

## **Integração do Estudo das Localidades no Currículo do Curso de Ensino da Geografia**

*Integration of the Study of Localities in Teaching of Geography Program Curriculum*

**Waldermar Sérgio Tavares<sup>1</sup>**

*Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, Angola  
waldemartavares@gmail.com*

### **Resumo**

Este artigo examina a forma como é construído o currículo escolar em particular o ensino universitário de formação de professores em Angola, nomeadamente o curso de Ensino da Geografia, bem como, as alternativas existentes para a integração do estudo das localidades ao mesmo. Hoje, com a evolução social e a globalização, recomenda-se que, os sistemas educativos coloquem o currículo no centro do contexto, ou seja, reconstruir a prática curricular por meio da valorização da racionalidade colectiva e com isso aproveitar os valores das localidades que sustentam a identidade dos espaços e das comunidades. Para o aprofundamento desta temática, recorreu-se a uma metodologia de enfoque misto, quanti-qualitativo, que visou aferir com objectividade a valia da sugestão encetada aos actores intervenientes do processo formativo. Com isto, observou-se que a instituição (ISCED-Benguela), apresenta algumas insuficiências na abordagem de conhecimentos geográficos locais, expressos pelos estudantes e professores, sendo que, uma das soluções deverá passar por uma maior integração de estudos locais no currículo para melhor apreciação do património natural, social e económico das nossas localidades.

**Palavras-chave:** estudo da localidade, currículo, formação de professores em Geografia.

### **Abstract**

This article examines the way of designing a school curriculum particularly in the Angolan higher education curriculum for teacher training, mainly in the program for training teachers of geography, and finds some alternatives to integrate the study of localities in such curriculum. Today with social evolution (post-modernism) and globalization, it is recommended that educational systems contextualize their curricula, that is, to redesign the curricular practice, by the means of valorization of the collective rationality and to embrace the values of localities which sustain the identity of spaces and communities. To deal with this issue, a mixed approach quantitative and qualitative was adopted, to measure with objectivity the value of this suggestion made to the players involved in the training process. It was observed that the institution (ISCED-Benguela) presents some shortcomings in addressing local geographic knowledge expressed by the students and teachers. A greater integration of local studies in the curriculum is a way to overcome the shortcomings to lead to a better appreciation of the natural, social and economic heritage of our localities.

**Key words:** locality studies, curriculum, teacher's formation, Geography teacher training program.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Docente

## **Introdução**

O presente trabalho sugere a educação geográfica como vector para o estudo dos saberes geográficos locais, enquanto matéria de ensino na formação de futuros professores de Geografia. Hoje, a Universidade não se concebe apenas como espaço de manejo e transformação de filosofias epistémicas, o seu papel está inevitavelmente interligado também ao estudo das dimensões externas ao conhecimento documentado, tornando-se por isso numa componente social activa na reflexão, questionando assim acerca do que deve ser a escola e a sociedade, e que tipo de conhecimentos esta deve conferir aos seus utentes.

Pensamos, pois, que, é imperioso repensar o objecto social da universidade através da abertura curricular pelos docentes, gestores (decanos e directores), que devem velar por uma maior democracia na conciliação curricular entre toda a comunidade educativa e com isso promover ao resgate do conhecimento das regiões por meio da exploração dos fenómenos geográficos locais. Para tal, reconhecemos vantagem na plataforma da formação docente no âmbito das ciências geográficas do ISCED-Benguela, como uma estratégia essencial de formação de quadros angolanos, não só na perspectiva pedagógico-didáctica, mas sobretudo para explicar os fenómenos naturais e socioeconómicos interdependentes que ocorrem nos diversos contextos de Angola.

## ***Currículo e Formação inicial de professores para a unidade curricular de Geografia no Ensino Superior***

A formação inicial dos professores funda-se como uma das primeiras etapas de desenvolvimento profissional e visa a aquisição de habilidades científicas, didácticas e pedagógicas para o exercício da função docente. Por sua vez, o currículo surge implícito neste processo, como meio do qual o homem explora a sua envolvimento, mediante experiências da vida natural, social e cultural, e com isso, por etapas vai construindo a sua identidade e dela extrai conhecimentos.

