

ATIVIDADES DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM MENONGUE, ANGOLA: ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA

**FIELD ACTIVITIES IN GEOGRAPHY TEACHER TRAINING IN MENONGUE,
ANGOLA: BETWEEN CURRICULUM AND PRACTICE**

Ciências Humanas • 30/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790654852](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790654852)

David Lumbala Samba¹

Fernando Vianeque Agostinho²

RESUMO

Este artigo analisa em que medida os professores de Geografia da 10ª classe de uma escola de formação de professores em Menongue adoptam a recomendação metodológica oficial de realizar actividades de campo e visitas de estudo, e identifica os factores que condicionam essa adopção. O currículo angolano de Geografia recomenda, entre os procedimentos que integram o seu programa oficial, a vinculação entre os conteúdos estudados e o espaço geográfico envolvente, atribuindo ao professor a responsabilidade de dominar esse reportório metodológico. Aplicaram-se questionários à totalidade dos dez professores de Geografia e dos sete membros da direcção de uma escola do Magistério em Menongue, complementados por diálogo com os docentes. Os resultados expõem uma contradição directa: 80% dos professores afirmam gostar de leccionar actividades de campo e reconhecem o seu valor formativo, mas nenhum as realiza com regularidade plena, facto confirmado pela direcção escolar. A insuficiência de instrumentos didáctico-metodológicos e o fraco domínio dos procedimentos de organização das actividades de campo explicam este afastamento. O baixo grau de adopção observado não decorre de indisponibilidade dos professores, mas de condições materiais insuficientes e de preparação metodológica limitada, o que exige responsabilizar, em simultâneo, o professor e a instituição escolar pela concretização efectiva do currículo.

Palavras-chave: Actividades de campo; Currículo; Formação de professores; Ensino da Geografia; Menongue.

ABSTRACT

This article analyses the extent to which Geography teachers of the 10th grade, at a teacher training school in Menongue, adopt the official methodological recommendation to carry out field activities

and school geographic study visits, and identifies the factors that condition this adoption. The Angolan Geography curriculum recommends, among the procedures that make up its official programme, the linking of the content studied to the surrounding geographic space, placing on the teacher the responsibility of mastering this methodological repertoire. Questionnaires were applied to the entire population of ten Geography teachers and the seven members of the leadership team of a teacher training school in Menongue, complemented by dialogue with the teachers. The results expose a direct contradiction: 80% of teachers state that they enjoy conducting field activities and recognise their formative value, yet none of them carry them out with full regularity, a fact confirmed by the school leadership. The insufficiency of didactic and methodological resources and the weak command of the procedures for organising field activities explain this gap. The low degree of adoption observed does not stem from teachers' unwillingness, but from insufficient material conditions and limited methodological preparation, which requires holding both the teacher and the school institution jointly responsible for the effective delivery of the curriculum.

Keywords: Field activities; Curriculum; Teacher training; Geography teaching; Menongue.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia mantém uma relação directa e permanente com o espaço vivido pelos alunos. Esta condição distingue as actividades de campo, entendidas aqui como trabalhos de campo, visitas de estudo, excursões geográficas escolares e outras formas de contacto directo com a realidade geográfica envolvente, como

forma de organização do ensino central, e não acessória, da disciplina.

O valor formativo destas actividades não se limita à aquisição de conceitos, mas do desenvolvimento de habilidades de observação, de análise e de interpretação da paisagem, e atitudes de responsabilidade perante o território (Bosque, 2002; Orion; Hofstein, 1994).

A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, consagra no seu artigo 4.º, alíneas b) e c), entre os fins do Sistema de Educação e Ensino, assegurar aos indivíduos a aquisição de conhecimentos e competências para uma participação eficaz na vida individual e colectiva, e formá-los para compreenderem, de forma crítica e construtiva, os problemas nacionais, regionais e internacionais, finalidades que só se cumprem através de uma articulação constante entre os conteúdos escolares e a realidade concreta em que o aluno se insere. O artigo 88.º da mesma Lei refere directamente as excursões e as visitas de estudo como modalidades de Educação Extra-Escolar, organizadas pelas instituições de ensino para complementar os conteúdos curriculares, o que confere às actividades de campo um enquadramento legal próprio, distinto e anterior ao das sugestões metodológicas de cada programa disciplinar.

O Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (2003), traduz este princípio ao estruturar cada programa disciplinar com uma secção fixa de sugestões metodológicas, através da qual cada disciplina propõe

procedimentos que aproximam os conteúdos estudados da realidade envolvente à escola.

É nessa secção que o Programa de Geografia da 10ª classe do Magistério recomenda, entre os procedimentos ao dispor do professor, o trabalho de campo e a visita de estudo. O próprio programa qualifica estes procedimentos como sugestões, geridas por cada professor de acordo com a situação concreta em que trabalha, e não como objectivos de cumprimento obrigatório. Ainda assim, trata-se de indicações que integram o programa oficial da disciplina, aprovado para uso nas escolas de formação de professores, e não de uma preferência pessoal de cada professor.

A adopção efectiva desta recomendação depende da preparação metodológica dos professores e das condições materiais disponíveis nas escolas, e não apenas da sua presença no documento curricular. Neste contexto, o afastamento entre o que o currículo recomenda e o que efectivamente acontece na sala de aula constitui um problema recorrente na formação de professores, associado a limitações de recursos e a insuficiências na preparação didáctico-metodológica dos professores (Lussinga, 2016).

O caso da Gabela-Amboim, no Cuanza Sul, ilustra que a superação destas dificuldades é possível dentro da própria disciplina de Geografia. Carreira e Sinde (2026) documentaram, nas escolas secundárias locais, o aproveitamento pedagógico das potencialidades turísticas naturais da região através de actividades de campo no ensino da Geografia, mostrando que um desenho metodológico ajustado ao território torna a recomendação curricular exequível.

O presente artigo analisa o grau de adopção da recomendação metodológica oficial de realizar actividades de campo pelos professores de Geografia da 10ª classe de uma escola de formação de professores em Menongue, e identifica os factores que determinam esse grau de adopção. A análise incide sobre os professores e sobre a direcção escolar, responsáveis directos pela concretização do currículo na escola.

2. ACTIVIDADES DE CAMPO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho de campo é, na tradição da Geografia, um traço identitário da própria ciência e disciplina curricular, e não uma simples técnica de recolha de dados. Neste sentido, estudos clássicos e contemporâneos, em diferentes tradições geográficas e pedagógicas, convergem no reconhecimento do valor formativo do contacto directo com o terreno (Lacoste, 1985; Kolb, 1984; Orion; Hofstein, 1994; Bosque, 2002, Agostinho, 2017). No contexto escolar, a saída da sala de aula só se converte em actividade de campo, no sentido pleno do termo, quando é precedida de objectivos claros e seguida de momentos de sistematização do que foi observado.

Alentejano e Rocha-Leão (2006) situam a relação entre o geógrafo e o espaço geográfico estudado no contacto directo com a realidade observada, e alertam para o risco de o trabalho de campo se tornar um procedimento rotineiro, esvaziado de intencionalidade teórica, quando não é devidamente planeado.

Orion e Hofstein (1994) demonstraram que a aprendizagem durante uma saída de campo é condicionada pelo espaço de novidade, ou seja, pelo grau de familiaridade do aluno com o ambiente, com a

tarefa proposta e com o próprio grupo. Quando este espaço de novidade não é reduzido através de preparação prévia, os alunos concentram a atenção nos aspectos sensoriais imediatos da experiência, em detrimento da aprendizagem conceptual pretendida.

A eficácia formativa das actividades de campo em Geografia não decorre, portanto, da simples deslocação ao terreno: exige um desenho metodológico cuidadoso. Kolb (1984) situa esta exigência num quadro mais amplo, o da aprendizagem experiencial, segundo o qual a experiência concreta só se converte em conhecimento quando é seguida de observação reflexiva, conceptualização abstracta e experimentação activa.

