se à exiguidade de acervo bibliográfico e as dificuldades na prática dos docentes referem-se à falta da ligação teoria e prática; à pouca realização de trabalhos de campo; à falta de uso do material didático específico da Geografia, concretamente nas disciplinas de Geografia Física; ambiguidade na avaliação e pouco aprofundamento dos conteúdos.

As dificuldades mencionadas manifestam contradições entre os princípios plasmados no projeto político-pedagógico e a sua implementação. A ligação teoria e prática constitui um princípio prioritário na formação; no entanto, é onde se verifica maior fragilidade. O pouco aprofundamento dos conteúdos por alguns docentes do curso tem impacto negativo na formação de um professor de geografia que se considera que deve possuir um domínio didático de conteúdo. A ambiguidade na avaliação reflete uma formação didática frágil de alguns professores do curso. Essas contradições precisam ser ultrapassadas se a pretensão é formar um professor de geografia crítico e autônomo.

Quarto, verificou-se que, no processo de planejamento de aulas, tanto no grupo focal, em que o planejamento se deu de forma individual, quanto na disciplina de Prática Pedagógica em Geografia II, em forma de trabalho em grupo, eles mobilizaram, segundo a classificação de Shulman (1986, 2005): conhecimentos da didática geral, conhecimento de conteúdo, conhecimento de currículo e conhecimento didático de conteúdo. Isso revela que, apesar de algumas dificuldades que caracterizam o curso, alguns alunos conseguem apropriar-se de alguns conhecimentos.

Importa, ainda, destacar que alguns alunos demonstraram algumas evidências de conhecimento didático de conteúdo, aspecto revelado a partir da análise dos planos de aula e das aulas simuladas. Estes procuraram articular o conteúdo e a didática específica, buscando a utilização de várias indicações teórico-metodológicas para o ensino de geografia, no sentido de tornar o conteúdo mais compreensível para os “alunos”. No entanto percebeu-se que a maioria dos alunos em formação, sujeitos desta pesquisa, revelam ainda algumas dificuldades em planejar atividades que possam permitir a problematização do conteúdo. No sentido de não se perpetuar um círculo deficiente de formação de professores de Geografia, é necessário que esta esteja voltada ao desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo dos futuros professores. Isso requer que se potencialize a articulação entre os conhecimentos teórico-conceituais geográficos e pedagógicos na formação, ação que precisa ser assumida por todos os docentes do curso.

Quinto, no que refere-se às práticas que potencializam a formação. Na análise dos dados dos diferentes instrumentos, questionário, grupo focal e observação de aulas, verificou-se que o trabalho em grupo, trabalho de campo e a metacognição tiveram certa contribuição. Percebe-se também, pela análise dos planos de ensino dos docentes, que o trabalho em grupo é a estratégia por eles mais utilizada. No entanto, verificaram-se alguns problemas na implementação dessas estratégias que precisam ser superados. Para se compreender melhor a importância dessas práticas no ensino na universidade, utilizaram-se como referencial teórico Anastasiou e Alves (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2009, 2012), Masetto (2003), Cavalcanti (2013b), Souza (2008) e Souza (2009, 2011). São autores que buscam referenciais da metodologia dialética para pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de se melhorar a utilização das práticas mencionadas, considera-se que os fundamentos da metodologia dialética em que a aula e ou unidade temática se oriente por três momentos essenciais - problematização, sistematização e síntese - constituem uma possibilidade de trabalho na formação do professor de geografia.

Nessa metodologia, pressupõe-se que o professor e o aluno construam juntos o conhecimento. Em sua utilização na formação de professores de geografia, os docentes da universidade devem ter consciência de que o futuro professor precisa possuir bases teórico-conceituais tanto da área pedagógica, quanto da Geografia como Ciência e, ainda, conhecer a finalidade formativa da geografia na escola. Considera-se importante, ainda, que o docente da universidade, ao ministrar suas aulas, considere a problematização da geografia escolar e a pesquisa como eixos da formação.

Chegados a esta fase final do trabalho, importa destacar que o desenvolvimento desta tese e a frequência ao doutorado contribuíram muito para ampliar minha visão sobre o ensino da Geografia e sobre os processos de formação de professores. Percebi que existem vários elementos de âmbito interno e externo que influenciam os processos formativos e, ainda, que, por trás da prática de um professor em sala de aula, existe sempre uma concepção de formação que o orienta. Entendeu-se também que minha prática como docente vai mudar muito e que procurarei trabalhar com os fundamentos da metodologia dialética em minhas aulas. No que se relaciona à continuidade da pesquisa, não se pretende parar por aqui; vai-se continuar a pesquisar sobre o ensino de geografia e formação de professores.

No que concerne à pesquisa sobre formação inicial em geografia, considera-se que existem vários estudos que podem ser desenvolvidos. Na pesquisa que, ao ser desenvolvida, resultou nesta tese, tomaram-se apenas os alunos como sujeitos, mas julga-se que se pode ampliar e ter também os professores como sujeitos. Outras pesquisas que podem ser desenvolvidas podem ter o foco em algumas práticas formativas para estudá-las com mais profundidade. Por exemplo, compreender como os professores da universidade utilizam a metacognição como estratégia de ensino; compreender as potencialidades do trabalho de campo na formação de professores de Geografia; analisar por que a estratégia de trabalho em grupo é mais utilizada pelos docentes de diferentes disciplinas do curso.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: Uma ferramenta essencial para os Geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p.51-67, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora USP, 2009. p.13-38.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Formação docente para Metacognição: Elementos para um início de discussão. In. XVI *ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e práticas de Ensino*. Livro 2. UNICAMP. Campinas: Junqueira & Morin Editores, 2012.

_____. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino na graduação. In: Cunha, Maria Isabel; Soares, Sandra Regina (orgs.). *Docência universitária; profissionalização e práticas educativas*. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151-168.

_____. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, p. 11-65.

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, p. 67-100.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. O papel da pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

AMORIM, Filho, Oswaldo Bueno. A Pluralidade da Geografia e a Necessidade das Abordagens Culturais. In. KOZEL Salette (Org.) *Da percepção e cognição à Representação: Reconstruções teóricas de Geografia Cultural e Humanística*. São Paulo. Curitiba: NEER, 2007.

ARAÚJO, M. R. et al. Transporte público coletivo: Discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. *Psicologia & Sociedade*, 23 (2), 574-582, 2011.

ARAÚJO, Manuel. A Geografia em Moçambique. *III Congresso da geografia portuguesa*, Porto: Edições Colibri; Lisboa: Associação portuguesa de geógrafos, 1999.

ARAÚJO, Manuel; RAIMUNDO, Inês. *A evolução do pensamento geográfico: um percurso na história do conhecimento da terra e das correntes geográficas*. Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2002.

BARCA, Alberto Martins Xavier da. *O mapa no ensino da Geografia em Moçambique*, 1989 Trabalho de conclusão do curso (Graduação em Licenciatura em História e Geografia) - Universidade Pedagógica -Maputo, 1989.

BASÍLIO, Guilherme. O Estado e a escola na construção de identidade moçambicana. 249 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BERNARDES, Cyntia A. de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva; RONCATO, Rodrigo Marques Anes. *A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no centro-oeste. Intermeio* (UFMS), v. 18, n.36, jul./dez., 2012. p.1-19.

BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada Espanha, ano 9, n. 2, p.1-39, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>. Acesso em: 13 Jun. 2013.

Brown, A. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. v. 2, p. 77-165. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

BUQUE, Suzete Lourenço. *Os métodos de ensino e o uso do livro do aluno no ensino da disciplina de Geografia 7ª classe*. 1999. 40f Trabalho de Conclusão (Graduação em Licenciatura em História e Geografia) - Universidade Pedagógica-Maputo, Maputo, 1999.

_____. *O papel pedagógico do tutor na formação de professores primários em exercício: um estudo de caso*, 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Docência Universitária: Reflexão sobre as reformas curriculares no Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Pedagógica de Moçambique. *Rev. Bras. Geog.*, Rio de Janeiro. v. 2, n.3, Jan./Jun., 2012. p. 24-40.

CAETANO JÚNIOR, Isaías. *O uso do mapa no ensino da Geografia: caso da 9ª classe do Ensino Secundário Geral da Maxaquene, cidade de Maputo*. 2005, Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Licenciatura em História e Geografia) -Universidade Pedagógica-Maputo, Maputo, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. *A Formação do Profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

_____. Educação Geográfica: Ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sónia M. Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

_____. A Geografia ensinada: Desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana M. B. MORAES, Loçandra B. (orgs.). *Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia. Editora Vieira, 2010.

_____. *A formação do profissional da Geografia*. 2.ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CARLOS, Ana Fani A. *O Lugar no/do Mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. Educação Geográfica: Formação e Didática. In: Morais, Eliana M. B.; Moraes, Loçandra B. (orgs.). *Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria A. M. de; FERREIRA, Joseane A. de S.. (orgs.). *Formação, pesquisa e políticas docentes: Reformas curriculares em questão*. João Pessoa- PB: Editora Mídia, 2013b.

_____. Edugeográfica. Programa de educación Gráfica. Santiago, maio 2013 a, programa de TV.

_____. Geografia escolar, formação e práticas Docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012b.

_____. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, S.P: Papirus, 2012 a.

_____. Concepções Teórico-Metodológicas da Geografia Escolar no Mundo Contemporâneo e Abordagens no Ensino. In: SANTOS, Lucíola de Castro. et.al. (Org.) *Convergências e Tensões no Campo da Formação e trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família, Comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

_____. A Geografia escolar e a cidade. *Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, S.P: Papirus, 2008.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vigotski ao ensino da Geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. n. 66, P. 185-207, Maio/Agosto, 2005.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O professor na sociedade Contemporânea: Um trabalho da Contradição. *Revista da FAEEBA-Educação e contemporaneidade*. Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul./dez. 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposicion didática: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A Emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários. In; Masetto (org.) *Docência na Universidade*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus,1998.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas Pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 Abril de 2012.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIAS, Hildizina. *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária, 2008.

DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvelando a produção do fracasso escolar*. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.

_____. *Desafios da formação de tutores para as práticas Pedagógicas*. Maputo: Educar – UP, 2008.

DUARTE, Stela Mithá; MANDALA, Sabil Damião; CHUNDO, Dário Manuel I.(orgs). *Tendências da pesquisa em Geografia. Os trabalhos de conclusão de curso na Universidade Pedagógica em Maputo 1989 -2007*. Maputo: Editora Educar, 2009.

ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classe. Uma estratégia de formação de professores*. 4.ed. Porto, Porto Editora, 1994.

FAO. *Situação mundial dos recursos genéticos animais para agricultura e alimentação*. Brasília, DF, 2007. Disponível em www.fao.org/docrep/012/a1260p/a1260p00.htm. Acesso em 15 de Julho 2013.

FEIMEN-NEMSER, S. *Teacher preparation: structural and conceptual alternatives*. In: HOUSTON, Handbook of research on teacher education, New York: Macmillan, 1990, p. 212-233.

FIorentini, Dário; SOUZA Jr., Arlindo; MELO, Gilberto Alves de . *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, C. M, G.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E.M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP:Mercado de Letras, 1998. P. 307-335.

GAMBOA, Sílvio. *A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto*. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-105.

GARCIA PÉREZ, F.. *Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales*. En J. M. Escudero y A. Luís (Eds.), *La formación del profesorado y La mejora de La educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 269-309.

GATTI, Bernardete A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed.Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M.de A. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M.de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado de letras. 1998.

GEORGE, Pierre. *Geografia agrária do mundo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1991.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. *Questões do método na construção da pesquisa em Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMÉZ, Miguel Buendía. *Educação Moçambicana: História de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria Universitária/ Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GÓMEZ, Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: Diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOVERNO. (www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/maio-2011).

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HADDAD, Sérgio (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: Impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

INDE/MINED-MOÇAMBIQUE. *Geografia, programa de 8ª classe*. Maputo, 2010.

INE. Censo de 2007. Disponível em: < www.ine.gov.mz > Acesso em: 10 de Outubro 2012.

JOÃO, Manuel Isabel. *O uso do mapa geográfico no processo de ensino-aprendizagem*. Caso da 10ª classe na Escola Secundária Estrela Vermelha, cidade de Maputo. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Licenciatura em História e Geografia). Universidade Pedagógica-Maputo. Maputo, 2006.

KRAMER, Sónia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, António Flávio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. *Concebir la Geografía escolar desde una perspectiva: Una disciplina al servicio de la cultura escolar*. Boletín de la A.G.E. n. 33 -2002. p.173-186.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Revista Currículo sem fronteira*, v.5, n.2, p. 50-64, Jul/Dez. 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org , Acesso em: 20 de Julho de 2012.

LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade* 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÍNGUA, Januário. *O nexó entre concepções e práticas de ensino da geografia em Moçambique*. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

MÁRIO, Mouzinho; NANDJA, Débora. *Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação da todos*. Maputo, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAVANGA, Gil Gabriel; FREIA, Alice Binda. Modelos integrado e sequencial na formação inicial de professores – vantagens e desvantagens. Qual adoptar na UP?. In: DUARTE, Stela Mithá; DIAS, Hildizina Norberto; CHERINDA, Marcos. (Orgs.). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo: EDUCAR-UP, 2009 p. 63-73.

MEDEIROS, Mara. *Metodologias da pesquisa na iniciação científica: Aspectos teóricos e práticos*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

MENDONÇA, M. G. A *Didáctica e a formação prática-reflexiva de professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário em Moçambique*. 2002. Tese (Doutorado em Educação e currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MEC. *Estatística da Educação. Levantamento escolar 2011*. Maputo, 2011.

MEC. *Sistema de educação em Moçambique*. Maputo: Gabinete do Sistema de educação, 1980.

MOÇAMBIQUE, Lei nº4/83 - Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

_____. Lei nº6/92- Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República: Publicação Oficial da república de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1992.

_____. *Constituição da República*. Maputo: Assembleia da República, 2004.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*, Maputo: Nosso Chão, 1995.

MORAIS, Eliana M. B; OLIVEIRA, Karla A.T. de. Desafios e possibilidades na formação de professores em Goiás. In: MORAIS, Eliana M.B.; MORAES, Loçandra. B.(orgs.). *Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O Ensino de Temáticas Físico-Naturais na Geografia Escolar*. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MURIA, Ângelo José. *A complexidade da Formação de Professores: O Caso da Educação Física e Desportos em Moçambique*. 2009. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Lisboa, Portugal: Educa, 2010.

_____. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. 2007. Disponível em: www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 20 de Setembro 2011.

NIQUICE, Adriano Fanissela. *Formação de Professores: Construção do currículo*. Maputo: Texto Editores, 2006.

OSÓRIO, L.C.. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEIXOTO, Valéria M. R., A construção do espaço urbano e transporte coletivo. *Boletim Goiano de Geografia*. Instituto de Estudos Sócio-ambientais/Geografia, v. 20-n.1/2. 137-158 Jan./Dez. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C.. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002 p. 203-243.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). *Formação de professores: Concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: E.V., 2006.

PONTUSCHKA, Nidia. N.; PAGANELI, Tomoko, I.; CACETE, Núria. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. Ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A Geografia: Pesquisa e ensino*. In: Carlos, Ana Fani A. (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PORLÁN, Ariza Rafael; RIVERO, Ana. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora, 1998.

PORTUGAL. Ministério do Ultramar e de Educação Nacional. Decreto Lei nº 49 072. *Diário do Governo*, 20 de Junho de 1969.

PORTUGAL. Decreto Lei nº 46 550. Boletim Oficial de Moçambique. *Legislação da República.*, 2 de Outubro de 1965.

PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional. Decreto nº 37 087. *Diário do Governo*. I Série-Número 233, 6 de Outubro de 1948.

POWELL, R.A.; SINGLE, H. M.. Focus groups. *International journal of quality in health care*. v.8, n.5, p. 449 -504, 1996.

RIBEIRO, António Carrilho. *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Ver Psicologia: Reflexão e crítica*. 16 (1), p. 109-116. 2003.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: O estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M.. (orgs.). *Desafios da Didática de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p.107-123.

RIVERA, José A.S. A Geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, Sónia Maria. V.; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena, Copetti. (orgs.) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs). *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n.2, p, 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em :20 de abril de 2012.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (org.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SITOE, Carlitos. *Papel desperdício como fonte para a produção de esboços de mapas didáticos: uma alternativa para o ensino da Geografia*. 2006. Trabalho de Conclusão do

Curso (Graduação em Licenciatura em História e Geografia). Universidade Pedagógica-Maputo, 2006.

SOBRINHO, José Dias. Professor Universitário: Contextos problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina (orgs.) *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p. 151-168.

SOUZA, Ruth Catarina C. R.de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, Afonso e SANTOS Gilberto Lacerda dos (Orgs.) *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. Coletânea. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste Volume 2*. Taguatinga, DF 2008.

SOUZA, Vanilton A formação acadêmica do professor de Geografia: Dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). *Educação Geográfica. Reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. *O Processo de construção de conhecimento geográfico na formação inicial*. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SUANNO, Marilza V. R. *Grupo Focal e a Auto Avaliação Institucional Democrática*. Rio de Janeiro: Descubra, 2008.

TAÍMO, Jamisse Uilson. Ensino Superior em Moçambique: História e Gestão. 2010. 229f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências Humanas. Universidade de Piracicaba, São Paulo, Piracicaba, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e a formação profissional*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TELLO, Cesar. Cartografia Social. El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente en América Latina. *Seminário Nacional de la REDESTRADO, trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*, Chaco: Resistência, 2011. p.159-168.

THOMPSON, E. Rachael. Reflexões sobre o ensino da geografia em Moçambique. *Revista Síntese*, Ano II número 5. Maputo, Faculdade de Ciências sociais, 2007.

UNIVERSIDADE DE LOUENÇO MARQUES. *Prospecto Geral*. 1969/1970.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Proposta de Programa Mínimo de Didáctica de geografia*. Maputo, 1979.

_____. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Departamento de Geografia. *Curso de Geografia. 1º ciclo*. Maputo, 2010.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Direção Pedagógica. *Relatório do desempenho pedagógico*. Maputo, UP, 2012.

- _____. *Relatório anual da Faculdade de Ciências sociais 2011*. Maputo, UP, 2012.
- _____. *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011-2017*. Maputo: Imprensa Universitária (IUP). 2010.
- _____. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia com Habilitação em Ensino de Turismo ou em Ensino de História*. Maputo, 2009.
- _____. *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica*. Maputo, 2008.
- _____. *Regulamento Acadêmico da UP*. Maputo, 2005.
- _____. Comissão Central de Revisão Curricular. *Princípios e normas para revisão curricular na UP*. Maputo, UP, 2003 a.
- _____. Faculdade de Ciências Sociais. Departamento de Geografia. *Proposta curricular do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia*. Maputo, UP, 2003b.
- _____. Faculdade de Ciências Sociais. *Relatório do diagnóstico curricular do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia*. Maputo, UP, 2002.
- _____. Anuário estatístico 1998-1999. Maputo, UP, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S.. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2010.
- _____. Metodologia Dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, v. 21, n. 83, abril/jun.1995.
- _____. Metodologia Dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, v. 21, n. 83, abril/jun.1992. Disponível em:<200.132.139.11/aulas/.../conhecimento_Celso%20Vasconcelos.pdf>. Acesso em 20 de Julho de 2013.
- VALENTE, Amir Mattar. et. al. *Qualidade e produtividade nos transportes*. São Paulo: Cenage Learning, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* 21.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- VEIGA, Ilma; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de Professores: Políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- VIGOTSKI, L. S.. *A Construção do Pensamento e da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete M.de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado das letras. 1998.

_____. Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher education*. Março, v. 41 n. 2 p. 3-20. 1990.

ZEICHNER, Kenneth M.; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação Crítica - Análise internacional*. Artmed, 2011. p. 331-348.

APÊNDICE A - Termo de autorização da pesquisa

Eu _____ autorizo que as informações concedidas por meio de narrativas e das discussões no grupo focal sejam utilizadas no relatório de pesquisa de doutorado, assim como, em artigos a serem publicados em periódicos e eventos científicos. Fui informado (a) que a pesquisa objetiva analisar os saberes docentes do aluno em formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Maputo, ____ de _____ de 2012

Assinatura

APÊNDICE B - Questionário para os alunos da Formação inicial em Geografia

Dados Gerais

Data: _____

Nome: _____

É Professor Sim _____ Não _____

Se é Professor indica:

Escola onde trabalha _____

Nível em que leciona _____

Classe _____ Disciplinas que ensina _____

Anos de Experiência _____

1. Aponte quais foram as motivações que o levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Geografia.
2. Em sua opinião que saberes o professor de Geografia deve possuir para ensinar a disciplina de Geografia na escola?
3. Aponte os aspetos positivos e negativos relacionados com a formação que você está realizando na UP no que concerne a: Disciplinas estudadas; Conteúdos estudados e textos lidos nas disciplinas.
4. Que atividades foram desenvolvidas nas disciplinas que você frequentou na Universidade até ao momento que o marcaram de forma positiva para a sua formação profissional. Explica por que?
5. Neste semestre uma das atividades a serem desenvolvidas na Prática Pedagógica em Geografia é o planejamento e simulação de aulas.
 - 5.a) Você gostaria de planejar aulas de uma classe específica? Se sim, qual?
 - 5.b) Explica as razões da escolha.

APÊNDICE C - Roteiro das atividades desenvolvidas no grupo focal

Ord	Tema a ser discutido	Questões orientadoras
1	Formação inicial e conhecimentos docentes	No geral os alunos quando vão ao estágio apresentam dificuldades no tratamento dos conteúdos. A que se deve na vossa opinião? Podem ligar isso com aspectos da vossa formação?
2	Conhecimentos mobilizados no planejamento de aulas de Geografia	Explicar como foi o processo da planejamento. Que recursos consultaram? Explicar o sistema conceitual. Que dificuldades encontraram em todo o processo de planejamento?
3	Práticas que potencializam a construção do conhecimento docente	Que práticas são desenvolvidas na Universidade que vocês consideram que potencializaram o vosso conhecimento como professores de geografia? Porque? Que práticas fragilizam? Porque?
4	Ensino da Geografia no contexto contemporâneo e formação em Licenciatura em Geografia	Estudo do texto “Educação Geográfica no contexto contemporâneo” (CAVALCANTI, 2008, p. 29-37) Que relação vocês fazem dos assuntos abordados no texto com a vossa formação?
5	Avaliação geral dos encontros	Que avaliação fazem dos nossos encontros? Até que ponto foram importantes para a vossa formação?

APÊNDICE F- Roteiro de análise dos planos de aulas

1. Aspetos Gerais	
Tema da aula: Objetivos: O tema faz parte do programa de ensino da respetiva classe?	
2. A estrutura didática da aula: Que passos didáticos o plano inclui? () Preparação e introdução da matéria () Tratamento didático da matéria nova () Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades () Aplicação () Controlo e avaliação dos resultados escolares	
2.1. Ações previstas para o desenvolvimento da aula	
Preparação e introdução da matéria	() Recapitulação da matéria da aula anterior () correção da tarefa de casa () Ligação da matéria a tratar com os conhecimentos prévios ou cotidiano do aluno () questões problematizadoras
Tratamento didático da matéria nova	() Ligação da matéria com os conhecimentos prévios e cotidiano do aluno () questões problematizadoras () trabalho com de conceitos geográficos () Trabalho com meios de ensino típicos para o ensino da Geografia. () Mapas/Atlas () Imagens/fotos () Livro didático () Outro
Consolidação e aprimoramento dos conhecimento; Aplicação; e Controlo e avaliação	Tarefas e exercícios que levam a: () repetição da matéria () comparar a matéria tratada com fatos da vida real
3. Métodos de ensino previstos	
() Trabalho em grupo () Elaboração conjunta () Exposição do professor () Trabalho Independente () Outros	
4. Os conteúdos propostos respondem aos objetivos definidos?	