A formação inicial de professores tem como objectivo principal, proporcionar aos futuros professores competências científicas para a realização de pesquisas sobre a própria prática, possibilitando-lhe, ao analisar o processo, encontrar alternativas aos desafios que se colocam ao seu fazer docente. Os professores têm um papel fundamental na construção de mudanças educacionais ao assumirem um papel activo na configuração e nos processos de desenvolvimento do currículo (Lussinga & Leite, 2015, p. 16).

A finalidade da educação geográfica é de contribuir para a construção de um pensamento geográfico, ou seja, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Diante disto, vemos “a forma e o conteúdo da Geografia escolar como aspectos significativos para que se possa reflectir em torno do processo de ensino-aprendizagem que dão substância à estrutura curricular, tendo o conhecimento geográfico como enfoque da acção docente-educativa” (Moraes & Morais, 2010, p. 16).

A partir desta premissa, é necessário interrogarmo-nos sobre o efeito que o currículo deve ter em toda a pratica educativa, em que medida faz reflectir-se nela todo o potencial no âmbito do ensino da Geografia: para que serve o conhecimento geográfico? Estudar a Geografia porquê? Como ensiná-la?

Estas interrogações nos permitirão compreender ao longo do processo, três diferentes grandezas, por um lado, a importante reflexão de como se ensina a Geografia nos cursos de formação docente e, por outro, como os estudantes aprendem e passam eles a ensinar aos seus alunos no ensino secundário e como estes (alunos), aprendem.

Uma terceira grandeza está associada ao carácter técnico-científico dos conhecimentos geográficos na formação da consciência sócio-geográfica do graduado no curso de Geografia, em que medida saberá explicar os aspectos voltados à essência do conteúdo do aprendizado enquanto técnico superior e/ou licenciado?

Assim, Martins (2015), encaminha-nos à reflexão sobre a concepção epistemológica de prática de ensino, afirmando: “ela deve pressupor a superação da racionalidade técnica que considera o professor como alguém que aplica conhecimentos produzidos na academia para a solução dos seus problemas” (p. 252). Uma prática assente em acções críticas e reflexivas contribui para que o professor encontre soluções sobre os problemas do quotidiano no próprio contexto de trabalho ao longo do desenvolvimento profissional, sem recorrer a procedimentos ou acções estabelecidas anteriormente. Essa nova maneira de conceber a prática, reconhece os professores como investigadores e ajuda no desenvolvimento da autonomia docente, pois contribui para que possam construir com os seus próprios conhecimentos acerca da prática pedagógica.

Pimenta (1999), ao desenvolver um estudo sobre cursos de formação inicial e continuada de professores, sustenta:

Os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e actividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não se dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente<sup>2</sup>. Ou seja, a educação na contemporaneidade nos diferentes sistemas educativos não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida nem às exigências da demanda social (p. 16).

É necessário conceder-se uma resignificação social à profissão por meio da revisão constante do seu significado, da revisão dos padrões tradicionais curriculares e de ensino-aprendizagem.

É preciso gerar condições de produção dos conhecimentos que enfatizem os aspectos não só relacionados com a questão dos saberes configuradores da docência para a construção da identidade do professor.

Os futuros professores devem desenvolver pesquisas sobre a realidade das localidades, das comunidades, da cultura das instituições escolares para que se possa ajustar a sua actividade docente em benefício futuro para a comunidade estudantil.

Uma prática reflexiva em torno do processo de ensino apropriado de Geografia requer também aos futuros docentes, habilidades para um planeamento que considere a integração da escola com o contexto social e à realidade dos estudantes. Planificação esta que deve estar patente nos projectos pedagógicos de cursos, nos planos de desenvolvimento institucionais e outros documentos reitores afectos à responsabilidade social e profissional das instituições universitárias de formação de professores.

