



## **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: reflexão sobre as reformas curriculares no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Pedagógica de Moçambique**

*Suzete Lourenço Buquê*<sup>1</sup>  
suzete1965@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo debruça-se sobre as reformas ocorridas no Currículo de Licenciatura em Geografia na Universidade Pedagógica de Moçambique. O objetivo é analisar o que mudou e identificar a direção paradigmática dessa mudança, bem como suas implicações para o trabalho docente na Universidade. A análise é baseada na pesquisa documental e na minha experiência como testemunha das duas reformas curriculares. O discurso que consta do plano curricular e outros documentos orientadores resultantes da reforma apontam para uma superação do paradigma Cartesiano. No entanto, considera-se que a implementação das propostas constitui um grande desafio para os docentes, o que passa, pela formação, abertura para novas aprendizagens e abordagens e, ainda o reconhecimento de outros docentes e especialistas, tanto da sua área como de outras, no sentido de entender que juntos podem contribuir positivamente na formação dos futuros professores.

### **Palavras-chave**

Reforma curricular; Formação de professores; Geografia.

## **UNIVERSITY TEACHING: reflections on reforms in curriculum course in Geography degree in University Teaching of Mozambique**

### **Abstract**

This work focuses the reforms occurred in the curriculum course of Degree course in teaching of Geography in the Pedagogic University of Mozambique, with the objective to analyse what changed, looking identifying the direction paradigmatic to what the change points as well as his implications for the teaching work in the University. The analysis is based on documentary research and in my experience as a witness of the two curriculum reform. The result of the reform of curricula points to an overcoming of the traditional paradigm. However, it constitutes a very big challenge for the teachers in his implementation, which passes over the openness of the teacher to

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - (2006). Atualmente é docente da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), Moçambique. Av. do Trabalho, n. 223, Universidade Pedagógica. Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Geografia. Campus da Lhanguene. Maputo, Moçambique.

new apprenticeships and the recognition of others specialist, in the sense of understanding joined what can contribute in the positive form in the formation of the future teachers.

**Keyword**

Reform of curricular; Training teachers; Geography

## Introdução

Os sistemas educativos no mundo sempre foram influenciados pelos paradigmas vigentes. O paradigma cartesiano influenciou a formação durante muito tempo e, em alguns casos, faz-se presente ainda hoje em algumas Instituições de Ensino Superior (IES). Este paradigma, no campo de educação e concretamente na área de formação de professores, influenciou o distanciamento entre a teoria e a prática, disciplinas sem relação entre si, formação focalizada no domínio do conteúdo em detrimento da prática, estágios realizados no final dos cursos, entre outros aspectos que caracterizam esse paradigma. No entanto, não se negam as contribuições para o desenvolvimento da ciência.

Neste momento da nossa história, o ensino no mundo é confrontado com vários desafios resultantes das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas, e isso impõe a introdução de inovações na sua concepção e prática, com vista a garantir a formação de jovens e adultos que possam pensar e agir criticamente na sociedade e encontrar caminhos para resolução de problemas do seu cotidiano e valorizar a vida humana.

O fato supramencionado abre um debate em vários contextos, tanto acadêmicos assim como sociais, onde se questiona se, de fato, a formação proporcionada na universidade responde aos desafios do momento. Questiona-se, também, se as diretrizes curriculares estão adaptadas para responder às exigências do mercado e se os graduados têm conhecimentos teóricos e práticos das áreas onde vão trabalhar. O debate sobre estas questões existe também no contexto de Moçambique, o que se concretiza através de frequentes revisões/reformas curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES), no geral, e das responsáveis pela formação de professores, em particular; revisão dos planos curriculares do Ensino Secundário Geral (ESG) e inclusão de novas referências nos Planos Estratégicos das Instituições.

O debate supramencionado surge relacionado ao contexto das políticas neoliberais que tem influenciado o rumo das políticas educacionais no mundo e em particular em Moçambique.