APÊNDICE G - Fontes consultadas pelos alunos no planejamento de aulas

Cód	Temáticas da Geografia Física	Classe	Referências bibliográficas ⁶⁹	Ref. Prog. Ens. Disc. Curs.	Obs
A 15	Principais rochas e minerais, suas áreas de ocorrência	10ª	Atlas Geográfico de Moçambique. Vol.1	Não consta	Não
A 23	Ciclo Hidrológico	8ª	CALHAU, M. B. Investigar e aprender, 5º ano de escolaridade. Porto Editora, Ltda, Coimbra, Lisboa, 1989.	Não consta	Não
A12	Importância da defesa e conservação dos solos	11ª	COSTA, J. B. da. Caracterização e constituição do solo. 6. ed. Lisboa, Fundação ClousteGulbenkian, 1999.	Pedogeografia	Sim
			MUCHANGOS, Aniceto dos. <i>Moçambique paisagens e regiões naturais</i> . Maputo: Editora Escolar, 1999.	Pedogeografia; Educação ambiental; Geomorfologia, Geog. De Moçambique; Gestão ambiental;	
			OMBE, Z. A. et al. Geografia dos solos, Dicionário dos principais conceitos CERQUEIRA, J. Solos e Climas em Portugal. Lisboa: Classica Editora 1992.	Não constam	
Temáticas da Geografia Humana					
A 4	Fatores de localização industrial	9ª	COSTA, A. et al. <i>Introdução à Geografia Humana</i> , 12º ano. Tema B, Lisboa, 1989	Geografia dos Transportes, do Comércio e do Turismo;	Sim
			ANDRADE. M.C. <i>Geografia Económica</i> . S. Paulo: Difel 1985.	Geografia Agrária	
			Cruz. Manuel. M. <i>Geografia 12º ano de escolaridade</i> . 2.ed. Porto: Areal editores, 1989.	Não consta	
A 3	Indústrias extrativas de Moçambique e sua localização	10ª	MUCHANGOS, Aniceto dos. <i>Moçambique paisagens e regiões naturais</i> . Maputo: Editora Escolar, 1999.	Pedogeografia, Pedogeografia; Educação ambiental; Geomorfologia, Geog. De Moçambique; Gestão ambiental;	Sim
			Atlas Geográfico de Moçambique. Vol.1 NANJOLO, L. A. <i>Geografia 10ª classe</i> . Texto Editora, 2005.	Não consta	
A 21	População: Importância do estudo da População	10ª	Fichas da disciplina de Geografia da População e dos Povoamentos elaborados pelo docente da disciplina.	Não consta	Não
A 10	Movimentos migratórios	9ª	DERRUAU, Max. <i>Geografia Humana</i> . Vol.II Lisboa: Presença. 1982	Geografia da População e Povoamentos; Geografia Agrária; Geografia da Indústria; Geografia dos Transportes, do comércio e do Turismo.	Sim
			BRADFORD, MG. e KENTIW. A. <i>A Geografia Humana, teorias e suas aplicações</i> . Lisboa: Gradativa, 1987.	Geografia da População e Povoamentos; Geografia Agrária; Geografia da Indústria; Geografia dos Transportes, do comércio e do Turismo.	
			ANDRADE, M.C. <i>Geografia Económica</i> . S. Paulo: Difel, 1985	Geografia Agrária	
			SILVA, J.J. <i>Geografia da 9ª classe</i> . Maputo. Plural Editores. 2010		

⁶⁹As referências foram transcritas conforme foi escrito nos planos de aula.

Cód	Temáticas da Geografia Física	Classe	Referências bibliográficas ⁷⁰	Ref. Prog. ens. Disc. Curs.	Obs
A1	Problemas das cidades	9ª	COSTA, A. et al. <i>Introdução à Geografia Humana</i> , 12º ano. Tema B ,Lisboa, 1989	Geografia da Indústria	Sim
			SILVA, J.J. da. <i>Geografia da 9ª classe</i> . Maputo, Plural Editora, 2009		
			www.mundoeducação.com.br > Geografia> geografia humana.	Não consta	
A 17	Origem e difusão da agricultura	9ª	COSTA, A. et al. <i>Introdução à Geografia Humana</i> , 12º ano. Tema B ,Lisboa, 1989.	Geografia da Indústria	Sim
			NANJOLO, Luís. A. <i>A Geografia, 9ª classe</i> . Maputo: Diname. SILVA, J.J. da. <i>Geografia da 9ª classe</i> . Maputo, Plural Editora, 2009		
A 5	Sistemas agrários: Agricultura itinerante	9ª	NAKATA, H.; COELHO, Amorim. <i>Geografia Geral</i> . Editora Moderna, São Paulo. 1978.	Geografia da Indústria	Sim
A2	Principais fatores da produção agrícola	10ª	Não indicou	Não indicou	Não
A16	Pecuária	9ª	COSTA, A. et al. <i>Introdução à Geografia Humana</i> , 12º ano. Tema B ,Lisboa, 1989.	Geografia da Indústria	Sim
A7	Tipos de transportes: Vantagens e desvantagens	9ª	DERRUAU, Max. <i>Geografia Humana</i> . Vol.2 Presença.1973.	Geografia da População e Povoamentos; Geografia Agrária; Geografia da Indústria; Geografia dos Transportes, do comércio e do Turismo.	Sim
			ANDRADE, M.. <i>Geografia Económica</i> . S. Paulo: Atlas, 1985		

Legenda: Ref. Prog. ens. Disc. Curs.- Consta das Referências dos Programas de Ensino das disciplinas

⁷⁰As referências foram transcritas conforme foi escrito nos planos de aula.

APÊNDICE H - Dados de análise dos planos de ensino dos docentes

Componentes de Formação	Disciplinas	Cod. Prof.	T. P	Cont. Da GEs	RBGE	Procedimentos ⁷¹ potencializadoras na construção do conhecimento					
						T G	TC	S	L	P	M
Comp. de formação específica	Pedogeografia	P1	Mestre	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Introdução a Geografia	P2	Mestre	Sim	Sim ⁷²	Sim	Não	Sim ⁷³	Não	Sim	Não
	Geografia da Indústria	P 3 . 1 P3. 2	Mestre Lic.	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Biogeografia	P4	Mestre	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo	P 5	Mestre	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Geologia Geral	P6	Mestre	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Geomorfologia	P7 .1 P7 .2	Doutor Mestre	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Comp. de Formação educacional	Prática Pedagógica Em Geog. II	P8	Mestre	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim ⁷⁴
	Didática de Geografia III	P10	Doutor	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
	Didática de Geografia IV	P11	Doutor	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
	Estágio Pedagógico	3 Prof P12-1 P12-2 P13-3	Doutor Mestre Licenciada	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim ⁷⁵	Sim ⁷⁶

Legenda: RBGE- Referência bibliográfica da Geografia escolar; Cont. GEs- Conteúdo da Geografia escolar; TG –Trabalh em Grupo; L – Leitura; S- Seminário; TC –Trabalho de Campo; P-Pesquisa; M-Metacognição;TP – Titulação do docente

⁷¹ SOUZA, fez um estudo que demonstra que essas atividades potencializam a construção do conhecimento do professor de Geografia.

⁷² Importância da geografia para a Humanidade e para o Ensino: (Valor educativo da geografia; Métodos de ensino da geografia; Material pedagógico de uma sala de geografia)

⁷³ Os Seminários resultam de trabalhos em grupo a serem apresentados e discutidos em forma de seminário.

⁷⁴ Os alunos tinham que apresentar um portfólio no fim da disciplina a auto-reflexão sobre as aulas simuladas foi um exercício de metacognição.

⁷⁵ Pesquisa relacionada com o planejamento na escola e análise do livro didático

⁷⁶ Os alunos devem elaborar diário e memória sobre o estágio e Portfólios

APÊNDICE I - Dados do questionário aos alunos da formação inicial

Sistematização dos dados do questionário aos alunos

Cod.	Sexo	Ocupação	Escola	Nível/ em lecciona	Classe que	Disciplina	Anos de experiência
A1	Fem	Estudante					
A2	Fem	Professora	E comunitára Sta Montanha	EP1			-----
A3	Masc	Estudante					
A4	Masc	Estudante					
A5	Masc	Estudante					
A6	Fem	Professora	-	EP1	- 4a classe	Todas do EP1	8anos
A7	Masc	Estudante					
A8	Fem	Estudante					
A9	Fem	Professora					-----
A10	Fem	Estudante					
A11	Fem	Professora	EPC Artur Canana	EP1		Todas do EP1	15 anos
A12	Masc	Trabalha no M. Defesa					
A13	Fem	Professora	EPC 16 de Junho	6a classe		Português, Educação moral e cívica e educação física	8 anos
A14	Fem	Professora	EPC de Khongolote	Todas do EP1			20 anos
A15	Fem	Professora	EPC Mavalane B	6a e 7a		Ciências Sociais e Ed. Moral e Cívica	30 anos
A16	Fem	Estudante					
A17	Masc	Professor	EP1 Malhamane	EP1			7 anos
A18	Fem	Professora	EPC 25 de Setembro	6a e 7a		Ciências Sociais	7 anos
A19	Masc	Estudante					
A20	Fem	Professora	EPC- Boane	1a a 7a			25 anos
A21	Masc	Professor	-	EP1			2 anos
A22	Fem	Professora	EPC - Mavengane	1a a 7a class			16 anos
A23	Masc	Professor	EPC- Munhuana	4a classe		Todas do EP1	24 anos
A24	Masc	Estudante					
A25	Masc	Trabalha no M. Defesa					
A26	Masc	Estudante					
A27	Fem	Professora	EPC- Nsime	EP1			16 anos
A28	Fem	Estudante					
A29	Fem	Estudante					
A30	Masc	Estudante					

Pergunta 2

Codigo	Motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Geografia
	Gosto pela disciplina
A1	[...] <i>Gosto pela disciplina desde o nível básico; Por ser uma área de estudo de fenômenos do dia-a-dia [...];</i>
A4	[...] <i>Gosto pela disciplina e perceber o mundo e o meu país em particular no que tange aos fenômenos naturais e sociais.</i>

A10	<i>Sempre gostei da disciplina de geografia [...] por ser uma disciplina em que a maior parte dos conteúdos dados tem uma grande influência na minha vida. Em grande parte este curso dá me a possibilidade de poder intervir ativamente na minha comunidade [...].</i>
A9	<i>[...] gostar da disciplina, e pelo fato de eu gostar desta disciplina, e pela curiosidade de querer aprender mais acerca dela, tendo em conta que a Geografia [...].</i>
A12	<i>É o fato de desde as classes iniciais ter tido uma inclinação pelos conteúdos lecionados na disciplina de Geografia, esta tendência despertou na 6ª classe onde tinha um professor que tinha uma forma de abordar a aula que me motivava bastante e passando a gostar de participar da aula e da disciplina. Daí foi crescendo a vontade de me especializar nesta área e não tenho tido dificuldades em assimilar os conteúdos relacionados com a mesma disciplina.</i>
A13	<i>Sempre gostei de Geografia, desde a minha escolarização nas classes anteriores, e sempre gostava de perceber, alguns assuntos relacionados com Geografia, puder refletir sobre os problemas que afetam o dia-a-dia [...]</i>
A15	<i>Optei pelo curso de Geografia porque quando fiz o nível médio n o IMAP, estagiei em Geografia e passei a gostar da disciplina e quis fazer uma continuação, para ter uma formação completa.</i>
A16	<i>Apreciação da disciplina desde a escola secundária e dos próprios conteúdos, e aí optei em fazer a disciplina na Universidade de modo a adquirir mais conhecimentos acerca da Geografia de modo a fazer conhecer os outros também</i>
A17	<i>O fato de gostar da disciplina desde que tive contato da Geografia como disciplina escolar no ensino primário (5ª classe);</i>
A21	<i>Enquanto estudante do Ensino Secundário tive um docente que lecionava da melhor maneira esta disciplina e este foi marcante para mim e pelo fato de ter percebido que eu gostava desta disciplina o que se refletia no meu desempenho escolar nesta disciplina</i>
A23	<i>O gosto pela disciplina de Geografia desde a escola Secundária [...] Na 12ª classe tive um professor que me incentivou para gostar da disciplina de geografia o que me levou a ser o melhor estudante dessa turma</i>
A27	<i>Gosto da disciplina não só quis perceber melhor as causas quis perceber melhor as causas que levaram haver mudanças climáticas no mundo, e que só nesta disciplina são melhor explicadas</i>
A28	<i>Gosto da disciplina de Geografia desde o ensino secundário foi a maior paixão o que me levou a dar continuidade [...]</i>
A18	<i>Porque a disciplina de geografia é profissionalizante, não só, mas também é uma disciplina que despertou em mim um grande interesse no âmbito de querer entender e poder explicar alguns fenômenos que ocorrem nos últimos dias “o ambiente” é um dos aspetos.</i>
	Bom aproveitamento nas classes anteriores
A3	<i>O bom aproveitamento Pedagógico da disciplina de Geografia no ensino Secundário, especialmente no 2º ciclo [...].</i>
A11	<i>[...] pelo fato de a Geografia ser disciplina do meu domínio desde a escola secundária e é na Geografia que tinha a <u>minha melhor nota</u>. Acho que vou leccionar Geografia sem dificuldades</i>
	Influência da Família
A19	<i>A <u>minha tia</u> é que me incentivou a fazer o exame de admissão e optar pela geografia, porque a minha intenção e inclinação era de fazer Inglês na Universidade Eduardo Mondlane, só que as minhas condições financeiras não iriam me permitir frequentar a UEM devido ao custo de transporte e a localização desta instituição.</i>
A30	<i>As motivações que me levaram a optar pelo curso são: <u>vivo numa família</u> em que quase todos os membros são professores e eu também decidi optar pelo ramo, e também porque gosto de geografia.</i>
	Influência do professor de Geografia do Ensino Secundário
A24	<i>Primeiro foi a <u>influência do professor</u> que me deu as aulas de geografia na 12ª classe, pois este pelo domínio que ele tinha na matéria a forma de como ele explanava os conteúdos completaram a indecisão que eu tinha sobre o que eu queria ser no futuro. Também a necessidade de querer ter a compreensão de alguns fenômenos seja eles naturais e fenômenos sociais tais como a mobilidade das pessoas a ocorrência de ciclones entre outros fenômenos que eu só poderia encontrar explicação nesta disciplina.</i>
A12	<i>É o fato de desde as classes iniciais ter tido uma inclinação pelos conteúdos lecionados na disciplina de Geografia, esta tendência despertou na 6ª classe onde tinha um professor que tinha uma forma de abordar a aula que me motivava bastante e passando a gostar de participar da aula e da disciplina. Daí foi crescendo a vontade de me especializar nesta área e não tenho tido dificuldades em assimilar os conteúdos relacionados com a mesma disciplina.</i>
	É professor de Geografia no Ensino Primário do 2º Grau
A20	<i>[...] foi por motivo de estar leccionar a disciplina de Ciências sociais nas classes do II grau em que</i>