Importa referir que é fundamental que esteja expressa na componente curricular universitária de formação dos professores, a articulação entre a Geografia ensinada nos cursos de formação docente e aquela com conteúdo

---

<sup>2</sup> Esta autora, revela-nos a sua experiência como docente, alegando que, na licenciatura tem organizado seus alunos provenientes de diferentes cursos, juntando-os em uma só sala. Afirmando a mesma que este procedimento os remete ao desafio constante de trabalhar suas diferentes linguagens, discursos, suas crenças em relação a uma didáctica prescritiva e instrumentalização técnica do fazer docente, suas descrenças em relação ao curso, à profissão, às suas escolas profissionais, à didáctica. Os mesmos são colocados diante da necessidade enquanto (futuros) professores para que trabalhem colectivamente e que convivam (falar e ouvir) com saberes e linguagens diferentes de seus campos específicos (Pimenta, 1999).

ensinado na sala de aulas, desassociar das práticas formativas a transmissão e assimilação de um conteúdo elitizado, demasiadamente formal e burocratizado, fazerem por isso os formadores, exercerem um trabalho pedagógico precário. Na visão de Moraes e Morais (2010, p. 22) “O ensino da Geografia deve servir para olhar o mundo da vida. Interessa conhecer o mundo, interligando os problemas do lugar com as demandas globais.”

### ***Contextualização da prática curricular***

A contextualização curricular tem vindo progressivamente a assumir-se como uma temática central nos debates sobre o ensino e a aprendizagem.

Entendida como forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos estudantes, permitindo relacionar as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem.

O currículo contextualizado é enquadrado por Cornbleth (1988), como “aquele moldado pela influência de diferentes contextos, dentro e fora da sala de aulas e concretizado de forma interactiva pelos professores e estudantes” (p. 5-6). A disposição do currículo ao contexto, coloca atenção à intenção de realização, do plano à prática. O foco está nas oportunidades de conhecimento e aprendizagens que se encontram disponíveis aos estudantes, como elas são criadas e que valores elas reflectem e sustentam. Ver o currículo como um processo social contextualizado reconhece explicitamente a crítica filosófica bem como as questões políticas e sociais acerca do que é ensinado, como e para quem.

O currículo situado contextualmente pode-se entender como o exercício quotidiano de construção de sentidos, fundamentos, princípios e critérios de desempenho, o lugar da reflexão, avaliação e confrontação de imaginários e realidades, a instância de apropriação de estratégias metodológicas e comunicativas e a dinâmica dialógica no processo de estruturação e fortalecimento de concepções e paradigmas que guiam a tarefa social do professor como sujeito activo no processo de configuração do acto educativo (Florez, 2007, p. 75).

Coloca-se aqui a necessidade de contextualização do currículo de Geografia no ensino universitário enquanto acção que visa situar o currículo como espaço de criatividade e intervenção sobre o subsistema educacional superior, na perspectiva de conferir maior autonomia e liberdade aos discentes quanto às diferentes formas de se construir conhecimentos.

Assim, aos professores universitários, artífices da formação para a docência, recai a necessidade de fortalecer as suas capacidades em relação ao conhecimento que directamente irá favorecer os processos de desenvolvimento humano, científico e prático dos futuros professores fazendo com que estes possam contribuir para a concepção, reestruturação e implementação de elementos inovadores dentro de um modelo contextual de currículo.

Uma das finalidades da contextualização da prática curricular na formação de professores de Geografia, centra-se no debate sobre a reelaboração do currículo partindo da desconstrução das propostas curriculares descontextualizadas, fragmentadas e conteudistas.

A ideia é pensar um currículo que busque contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com os fenómenos geográficos, sociais e culturais locais, considerando as potencialidades, limitações dos municípios e localidades, transformando-o num espaço de promoção do conhecimento, produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade local (Lima, 2014, p. 247).

Conforme o exposto, o valor do repensar a construção do currículo contextualizado nas práticas de ensino da Geografia está associado à apropriação de novas abordagens epistemológicas que possibilite a construção de diferentes formas de olhar e pensar a realidade local, concebendo-a como histórica, viva, orgânica e sistémica, reflexo de um contexto natural e social aberto cuja complexidade requer um olhar mais investigativo, dialéctico e interdisciplinar.