Moçambique é um país do continente africano que tem uma história muito curta em relação à docência universitária se comparado com o Brasil. A Universidade mais antiga é a Eduardo Mondlane, antes Lourenço Marques. Esta foi criada em 1962, por Portugal, com o intuito de formar os filhos dos colonos presentes no território. No entanto, com a Independência Nacional a 25 de Junho de 1975, passou a servir a todos os moçambicanos independentemente da cor ou classe social. Existe atualmente em Moçambique um número significativo de IES entre públicas e privadas. Estas últimas surgiram a partir de 1995, no contexto da política neoliberal que promove a política de privatização das instituições do ensino superior e o número foi crescendo desde então. Dados estatísticos de 2009 indicavam a existência de 17 IES Públicas e 21 IES privadas em todo o país (Taímo, 2010, p.148).

As instituições de Ensino Superior que têm mais representatividade em termos de número de estudantes e docentes em tempo integral são a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica, ambas públicas.

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 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)

No que se refere a revisões/reformas curriculares, a Universidade Pedagógica passou por duas em menos de 10 anos, o que fez com que, em 2004, entrasse um currículo novo, sendo este substituído por outro em 2010. Este processo resultou na reestruturação dos planos curriculares de todos os cursos.

Em termos gerais, existe preocupação por parte da sociedade no geral e de académicos no contexto de cada país, pela adequação do ensino superior às necessidades do momento. Entretanto, existem alguns organismos que disputam hegemonia no mundo em relação ao que deve ser a educação superior e de certa forma vão influenciando o rumo que tomam as reformas nas universidades. Dias, Sobrinho (2009, p. 16-17) aponta a UNESCO de um lado, e de outro, o Banco Mundial. A UNESCO “propunha, na conferência Regional de La Habana, em 1996, e na Conferência

Mundial sobre Educação superior, Paris, 1998, e amplificou em textos posteriores alguns princípios e eixos programáticos centrais para as reformas” (ibidem). Ainda segundo este autor, nesses eixos defendia-se:

O princípio de que a educação é um bem público fundamental, um direito social que deve estar disponível a todos, em todos os níveis e com qualidade. Uma educação de qualidade, no mínimo, deveria possibilitar que todos aprendam, em tempos e modos adequados, tudo aquilo que necessitam conhecer para uma vida digna socialmente construtiva (Dias, Sobrinho, 2009. p.17)

Ainda segundo Dias, Sobrinho (2009), em direção oposta o Banco Mundial preconizava a privatização. Junto com a privatização quase totalmente sem controle vem a mercantilização e a mercadorização da Educação Superior. No sentido em que o Banco Mundial direcionou a educação superior, esta deixa de ser vista como um bem social.

No que concerne a necessidade de reformas nas instituições Dias, Norberto (2008, p. 38), aponta que “uma instituição do Ensino Superior deve verificar, permanentemente, se está e como está a cumprir as suas funções. É neste âmbito que surgem as propostas de Revisão e Reformas Curriculares”. Segundo este autor, estas devem ser encaradas como processos contínuos de avaliação institucional com o objetivo de diagnosticar as principais dificuldades, propor e implementar novos currículos que se adaptam melhor aos desenvolvimentos científicos, bem como às condições sociais e econômicas dominantes. Concordo em parte com o autor, mas o que tem sido prática, é que a avaliação institucional supramencionada tem sido feita por consultores que não são desses países e 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.

Existem autores que consideram que nem sempre as reformas estão adaptadas ao contexto específico de cada país. Por exemplo, Taímo (2010) considera que os países periféricos fazem reformas tendo como matriz o processo de Bolonha. Esta situação nos remete à grande discussão que paira na atualidade: a mercadorização de educação numa economia cada vez mais globalizada e de capital mundializado (Taímo, 2010). Pela posição de Taímo, fica claro que o ponto de referência dos países periféricos como Moçambique ainda continua sendo em parte o “Norte”.

Com base neste cenário do contexto moçambicano e, concretamente, da Universidade Pedagógica, pretendo, neste trabalho, analisar o que mudou na reforma curricular de Licenciatura em Ensino de Geografia, buscando identificar a direção

paradigmática que a mudança aponta bem como suas implicações para o trabalho docente na universidade.

O meu olhar vai se apoiar fundamentalmente nas contribuições teóricas de Anastasiou ( 2003), Cunha ( 2003), Boaventura Santos ( 1999 ), Morin ( 2005 e 207), Dias Sobrinho ( 2008) , Veiga (2006) e Magalhães (2010).