	<i>se usam mapas, descrição de um território, as medições topográficas.</i>
	Gostar ser professor
A2	<i>Sempre tive um sonho de <u>transmitir os conhecimentos a outras pessoas para poderem mudar o país e as suas próprias vidas (...)</u> vi que uma das disciplinas que pode fazer saber as pessoas o uso racional da nossa riqueza é a Geografia e por isso estou aqui, com a esperança de dar o meu máximo no futuro, difundindo os conhecimentos de Geografia para o uso adequado da terra e seus recursos, para ver se saímos da pobreza em que o nosso país se encontra.</i>
A 22	<i>Escolhi este curso para <u>ensinar aos meus alunos</u> todos os fenômenos que ocorrem na natureza não só falar da erosão, clima, relevo, hidrografia, cobertura vegetal mas também falar do espaço territorial</i>
	Curiosidade
A5	<i>[...] foi a vontade e <u>curiosidade</u> em aprender, saber localizar e conhecer a configuração do universo ou seja, conhecer na íntegra o meio envolvente.</i>
A 8	<i><u>Curiosidade</u>, sendo uma menina curiosa sempre me interessou, ou melhor, ficava sempre querendo saber como, porque e quando é que as “coisas” aconteciam, isto é, os fenômenos que aconteciam na natureza assim sendo decidi fazer o curso de geografia. Em segundo lugar o gosto em dar aulas junto o útil ao agradável.</i>
A 14	<i>As razões foram as seguintes: 1º A Geografia é uma disciplina que mesmo nas classes iniciais há alguns temas relacionados com a geografia; 2º A geografia é a base de todas as disciplinas, isto porque durante a sua leção, o professor não termina a aula sem um conteúdo de geografia; tive <u>curiosidade</u> de escolher esta disciplina para conseguir interpretar os mapas.</i>
	Trabalha numa área que aplica conhecimento geográficos
A 25	<i>Após ter feito o ensino médio de Geodesia e Cartografia na Machava, sempre quis progredir e a fase superior é o ensino de Geografia. Para além, disso trabalho na cartografia da Defesa Nacional e interessam-se tanto dos conhecimentos da Geografia.</i>
	Outros motivos
A6	<i>Por opção</i>
A 7	<i>Necessidade de discutir problemas ambientais (Degradação ambiental) no meu bairro Costa do Sol.</i>
A 29	<i>Venho de uma província com descobertas de recursos naturais [...]</i>

Categorização das respostas sobre os saberes docentes que os alunos acham que deve ter o professor de Geografia

	Resposta	Agrupamento os tipos de saberes
A7	<i><u>Saberes didático – metodológicos e saberes científicos.</u></i>	Conhecimento do conteúdo e conhecimento didático geral
A 11	<i>[...] deve possuir os <u>conhecimentos científicos</u>, ou seja, deve ter formação <u>psico-pedagógica</u> sobre a geografia para saber transmitir com eficácia os conhecimentos. Saber interpretar mapas, globos, conhecimentos da geografia da localidade, distrito(.). Trabalhar com o auxílio de material didático.</i>	
A 13	<i>O professor deve possuir teorias, fatos e fenômenos geográficos relacionados com a Geografia no geral; estar preparado para lecionar em termos de <u>conhecimentos</u> adquiridos ao longo do curso; deve trabalhar simultaneamente as opções teóricas e <u>metodológicas</u>; deve ter <u>análise crítica do espaço geográfico</u> [...].</i>	
A15	<i>[...] Conhecer o seu país e outros países ou o mundo em geral, localizando em mapas; saber trabalhar <u>com mapas e ensinar os outros como se trabalha</u> com estes; saber <u>interpretar os fenômenos naturais</u> e como influenciam na vida dos seres humanos [...].</i>	
A 17	<i>[...] estar <u>apetrechado de conhecimentos científicos</u> e ao mesmo tempo os saberes locais, e também o <u>domínio didático para melhor mediação de aulas no processo de ensino-aprendizagem</u> [...].</i>	
A 19	<i>Tem que ter conhecimentos básicos e um bom preparo <u>acadêmico</u> porque cada turma que ele ensinar será uma geração que estará a cuidar; respeitar os princípios <u>Morais e éticos</u> das pessoas onde ele irá trabalhar; <u>produzir material didático</u> para lhe auxiliar no processo de ensino.</i>	
A 20	<i>Deve saber localizar uma determinada região no mapa, descrever,</i>	

	<i>observar e depois fazer síntese do que aprendeu; deve <u>conhecer teoria, fatos e fenômenos geográficos</u>; fazer <u>visitas de estudo para melhor concretização do mesmo</u></i>	
A 21	<i>Deve saber conciliar aquilo que são os conhecimentos locais e os conhecimentos científicos, pois é através de alguns questionamentos não científicos que se atinge a cientificidade da Geografia e ter um domínio dos conteúdos que são lecionados na disciplina de Geografia e deve ter capacidade de fazer uma abordagem globalizante dos conteúdos aprendidos num meio concreto, de modo que se perceba que o global exerce uma influência sobre o local concreto e vice-versa.</i>	
A 24	<i>Os saberes que o professor de Geografia deve possuir são: <u>domínio sobre os conteúdos de geografia, [...]</u>; <u>ter formação psicopedagógica</u></i>	
A 30	<i>[...] deve ter <u>conhecimentos consolidados sobre a didática</u> e os vários temas abordados na Geografia. Além disso, o professor de Geografia deve estar sempre atualizado sobre o que está a acontecer no mundo.</i>	
A1	<i>[...] deve saber <u>localizar</u> os lugares e ter capacidade de análise crítica sobre os fenômenos que ocorrem na natureza e as suas sucessões.</i>	
A 16	<i>Em primeiro lugar conhecer o espaço em estudo para poder saber detalhar as características físicas e humanas geográficas tais como o relevo, clima, vegetação fauna, solo, população, o transporte, Indústria, turismo comércio [...] Então é pertinente conhecer muito bem o espaço que ele quer estudar no que diz respeito à todos os aspetos que me referi anteriormente.</i>	
A 18	<i>Conciliar a teoria e a prática. Todos os fenômenos que a <u>geografia</u> estuda e interpreta são todos ligados a vida do homem (...) Então o professor deverá estar dotado de <u>conhecimentos</u> para ajudar a descobrir o que lhe rodeia.</i>	Conhecimento do conteúdo
A25	<i>Ter conhecimento teóricos e práticos no que diz respeito da realidade geográfica.</i>	
A 27	<i>Saberes comuns e saberes científicos</i>	
A 28	<i>Tem primeiro lugar um bom professor tem que ser um bom educador, além do <u>conhecimento científico</u> que ele possui, também deve ter boa experiência prática, conhecer bem o território em que vive para poder conhecer o resto do mundo [...]</i>	
A14	<i>São as metodologias, as práticas pedagógicas e didáticas.</i>	Conhecimento didático geral.
A 29	<i>Deve ter domínio na leitura de mapas, nas diferentes escalas [...]</i>	
A 26	<i>Deve possuir conhecimento da idade cronológica e da idade mental do aluno que irá ensinar.</i>	Conhecimento dos alunos e suas características
A4	<i>Deve ter saberes locais e globais, isto é, conhecer a realidade do aluno, <u>a realidade do país e do mundo para posteriormente relacioná-los e estimular o aluno a resolver os problemas dessas realidades.</u></i>	Conhecimento dos contextos educativos
A 10	<i>É importante logo a prior que ele consiga perceber o senso comum, os saberes locais, os saberes ou <u>conhecimento científico</u> para que seja capaz de explicar aos seus alunos com clareza, tendo em conta que estes não <u>são uma tábua rasa, independentemente da idade</u> e da sua proveniência estes tem <u>um certo conhecimento que pode ser explorado e inter-relacionado com o conteúdo [...]</u>; Outro aspeto imprescindível é que o professor de geografia deve ser pesquisador. Deve saber relacionar o local e o global; Saber conciliar os saberes locais e o conhecimento científico, saber <u>usar o material didático e saber aliar a teoria e a prática.</u></i>	<u>Conhecimento do conteúdo</u> ; conhecimento didático geral ; e conhecimento dos alunos e suas características
A1	<i>O professor deve saber os conteúdos programados para a classe (por ex. 8ª. 9ª e 10ª); a realidade da escola e dos alunos; domínio dos conteúdos.</i>	<u>conhecimento do conteúdo</u> ; conhecimento do currículo; conhecimento dos contextos educativos

A2	<i>Em minha opinião o professor de Geografia deve ter o conhecimento da <u>realidade</u> em que está a lecionar o que vai lhe permitir dar exemplos concretos; <u>conhecer o nível de escolaridade dos seus alunos</u> para poder introduzir a sua aula de forma adequada como o nível deles e também deve estar <u>bem preparado nos conteúdos que vai dar para não ter problemas no meio da aula.</u></i>	Conhecimento do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características ; conhecimento dos contextos educativos;
A3	<i>O professor de Geografia para poder ensinar a disciplina de Geografia deve possuir o <u>domínio científico e didáctico-pedagógico</u> dos conteúdos em função do <u>contexto político, económico e social do ensino</u>, bem como o conhecimento das <u>particularidades dos alunos</u>, isto é, a componente psicológica-etária etc</i>	Conhecimento do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos ;e conhecimento didático geral.
A 23	<i>Deve conhecer os <u>objetivos gerais da disciplina</u>, os princípios que regem a disciplina, <u>os métodos e técnicas</u>, não se esquecendo de outros pressupostos tais como os saber locais assim como o <u>conhecimento científico</u></i>	Conhecimento do conteúdo Conhecimento do currículo conhecimento didático geral
A6	<i>Deve possuir <u>conhecimentos</u> para ensinar na escola.</i>	Sem classificação
A8	<i>Amor a profissão. Deve estar bem preparado e deve ter passado pela formação e possuir competências para tal.</i>	
A 9	<i>Ter espírito de investigador, gostar da disciplina, saber observar e ter uma formação</i>	
A 12	<i>Os saberes básicos que o professor de geografia deve possuir para ensinar a disciplina de geografia (...) ser um profissional que esteja em constante pesquisa (...).</i>	
A 22		Não respondeu

Pergunta 4 Aspectos negativos do curso

Código	Transcrição das respostas	Aspectos negativos encontrados em cada resposta
A15	<i>[...] poderei dizer que em algumas disciplinas os professores <u>não explicam devidamente as matérias</u>, dão nos trabalhos para investigar e <u>não se faz a devida correcção</u>, o estudante fica sem saber onde errou e onde acertou. Alguns conteúdos só terminam na Investigação do estudante, mas acho que o professor devia aprofundar. Nesta Disciplina <u>devia usar-se muitos mapas, globos e mais materiais concretizadores</u>, mas pouco se usam. Em algumas disciplinas devíamos fazer <u>visitas de estudo</u>, para fazer a observação direta dos fenómenos ou fatos , mas não é o que acontece, (...) <u>As bibliotecas são pobres</u> [...]. (A 15)</i>	Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores; Pouca relação entre a teoria e a prática; A avaliação
A3	<i>Aspectos negativos [são] <u>Dificuldades na planificação de visitas de estudo</u>; <u>fraco domínio</u> de alguns professores, sobretudo nas disciplinas de carácter científico, ensino que se <u>limita na realização de fichas de leitura sem uma posterior síntese</u>, <u>Conteúdos são avaliados apenas em testes escritos</u>, <u>existência de poucas aulas práticas</u>. (A3)</i>	Fraco uso do material didáctico
A2	<i>Existem disciplinas que devem ser bem explicadas, por fazerem parte da nossa realidade é o caso da Geografia de Moçambique , mas infelizmente não senti isso.</i>	Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores;
A 24	<i>A disciplina de geografia de Moçambique esperava ter mais sobre a Geografia do próprio país não é o que eu esperava e também na disciplina de Cartografia.</i>	
A 28	<i>Na disciplina de Climatogeografia é uma disciplina que requer muita prática o que não se verificou, como podemos explicar os nossos alunos, não basta os mapas; A matéria da geografia de Moçambique no geral em particular a Hidrografia, foi de uma <u>forma superficial</u> o que constituiu um obstáculo para na percepção dos mesmos.</i>	
A4	<i>Pouco tempo de contacto; <u>pouca ida ao trabalho de campo</u> até chega quase a ser nula; conteúdos pouco difíceis de entender na medida em que eles <u>são pouco explicados por alguns docentes</u></i>	