Criar ou reorientar currículos, implica ampliar o olhar para a Escola como um todo e para além do espaço escolar, que não será apenas o dos formuladores de políticas públicas de um sistema e dos educadores, mas deverá envolver outros olhares, principalmente o dos estudantes. (Lima, 2014, p. 248)

Existe uma forte necessidade de a contextualização curricular na formação superior em Angola se posicionar como um princípio da política pedagógica, que deve nortear a proposta de currículo para o curso de Geografia e não só. Todavia, esta proposta deve ser construída de forma colectiva e colaborativa com a participação dos diversos sujeitos envolvidos na acção da educação, ainda que colida com as práticas socioculturais instituídas, influenciadas por ideologias resultantes da forte ou fraca maturação social dos elementos (na sua localidade), que lhe dão significado.

### ***A flexibilização no currículo universitário como forma de integração dos conhecimentos locais***

O currículo na modernidade académica, encontra-se centrado na preocupação do reforço à racionalidade científica e técnica, reforçando a aprendizagem mecânica e a formação de pessoas adaptadas ao mundo, para responder às necessidades de um mundo pouco solidário e autónomo, cada vez mais hierarquizado e de interesses de classes.

Este carácter actual da concepção curricular de responsabilidade ideológica utilitária, acaba por engessar o exercício da reflexão acerca da acção do estudante sobre o mundo, fazendo-o não expor com naturalidade e espontaneidade muitas das suas habilidades, que serviriam para enriquecer o sistema de educação existente no país e em particular na emancipação da Geografia como ciência comunicativa interdisciplinar, transversal e transdisciplinar.

Daí ser fundamental olharmos o currículo como um instrumento a ser construído e (des) construído na perspectiva de inovação, transformação da realidade, conferido flexibilidade e democracia ao acto educativo.

A flexibilização curricular é considerada no contexto actual, como um componente essencial na organização dos projectos pedagógicos dos cursos de graduação. Essa necessidade deriva de um conjunto de transformações a que os projectos educacionais foram sofrendo, resultantes da alteração do sistema social nas diferentes civilizações do mundo.

Escotet (1996) aborda a flexibilidade como uma dimensão liberadora que permitirá à universidade sair do dogmatismo, intolerância, autoritarismo e conflito, à condição de revisar os processos internos da universidade e sua relação com o mundo exterior. Este autor menciona sete tipos de flexibilidade: flexibilidade curricular, flexibilidade em sistemas de acreditação e na transferência de conhecimentos (mobilidade académica), flexibilidade académica<sup>3</sup>, flexibilidade

---

<sup>3</sup> O conceito de flexibilidade académica abarca o nível académico e suas dimensões (currículo e programas, docência e investigação, relação oferta-demanda e o modelo educativo); a gestão administrativa e suas dimensões (planeamento, financiamento, vinculação e sistema escolar); e as dimensões das políticas institucionais e formas de governo (participação institucional, regulação do trabalho académico, acessibilidade e poder) (Cf. García, Sánchez, & Monroy, 2011, p. 196).



legislativa e administrativa, flexibilidade nas formas de financiamento, flexibilidade nos mecanismos de reforma e mudança e flexibilidade tecnológica.

Com essa abordagem, a flexibilização curricular cria novos espaços de aprendizagem; promove a articulação teoria e prática como princípio integrador (associar o pensar ao fazer); possibilita ao estudante (professor em iniciação) ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita ir além das habilidades específicas de seu campo de actuação profissional, ou especialização propiciando assim a diversidade de experiências à si e aos seus futuros alunos.

De acordo com a UNESCO (2016):

Os governos deveriam considerar a elaboração de currículos como um processo contínuo de actualização e melhora. Isto não quer dizer que deva elaborar um novo currículo cada três anos. Significa que, os currículos deveriam ser suficientemente flexíveis para permitir a adaptação e que deve prever-se e planificar-se um desenvolvimento periódico em grande escala (p. 16).

Coutinho e Marinho (2003) consideram que a flexibilização curricular, aliada ao respeito pela diversidade de sujeitos e práticas, é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da reorganização da gestão pedagógica e administrativa, da reorientação da produção do conhecimento, da melhoria das condições de trabalho e infraestrutura destinada aos seus professores, funcionários e estudantes.