## A Primeira Revisão<sup>2</sup> Curricular

Como foi referenciado anteriormente, a Universidade Pedagógica forma professores de diferentes áreas de conhecimento. A primeira revisão significativa foi a que resultou na introdução do novo currículo em 2004. A razão dessa revisão encontrou fundamentos no seguinte: para o caso de Geografia, o currículo que vigorou anteriormente era bivalente, ou seja, o Curso era de Licenciatura em Ensino de História e Geografia. O diagnóstico curricular realizado na altura permitiu identificar alguns problemas, nomeadamente, bivalência rígida e muito pesada, parecendo existir dois cursos dentro do mesmo a ocorrerem simultaneamente; as práticas e estágios pedagógicos apareciam muito tardiamente no curso, o que fazia com que o estudante não se identificasse devidamente com a sua futura profissão; a componente de investigação não estava suficientemente reflectida no currículo; a parte teórica do curso sobrepunha-se largamente à parte prática e não havia harmonização curricular ao nível das Delegações da Universidade Pedagógica (UP, 2002 apud UP, 2009, p.6).

Apresenta-se na tabela abaixo o plano que vigorou até 2003.

Tabela 1: Plano de estudos do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia (vigorou até 2003).

1º ano - 1º Semestre I	1º ano- 2º Semestre II
Introdução à História I	Teoria da História
História do mundo Antigo I	História do mundo Antigo II
Geologia geral I	História da Idade Média I
Cartografia e Topografia I	História de Moçambique I
Português I	Geologia Geral II
Inglês I	Cartografia e Topografia II
Fundamentos de Pedagogia	Climatogeografia
Filosofia I	Português II
Educação Física I	Inglês II
	Psicologia Geral
	Filosofia II
	Educação Física II

<sup>2</sup> Designa-se revisão porque não se mexeu em todos os sectores nem em todos os documentos orientadores da vida da universidade.

<b>2º Ano Semestre III</b>	<b>2º Ano Semestre IV</b>
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
<b>3º Ano Semestre V</b>	<b>3º Ano Semestre VI</b>
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
<b>4º Ano Semestre VII</b>	<b>4º ano Semestre VIII</b>
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)
<b>5º ano Semestre IX</b>	<b>5º ano Semestre X</b>
Seminário	Conclusão do Trabalho de Diploma

Fonte: (UP, 1998, p.39 )

Considero que a revisão do currículo foi justa porque de fato já não respondia às necessidades do contexto do séc. XXI. No curso existia um total de 76 disciplinas, um semestre para o seminário<sup>3</sup> e outro destinado à conclusão do trabalho de diploma<sup>4</sup> nos dois últimos semestres. Analisando este plano de estudos, nota-se que refletia, ainda, a visão moderna da Ciência. Segundo Anastasiou (2003, p.43), este tipo de configuração curricular em grade segue proposta de há dois séculos. Para esta autora, este modelo da racionalidade separa a teoria da prática e distingue as disciplinas do básico e do profissionalizante com um conjunto de requisitos, pré-requisitos e outros, com configuração de coleção. Agrupados por ano ou semestre, as disciplinas são destinadas a

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> É o que se designa Monografia em outros cursos.

um docente, que fica responsável por uma parte do currículo que, individualmente, organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais.

O problema de falta de comunicação entre as disciplinas, que, ao meu ver, continua até hoje, é o reflexo da racionalidade no ensino. Morin (2005) mostra a consequência desta falta de comunicação, ao considerar que “ o ensino de uma disciplina isolada atrofia a aptidão natural da mente a contextualizar os conhecimentos.” Considero que a dificuldade de comunicação entre as disciplinas reside no fato de que grande parte de docentes que actuam nas IES foi formada numa visão fragmentária da Ciência em que o relacionar não era a prioridade, reproduzindo isto nas suas práticas de ensino. Morin sobre isto escreve: “nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, e fazer com que as coisas se comuniquem. Ou seja, o tecido comum que une os diferentes aspectos do conhecimento em cada disciplina se torna completamente invisível” (Morin, 2005).

Nos planos curriculares em que a prática aparece no fim, “ 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, 2003, p. 30).

A Seguir se apresenta o currículo que entrou em vigor em 2004.