	[...]	Pouca relação entre a teoria e a prática; Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores;
A 16	<i>Alguns professores ensinam parece que não tem vontade, não respeitam o horário, a <u>explicação não é das melhores</u>, acabamos ficando atrasados em relação alguns saberes geográficos. Também temos disciplinas que precisam <u>de campo</u> para o seu aprofundamento mas não temos indo as aulas de campo [...]</i>	
A 23	<i>(...) é a falta de <u>aulas de campo</u> além da falta de <u>material didático</u> como mapas, globos e aparelhos de GIS onde os estudantes chegam ao 3º ano sem saber manejar nem mapas, nem Atlas Geográfico o que é absurdo no mundo em que vivemos; Também, realçar que existem <u>docentes meio preguiçosos que tendo conhecimentos não compartilham com os estudantes onde se o estudante não trás nada de casa sai assim como entrou.</u></i>	
A 26	Falta de <u>material didático</u> . A biblioteca não está apetrechada, mapas, atlas e a falta de aulas de campo como aspetos que minam a nossa formação.	Pouca Bibliografia Pouco uso de material didático específico da Geografia
A5	Conteúdos sem referenciais bibliográficos; Carência de obras e os que existem não estão actualizados à situação actual da dinâmica do universo.	
A7	Falta de aulas de <u>observação directa</u> . Textos: Temos tido pouco acesso a várias obras constantes <u>nas bibliografias</u> recomendadas pelos professores.	Pouca Bibliografia Pouca relação entre a teoria e a prática;
A 27	A falta de uso de <u>material didático</u> pelos professores em alguns temas como climas, relevo nas disciplinas de Geografia Regional e Climatogeografia, Cartografia e a <u>falta de bibliografia</u> “caprichada”. A UP não tem criado condições para que os estudantes do curso de geografia tenham <u>visitas de estudo constante</u> , pois este curso exige a observação direta de muitos aspetos que são tratados durante as aulas	Pouca Bibliografia Pouca relação entre a teoria e a prática; Pouco uso de material didático específico da geografia
A10	<i>[...] em algumas disciplinas notou-se a carência de meios auxiliares no ensino e aprendizagem da Geografia na minha Faculdade, por exemplo em cartografia, a falta de mapas, [...] na disciplina de Geografia regional há falta de Atlas geográfico, globos e outros instrumentos imprescindíveis na formação em Geografia.</i>	Pouco uso de material didático específico da geografia
A 13	<i>Na disciplina de [...] um dos aspectos negativos foi a falta de interligação, entre os conteúdos assimilados com a prática, deveríamos feito, por exemplo, visitas de estudo [...]</i>	Pouca relação entre a teoria e a prática;
A 18	<i>Infelizmente a nossa turma sempre tivemos azar de se propor <u>visitas de estudo</u> que não são realizadas.</i>	
A 19	<i>Falta de <u>excursões e visitas de estudo</u> que de certo modo ajudariam a entender mais os fatos e fenómenos geográficos</i>	
A17	O estudante carece de um esclarecimento profundo porque a Geografia tem como método básico a observação, e estando em formação ainda verifica-se um deficit de excursões geográficas para ligar a teoria e a Prática.	
A 21	<i>Os pontos negativos estão relacionados com o fato de haver <u>poucas viagens de estudo</u>, o que permitiria um contato direto entre o que se aprende na sala de aula de forma teórica com a realidade concreta dos mesmos conteúdos, mas também pela falta de alguns aparelhos que acho importantes para o Geografo como o <u>caso de GIS, termômetros, bússulas e outros.</u></i>	Pouca relação entre a teoria e a prática; Pouco uso de material didático específico da geografia
A 30	-----	Não aponta aspectos negativos
A1	-----	Não aponta aspectos negativos
A20	-----	
A6	-----	
A8	-----	Não respondeu

A 22	-----	
A9	-----	
A14	-----	
A 11	-----	
A 25	-----	
A12	-----	
A29	-----	
-		

Sistematização dos aspetos negativo

Aspectos negativos		No Alunos
- Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores; - Pouca relação entre a teoria e a prática; - Ambiguidades na avaliação - Pouco uso do material didático	A15 A3	2
-Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores;	A2, A 24 e A28	3
-Pouca relação entre a teoria e a prática; -Fraco aprofundamento de conteúdos por parte de alguns professores;	A4, A16 e A23	3
-Pouca Bibliografia -Pouco uso de material didático específico da Geografia	A26 e A5	2
-Pouca Bibliografia -Pouco uso de material didático específico da Geografia	A7	1
-Pouca Bibliografia -Pouca relação entre a teoria e a prática; -Pouco uso de material didático específico da geografia	A 27	1
-Pouco uso de material didático específico da geografia	A10	1
-Pouca relação entre a teoria e a prática;	A13, A18, A17 e A19	4
-Pouca relação entre a teoria e a prática; Pouco uso de material didático específico da geografia	A21	1
-Nenhum aspecto negativo	A30 e A1	2
-Não responderam a pergunta	A20, A6, A8, A 22, A9 , A14, A 11, A 25, A12 e A29.	10
Total		30

Atividades desenvolvidas que marcaram os alunos de forma positiva

Código	Núm. de alunos	Resposta	Atividades
A1	2	<i>Participação nas Jornadas Científicas tendo ficando classificada em terceiro lugar no ano de 2010.</i>	Jornadas Científicas
A 17		Participação nas Jornadas científicas	
A2	1	<i>[...] até aqui o que me marcou mais foram os trabalhos em grupo. Acredito que cresci em termos de pensar, dialogar e interagir. Permitiram que eu me sentisse mais a vontade em termos de diálogo e procurar investigar mais, falar sem medo [...].</i>	Trabalho em grupo
A3		Visita ao Museu de geologia, pois pude adquirir	

		um conhecimento consolidado relacionado com a disciplina, no que diz respeito as eras Geológicas, tipos de rochas.	Visita de estudo/Trabalho de campo
A6	6	Excursão Geográfica	
A7		Visitas de Estudo	
A8		Visita de estudo ao Instituto de Meteorologia no 1º ano do curso.	
A 24		Visita ao Museu da história Natural, Museu de Geologia e Instituto Nacional de Metereologia permitiu conciliar a teoria e a Prática.	
A19		A única atividade que me marcou foi a <u>visita</u> ao Museu Nacional de Geologia e o Museu da História Natural onde fiquei maravilhado [...]	
A10	1	Visitas de estudo e trabalhos de investigação, pois me permitiram aprimorar os meus conhecimentos.	Visita de estudo Trabalhos de investigação
A 21	1	Foram as visitas a algumas escolas da cidade de Maputo e apresentação de Seminários. <i>As visitas as ecolas permitiram me contatar com aquilo que é a realidade escolar, conhecer a organização e a distribuição tarefas por cada sector numa escola, não só saber que em cada escola há regulamento interno além daquele fornecido pela instancias superiores; Os Seminários marcaram me positivamente na medida em que era obrigado a ter que superar aquilo que era o medo de estar em frente das pessoas e apresentar um determinado tema. Esta actividade é muito importante na formação professional.</i>	Seminários Ida a escola no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica
A 12	1	[...] é a capacidade e se trabalhar em grupo o que traz uma dinâmica na forma de interpretar as adversidades de cada [...] as jornadas científicas muita coisa podemos desenvolver através de cooperação a diferentes níveis [...]	Trabalho em grupo Jornadas Científicas
A20	5	Na disciplina de Prática Pedagógica geral teve atividade para observar a escola Piloto da Nhanguene onde o professor aprende a ser gestor.	Ida a escola na disciplina de Práticas Pedagógicas
A 26		A atividade que desenvolvi na Prática Pedagógica da Geografia I me marcaram muito porque tive a oportunidade de estar em contato com uma escola e daí que conheci a realidade de uma escola. Desde o funcionamento até aos índices de aproveitamento.	
A18		Observação tema dado na Prática pedagógica em que se observou nas escolas o comportamento diferente entre alunos da cidade e do campo onde me encontro a trabalhar.	
A 14		Visita a escola primária o Jardim onde fomos recolher todos os dados da escola a partir do gabinete do diretor até ao guarda.	
A 22		Visita a escola do Jardim	
A 15	1	As atividades desenvolvidas até agora trabalhos de investigação nas bibliotecas porque aprendi como consultar um livros na biblioteca e qual deve ser o comportamento do leitor; elaboração de <u>Portfólios</u> trata-se de uma coisa nova [...]; visitas de estudo;	Elaboração de portefolios Visitas de estudo

A16	2	As <u>visitas de estudo</u> que tivemos para o Museu da História natural e de Geologia. As vistas mostram-me aquilo que é realidade do que aprendíamos na sala de aula. As <u>atividades em Grupo</u> foi mesmo aquela troca de experiência entre colegas que é uma coisa muito boa que marca.	Trabalho em grupo e Visitas de estudo
A 27		Trabalhos <u>em Grupo</u> e <u>visitas de Estudo</u> ao Museu Nacional de Geologia, Instituto de Meteorologia. Com a realização desta actividade pode-se ligar a teoria e a prática e não só. Também adquiri experiências durante a realização das mesmas.	
A23	2	Nenhuma deixa saudades porque esperava mais da Faculdade.	Nenhuma
A29		Ainda não houve nenhuma atividade que me marcou. Se calhar ainda terei [...]	
A 30	1	[...] <u>Visita</u> ao Instituto de Meteorologia (INAM), nesta visita pude aprender mais sobre a previsão meteorológica, como ela é feita, os aparelhos que são usados e muito mais.	Visita de estudo
A 13	4	Foram as palestras	Resposta ambigua
A5		Conciliação entre Teoria e prática	Não respondeu a perg. colocada
A 28		Disciplina de Pedogeografia que me marcou porque conciliávamos a teoria e a prática; na disciplina de Didática de geografia o professor ensina-nos a planificar as aulas e como lidar com crianças que tem problemas de percepção [...]	Resposta ambigua
A25		Na cartografia tive o maior aproveitamento para o exercício da minha atividade profissional particularmente no uso da carta e do mapa.	Idem
A11	3	Absteve-se	-----
A 4		Absteve-se	
A9		Absteve-se	
TOTAL	30		