Bosque (2002) sistematizou o conceito de excursão docente como forma de organização do ensino que estabelece uma relação directa entre os conteúdos curriculares e o meio geográfico envolvente à escola. Agostinho (2017) desenvolveu, na formação de professores de Geografia em Benguela, uma estratégia assente na identificação prévia de áreas de interesse geodidáctico próximas da escola, os polígonos docentes, que permitem planear excursões ajustadas aos conteúdos programáticos sem depender de deslocações onerosas.

Para Sousa, Medeiros, Monalisa, Silva e Cabral (2015), a aula de campo facilita a aprendizagem ao permitir que os alunos relacionem os conteúdos estudados com fenómenos observáveis na sua própria realidade. Ferreira, Silva, Paim e Mata (2023) descreveram uma experiência de formação inicial em que estudantes de licenciatura em Geografia planearam e conduziram um trabalho de campo no semiárido norte mineiro, confirmando que o envolvimento directo do futuro professor na concepção da actividade reforça a sua

apropriação metodológica. Cahala, Lopes e Maiato (2023) documentaram, no ISCED-Huíla, um padrão semelhante: a aula de campo reforça a aprendizagem sobre a biodiversidade botânica ao aproximar o aluno de fenómenos que a sala de aula não reproduz.

Nesta perspectiva, um estudo realizado por Dourado e Leite (2016), em que inquiriram professores de Geologia sobre a utilização ideal das actividades de campo, constataram que o reconhecimento do seu valor pedagógico coexiste com obstáculos práticos relacionados com o tempo lectivo disponível, a logística de deslocação e a articulação com os programas curriculares.

Neste sentido, as investigações mais recentes confirmam o mesmo padrão em contextos muito distintos do angolano. Oktavianto, Sumarmi, Utaya, Taryana e Widodo (2024) mostraram que, embora o currículo de Geografia da Indonésia permita a realização de trabalho de campo, nem todos os professores têm oportunidade de o concretizar, o que os autores classificam como um problema de implementação curricular, e não de desenho do currículo. Nkuna e Mawela (2026), recorrendo à teoria da aprendizagem experiencial de Kolb, documentaram, em escolas sul-africanas, um declínio do trabalho de campo em Geomorfologia provocado pela pressão curricular, pela escassez de recursos e pela preparação limitada dos professores.

Estudos recentes sobre esta temática ratificam, assim, que a distância entre o currículo e a prática não é uma singularidade angolana. Gimeno Sacristán (2000) explica esta distância através da distinção entre o currículo prescrito, currículo interpretado pelo professor e o currículo realmente vivido pelos alunos. O professor não executa mecanicamente as indicações curriculares; decide, a

partir das condições concretas em que trabalha, o que efectivamente acontece na aula.

Uma recomendação curricular explícita, como o trabalho de campo e a visita de estudo no programa de Geografia, não garante, por essa via, a sua realização. Entre a indicação metodológica expressa no documento curricular e a acção do professor interpõem-se factores materiais, como a disponibilidade de instrumentos didácticos, e factores profissionais, como a preparação metodológica para organizar uma actividade fora da sala de aula.

O Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho, estabelece, entre os deveres do professor angolano, o cumprimento dos programas de ensino e a actualização permanente da sua preparação científica e pedagógica. Entretanto, o referido dever profissional não pode, porém, ser lido isoladamente da responsabilidade institucional de criar as condições mínimas para o seu cumprimento, sob pena de se atribuir ao professor, individualmente, o que resulta dos constrangimentos estruturais da escola.

Assim, compreender por que motivo os professores adoptam, ou deixam de adoptar, os procedimentos metodológicos recomendados pelo currículo exige, por isso, a caracterização das condições concretas em que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia se desenvolve: os instrumentos didáctico-metodológicos disponíveis, o apoio institucional da direcção escolar e a preparação metodológica que os professores receberam para organizar as actividades de campo.

