



REFORMA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: Buscando o sentido da nossa proposta de Integração Curricular

Setembro/ 2013

Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SELIMANE, Remane¹

remaneselimane@gmail.com

CASALI, Alípio²

a.casali@uol.com.br

Agência Financiadora: CAPES/Brasil
Comunicação Oral. Texto Completo.

RESUMO

Neste trabalho se questiona a consistência dos pressupostos teóricos em que se baseia a Reforma Curricular que, desde 2004, ocorre em Moçambique. *Integração Curricular*, conjuntamente com o *Ensino Baseado no Desenvolvimento de Competências* são dois dos principais pilares da proposta curricular resultante dessa reforma. À luz das reflexões de Alice Casimiro Lopes (2008) e outros autores críticos faz-se uma análise ao processo, através da confrontação dos dados da pesquisa documental, em especial do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - PCESEG. O desenvolvimento da pesquisa leva à constatação da contradição de que a reforma enferma ao pretender aliar aqueles dois pilares à realização de aprendizagens viradas para a autorrealização dos alunos e para a reconstrução social. Nesse contexto, com a ajuda de Circe Bittencourt (2002) se contrapõe uma proposta que, também, implica a dialogicidade, inspirada em Paulo Freire (1979).

Palavras-chave: Reforma Curricular. Desenvolvimento de Competências. Integração Curricular.

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela PUC SP; funcionário do Ministério da Educação de Moçambique; actua na Universidade Pedagógica de Maputo, onde lecciona Didáctica de História.

² Orientador - filósofo e educador - Doutor em Educação pela PUC SP e Pós-doutor pela Universidade de Paris; Professor titular pelo Departamento de Fundamentos em Educação da PUC SP; Docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da PUC SP, Coordenador da linha de pesquisa "Currículo, Conhecimento e Cultura".



INTRODUÇÃO

Na Integração Curricular se situa o cerne desta pesquisa que problematiza a consistência dos pressupostos teóricos em que se baseia a reforma curricular em Moçambique. Integração Curricular aparece como a categoria central da pesquisa, não só enquanto uma das *inovações* a que a Reforma Curricular diz promover. Ela também aparece porque, conjuntamente com *o ensino por competências*, são dois dos princípios em que, de acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 16) se desenvolve o Ensino Secundário Geral (ESG).

Para além de dominar na documentação normativa curricular, *Integração Curricular e Ensino por Competências* abundam nos discursos dos altos responsáveis do sistema educativo moçambicano, via de regra, associados à busca de uma educação virada para o desenvolvimento de aprendizagens socialmente relevantes. São disso exemplos os depoimentos de dois deles, presentes em Selimane (2011, p. 170) ao se referirem às razões das mudanças curriculares. Um responsável afirma:

O móbil principal de todas estas mexidas é a constatação de que o ensino tem estado bastante compartimentado (...). Por exemplo, na Área de Ciências Sociais *há que se encontrar mecanismos de fazer com que esta Área ultrapasse os limites da História e da Geografia e coloque como questão central as competências que se pretende desenvolver com tal ou tal ensino*. Tais *competências* deverão privilegiar o conhecimento do local e da comunidade do aluno, as questões relativas ao patriotismo e à moçambicanidade (...)

Outro, por sua vez, declara:

Eu penso que uma das grandes *inovações* deste currículo do ESG foi que estivesse *orientado para o desenvolvimento das competências*. E, *para desenvolver um currículo orientado por competências implica, digamos, percebermos e dominarmos esta abordagem por competências* (...)

Afirmações e convicções dos altos responsáveis à parte sucede que, de uma perscrutação aos documentos curriculares e audição de seus fautores levada a cabo em



Selimane (idem, ibidem) se constata uma contradição entre os desígnios maiores a que o currículo se propõe e os fundamentos teóricos em que ela busca basear-se para consegui-los. Essa constatação ensejou a procura de uma melhor percepção e domínio da *abordagem por competências* e a *integração curricular* como, aliás, é recomendado e se impõe.

DESENVOLVIMENTO

Discussão Acerca da Integração Curricular

Em sua obra *Políticas de Integração Curricular*, Alice Casimiro Lopes (2008), com a intenção de sustentar que *o currículo integrado se relaciona directamente com as diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares*, investe na (re)construção de uma história do pensamento sobre organização curricular. *O acompanhamento dos contornos dessa história será crucial para a compreensão do alcance do conteúdo político-ideológico que estas categorias encerram.*

Apoiando-se em Pinar e outros, a autora situa três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre a organização curricular: *currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares*. Ela defende que "[...] *nessas três matrizes de pensamento existem preocupações com a integração curricular, segundo finalidades sociais e princípios teóricos distintos*". (LOPES, 2008, p. 63, grifo nosso).

Currículo com base no desenvolvimento de competências

O currículo por competências sintoniza-se com as teorias curriculares da *eficiência social* que se desenvolvem, inicialmente, em associação aos trabalhos de Franklin Bobbit e Werret Charters e que veio a culminar com Ralph Tyler. Na sua obra publicada em 1918, nos Estados Unidos da América, Bobbit visando alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, procedeu à transferência das técnicas do mundo dos negócios, baseado na lógica de Tyler - para o mundo da escola. Nesse contexto, a criança passa a ser entendida como



um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira garantir sua formação eficiente. O atendimento às demandas do modelo produtivo passa a ser critério dessa eficiência.