Classe em que gostaria fazer o plano e dar a aula simulada

Codigo	Escolheu	Razão
	8ª classe	
A5	8ª	Por serem temas ligados com a parte Física ou seja aquelas atividades que tem haver com a dinâmica da terra.
A6	8ª c	É de começar do maior para o menor
A7	8ª	Tratando de iniciação gostaria de começar de baixo para cima.
A 9	8ª	Talvez porque aí os alunos poderiam ver a Geografia de uma forma mais abrangente.
A 13	8ª	Porque trata-se de uma classe inicial do 1º ciclo.
A 14	8ª	
A 21	8ª	Concretamente sobre o clima , pois atualmente tem se falado muito sobre as mudanças climáticas, mas ni entanto não se tem dado muita informação acerca da dita problemática nas escolas [...]
A29	8ª	
A29	8ª	Solos
A 18	9ª	Gostaria sim de planificar aulas da 9ª classe, porque tive um professor que do jeito que dava aulas até parece que a matéria era difícil é por isso que gostaria, para entender melhor se o problema era meu ou do professor.
A1	9ª	Porque esta classe (9ª) trata-se da Geografia Econômica e acho que não precisaria de fazer muito esforço
A16	10ª classe	A razão da escolha é: se estudamos a geografia Física de Moçambique então como

		estou no território moçambicano a residir gostaria de fazer conhecer as características do nosso país aos que não sabem ou que precisam de aprender.
A 20	10ª classe	
A 25	10ª classe	Rios de Moçambique. É um assunto que gostei
A28	Sim. 10ª classe	Porque gosto do meu país, acho interessante primeiro entender o que acontece no meu habitat para depois perceber o resto . Também para entender o desenvolvimento de Moçambique, a partir da sua economia, estrutura a [...]
A 8	11ª	Porque foi uma classe que me marcou muito principalmente na disciplina de geografia [...]
A 19	11ª classe	
A 24	Sim. 11ª classe	Mudanças climáticas por se um tem de atualidade e quase pouco aprofundado.
A3	12ª classe	As razões da minha escolha, acho que apesar de alguma indisciplina característica dessa fase. Eles já possuem capacidades intelectuais de compreenderem a realidade geográfica do mundo. Condição que permitiria a aplicação das novas tendências didático - metodológicas.
A 10	Sim. 12ª classe	Por serem dados conteúdos da Geografia Econômica ou Humana. Entendo melhor esta matéria [...]
A 22	----- -----	Erosão
A 26	----- -----	Globalização
	Não escolheram nenhuma classe	Razão
A2	Não	Isso estaria a limitar-me em conhecer outras classes, o que não faz crescer intelectualmente. Eu quero investigar mais, uma das coisas que eu gosto em mim é que eu não sou preguiçosa. Quero me cultivar mais.
A4	Não.	Pelo fato de cada classe corresponder a uma nova fase de conhecimento geográfico. Neste caso todas as classes precisam obter um pouco do que aprendi e tenho aprendido.
A12	Não	Porque estou sendo formado para ser professor de Geografia. Acho que qualquer classe é bem vinda, porque tenho que estar preparado para qualquer classe.
A 15	Nao	Para futuramente não se tornar novidade.
A 17	Não	[...] estando no curso de Geografia independentemente da classe ou n'ível vou planificar
A 23	Não	Tratando-se de um profissional da Educação e para ser mais direto um professor de Geografia tem que ter um conhecimento amplo, por isso, não vejo limitação.
A 30	Não	Isto porque a partir do momento em que o professor planifica aulas de várias classe, este aumenta os seus conhecimentos sobre a Geografia e melhor pode ensinar os seus alunos, porque há conteúdos de uma classe que dependem da outra. Se o Professor não tiver os conhecimentos ou o domínio do conteúdo das outras classes dificilmente este professor conseguirá explicar as dúvidas.
A 11		Não Respondeu

APÊNDICE J - Dados da Narrativa 1

Categorização de conhecimentos docentes e seus indicadores extraídos das narrativas

Código	Consulta Fontes da Geografia Acadêmica (Quais)	Obsv.
A3	Com base na Bibliografia da <u>Geografia Física</u> , livro do aluno e Atlas Geográfico elaborei apontamentos e fotocopiei um texto de Aniceto do MuChangos.	MUCHANGOS, Aniceto dos. Moçambique paisagens e regiões Naturais.
A 7	<i>Sendo um tema da geografia econômica recorri a obra de <u>Correia Andrade e Max Derruau</u>, pois neles pude aprofundar o tema, dado que no livro do aluno o tema aparece com menos substancia.</i>	ANDRADE, M. Correia, Geografia econômica. São Paulo, Atlas, 1985 DERREUAU, Max. Geografia Humana, Vol.2 Presença, 1973
A 21	<i>Um dos grandes desafios que tive ao planificar esta aula foi adequar os conteúdos científicos numa realidade didática o que exigiu um maior aprofundamento dos mesmos conteúdos. Para a planificação desta aula tive uma base nos conteúdos da <u>Geografia de povoamentos e população</u> e algum material extraído da internet.</i>	Usou textos elaborados pelo docente da Geografia da População e povoamentos.

	Outras Fontes/ documentos consultados	Observação
A3	<i>Após a escolha do tema a preocupação que me veio foi como organizar os conteúdos de ensino usando os 5 princípios específicos do ensino de Geografia. Visto que tanto os <u>programas assim os livros do aluno não apresentam de forma clara a existência desses princípios, sobretudo o princípio da inter-relação dos fenômenos físico-naturais e dos fenômenos econômicos no espaço delimitado</u></i>	
A7	<i>[...] onde consultei o <u>programa de Geografia da 9ª classe e o receptivo livro do aluno</u> e escolhi o tema <u>tipos de transportes, suas vantagens e desvantagens</u>.</i>	
A1	<i>Preocupou-me também com as materiais atualizados, por causa da transposição didática. Talvez por causa da preguiça pode se recorrer só ao <u>livro do aluno</u>. Então há necessidade de procurar material atualizado por causa da dinâmica desses fenômenos,</i>	<i>Buscou algumas informações no: WWW.mundoeducacao.com.br<Geografia Humana.</i>
A2	<i>No ato da planificação tinha que ver a carga horária no <u>programa de ensino</u>.</i>	
A16	<i>(...) <u>Procurei o livro do aluno, programa de ensino, Um formato de uma lição de aula ou seja a folha com todos os elementos da planificação;</u></i>	
A 26	<i>Na planificação feita por mim com o tema “o ciclo da água” para a 8ª classe. Usei como meios para a consulta <u>o livro do 5º ano de escolaridade, livro do aluno da 8ª classe, internet e o programa de ensino da 8ª classe.</u></i>	
A 21	<i>O tema escolhido para a planificação foi população inserido na unidade temática da geografia econômica referente a 10ª classe. Durante a planificação deparei-me com alguns problemas referente a definição de objetivos e adequação dos mesmos com os <u>objetivos do programa</u></i>	
A15	<i>Logo a 1ª pensei no tipo de plano (esquema) porque existem muitos, depois pensei no material que iria usar para a planificação (onde logo me apareceu a ideia de usar o <u>programa de ensino, o livro do aluno</u>) assim tive que procurar estes materiais (<u>programa da 10ª classe e o livro da 10ª</u>).</i>	
A 17	<i>[...]Também procurei melhorar em alguns aspetos Era necessário prestar atenção nos conteúdos não me basear apenas no livro do aluno, era preciso procurar outras fontes que tratam do mesmo assunto [...]</i>	<i>Consultou 4 livros didáticos. Não indica no seu plano nenhuma obra da geografia acadêmica.</i>

	Faz referencia Indicações teóricas metodológicas específicos da Geografia	Obs
A 3	<i>“Após a escolha do tema a preocupação que me veio foi como organizar os conteúdos de ensino usando os <u>5 princípios específicos do ensino de Geografia</u>. Visto que tanto os programas assim os livros do aluno não apresentam de forma clara a existência desses princípios, sobretudo o <u>princípio da inter-relação dos fenômenos físico-naturais e dos fenômenos econômicos no espaço delimitado</u>”</i>	
A7	<i>Para a elaboração do esquema do plano socorri-me ao já aprendido na disciplina de didática geral e por fim elaborei um <u>diagrama conceptual</u> no qual espero aprovação da professora</i>	Fez sistema conceitual do tema transportes
A1	<i>a primeira preocupação que me veio a mente logo que escolhi o tema , era de pensar numa aula em que eu devia fazer perceber aos alunos quais os tipos de relevo <u>que existem em Moçambique a partir dos conhecimentos que ele já tem, pois, eu parto de princípio que os alunos já falaram de relevo nas classes anteriores. Mas talvez tentar convidar o aluno a fazer uma relação entre a teoria e a prática</u></i> <i>Para o tema que escolhi, que são os problemas das cidades fiquei sem saber que matérias eu poderia utilizar para ilustrar os problemas que afetam as cidades.. Em relação <u>ao mapa conceptual</u> como sabemos é um esquema que retrata de forma resumida todos os conteúdos da referida aula. Então fiquei sem saber se no mapa conceptual poderia colocar elementos que eu não fiz menção na aula. Posso dar um exemplo, no meu plano um dos problemas é a superlotação que causa a falta de habitação e a falta de habitação causa por sua vez outros problemas como a criminalidade, fiquei sem saber se poderia colocar esse conteúdos ou não.</i>	Fez sistema conceitual sobre o problema das cidades
A2	-----	Fez sistema conceitual o tema Agricultura
A10	<i>“ Que atividade poderia dar para que os alunos pudessem fazer uma reflexão sobre o conteúdo abordado a sós e não ser apenas o colocar perguntas tais como define isto, quais as consequências ou as causas disto.....?</i> Questão <i>Considere o seguinte exemplo. Alguém saiu da Província de Tete para Maputo a busca de Emprego. Chegado a Maputo permanece definitivamente, onde cria família. No entanto enfrenta problemas de falta de habitação. Identifique o tipo de migração e as respetivas consequencias</i>	Considera ligação com a realidade próxima do aluno.
A 16	-----	Fez sistema conceitual sobre o Pecuária
A5	<i>Os momentos de aula como devia enquadrar, sabendo que também tinha que respeitar o tempo, e um dos recursos didáticos a usar <u>seria o Mapa e Globo, e como explicar os alunos sobre o tema levando-os a relacionar com o mapa?</u></i>	
A17	-----	Sistema conceitual sobre o tema origem da Agricultura

CÓDICO	Faz referência aos elementos básicos de Plano de aula (Objetivos, meios, métodos , funções didáticas)
A 3	<i>“Para a planificação da aula o que me veio à cabeça foi como fazer o esquema de planos de aula; ver a necessidade de dividir o tempo de acordo com os momentos da aula. Deixar um tempo para motivação (menor escala de tempo), para a mediação (maior escala de tempo) e consolidação (menor escala de tempo) [...]</i>
A 7	<i>[...] Daí escolhido o tema “transportes” analisei se tinha um conhecimento profundo sobre o tema e vi que tinha.; a seguir tive que pensar na seguinte questão como compartimentar as etapas da aula de acordo com o tema?; Já que o tema transporte é uma unidade temática tive que escolher o que devo dar em uma aula. [...]. Mas os conhecimentos didáticos adquiridos anteriormente contribuíram para que fizesse melhor planificação obedecendo as <u>funções didática</u> apreendidas na didática geral [...].</i>

A 1	<i>Ao fazer o plano tive que pensar em perguntas que os alunos respondessem e buscassem outros exemplos. Durante a elaboração da aula tive algumas dúvidas, por exemplo, será que todos os temas em Geografia exigem o uso de material didático? Como o mapa?</i>
A2	<i>As preocupações que tive nesta 1ª fase foram: Onde encontrar o <u>esquema</u>? E graças a Deus no meio do grupo estávamos com colega Zélia, que é professora e trouxe alguns exemplares. Outra preocupação foi de <u>interpretação do próprio esquema</u>, isto é saber o que se pretende, por exemplo, na <u>mediação, assimilação</u> [...].</i>
A 12	<i>[...] o tema “<u>pecuária</u>”. Assunto na 9ª classe. <u>Para planificação tentei seguir na medida do possível seguir os passos que aparecem no plano que aparece no programa da 9ª classe, em que aparecem as funções didáticas</u>, onde na medida do possível tentei enquadrar os elementos, apesar de não ter a certeza quanto ao preenchimento dados conteúdos necessários para serem escritos no plano. Em função do tema escolhido tentei referenciar os materiais didáticos convincentes para facilitar a mediação, e dei primazia ao <u>método de elaboração conjunta</u> porque considero o que mais pode tornar a aula participativa.</i>
A 10	<i>Após a escolha do tema, tive que analisar em que medida este tema pode cativar o interesse dos alunos; <u>Como fazer a introdução do tema</u> (o que dizer primeiro) para despertar o interesse (<u>a dita motivação</u>). <u>Que estratégia poderia usar, ou o que dizer com vista a que os alunos sejam também participativos, a dita elaboração conjunta</u>. Como elaborar o apontamento com vista a que não seja apenas uma transcrição do conteúdo presente nos livros didático? [...]</i>
A 16	<i>(...) Procurei o livro do aluno, programa de ensino, um formato de uma lição de aula ou seja a folha com todos os elementos da planificação [...] Mas outro problema apareceu como dar esta aula em 45 minutos? Como motivar os meus alunos para o tema? Que TPC devo dar para a <u>consolidação</u> da aula?</i>
A 17	<i>Também a outra dificuldade foi de encontrar um livro de aluno. <u>Os momentos de aula como devia enquadrar, sabendo que também tinha que respeitar o tempo, e um dos recursos didáticos a usar seria o Mapa e Globo, e como explicar os alunos sobre o tema levando-os a relacionar com o mapa?</u></i>
A5	<i>Durante a planificação com o grupo encarei dificuldades na colocação das atividades dos alunos na categoria de <u>mediação e assimilação</u>, por não possuir argumentos que pudessem satisfazer os mesmos. O tema da aula foi sobre agricultura tradicional. Também na escolha do <u>modelo padrão do tipo de plano</u> , isto é, na colocação <u>dos componentes de um plano de aula</u>, e a duração do tempo em cada parte dos componentes ou estágio do plano.</i>
A 23	<i>“ 1º Tive dificuldades na colocação de <u>objetivos específicos</u>; 2º Tive dificuldades na colocação das perguntas que iam ser feitas no decurso da própria aula’ . Se eu como professor em exercício tive dificuldades e aqueles que não são? O docente primeiro deveria ter falado <u>das funções didáticas</u>, explicar esses conceitos para se saber em que momentos iam ser empregues. [...]</i>
A21	<i>A concepção de um esquema ideal foi um dos dilemas visto eu não tinha visto nenhum esquema modelo para planificação.</i>
A 15	<i>Logo a 1ª pensei no tipo de plano (<u>esquema</u>) porque existem muitos, depois pensei no material que iria usar para a planificação (onde logo me apareceu a ideia de usar o programa de ensino, o livro do aluno) assim tive que procurar estes materiais (programa da 10ª classe e o livro da 10ª),pois isto, foi a realização da planificação e durante essa tive momentos em que devia <u>indicar as atividades do professor e dos alunos, os métodos a usar em cada passo</u> (isto as vezes é um pouco complicado, porque o professor usa <u>vários métodos num mesmo momento</u>); Também ao planificar tem que se pensar no tempo de cada momento ou seja nos minutos que por exemplo será a <u>motivação/introdução</u></i>
A 17	<i>Tive como 1ª preocupação a <u>definição dos objetivos</u> em função das competências esperados dos alunos. O uso de verbos que exprimem um comportamento observável e também tenho que me preocupar no tipo <u>de método</u> a usar, para a referida aula. É claro que os métodos podem ser muitos, mas há um método chave que orienta a aula. <u>Meios de ensino</u> mais essenciais para facilitar a compreensão da material em causa. Ao planificar a alua tenho que também como preocupação: <u>exercícios a dar ao aluno</u> [...].</i>