A trajetória das actividades de campo no ensino da Geografia em Angola confirma o peso destas condições estruturais. Agostinho e Gutiérrez (2025) mostram que estas actividades eram praticamente inexistentes no ensino colonial, de carácter elitista, e que, após a independência em 1975, os esforços para introduzir os conteúdos geográficos locais e as metodologias práticas foram limitados pelo conflito armado prolongado até 2002, período em que a deslocação de professores e alunos ao terreno implicava risco real, associado à presença de campos minados.

Com o alcance da paz em 2002 e a Reforma Educativa ocorrida em 2004, as actividades de campo passaram a integrar de forma sistemática a política educativa angolana, constituindo-se progressivamente como componente curricular autónoma nos cursos superiores de formação de professores de Geografia.

Os Magistérios angolanos preparam, no subsistema de formação de professores, docentes destinados ao ensino primário e às primeiras classes do ensino secundário, integrando disciplinas de conteúdo científico, como a Geografia, com componentes de formação pedagógica e didáctica. Lussinga (2016) identificou, na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, dificuldades na articulação entre os conteúdos científicos estudados e a preparação pedagógico-prática necessária ao exercício da docência.

Iniciativas mais recentes de extensão universitária confirmam o mesmo princípio dentro da própria Geografia: Huvi et al. (2026) descrevem, no município do Cubal, uma experiência que combinou aulas práticas de campo com estudantes universitários e oficinas de formação com professores do I e II ciclo, precisamente para colmatar

a ausência de um desenho metodológico que tornasse viável a realização de actividades de campo nas condições concretas da escola.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é parte da investigação de campo realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular, intitulada “Proposta Metodológica para o Desenvolvimento de Aulas Práticas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Geografia da 10^a Classe do Magistério ‘Mwene Vunongue’, Menongue”, apresentada ao Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla em 2024. Adoptou-se um desenho descritivo de abordagem mista, não por opção instrumental, mas porque a distinção entre o currículo prescrito e o currículo realizado, formulada por Gimeno Sacristán (2000), exige uma abordagem capaz de captar mais do que a auto-percepção de um único actor curricular.

Um estudo limitado ao inquérito aos professores arriscaria confundir a intenção declarada com a prática efectiva. A investigação realizou, por isso, a triangulação da percepção dos professores com a leitura da direcção escolar, entidade que acompanha e avalia o desempenho lectivo, seguindo o princípio de que a validade da investigação educacional decorre do cruzamento de diferentes fontes de dados, e não da profundidade isolada de uma única fonte (Aires, 2013).

O estudo decorreu numa escola de formação de professores do subsistema do Magistério, em Menongue, província do Cubango. A escolha da instituição não obedeceu a critérios de

representatividade estatística, mas à existência comprovada do problema em análise e ao acesso directo aos sujeitos de investigação.

Participaram no estudo dez professores de Geografia da 10ª classe em exercício na escola e sete membros da direcção escolar, nomeadamente o director geral, os subdirectores pedagógico e administrativo, os chefes dos gabinetes da secretaria geral e da secretaria pedagógica, o coordenador de turnos e o coordenador das actividades extra-escolares.

O estudo considerou três dimensões nos professores: a disposição perante as actividades de campo, avaliada pelo gosto em realizá-las e pelo reconhecimento do seu contributo formativo; a preparação metodológica, avaliada pelas dificuldades sentidas e pelo domínio dos procedimentos de organização; e a prática efectiva, avaliada pela frequência de realização. Na direcção escolar, consideraram-se duas dimensões: a frequência percebida de realização pelos professores e o aproveitamento dos alunos nesta componente.

Foram aplicados questionários de perguntas fechadas, de escala nominal com três categorias de resposta, Sim, Não e Razoável, aos professores e à direcção escolar em separado. O questionário dos professores incidiu sobre cinco itens: o gosto por realizar as actividades de campo, o contributo destas para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores dos alunos, as dificuldades sentidas na sua realização, o domínio dos procedimentos necessários à sua organização, e a frequência com que efectivamente as realizam.