Tabela 2. Plano de estudos do curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia (Currículo 2004)

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

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

Fonte: UP, Faculdade de Ciências Sociais, 2003

O currículo que entrou em vigor em 2004 segundo (Duarte, 2008) respondeu à filosofia da mudança que constava do Plano Estratégico da UP que tinha como princípios básicos a flexibilização, a profissionalização e a capacitação. No que se refere à profissionalização, pressupunha a formação de “professores capazes de assumir as suas funções como profissionais, o que implica a aquisição do saber, do saber fazer e do saber ser. Esta profissionalização implicou o reforço das disciplinas profissionalizantes na formação e uma ligação mais estreita entre a teoria e a prática” (Duarte, 2008, p. 37).

O currículo de 2004 orientou-se pelos seguintes princípios curriculares:

Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e entre origem, o processo, o produto e o destino da pesquisa - pesquisas úteis e relevantes para a melhoria do ensino e aprendizagem das várias disciplinas leccionadas no Sistema Nacional de Educação (SNE); Indissociabilidade entre a validação epistemológica e a validação ética do ensino e da pesquisa; Pesquisa como eixo de formação de professores; Desenvolvimento de três tipos de saber: Saber ensinar - aprender (saber fazer); saber ser e saber conviver profissionalmente. (UP, 2003 apud Duarte 2008, p.37).

Com base no plano de estudos e nos princípios curriculares acima indicados, encontram-se alguns aspectos novos que se consideram de grande importância na docência universitária: (i) indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; (ii) redução do tempo de formação e número de disciplinas, de 76 disciplinas para 46 disciplinas; (iii) ligação da teoria e prática, em que a prática profissionalizante inicia logo no 1º ano do curso com a introdução da disciplina de Práticas Pedagógicas<sup>5</sup> (PPS); introdução de uma disciplina de Metodologia de Investigação Científica logo no primeiro ano do curso.

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

---

<sup>5</sup> Práticas pedagógicas são entendidas como actividades curriculares, articuladoras entre teoria e a prática, que garantem o contato com situações psico-pedagógicas e didácticas e que contribuem para preparar, de forma gradual, o estudante para a vida profissional. (UP, 2005).



Universidade quando há formação graduada e pós-graduada, ensino, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há Ensino Superior, não há Universidade.

Na lei nº5/2003 que regula as atividades de IES em Moçambique, no seu artigo13 (Tipos de Instituições), há uma diferenciação entre Universidade e Instituições Superiores, onde se aponta que:

a) Universidade: Instituições que dispõem da capacidade humana e material para **o ensino, investigação científica e extensão** em vários domínios de conhecimento, propiciando uma formação teórica e académica, estando autorizado a conferir graus e diplomas académicos.

b) Instituições Superiores: instituições especializados, filiados ou não a uma universidade, que se dedicam à formação e investigação no domínio das ciências e da tecnologia ou das profissões, bem como à extensão e que estão autorizados a conferir graus e diplomas académicos (Assembleia da República, 2003).

A diferença entre o entendimento de Boaventura Santos (2009) e a lei reside no fato desta última não fazer referência à Pós-Graduação. Importa salientar que, até 2008, a UP não tinha cursos de Pós-Graduação. Estes entraram em vigor em 2008 e o primeiro curso de Mestrado em Geografia só abriu em 2009, com prioridade para formação de docentes da Universidade. Estes programas de Pós-Graduação são feitos com o apoio de professores convidados de universidades portuguesas e brasileiras que possuem experiência reconhecida. Citam-se como exemplos a Universidade de Minho e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ainda no que se refere a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão Veiga (2006, p. 86) dá grande contribuição ao explicar o que deve ser na docência universitária. Aponta para atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional em que articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. Isto mostra que o próprio ensino deve estar ligado à pesquisa em que os docentes devem criar situações para que os alunos aprendam a pesquisar. Nessa perspectiva Cavalcante (2002) escreve:

A questão da pesquisa não deve ser vista apenas em termos de pesquisa que resulte em uma produção científica pelo professor, mas ligar ensino a pesquisa tem outra dimensão para os formandos porque na formação inicial em geografia necessita conhecer a produção de conhecimentos 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)