	Formulou questões de Reflexão	Obs.
A 3	<i>“Identifique e explique os fatores de localização de uma Indústria Extractiva Nacional a sua escolha. Recorra ao Atlas Geográfico Vol. 1 Pag. (11,20,26 28 e 29) como auxílio para fundamentar a sua resposta”</i>	3Questão retirada do Plano de lição
A 10	<i>Considere o seguinte exemplo. Alguém saiu da Província de Tete para Maputo a busca de Emprego. Chegado a Maputo permanece definitivamente, onde cria família. No entanto enfrenta problemas de falta de habitação. Identifique o tipo de migração e as respectivas consequências</i>	Questão retirada do plano de lição

Indicadores de conhecimentos docentes feita a partir da sistematização das respostas dadas na narrativa 1

No de Alunos	Indicadores	Quem fez
1	Referencia a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A 3
	Aspetos gerais e da didática geral	
	Consulta de fontes da geog. Acadêmica	
	Perguntas de reflexão	
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.	
1	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A 7
	Aspetos gerais e da didática geral	
	Consulta de fontes da geog. Acadêmica	
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.	
4	Referência a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A2, A 17 A1, A16
	Aspetos gerais e da didática geral	
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.	
1	Aspetos gerais e da didática geral	A 21
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.	
	Consulta de fontes da geog. Acadêmica	
2	Aspetos gerais e da didática geral	A15 e A 23;
	Consulta do Programa de ensino e ou Livro do aluno.	
1	Referencia a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	A 4
	Aspetos gerais e da didática geral	
1	Perguntas de reflexão	A 10
	Referencia a aspetos teóricos – metodológicos de ensino da Geografia	
	Aspetos gerais e da didática geral	
1	Aspetos gerais e da didática geral	A 5 e A12

APÊNDICE L - Mapa 2

MAPA 2: LOCALIZAÇÃO DAS DELEGAÇÕES DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2010.



Anexo A- Programas de Ensino das disciplinas da Componente Educacional



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**Programa temático da disciplina Didáctica da Geografia I
(Fundamentos da Didáctica da Geografia)**

Código da disciplina:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 2º, I Semestre

Créditos: 4

Carga horária total: 100 horas (64 de contacto + 36 de estudo)

Disciplina da componente de formação educacional

Introdução

A Didáctica da Geografia I (DGI) aborda os fundamentos da DG, dando ênfase ao conceito, importância, objectivos da DG e sua relação com outras ciências, destacando as diferentes etapas do ensino da Geografia em Moçambique.

Esta disciplina tem um carácter introdutório, uma vez que contextualiza o estudante no estudo da DG.

1. Competências

- Revela domínio do papel da Didáctica de Geografia na formação de professores;
- Analisa criticamente os conteúdos da disciplina de Geografia;
- Reconhece o interesse e valor educativo da disciplina de Geografia;
- Analisa o ensino da Geografia nas diferentes fases históricas do desenvolvimento do país.

2. Objectivos gerais

- Compreender a importância da disciplina de Didáctica da Geografia;
- Compreender a importância da Geografia como disciplina escolar;
- Relacionar a evolução do ensino da Geografia com as etapas do desenvolvimento da ciência geográfica;
- Assumir a importância da Didáctica da Geografia para a formação do professor da disciplina;

- Caracterizar o ensino da Geografia nas diferentes fases históricas do país.

3. Pré-requisitos

- Didáctica Geral.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	Introdução à disciplina de Didáctica da Geografia	10	4
2	A Geografia como disciplina escolar. Relação com outras disciplinas. Valor educativo da disciplina de Geografia	10	6
3	Abordagem histórica do ensino da Geografia em Moçambique	14	10
4	O Sistema Nacional de Educação e a disciplina de Geografia	10	6
5	A disciplina de Geografia no contexto das Ciências Sociais	10	6
6	Programas de ensino da Geografia, a interdisciplinaridade e a abordagem dos temas transversais	10	4
Sub - total		64	36
Total		100	

5. Métodos de ensino-aprendizagem

A leccionação da disciplina de Didáctica da Geografia I será feita através de aulas teóricas e práticas, na base de conferências, seminários, trabalhos de grupo e oficinas pedagógicas. Serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula.

6. Avaliação

A avaliação na disciplina de Didáctica da Geografia I assumirá um carácter formativo. Ao longo do semestre, o estudante desenvolverá trabalhos que serão objecto de avaliação. Estes trabalhos serão efectuados tanto de forma individual como em grupos. Não haverá exame, o estudante conclui a disciplina com a nota de frequência. O estudante repete a disciplina se a nota for inferior a 10 valores. Para frequentar esta disciplina, o estudante deve estar aprovado a Didáctica Geral.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. S. Paulo, Cortez; Brasília, MEC, UNESCO, 1999.
- DUARTE, Stela e LÍNGUA, Januário. *Alguns fundamentos de Metodologia de Ensino de Geografia: Texto de apoio para os instruendos dos cursos de formação de professores primários do 1º grau*. Maputo, MINED, 1996 (não publicado).
- DUARTE, Stela. *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, Imprensa Universitária, 2007.
- FERREIRA, Conceição e SIMÕES, Natércia. *A evolução do pensamento geográfico*. 9. ed. Lisboa, Gradiva, 1994.
- GÓMEZ, Miguel. *Educação moçambicana, história de um processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria Universitária, 1999.
- HAYDT, Regina. *Curso de Didáctica Geral*. 3. ed. S. Paulo, Editora Ática, 1997.
- LÍNGUA, Januário. *O nexó entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação/ Currículo. São Paulo/Maputo, PUC/UP, 2006.
- MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MATERNÓ, Francisco. *Metodologia de la Geografia*. Habana, Editorial Pueblo y Educacion, 1972.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. *Didáctica da Geografia*. Porto, Edições ASA, 1999.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.
- MORAES, António. *Geografia: pequena história crítica*. 17. ed. S. Paulo, Editora Hucitec, 1999.
- NICOLAU, Graciela. *Metodologia de la enseñanza de la Geografia*. Habana, Editorial Pueblo y Educacion, 1991.
- NIDELCOFF, Maria. *As ciências sociais na escola*. S. Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- OLIVEIRA, Ariovaldo (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* S. Paulo, Editora Contexto, 1998.
- PENTEADO, Heloísa. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. S. Paulo, Cortez Editora, 1993.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 21. ed. S. Paulo, Editora Ática, 1997.
- PLANS, Pedro. *Didáctica de Geografia*. Porto, Livraria Civilização Editora, 1969.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, ARTMED, 1998.
- UNESCO. *Manual da UNESCO para o ensino da Geografia*. Lisboa, Editorial Estampa.

9. Docentes



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Programa temático da disciplina de Didáctica da Geografia II
(Planificação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia)

Código da disciplina:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 2º, II Semestre

Créditos: 3

Carga horária total: 75 horas (48 de contacto + 27 de estudo)

Disciplina da componente de formação educacional

Introdução

A Didáctica da Geografia II (DGII) incide sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta disciplina visa dotar o estudante de competências para planificar o PEA em Geografia, estabelecendo uma relação muito profunda com a Didáctica Geral.

Neste sentido, o estudante deve dominar a definição de competências, objectivos, funções didácticas, conteúdos, métodos, meios, avaliação no ensino de Geografia. Particular destaque será dado ao trabalho com os mapas e à avaliação de competências.

1. Competências

- Revela domínio na manipulação de meios de ensino e aprendizagem da Geografia;
- Promove junto dos alunos a avaliação formativa;
- Realiza adequadamente a planificação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

2. Objectivos gerais

- Compreender a importância da planificação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia;
- Assumir a importância da leitura e interpretação de mapas na análise dos conteúdos programáticos;

- Reconhecer a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem da Geografia;
- Relacionar os princípios didáticos, métodos e meios de ensino-aprendizagem.

3. Pré-requisitos

- Didáctica de Geografia I.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	A planificação escolar em Geografia	10	5
2	Competências, objectivos, funções didáticas e matéria de ensino na disciplina de Geografia	10	5
3	Relação princípios, métodos e meios de ensino-aprendizagem	12	5
4	Leitura e interpretação de mapas no ensino da Geografia	8	6
5	A avaliação em Geografia	8	6
Sub - total		48	27
Total		90	

5. Métodos de ensino-aprendizagem

A leccionação da disciplina de Didáctica de Geografia II será feita através de aulas teóricas e práticas, na base de conferências, seminários, trabalhos de grupo e oficinas pedagógicas. Serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula.

6. Avaliação

A avaliação na disciplina de Didáctica da Geografia II assumirá um carácter formativo. Ao longo do semestre, o estudante desenvolverá trabalhos que serão objecto de avaliação. Estes trabalhos serão efectuados tanto de forma individual, ou em grupos. Não haverá exame, o estudante conclui a disciplina com a nota de frequência e repete a disciplina se a nota for inferior a 10 valores. Há precedências, ou seja, para frequentar a DGII o estudante deve ter aprovação na DGI.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

- ALEXANDRE, Fernando e DIOGO, José. *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa, Texto Editora, 1990.
- ALMEIDA, Fernando. *Educação e informática: os computadores na escola*. 2. ed. S. Paulo, Cortez; Autores Associados, 1988.
- ALMEIDA, Rosângela e PASSINI, Elza. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 6. ed. S. Paulo, Editora Contexto, 1998.
- ALVES, Natália et al. *Escola e comunidade local*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. 1997.
- DUARTE, Stela. *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, Imprensa Universitária, 2007.
- DUARTE, Stela; DIAS, Hildizina; CHERINDA, Marcos (orgs.). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente, perspectivar o futuro*. Maputo, Educar – UP, 2009.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. S. Paulo, Cortez Editora, 1995.
- _____. *Didática e interdisciplinaridade*. S. Paulo, Papirus, 1998.
- MARTINS, Hélder. *Metodologia de aprendizagem por solução de problemas. Vol I. Características e vantagens*. Maputo, Editorial Terceiro Milénio, 1999.
- _____. *Metodologia de aprendizagem por solução de problemas. Vol II: Manual de implementação*. Maputo, Editorial Terceiro Milénio, 2000.
- SIMÕES, Manoel. *Dramatização para o ensino da Geografia*. Rio de Janeiro, Jobran/co-autor, 1995.
- STRAZZACAPPA, Cristina e MONTANARI, Valdir. *Globalização: o que é isso, afinal?* S. Paulo, Editora Moderna, 1999.
- UNESCO. *Manual da UNESCO para o ensino da Geografia*. Lisboa, Editorial Estampa.

9. Docentes

A indicar pelo Departamento.