O questionário da direcção incidiu sobre dois itens: a frequência com que, na sua percepção, os professores realizam as actividades de campo em Geografia, e o aproveitamento dos alunos nesta componente. As categorias de resposta seguiram o formato tripartido habitualmente utilizado em diagnósticos deste tipo na formação de professores em Angola, o que permite comparar os resultados obtidos com os de investigações semelhantes. O instrumento foi previamente aplicado, em estudo piloto, a um grupo amostral, para efeitos de validação, o que permitiu aperfeiçoar as suas dimensões e indicadores e melhorar a sua articulação com os objectivos da investigação.

A opção por uma escala de ocorrência, Sim, Não e Razoável, em vez de uma escala de Likert de concordância, decorre da natureza diagnóstica do estudo. O objectivo não era medir o grau de concordância dos professores com uma afirmação sobre as actividades de campo, mas apurar se um conjunto de práticas concretas, gostar, reconhecer, realizar, dominar, ocorre, não ocorre, ou ocorre de forma parcial e inconsistente.

A categoria razoável foi reservada, no diálogo com os professores, precisamente para este último caso: actividades que existem, mas de modo ocasional, incompleto ou dependente de circunstâncias específicas, e que nem os próprios professores classificariam como ausentes nem como plenamente instaladas. Um diálogo semiestruturado com os professores aprofundou e contextualizou as respostas obtidas aos questionários.

O tratamento dos dados limitou-se à estatística descritiva, frequências absolutas e percentuais. Não se aplicaram testes estatísticos inferenciais, dado o carácter censitário, e não amostral,

da recolha, e a reduzida dimensão de ambos os grupos inquiridos, que tornaria qualquer teste de significância pouco informativo. A validade interna dos resultados sustenta-se antes no cruzamento das respostas dos professores, da leitura da direcção escolar e do diálogo mantido com os docentes.

O estudo cumpriu os procedimentos éticos exigidos em investigação educacional: autorização prévia da direcção da escola, informação clara aos participantes sobre os objectivos da investigação, participação voluntária e anonimato no tratamento e na apresentação dos dados. Em nenhum momento se identificam individualmente os professores ou os membros da direcção escolar inquiridos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos confrontam a disposição dos professores perante as actividades de campo em Geografia com a frequência com que efectivamente as realizam, e com a leitura que a direcção escolar faz do mesmo fenómeno. Este confronto, e não a descrição isolada de cada questionário, estrutura a análise que se segue.

Tabela 1. Disposição, dificuldades e prática dos professores de Geografia perante as actividades de campo

Item	Sim	Não	Razoável
Gosto por realizar actividades de campo	8 (80%)	0 (0%)	2 (20%)
Contributo para capacidades, atitudes e valores	8 (80%)	0 (0%)	2 (20%)

Dificuldades na realização de actividades de campo	6 (60%)	2 (20%)	2 (20%)
Domínio dos procedimentos de organização	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)
Frequência com que efectivamente as realiza	0 (0%)	6 (60%)	4 (40%)

Fonte: dados da investigação (n = 10 professores).

Oito dos dez professores, 80%, afirmam gostar de realizar actividades de campo, e a mesma proporção reconhece o seu contributo para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores dos alunos; nenhum professor respondeu negativamente a estes dois itens. Este resultado confirma, no plano local, o que a literatura documenta noutros contextos: o reconhecimento do valor formativo do trabalho de campo tende a ser amplamente partilhado pelos professores, independentemente do país em que leccionam (Dourado; Leite, 2016; Sousa et al., 2015). A questão que os dados obrigam a colocar não é, por isso, se os professores valorizam as actividades de campo, mas porque motivo esse reconhecimento não se traduz em prática regular.

A resposta está nos mesmos dados. Seis professores, 60%, reconhecem sentir dificuldades na realização de actividades de campo, associadas, segundo o diálogo mantido com os professores, à ausência de um espaço próprio para o ensino da Geografia e à escassez de recursos didácticos actualizados. Apenas dois professores, 20%, consideram dominar os procedimentos necessários à organização de uma actividade de campo; seis, 60%, reconhecem não os dominar.