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa e extensão na UP, como funções da Universidade, há um reconhecimento institucional sobre a sua fragilidade. O

Programa de ação “ De volta à academia” citado no Plano Estratégico 2011-2017 aponta que “ há fragilidade na área de pesquisa e extensão, devido, por um lado, à falta de financiamentos direcionados e, por outro, à falta de disponibilidade do corpo docente e, ainda, à falta de uma política de incentivos” (UP, 2010). Para além dos fatores supramencionados, outros podem ser apontadas para pouca pesquisa científica e poucas atividades de extensão na Universidade Pedagógica, nomeadamente:

- a) corpo docente pouco qualificado para as exigências de uma Universidade. Por exemplo, no curso de Geografia, em 2010, dos 53 docentes efetivos existentes em todas as delegações existiam apenas cinco docentes com o nível de Doutorado, 13 com nível de mestrado e 35 com o nível de Licenciatura. E do total de 27 docentes contratados três são Doutores e 24 são licenciados (UP, 2010). Importa destacar que apenas dois docente dos cinco com o nível de Doutorado trabalham fora da capital;
- b) excesso de carga horária por parte de docentes. Existem docentes que trabalham com mais de duas turmas e disciplinas diferentes no mesmo semestre;
- c) baixos salários que fazem com que os docentes procurem lecionar em outras instituições , geralmente em IES privadas, pois estes não têm um corpo docente efetivo na sua maioria;
- d) infraestruturas inadequadas. Do ano 2005 até 2009, devido ao número bastante elevado de alunos, algumas aulas eram leccionadas em salas de instituições de outros níveis de ensino alugadas para o efeito;
- e) falta de equipamentos para vários fins de pesquisa;
- f) exíguo acervo bibliográfico;
- g) trabalho em equipa ainda fragilizado. Das poucas pesquisas feitas, nota-se que docentes ligados a uma mesma linha de pesquisa raramente desenvolvem pesquisas em conjunto.

Alguns dos cenários acima descritos são apontados por Boaventura Santos (2009, p.13) citando o relatório da Unesco de 1997, onde se afirmava que para a maioria das Universidades em África se traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e (...), pouco ou nulo investimento em pesquisa.

Em relação ao envolvimento de docentes na pesquisa, Chauí (2003, p.14) chama atenção da necessidade de se revalorizar a docência e um dos aspectos que ela aponta, com a qual concordo, é que deve-se garantir condições salariais dignas que permitam ao

professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa. Salário condigno estabiliza o indivíduo a se dedicar melhor ao trabalho.

No que se refere à necessidade de pesquisas relevantes para a sociedade, este é um aspecto importante do currículo. Boaventura Santos (2009, p. 54) considera que, para a extensão cumprir um papel relevante em prestação de serviços aos diferentes segmentos sociais, é “preciso evitar que a extensão seja orientado para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentais”. Entende-se que as atividades de extensão devem ter em vista a melhoria das condições de vida da sociedade sobre vários prismas e não fins lucrativos.

Entende-se que, pelo empenho em melhorar a qualidade de prestação de serviços por parte da UP, a questão da pesquisa e extensão poderá observar alguns avanços com a criação de Centros de Pesquisa para diferentes áreas científicas (UP, 2010). Outro aspecto que se julga que irá impulsionar a produção científica na UP é o fato do Regulamento da Carreira Docente, no seu Artigo 24 (Promoções), apontar como um dos indicadores importantes o número de trabalhos científicos publicados por ano.

A ligação entre a teoria e prática pode-se considerar como uma das grandes inovações do currículo introduzido em 2004. Muitos cursos de formação de professores reclamam a necessidade deste aspecto. No entanto, apesar de ser uma proposta inovadora é onde existem os grandes problemas. Os docentes da UP não conseguem fazer um acompanhamento adequado aos praticantes<sup>6</sup> devido ao número excessivo destes. Por vezes, um único docente tem que acompanhar mais de 30 alunos que estão em diferentes escolas e distantes umas das outras. Os professores das escolas onde os alunos fazem as práticas reclamam subsídios (bolsas), e nem a Universidade, nem o Ministério de Educação e Cultura disponibiliza esse recurso financeiro. O que geralmente acontece é que, quando os praticantes chegam às escolas, alguns professores os abandonam à sua sorte.