Para estes autores, torna-se indispensável a construção curricular a partir de uma nova filosofia institucional, que deverá agregar as actividades constituintes da universidade e contar com a participação de diversos actores sociais, conformando uma prática de criação colectiva, na qual todos exercitem a sua capacidade de negociação, articulação e solidariedade. Tal debate, deverá prever desdobramentos no âmbito de cada curso, cuja adesão de professores, estudantes, funcionários e representações de segmentos sociais o consolidará não só enquanto espaço privilegiado de elaboração, avaliação e reorientação de projectos pedagógicos específicos, mas também de discussão acerca das políticas e directrizes voltadas à formação profissional.

### ***Estudo das localidades: caracterização e dimensões de estudo***

O conceito de localidade inclui o de municipalidade desbordando-o. “É um conceito alternativo ao conceito político-administrativo, uma instância particular



do Estado e do governo que possui algumas peculiaridades sob o ponto de vista de suas funções, de seu âmbito territorial e sua relação com a população” (Delgado, 1989, p. 55).

Ao espaço da localidade, usualmente chamamos município, vilas, espaços urbanos, bairros, comunas, zonas e sectores, configura-se como um espaço de significados, onde se expressam de múltiplas formas os componentes sociais, culturais, históricos, económicos, políticos, administrativos, físicos e ambientais. A localidade permite perceber melhor e reconhecer o próprio território, se este dá sentido e nome às pessoas, aos ecossistemas bióticos, às ruas, às paisagens, se reconhecem espaços e significados como os espaços geográficos, os monumentos e demais objectos reais ou imaginários que dão sentido ao lugar e às relações entre os seus populares, onde se admitem, como se disse anteriormente, traços de homogeneidade e heterogeneidade.

As localidades são espaços heterogéneos onde se apresentam contradições quotidianas e fraccionamentos. Com estas diferenças constrói-se a localidade, onde se confrontam os populares como verdadeiros actores sociais na construção de seu espaço.

É a referência obrigatória do indivíduo que pretende dizer quem é, afirmar-se em seus valores e realizar o intangível que se define como idiosincrasia ou maneira de ser. É também “o espaço onde as comunidades se olham e têm consciência de si mesmas e onde se reconhece a diversidade cultural” (Delgado & Villegas, 1996, p. 36).

O conhecimento do meio local deve ao nível da instrução académica, conceber-se como uma programação de conteúdo curricular, como um método de trabalho habitual ao longo do curso, onde se possam direccionar actividades, trabalhar habilidades de aprendizagem geográfica; constituindo-se assim o fundamento de toda a iniciação geográfica do estudante.

Na escola, a Geografia tem o papel de abordar essa espacialidade, de levar os cidadãos a uma consciência da mesma em relação com os fenómenos vividos. Essa tarefa é relevante e contribui para fortalecer os valores da vida quotidiana, pois, as práticas sociais são, de facto, sócio espaciais. Assim, assinalamos as diferentes dimensões do território em que constituem lugares que conferem

identidade às regiões e permitem reconhecer as particularidades das localidades, desta feita, temos: o município, a cidade, o campo e o bairro.

O município é um lugar que pertence a unidade de cada província de acordo à sua divisão político-administrativa. É o espaço onde se estabelecem as relações entre habitantes e se articulam os fenómenos geográficos.

Para Portelinha (2008):

Estudar o município é importante e necessário para os estudantes, na medida em que ele está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar. [...] É uma escala de análise que permite que tenhamos próximo de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, económicas, políticas do nosso mundo. É uma totalidade considerando seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análises (p. 5).

Para este autor, o entendimento das particularidades do município, auxilia a criar uma identidade, inclusive quando se percebe que cada localidade teve uma trajectória própria única, contudo, muito parecida com a do outro e de muitas famílias que habitam no mesmo município. Assim, pode-se verificar a dimensão social e singular dos processos que influenciam na produção dos arranjos espaciais de cada município.

Partindo de um enfoque sócio construtivista, que prioriza a formação de conceitos como instrumentos mediadores do pensamento espacial, “o papel do estudo da cidade poder-se-á cumprir ao se trabalhar com as referências das apreciações quotidianas e dos conceitos científicos sobre a cidade” (Cavalcanti, 2009, p. 56).