A dificuldade não se limita, portanto, à falta de recursos materiais: estende-se à preparação metodológica para planejar e conduzir uma excursão geográfica escolar, desde a selecção do local até à sistematização das observações dos alunos. O resultado deste estudo confirma-o: nenhum dos dez professores inquiridos afirma realizar actividades de campo com regularidade plena; 60% respondem não as realizar, e os restantes 40% classificam a sua realização como razoável.

O contraste entre 80% de disposição favorável e 0% de realização plenamente afirmativa é a ratificação da distância entre o currículo prescrito e o currículo realizado formulada por Gimeno Sacristán (2000), e demonstra que a recomendação curricular, por si só, não determina a prática lectiva.

A direcção escolar confirma o quadro traçado pelos professores. Três dos sete membros, 43%, consideram que os professores não realizam actividades de campo com regularidade; dois, o equivalente a 28,5% de um universo de sete membros, respondem afirmativamente; os restantes dois, também 28,5%, classificam a situação como razoável.

Esta convergência entre a auto-avaliação dos professores e a percepção de quem acompanha e avalia o seu desempenho reforça a fiabilidade dos resultados: não se trata de uma leitura isolada de um único grupo de inquiridos.

Quanto ao aproveitamento dos alunos nesta componente da disciplina, 43% dos membros da direcção classificam-no como razoável, e os restantes distribuem-se, em partes iguais, pelas categorias de bom e de muito bom. Segundo a percepção da

direcção escolar, os alunos apresentam, portanto, um aproveitamento globalmente positivo apesar da reduzida frequência das actividades de campo, o que sugere que a recomendação curricular, quando seguida mesmo de forma irregular, produz efeitos favoráveis na aprendizagem.

A própria direcção escolar manifesta intenção de reforçar as condições institucionais para a realização de actividades de campo, através do aumento do número de salas anexas destinadas a apoiar o ensino experimental e do incentivo aos professores para diversificarem as modalidades de ensino da Geografia. Esta intenção institucional confirma que a escola reconhece o problema como seu, e não apenas como falha dos professores.

O Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação estabelece ao professor angolano o dever de cumprir os programas de ensino, o que inclui a boa gestão do reportório metodológico do programa da disciplina de Geografia da 10^a classe do qual o trabalho de campo e a visita de estudo fazem parte. Os dados obtidos condicionam, contudo, uma leitura que atribua o baixo grau de adopção observado exclusivamente à vontade individual dos professores: a Tabela 1 mostra que a limitação é de meios e de preparação, não de motivação.

Este padrão é consistente com a literatura internacional sobre trabalho de campo em Geografia. Kent, Gilbertson e Hunt (1997) e Fuller et al. (2006) mostram, em contextos muito diversos, que a baixa frequência do trabalho de campo geográfico decorre sobretudo da preparação metodológica limitada dos professores, e não apenas da escassez absoluta de recursos; France e Haigh (2018) confirmam, quatro décadas depois, que esta continua a ser a

principal barreira. A experiência de Namialo, em Moçambique, aponta no mesmo sentido: Ntumua, Bata e Carneiro (2020) mostraram que os locais de interesse geográfico já disponíveis nas imediações da escola raramente são aproveitados quando os professores não dominam os procedimentos para os transformar em actividade de campo.

Uma resposta ajustada ao contexto local, à semelhança da que Carreira e Sinde (2026) descrevem para a Gabela-Amboim, pode inverter este quadro. Em Menongue, a resposta exige actuar em duas frentes: a preparação metodológica dos professores, dotar a escola de instrumentos didácticos básicos, e produzir, à semelhança dos polígonos docentes propostos por Agostinho (2017) para Benguela, um levantamento estruturado dos espaços geográficos envolventes com potencial didáctico para a realização das actividades de campo. Deste modo, resolve-se atribuindo, em simultâneo, ao professor a responsabilidade de dominar o reportório metodológico que lhe é confiado, e à escola a responsabilidade de lhe fornecer os instrumentos e a preparação necessários para o dominar.