Duarte (2008, p. 40) confirma alguns dos aspectos acima relatados e acrescenta outros. Aponta que, apesar de se considerar que as práticas pedagógicas (PPs) trouxeram mudanças substanciais na qualidade de formação de futuros professores, também tem alguns constrangimentos, como a dificuldade em articular com as escolas, a dificuldade

---

<sup>6</sup> Estudante praticante Segundo o Regulamento acadêmico no seu artigo 9 é, o discente da UP que realiza Práticas Pedagógicas numa escola. Em que as 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 de notas; participar em todas as atividades escolares, tais como reunião dos grupos de disciplina, reuniões de turmas, reunião com os pais e encarregados de educação (...). (UP, 2005)

em enquadrar as PPs nos horários, a falta de formação de tutores<sup>7</sup> e supervisores<sup>8</sup>, a sobrecarga dos docentes da UP, elevado número de estudantes por turma e falta de transporte para a deslocação dos praticantes e dos supervisores. Uma das soluções que se apontam é a existência de um memorando de entendimento entre o MEC e a UP, no sentido de existirem escolas já pré-determinadas para recepção dos praticantes.

Os primeiros estudantes formados com base nesta proposta curricular começaram a ser enquadrados no mercado de trabalho em 2009, e quase não se tem estudos publicados sobre o desempenho destes na escola. Mas, nota-se que a formação destes não se orientou pelo paradigma cartesiano. Como se fez referência antes, este currículo também já sofreu reforma. Vamos, seguidamente, ver o que impulsionou tal reforma e que outros aspectos novos aparecem.

## **Reforma e Currículo do Curso de Geografia de 2010**

Nesta reforma houve muitos 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. Considero que esta reforma teve um contexto muito mais amplo no país, pois, na mesma altura, a Universidade Eduardo Mondlane fazia o mesmo. A reforma acontece numa altura em que se aprova uma nova Lei do Ensino Superior, a Lei 27/2009. Nesse contexto, para além de outros aspectos, que podem ser apontados para justificar a reforma, havia necessidade de se integrar alguns elementos desta.

Na justificativa que consta do Plano Curricular do Curso de Geografia, apontam-se várias razões: potencializar no processo de ensino aprendizagem conteúdos geográficos que têm a ver com a vida dos moçambicanos; 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; nas transformações curriculares do Ensino Básico e Ensino Secundário Geral; no Quadro Nacional de Qualificação do Ensino Superior; no Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, no protocolo da SADC sobre educação e formação, na Declaração de Bolonha relativa à reorganização dos Sistemas de Ensino Superior na Europa e nos objectivos de desenvolvimento do Milénio (UP,2009). Como se pode notar, são várias as justificativas.

---

<sup>7</sup> Tutor é o professor que apoia a integração do estudante na vida escolar (Duarte, 2008, p. 23).

<sup>8</sup> Supervisor é docente da UP que acompanha o estudante praticante.

Nas Justificativas encontra-se o discurso da perspectiva-economicista-neoliberal. Segundo Tello (2001) a perspectiva-economicista-neoliberal se caracteriza na preocupação pela competitividade econômica da região; busca incorporar-se no cenário global; coloca-se o 1º mundo como referência; defende a necessidade do professor possuir competências técnicas para a docência; as reformas são apresentadas de forma prescritiva. Esta reforma no meu entender enquadra-se nas políticas do Banco Mundial que ditam as reformas na educação.

Segundo o Plano Estratégico da UP 2011-2017, esta reforma permitiu: a construção de um currículo flexível, construído por competências; integração da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade (UP, 2010, p.23).

Em termos práticos, que transformações foram operadas no plano curricular de geografia? Que aspectos novos o caracterizam? Este passou a ter duas vertentes de habilitação, sendo uma em Ensino de Turismo e outra em Ensino de História, justificadas pela necessidade da instituição responder aos desafios colocados na transformação curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário Geral. Um mesmo professor pode leccionar Geografia e História.