Cada cidade possui o seu próprio sistema de existência, o seu modo próprio de produzir e reproduzir vivências cujos mecanismos e formas podem e devem ser instrumentalizados na pesquisa geográfica. Assim, estaríamos a colocar num plano mais afectivo e próximo o conhecimento dos factos sociais e naturais sobre a localidade, região e território, colocando a cidade como referência instrumental na base de conteúdo curricular, atendendo à flexibilidade e espírito democrático a que a construção do conhecimento deve obedecer.

Para Bezerra, Souza e Oliveira (2011), o espaço da cidade “é o lugar das experiências quotidianas mais imediatas, permeadas por contradições e

desigualdades, devendo ser encarado como objecto pedagógico, capaz de desenvolver valores como os de cidadania por meio do processo educativo” ( p. 4).

Por outro lado, o bairro na óptica de Pacheco (1998), “constitui-se como um lugar normalmente residencial e segregado e, por extensão, voltado ao atendimento imediato das necessidades urbanas das suas comunidades, é geograficamente representativo da cidade, pois é a principal forma de reprodução do espaço urbano total” [...] (p. 1).

O bairro, por ser um segmento representativo da complexa dinâmica urbana de qualquer cidade, possui implicações inesgotáveis para o seu estudo e não deve ser colocado num plano de análise geográfica secundária sob pena de redução da credibilidade dos discursos explicativos atinentes à questão, tanto em relação à Geografia Física quanto à Geografia Humana.

É um espaço que desde o ponto de vista científico e pedagógico deve ser explorado, nos seus diversos aspectos e isto dentro da complexidade de relações e factores que o determinam, pois que, existe de facto, um sentimento latente de localidade de senso africano nos seus moradores, manifestado na forma de como exteriorizam o seu pertencer ao mesmo, na forma em que as famílias intercambiam relações, constituindo-se em algumas vezes numa pequena nação dentro de uma localidade maior, região e/ou território.

É fundamental que a escola faça a integração curricular da vida, do meio, onde os estudantes estabelecem a sua vivência, para que possa o mesmo explorar a localidade que o identifica, favorecendo assim a aprendizagem activa (que não se limita a conhecer os factos sem explicá-los criticamente, buscando as relações entre eles e causas que os originam), integrador e interdisciplinar que faça com que o estudante obtenha uma visão global da realidade e não somente uma visão abstracta, deformada e raquítica, devido aos limites das unidades curriculares que se manifestam, a maioria das vezes, como totalmente arbitrários (García, Jiménez, & Rodríguez, 2009, p. 30).

A localidade é o laboratório onde os estudantes podem estudar directamente os processos geoespaciais e históricos e deste modo, estar em condições de compreendê-lo mais facilmente quando se enfrente com eles num contexto mais amplo ou mais complexo.

Schmidt & Garcia (2006), consideram que articular os conteúdos nacionais e gerais com a realidade local permite ao educando ter uma postura crítica em relação aos mesmos e, assim, construir múltiplas interpretações sobre eles, superando as visões preestabelecidas.

### **Metodologia**

A pesquisa ora efectuada, caracteriza-se por ser um estudo exploratório que visa descrever a conjuntura das práticas curriculares existentes dentro da instituição investigada, para tal orientamo-nos no enfoque misto quanti-qualitativo de formas a poder caracterizar as intersubjectividades nas relações que a escola encerra. Realizou-se a análise de dados por meio do recurso aos cálculos estatísticos do Software SPSS, em uma amostra de 28 indivíduos, sendo 25 estudantes do último (4<sup>o</sup>) Ano do curso de Ensino da Geografia do ISCED-Benguela e 3 professores. Foram efectuados alguns testes (KMO e Bartlett aos dados, teste pedagógico aos estudantes) e correlações para se poder aferir o grau de consistência e correspondência à análise da manifestação da experiência que constitui a investigação efectuada.

### **Resultados e discussões**

As dificuldades enfrentadas pelas IES e em particular do ISCED-Benguela para materializar a aspiração de um ensino que satisfaça os anseios das comunidades também constituiu elemento fundamental a ser avaliado na pesquisa.