A categoria razoável, presente em todos os itens do questionário dos professores, não deve ser interpretada como cumprimento parcial satisfatório. Quando 40% dos professores classificam como razoável a frequência com que realizam actividades de campo, sem que nenhum classifique essa frequência como plenamente afirmativa, a categoria razoável corresponde a um cumprimento mínimo e ocasional, e não a um patamar intermédio de regularidade. A mesma leitura aplica-se à avaliação da direcção escolar sobre o aproveitamento dos alunos: a classificação razoável não valida o

estado actual das actividades de campo, regista antes um resultado aquém do que o programa recomenda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de Geografia da 10^a classe da escola estudada valorizam as actividades de campo e reconhecem o seu contributo formativo, mas não as realizam com regularidade. Este afastamento entre disposição e prática não resulta de negligência profissional: resulta de duas condições centrais identificadas neste estudo, insuficiência de recursos e fraca preparação metodológica.

A convergência entre a auto-avaliação dos professores e a leitura da direcção escolar confirma este diagnóstico, e não uma percepção isolada de um dos grupos inquiridos.

A adopção do reportório metodológico recomendado pelo programa de Geografia não depende apenas de o recomendar. Depende de dotar a escola de instrumentos didácticos básicos, de reforçar, na formação inicial e contínua dos professores, o planeamento e a condução de actividades de campo, e de produzir, em cada instituição, um levantamento estruturado dos espaços geográficos envolventes com potencial didáctico.

As experiências da Gabela-Amboim e de Namialo evidenciam que esta resposta funciona: um recurso metodológico ajustado ao contexto local converte um diagnóstico negativo numa prática efectivamente realizada.

A responsabilidade profissional do professor perante o currículo, consagrada no Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, não isenta a escola da sua própria responsabilidade. Atribuir o baixo grau

de adopção apenas ao professor ignora as condições em que ele trabalha; atribuí-lo apenas à escola ignora que o professor é o agente que decide, na sala de aula e fora dela, o que do currículo se torna prática. Os resultados sugerem, por isso, que as duas responsabilidades devem ser lidas em conjunto, sem que uma substitua a outra.

Recomenda-se, por fim, que as instituições responsáveis pela formação de professores em Angola tratem a preparação metodológica para a organização de actividades de campo como componente obrigatória, e não facultativa, da formação inicial de professores de Geografia. A revisão futura do Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, e dos programas disciplinares que dele decorrem, deve incluir orientações metodológicas concretas para a realização do trabalho de campo e da visita de estudo, e não apenas a sua recomendação genérica. Um programa que recomenda estes procedimentos sem indicar como os tornar exequíveis nas condições reais de cada escola reproduz, indefinidamente, o afastamento que este estudo documenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, F. V. **Estrategia metodológica para la preparación de los profesores de Geografía en el desarrollo de las excursiones docentes en la Escuela de Formación de Profesores de Benguela, Angola.** 2017. Tese (Doutoramento em Ciências Pedagógicas) – Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Havana, 2017.

AGOSTINHO, F. V.; GUTIÉRREZ, A. G. Atividades de campo no ensino de Geografia em Angola: análise da sua trajetória no contexto

educativo nacional. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 7, n. 3, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2024.265140>. Acesso em: 19 set. 2026.

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2013.

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-68, 2006.

ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei n. 17/16, de 7 de outubro**: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela Lei n. 32/20, de 12 de agosto. Diário da República, Luanda, I Série, n. 170, 2016.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 160/18, de 3 de julho**: aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Diário da República, Luanda, 2018.

ANGOLA. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. **Currículo de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário**. Luanda: INIDE, 2003.

BOSQUE, R. S. **La excursión docente**: una propuesta para el perfeccionamiento de su realización. 2002. Tese (Doutoramento) – Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Havana, 2002.

CAHALA, V.; LOPES, B.; MAIATO, F. A importância da aula de campo na aprendizagem sobre biodiversidade botânica. **Revista Científica do ISCED-Huíla**, v. 2, n. 1, p. 29-54, 2023.