Para melhor esclarecimento deste aspecto, importa referir que existe uma discussão neste momento em Moçambique no sentido de se juntar a disciplina de Geografia e de História no ESG numa única. Daí, ao invés de se pagar salário a dois professores, será pago a apenas um. Importa destacar, também, que grande percentagem de fundo de salários para a função pública, de que faz parte a educação, vem de fundos externos, e, em alguns momentos, os doadores impõem algumas condições para redução de gastos públicos. Assim, fica-se na dúvida se essas condições são benéficas ou não para a melhoria de qualidade no ESG.

O currículo ficou organizado em áreas de concentração maiores (major) e menores (minor). O diploma da Licenciatura tem a designação da Licenciatura major de acesso e é 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. Deste 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. Aqui, outra questão pode se colocar: por que Turismo? A justificativa que é dada é que, como no ESG introduziu-se a disciplina de turismo, é para garantir professores para esta disciplina. No entanto é importante realçar que o Turismo em Moçambique é uma das atividades económicas que trás divisas ao país.

No Plano curricular de Geografia, pouco se explica sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade apontados no Plano Estratégico 2011-2017 como alguns resultados da reforma. O que consta são as competências que se esperam que o aluno desenvolva e a indicação dos temas transversais a serem desenvolvidos, como sejam: Empreendedorismo, Género, Saúde Reprodutiva-HIV/SIDA, Currículo local, Educação ambiental, Ética e Deontologia profissional, Educação para a Paz e Educação Estética e Artística.

Independentemente das razões que impulsionaram a reforma, o aspeto a realçar é que se verificou um grande avanço na concepção de Educação na UP. A interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade caracterizam um paradigma inovador. O que vai de acordo com o que Cunha pensa que devem ser as reformas, ela escreve:

Já não é possível tratar as reformas de currículos retirando, incluindo ou aumentando as cargas horárias das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e aprofundamento nos campos da ciência, de arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade de ensino universitário (Cunha, 2003, p.31).

No entanto, considera-se que são inovações desafiadoras, pois grande parte do corpo docente pode ainda não estar preparado para trabalhar nessa vertente. Pelos dados indicados acima sobre o número de docentes de Geografia, a maioria fez apenas a Licenciatura.

Neste artigo, não se tem a intenção desenvolver os temas interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sua implicação no trabalho docente, pois, é um campo muito vasto que não caberia neste. No entanto, apresentam-se ideias de alguns autores que se debruçam sobre assunto.

A Interdisciplinaridade é interação de duas ou mais disciplinas, desde ideias, ações, tarefas, até a interação de campos conceituais, leis e princípios, podendo até ocorrer o surgimento de uma nova disciplina (Anastasiou, 2003,p.52).

Fazenda (1999), apud Moraes (2008, p.115), considera que práticas interdisciplinares implicam “um processo evolutivo baseado nas trocas entre pessoas ou especialistas envolvidos sejam eles investigadores, educadores ou educandos”. Para este autor interdisciplinaridade exige diálogo entre os implicados e pressupõe mudança de

atitude diante do conhecimento como ponto de partida, pois a interdisciplinaridade ocorre na interrelação sujeito/objecto e não se deve perder a visão da totalidade.

A interdisciplinaridade não nega as disciplinas, mas “reconhecimento de sua importância, o respeito ao seu território, como também a necessidade de ir além de suas fronteiras, de romper com isolamento disciplinar” (Moraes, 2008, p. 118). Mas para haver práticas interdisciplinares Pontuschka (2009), defende que a condição fundamental para que ela ocorra o educador deve ser competente em sua disciplina”. Concorda-se com esta ideia, pois, para trabalhar com conteúdos de outras disciplinas tem que se conhecer as fronteiras da sua disciplina e os princípios teórico-metodológicos que a orientam. Morin apresenta um exemplo que ajuda a perceber a interdisciplinaridade, ele escreve: A interdisciplinaridade é, mais ou menos, como a organização das Nações Unidas na qual as nações estão associadas umas às outras, cada uma conservando sua autonomia, tentando colaborar mas com frequência entrando em conflito (Morin, 2007, p.27). Este autor reconhece a utilidade da Interdisciplinaridade, mas, para ele o que é muito importante é a Transdisciplinaridade considerada como a união de diferentes disciplinas num conjunto coerente.