Sobre a percepção da integração do estudo das localidades no currículo de formação de professores de Geografia, os estudantes foram confrontados por um conjunto operacionalizado de variáveis que os induziam a analisar os diferentes pressupostos sobre o valor desta proposta, sendo que, deveriam marcar uma posição de escolha. Nesta proposição, notou-se que na sua grande maioria percebem o valor de sua integração na construção curricular do curso. Os estudantes abraçam esta intenção na medida em que consideram haver de facto lacunas epistemológicas na estrutura e conteúdo curricular.

Os estudantes também consideram que o estudo das localidades permitirá criar um vínculo entre os conhecimentos locais ou das comunidades com os conhecimentos científicos geográficos globais. Reconhecemos, pois que, por influência da globalização e de um sistema sócio-económico competitivo, cada vez mais vamos observando conflitos de interesses, estratificando por sua vez os

conhecimentos, de modos que as virtudes nacionais são menosprezadas em detrimento da valorização da mundividência ocidental.

Pretendeu-se também aferir a partir dos estudantes a sua percepção sobre as principais dificuldades que o ISCED encontra para inserir os conhecimentos locais no currículo do curso, os mesmos apontam como dificuldade principal, o pouco interesse na exploração da realidade local e valorização do património natural, social e económico das nossas localidades.

Creemos, pois, que, as nossas comunidades sairão mais valorizadas e compreendidas, podendo mesmo garantir a sua participação mais efectiva na construção dos *currícula* e na concepção de outros documentos reitores como, por exemplo os Planos de Desenvolvimento Institucional e Projectos Pedagógicos, nos quais se deveria explorar, por exemplo, a nossa multiplicidade cultural.

A sobreposição dos valores ocidentais sobre a valorização da realidade local tem contribuído em grande medida para o atraso no desenvolvimento social, cultural e económico do nosso país. Contudo, cremos ser necessário estabelecer um novo olhar aos fundamentos do nosso património natural, social, cultural, económico que é pouco documentado, observando-o de dentro.

Existe ainda uma outra dificuldade que não permite com que o estudo das localidades ganhe enfoque prático no currículo, pois os inquiridos afirmam existir muita rigidez na tomada de posição das políticas educativas universitárias, ou seja, não existe flexibilidade no currículo, no sentido de dar abertura às necessidades e a realização das expectativas dos estudantes e de toda a comunidade educativa.

Um segundo aspecto bem identificado enquanto factor limitante, para a não inserção dos conhecimentos das localidades no currículo do curso, tem a ver com os fracos recursos (materiais e financeiros) para a identificação, selecção e organização dos conhecimentos da localidade.

Quanto ao reconhecimento da importância da inserção do estudo das localidades como um conhecimento que deve fazer parte do currículo do curso, os professores entrevistados conjugam favoravelmente suas opiniões com as da maioria dos estudantes questionados sobre a importância do conhecimento sobre as localidades e sua introdução no currículo de Geografia.

## **Conclusões**

Os resultados desta pesquisa demonstram que a integração do estudo das localidades no currículo do curso de Ensino da Geografia é largamente aceite por parte dos estudantes e professores, devido essencialmente aos benefícios que tal processo acarreta, tais como: a construção de uma identidade própria para o ensino africano, a vontade de compreender melhor a geografia local, e a estimulação da investigação sobre as localidades.

Constatou-se que existe pouca abordagem sobre a realidade geográfica local. Os professores têm reflectido sobre os factos e fenómenos sócio-geográficos da província, em unidades curriculares como a Prática de Campo, Ordenamento do Território e Didáctica do Ensino da Geografia fundamentalmente. Tais abordagens não são aprofundadas do ponto de vista da prática investigativa, pela pouca intervenção dos estudantes no quotidiano das localidades. Constatou-se existirem poucos esforços para a produção de bancos de conhecimentos sobre as nossas localidades por professores e estudantes, comprometendo desta forma a argumentação explicativa da Geografia local, após o término do ciclo formativo.