CARREIRA, W. G. T.; SINDE, A. Aproveitamento das potencialidades turísticas naturais por meio de aulas de campo, no ensino da Geografia, nas escolas secundárias da Gabela-Amboim. In: FAZENDA, A. J.; FERRACINI, R. (org.). **Ensino e aprendizagem geográfica em Angola**. São Paulo: Edição dos Autores, 2026. p. 155-166.

COSTA, T. S. B.; CARDOZO, A. S.; SOUZA, S. F. F.; MOREIRA, M. F.; GALVÃO, I. R. O trabalho de campo como intervenção prática no estágio curricular supervisionado em geografia. **Revista Tamoios**, v. 18, n. 2, p. 153-169, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.59281>. Acesso em: 19 set. 2026.

DOURADO, L.; LEITE, L. Atividades de campo no ensino da Geologia: opiniões de professores portugueses sobre formas ideais de as usar. **Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação**, 2016.

FERREIRA, G. H. C.; SILVA, L. A. P.; PAIM, I. B.; MATA, C. A. Trabalho de campo e a formação do professor de Geografia: uma experiência no semiárido norte mineiro. **Revista da Associação de Geógrafos Brasileiros**, 2023.

FRANCE, D.; HAIGH, M. Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 498-514, 2018.

FULLER, I.; EDMONDSON, S.; FRANCE, D.; HIGGITT, D.; RATINEN, I. International perspectives on the effectiveness of geography fieldwork for learning. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 30, n. 1, p. 89-101, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUVI, J.; TONI, M.; EPALANGA, J.; PEREIRA, H.; SAPEIO, R.; MALAVOLONEKE, F.; AFONSO, R. Extensão universitária e formação docente no ensino da Geografia: experiências de aulas práticas de campo com estudantes universitários e oficinas com professores do I e II ciclo no município do Cubal, Angola. In: **ANAIS DO CONGRESSO DA REDE INTERNACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 2., 2026, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ/Even3, 2026. ISBN 978-65-272-2546-1.

KENT, M.; GILBERTSON, D. D.; HUNT, C. O. Fieldwork in geography teaching: a critical review of the literature and approaches. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 21, n. 3, p. 313-332, 1997.

KOLB, D. A. **Experiential learning:** experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

LACOSTE, Y. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.** Nova ed. rev. e aum. Paris: La Découverte, 1985.

LUSSINGA, A. **Formação de professores no sistema educativo de Angola:** uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. 2016. Tese (Doutoramento) – Huambo, 2016.

NKUNA, V. R.; MAWELA, A. S. Bringing geomorphology to life through fieldwork: a case of Tshwane districts grade 12 Geography teachers. **Journal of Curriculum Studies Research**, v. 8, n. 1, p. 106-123, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.46303/jcsr.2026.6>. Acesso em: 19 set. 2026.

NTUMUA, J. E.; BATA, E. J.; CARNEIRO, V. A. A aula de campo no ensino de Geografia: análise da sua prática na Escola Secundária de Namialo, Província de Nampula, Moçambique. **Geografia em Questão**, v. 13, n. 3, 2020.

OKTAVIANTO, D. A.; SUMARMI, S.; UTAYA, S.; TARYANA, D.; WIDODO, B. S. Challenges in the implementation of fieldwork learning in the Geography curriculum in Indonesia. **Journal of the Geographical Institute “Jovan Cvijić” SASA**, v. 74, n. 2, p. 281-289, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2298/IJGI230426006O>. Acesso em: 19 set. 2026.

ORION, N.; HOFSTEIN, A. Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 31, n. 10, p. 1097-1119, 1994.

Programa de Geografia, 10.^a classe: formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário. 2. ed. Luanda: Editora Moderna, 2013.

SOUSA, C. A.; MEDEIROS, M. C.; MONALISA, M. C.; SILVA, J. A.; CABRAL, L. N. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. Campina Grande: UEPB, 2015.

¹ Mestre em Teoria e Desenvolvimento Curricular. Professor do Magistério “Mwene Vunongue”, Menongue, Cubango, Angola. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0371-0265>.

² Doutor em Ciências Pedagógicas, área de especialização Formação de Professores de Geografia. Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela), Benguela,

Angola, Angola. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).