Mello (2002), Nicolau (2000) apud Magalhães (2009, p. 110) apontam que “o termo Trans, de transdisciplinaridade, significa o que está [...] entre as disciplinas, através e além delas, dando uma ideia de transcendência e de inter-relações no mundo e na vida”. Na transdisciplinaridade prima-se pelo diálogo entre as diferentes áreas do saber, de modo a articular a multidimensionalidade do ser humano e a multireferencialidade do mundo.

A prática da transdisciplinaridade por parte de docentes não é tarefa fácil. Morin (2007, p. 25) chama atenção para o seguinte: “(...) para ser transdisciplinar é preciso ter um conhecimento complexo. Não se pode ser transdisciplinar apenas justapondo elementos. É preciso saber ligar os elementos das diferentes disciplinas”

## Considerações finais

Na análise feita aos documentos que fundamentam e que resultaram da reforma curricular no curso de Licenciatura em Ensino de Geografia, nota-se que, apesar de ter havido em parte, influencia de alguns organismos internacionais para a sua realização existem alguns aspectos positivos. A nova proposta supera as características de um

currículo baseado no paradigma tradicional. A interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade caracterizam um paradigma inovador. Os formandos entram em contato com a escola logo no 10º ano do curso o que é importante para a construção da sua identidade profissional. No entanto considero que o desafio situa-se no campo de implementação. O grande passo a ser dado deve ser a abertura dos docentes para novas aprendizagens, novas abordagens e reconhecimento de outros docentes, especialistas tanto da sua área, assim como, de outras, no sentido de entender que juntos podem contribuir de forma positiva na formação dos futuros professores. A Instituição também deve continuar a formar a desenvolver a política de formação de docentes ao nível de pós-graduação e melhorar outros aspectos já identificados, como obstáculos que inviabilizam a implementação de alguns aspectos do currículo.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.p.11- 65.
- CAVALCANTI, Lana. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- CHAUÍ, Marilene. **A Universidade Pública sob nova Perspectiva**. Rev. Bras. Educ. 2003, n.º. 24 pp. 5-15
- CUNHA, Maria Isabel. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A Emergente Reconfiguração dos Currículos Universitários. In: Masetto(org.) **Docência na Universidade**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus,1998
- DIAS, Hildizina Norberto. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo: Imprensa Universitária, 2008.
- MORAES, Maria Cândia. **Ecologia dos saberes.Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHN, 2008.
- DUARTE, Stela Cristina Mithá. **Desafios da formação de tutores para as práticas Pedagógicas**. Maputo: Educar –UP, 2008.
- MORIN, Edgar. **Educação Planetária**. Conferência na Universidade São Marcos, São Paulo: 2005.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Transdisciplinaridade e da complexidade. In AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.) **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, TOMOKO Iyda Paganelli e CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Souza Boaventura de. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Disponível em [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71\\_sociologia%20auswncias\\_RCCS63.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71_sociologia%20auswncias_RCCS63.pdf) em10/08/2009.



SOBRINHO, José Dias. Professor Universitário: Contextos, problemas e oportunidades. In CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina (orgs). **Docência: Profissionalização e Práticas educativas**. Feira Santana: UEFS Editora, 2009. p.151-168

TAÍMO, Jamisse Uilson. **Ensino Superior em Moçambique: História e Gestão**. Tese de Doutorado. São Paulo Piracicaba, 2010.

TELLO, Cesar. Cartografía Social. El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente en América Latina. In: **Seminário Nacional de la REDESTRADO, trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual**, Resistencia, Chaco, 2011. P.159-168

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). Faculdade de Ciências Sociais. **Relatório do diagnóstico curricular do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia**. Maputo, UP, 2002.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências sociais. Departamento de Geografia. **Proposta Curricular do curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Geografia**. Maputo, UP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Académico da UP**. Maputo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Anuário 1998-1999**. Maputo, UP, 1998

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Carreira Docente**. Maputo, 2007.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências sociais. Departamento de Geografia. **Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia com Habilitação em Ensino de Turismo ou em Ensino de História**. Maputo, UP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Estratégico da Universidade Pedagógica: 2011-2017**. Maputo, UP. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In; RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI Palmira (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Texeira, 2006.p. 85-96.

Recebido em 15 de maio de 2012.

Aceito para publicação em 30 de junho de 2012.