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Programa temático da disciplina de Didáctica da Geografia III
(Tendências contemporâneas do ensino da Geografia)

Código da disciplina:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 3º; I Semestre

Créditos: 4

Carga horária total: 100 horas (48 de contacto + 52 de estudo)

Disciplina da componente de formação educacional

Introdução

A Didáctica da Geografia III (DGIII) visa abordar as novas tendências didáctico-metodológicas do ensino da Geografia, destacando-se o uso da Informática. Discutem-se ainda os saberes universais e os saberes locais e como estes podem ser abordados no PEA. Neste sentido, as experiências que os estudantes possuem das suas comunidade devem ser exploradas, estimulando a pesquisa sobre os saberes locais.

1. Competências

- Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes a devida relevância educativa;
- Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro da diversidade cultural e da heterogeneidade dos sujeitos;
- Aplica as novas tendências didáctico-metodológicas no ensino da Geografia;
- Analisa criticamente o ensino da Geografia na era da globalização.

2. Objectivos gerais

- Demonstrar o papel do ensino da Geografia na resolução dos problemas actuais;
- Valorizar os diferentes saberes e culturas;
- Estabelecer a relação entre os saberes locais e os conteúdos da disciplina de Geografia;

- Reconhecer as potencialidades da Geografia escolar para o desenvolvimento sustentável em Moçambique.

3. Pré-requisitos

- Didáctica da Geografia II.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	Novas tendências didáctico-metodológicas aplicáveis ao ensino da Geografia	20	20
2	Os saberes locais no ensino da Geografia	16	20
3	O ensino da Geografia e a globalização	12	12
Sub - total		48	52
Total		90	

5. Métodos de ensino-aprendizagem

Na leccionação da disciplina de Didáctica da Geografia III serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula. As aulas serão à base de diálogo e os estudantes prepararão temas a serem debatidos.

6. Avaliação

A avaliação na disciplina de Didáctica da Geografia III assumirá um carácter formativo. Ao longo do semestre, o estudante desenvolverá trabalhos que serão objecto de avaliação. Esses trabalhos serão efectuados tanto de forma individual, ou em grupos. Não haverá exame, o estudante conclui a disciplina com a nota de frequência e repete a disciplina se a nota for inferior a 10. Há precedências, ou seja, para frequentar a DGIII o estudante deve ter aprovação na DGII.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

ANDRADE, Manuel. *Uma Geografia para o século XXI*. S. Paulo, Papirus, 1994.

CASTROGIOVANNI, António Carlos et al. (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed.

Porto Alegre, Editora da UFRGS/AGB, 1999.

CORDEIRO, Helena et al. *Prática de ensino em Geografia*. S. Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* S. Paulo, Editora Contexto, 1998.

STRAZZACAPPA, Cristina e MONTANARI, Valdir. *Globalização: o que é isso, afinal?* S. Paulo, Editora Moderna, 1999.

THOMPSON, Rachael. *Avaliação pedagógica do livro escolar. O livro de Geografia do SNE, Moçambique*. Maputo, MINED, 1981 (não publicado).

9. Docentes

A indicar pelo Departamento.



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Programa temático da disciplina de Didáctica da Geografia IV
(Pesquisa em ensino de Geografia)

Código da disciplina:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 3º, II Semestre

Créditos: 4

Carga horária total: 100 horas (48 de contacto + 52 de estudo)

Disciplina da componente de formação educacional

Introdução

A Didáctica da Geografia IV (DGIV) está orientada para a pesquisa no campo educacional, valorizando o papel do professor como pesquisador da sua prática, emergindo assim novos saberes. Os estudantes devem trazer a sua experiência durante o trabalho de campo na escola, apresentando os principais problemas do ensino da Geografia e propondo soluções para os mesmos.

Ainda nesta didáctica são trazidos a debate as formas de organização de ensino de Geografia, destacando-se aqui as excursões geográficas.

1. Competências

- Participa em projectos de pesquisa sobre a Geografia escolar;
- Utiliza as diferentes formas de organização do ensino da Geografia de modo criativo e motivador no processo de ensino-aprendizagem.

2. Objectivos gerais

- Assumir a importância da pesquisa para a compreensão dos problemas de ensino da Geografia em Moçambique;
- Valorizar as diferentes formas de organização do ensino e aprendizagem da Geografia;
- Analisar os principais problemas do ensino-aprendizagem da Geografia em Moçambique.

3. Pré-requisitos

- Didáctica de Geografia III.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	O professor de Geografia como pesquisador	15	20
2	Análise dos principais problemas do ensino da Geografia em Moçambique	18	18
3	Formas de organização do ensino da Geografia	15	14
Sub - total		48	52
Total		100	

5. Métodos de ensino-aprendizagem

Na leccionação da disciplina de Didáctica da Geografia IV serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula. As aulas serão à base de diálogo e os estudantes prepararão temas a serem debatidos.

6. Avaliação

A avaliação na disciplina de Didáctica da Geografia IV assumirá um carácter formativo. Ao longo do semestre, o estudante desenvolverá trabalhos que serão objecto de avaliação. Esses trabalhos serão efectuados tanto de forma individual, ou em grupos.

Há precedências, ou seja, para frequentar a DGIV o estudante deve ter aprovação na DGIII.

A exclusão, dispensa ou admissão ao exame obedecerão ao estipulado no Regulamento Académico da UP. Será realizado apenas um exame. Este engloba o conteúdo de todas as didácticas.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

ANDRADE, Manuel. *Uma Geografia para o século XXI*. S. Paulo, Papyrus, 1994.

BRITO, Raquel e POEIRA, Maria de Lourdes. *Didáctica da Geografia*. Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

Aprovado na 3ª sessão do Conselho Univrsitario (CUP) - 2009

CARLOS, ANA Fani (org.). *Novos caminhos da Geografia*. S. Paulo, Editora Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, António Carlos et al. (org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS/AGB, 1999.

DUARTE, Stela, MANDALA, Sabil, CHUNDO, Dário (orgs.). *Tendências da pesquisa em Geografia: os trabalhos de conclusão do curso na Universidade Pedagógica em Maputo, 1989-2007*. Maputo, Educar-UP, 2009.

MAPATSE, Maria Verónica F. *A excursão no processo de ensino/aprendizagem da Geografia. Subsídios para a sua realização no contexto da 10ª classe na província de Sofala, Moçambique*. Mestrado em Educação/ Currículo. Maputo/São Paulo, PUC/UP, 2006.

9. Docentes

A indicar pelo Departamento.



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Programa temático da actividade curricular Prática Pedagógica de Geografia I

Código da actividade curricular:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 2º; I semestre

Créditos: 4

Carga horária total: 100 horas (48 de contacto + 52 de estudo)

Actividade curricular da componente de formação educacional

Introdução

A Prática Pedagógica de Geografia I (PPGI) permite a integração dos conhecimentos teóricos e práticos e destina-se a aproximar o futuro professor a situações reais de ensino-aprendizagem. Nesta actividade curricular vão ser discutidas as competências do professor de Geografia como gestor, serão analisados materiais de planificação das aulas, observação e discussão de aulas filmadas e o estudante irá trabalhar em oficinas pedagógicas que visam a produção de material didáctico, que será usado na suas práticas lectivas.

1. Competências

- Utiliza a sua criatividade de forma autónoma para a elaboração e divulgação de meios de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia;
- Utiliza de forma integrada, os saberes próprios da sua especialidade e os saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
- Analisa de forma crítica os materiais audiovisuais.

2. Objectivos gerais

- Analisar de forma crítica os meios de ensino-aprendizagem da Geografia;
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia, gerindo de forma adequada as variadas situações de ensino-aprendizagem;
- Produzir materiais didácticos.

3. Pré-requisitos

- Nenhuma disciplina.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	O professor de Geografia como gestor: direcção de turma, delegado de disciplina, direcção de classe	8	10
2	Estudo de livros e outros materiais de apoio para leccionação de aulas	10	10
3	Análise de aulas filmadas	14	14
4	Oficina de produção de meios de ensino e aprendizagem da Geografia	16	18
Sub - total		48	52
Total		100	

5. Métodos de ensino e aprendizagem

Na PPGI serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula.

6. Avaliação

A avaliação do estudante é contínua, formativa e sumativa e poder-se-á basear nos seguintes aspectos:

- Criatividade na elaboração de material didáctico;
- Capacidade de sistematização oral e escrita;
- Elaboração de *portfolios*;
- Desempenho e participação activa nas aulas.

Na actividade curricular PPGI não há exame. O estudante com nota final inferior a 10 valores repete a PPGI.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

- DIAS, Hildizina. “A prática e o estágio pedagógico na formação inicial de professores”. Seminário sobre o Estágio Pedagógico, UP, Maputo, 25 a 26 de Fevereiro de 2003. (não-publicado). Maputo, Universidade Pedagógica, 2003.
- DUARTE, Stela, PEREIRA, José Luís e FRANCISCO, Zulmira. *Manual de supervisão de Práticas Pedagógicas*. Maputo, Educar, 2008.
- FAINGOLD, Nadine. “De estagiário a especialista: construir as competências profissionais” In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001. pp. 115- 128.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 6.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- VIEIRA, Flávia. *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa, Edições Asa, 1993.

9. Docentes

A indicar pelo Departamento.



FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Programa temático da actividade curricular Prática Pedagógica de Geografia II

Código da actividade curricular:

Tipo: Nuclear

Nível: 1

Ano académico: 3º; 2º semestre

Créditos: 4

Carga horária total: 100 horas (48 de contacto + 52 de estudo)

Actividade curricular da componente de formação educacional

Introdução

A Prática Pedagógica de Geografia II está orientada à observação e planificação de aulas. Nesta actividade curricular, o estudante observa, planifica e lecciona aulas reais e simuladas, continuando a realizar trabalho nas oficinas pedagógicas.

1. Competências

- Integra a observação como um instrumento importante para a investigação educacional;
- Utiliza o instrumentário pedagógico-didáctico adequado no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

2. Objectivos gerais

- Integrar, progressivamente, o estudante em contextos reais de ensino e aprendizagem da Geografia;
- Proporcionar a aquisição de habilidades e competências que possibilitem a intervenção, a investigação e a prática de projectos pedagógicos;

3. Pré-requisitos

- Nenhuma disciplina.

4. Plano temático

Nº	Temas	Carga horária	
		Contacto	Estudo
1	Observação de aulas como técnica de recolha de dados na escola	12	12
2	Planificação de aulas (individual e em grupos)	8	10
3	Micro-aulas e oficinas pedagógicas	28	30
Sub - total		48	52
Total		100	

5. Métodos de ensino-aprendizagem

Na actividade curricular de PPGII serão priorizadas estratégias e métodos de ensino interactivos, que possibilitem a participação activa do estudante na sala de aula.

6. Avaliação

A avaliação do estudante é contínua, formativa e sumativa e poder-se-á basear nos seguintes aspectos:

- planos de lição das micro-aulas;
- meios de ensino produzidos para as micro-aulas;
- aulas simuladas em micro-aulas;
- elaboração de *portfólio*;
- desempenho e participação activa nas aulas.

Na PPGII não há exame. O estudante que obtiver nota final abaixo dos 10 valores repete a actividade curricular.

7. Língua de ensino

- Português.

8. Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Papirus, 1995.
- BICUDO, Maria Aparecida V. & ESPÓSITO, Vitória H. C. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. rev. Piracicaba, SP, Editora UNIMEP, 1997.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora, 1994.
- COELHO, Ildeu M.; GARNICA, António V.M.; BICUDO, Maria A.V. e CAPPELLETTI, Isabel F. (org.). *Fenomenologia. Uma visão abrangente da educação*. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1999.

- DUARTE, Stela, DIAS, Hildizina e CHERINDA, Marcos (orgs.). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perpspectivar o futuro*. Maputo, Educar-UP, 2009.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4. ed. Porto, Porto Editora, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da Universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRIN, 2000.
- OLIVEIRA, Lúcia. “O clima e o diálogo na supervisão de professores”. *Cadernos Cidine 5- Supervisão e formação de professores*. Aveiro, Cidine, 1992.
- PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Porto Editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre. Artmed, 2001. pp. 129 – 152.
- PASSOS, Ilma & VEIGA, Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didáctica*. 4.ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 3.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- RAIÇA, Darcy (org.). *A prática de ensino. Ações e reflexões*. São Paulo, Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000.
- RIANI, Dirce Camargo. *Formação do professor. A contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo, Lúmen Editora. 1996.
- RIBEIRO, António Carrilho. *Formar professores*. 4. ed. Lisboa, Texto Editora, 1993.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

9. Docentes

A indicar pelo Departamento.