Em suma, a formação inicial de professores de Geografia, necessita de melhoramentos para que a aprendizagem dos estudantes seja integrada e forneça capacidades para a resolução de problemas locais diversos em articulação com práticas no âmbito pedagógico e científico, não esquecendo de lembrar que o estudo das localidades como unidade curricular pode constituir um veículo para o aprofundamento do conhecimento da nossa realidade, promovendo um modelo de desenvolvimento de acordo com a nossa realidade e potencialidades geográficas.

## **Bibliografia**

- Bezerra, A. V. Souza, A. C., & Oliveira, A. d. (2011). *A importância do estudo da cidade no ensino da Geografia: Análise da produção do espaço geográfico das novas áreas de crescimento urbano da cidade de Vitória da Conquista/BA*. Bahia: Universidade Estadual do sudoeste da Bahia.
- Cavalcanti, L. D. (2009). *Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana*. Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Constituição da República de Angola. (2010). Luanda: Assembleia da República de Angola.
- Coutinho, R. Q. & Marinho, J. G. (2003). Resgatando espaços e construindo idéias: de 1997 a 2003. *Fórum de pró-reitores de graduação das universidades*

- brasileiras, 1-32. In: <http://www.portalmec.gov.br>. Consultado aos 23/05/2018.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 85-96.
- Delgado, H. H. (1989). De actores y territorios. Una propuesta sobre la participación en la vida regional y local. *Descentralización*, 45-71. In: <http://www.mingaonline.uach.cl>. Consultado aos 22/01/2018.
- Delgado, H. H. & Villegas, L. V. (1996). *Estudios de localidad*. Bogotá: Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educacion Superior.
- Escotet, M. Á. (1996). *Universidad y Devenir entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Florez, C. M. (2007). La contextualizacion del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 73-84. In: <http://www.oei.es>. Consultado aos 19/05/2018.
- Hoadley, J. (2009). Curriculum: Organizing knowledge for the classroom. *Oxford University Press*, 170-201. In: <http://www.global.oup.com>. Consultado aos 18/12/2017.
- Horta, M. D. Grunberg, E. & Monteiro, A. Q. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico.
- García, A. Jiménez, J. & Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la geografía e historia desde la localidad. *Geoenseñanza*, 109-150. In: <http://www.saber.ula.ve>. Consultado aos 03/06/2018.
- García, M. D. Sánchez, E. N. & Monroy, G. V. (2011). La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo. *Cuadernos de Educación*, 193-207. In: <http://www.revistas.unc.edu.ar>. Consultado aos 15/04/2018.
- Lima, E. D. (2014). Currículo contextualizado no semiárido: repensando o processo de seleção e organização do conhecimento escolar. *Espaço do Currículo*, 243-253. In: <http://www.periodicos.ufpb.br>. Consultado aos 13/04/2018.
- Lussinga, A. & Leite, C. (2015). A formação inicial de professores em Angola: Um estudo focado nos cursos do Ensino da Biologia e da Geografia no ISCED-Huambo. *Lumen*, 11-31. In: <http://www.periodicos.unifai.edu.br>. Consultado aos 10/09/2018.
- Martins, R. E. (2015). A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor. *Geosul*, 249-265. In: <http://www.periodicos.ufsc.br>. Consultado aos 03/05/2018.
- Moraes, L. B. & Morais, E. M. (2010). *Formação de Professores: Conteúdos e Metodologias no ensino da Geografia*. Goiânia: Editora Vieira.
- Pacheco, J. B. (1998). *O conceito geográfico de bairro: uma aplicação à questão do Sítio Campinas/Basa e da Ilhinha*. Universidade Federal do Maranhão: Maranhão.
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de Professores: Identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez.



- Portelinha, D. K. (2008). *Geografia em escala local: um estudo de caso do município de califórnia*. Paraná: Universidade Estadual de Londrina.
- Schimdt, M. A., & Garcia, T. B. (2006). A História guardada no Baú. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 82-85. In: <http://www.biblioteca.itamaraty.gov.br>. Consultado aos 16/08/2018.
- UNESCO. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *International Bureau of education*, 1-40. In: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Consultado aos 25/09/2018.

Recebido em 17 de Agosto de 2020  
Aceite em 07 de Outubro de 2020



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica do ISCED-Huíla.