Cotado entre os primeiros modelos de construção curricular antes de Tyler e com uma grande influência na actividade de desenvolvimento curricular, este modelo acentuou a ênfase na formulação de objectivos e, nele, os métodos assumiram a centralidade do currículo, para a interpretação desses objectivos em actividades.

Embora no seu desenvolvimento o modelo tenha procurado incorporar os estudos sobre os alunos, a vida contemporânea e os conteúdos específicos como fonte para a definição dos objectivos, *suas teorias tiveram sempre em vista a associação entre currículo e o mundo produtivo.*

No senso comum do desenvolvimento curricular e da educação, em geral prevalece ainda, hodiernamente, a ideia de que, de uma definição precisa dos objectivos, sobretudo os comportamentais, a serem implementados, depende a qualidade do desenvolvimento curricular e da educação, em geral. De acordo com Lopes, essa perspectiva desconsidera a possibilidade dos fins educacionais serem estabelecidos no desenvolvimento das actividades curriculares, minimizando ou ignorando, mesmo *o carácter imprevisível, imponderável* do currículo enquanto prática cultural.

O desenvolvimento do currículo por competências foi convertido, nos anos de 1970, no que ficou conhecido como *ensino para a competência*, mais estritamente relacionado a programas de formação de professores e se estendendo, mais tarde, para outras áreas de ensino. Sucedeu, então, a *substituição* da concepção de *objectivos comportamentais* pela de *competências* que, tal como os objectivos comportamentais, são tidas como comportamentos mensuráveis e daí que, cientificamente controláveis. O fim último, desse proceder residia na possibilidade da *elaboração de indicadores de desempenho para avaliação*. A esse propósito, Lopes coloca que,

Mesmo quando a competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada. (...). (LOPES, 2008, p. 67-68, grifo nosso).



Terezinha Rios, por sua vez, alinhando mais ou menos na mesma direção, questiona se se trataria de algo que tem, apenas, um carácter técnico, semântico, ou, se seria necessário empreender na perscrutação de eventuais implicações ideológicas. Além disso, esta autora elucida ser necessário um paralelo entre competência e qualificação para a ilação a que isso conduz na percepção de que desenvolver competências conduziria à formação de indivíduos qualificados.

Conclui-se assim, que *o modelo de ensino por competências tende a desconsiderar as competências resultantes das relações sociais do cotidiano dos indivíduos*, na medida em que *tem como base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado*. Trata-se de um modelo em que as disciplinas escolares e os conhecimentos cedem a sua centralidade às competências (para as habilidades e tecnologias) a serem adquiridas pelos alunos. Mesmo que seja possível localizar casos de competências ao serviço do ensino das disciplinas académicas, "[...] o ensino por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem as disciplinas". (LOPES, 2008, p. 68). Um conjunto de saberes, julgados imprescindíveis à formação das competências esperadas compõem os módulos.

Este proceder denota na competência, um *princípio integrador do conhecimento*, pois resulta na necessidade de articular saberes disciplinares variados para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias, atendendo às exigências do mundo produtivo, tendo, por isso, *um enfoque instrumental*. Por essa razão, mesmo assumindo uma perspectiva de integração, *o currículo por competências jamais expressaria um potencial crítico*. Pelo contrário, ao não focalizar sua atenção à possibilidade do questionamento pela escola do modelo de sociedade em que ela se encontra inserida, ela se revela um pensamento conformista.

O currículo centrado nas disciplinas de referência

Esta perspectiva é caracterizada por inúmeras diferenças entre as concepções teóricas de seus mentores e por não poder ser limitada a um tempo preciso. Seus principais representantes, Herbart e Bruner, na primeira fase; e Phenix, Hirst e Peters,



na fase posterior, defenderam as propostas de que o currículo e os objectivos da escolarização teriam como fonte as disciplinas de referencia e o conhecimento especializado.

Defendiam a ideia de que a educação partiria do que a criança adquire previamente na experiência e no intercurso social e a formação do carácter como o objectivo da educação. Colocaria assim, a ética como o foco da pedagogia, já que lhe cabia (ou lhe cabe) um empreendimento moral para o desenvolvimento de um ser erudito, capaz de julgar o certo e o errado.

A partir da concepção da *apercepção*, Herbart critica a memorização. A *apercepção* é tida como a capacidade de assimilação de novas ideias por ligá-las a aprendizagens anteriores. Defende-se, também, a *instrução* que é tida como a educação com o objectivo de *introduzir em crianças* e jovens princípios exemplificados pela conduta moral de grandes figuras do passado.

Dois princípios caracterizam os pressupostos educativos de Herbart: em primeiro lugar está a concentração - a indicação de uma disciplina como História ou Geografia no âmago do currículo; o segundo é a *correlação* de todas as matérias, sendo que a função desses dois princípios seja cultivar a unidade do currículo.

Pertencem a este modelo curricular os centros de concentração com os quais se organiza o currículo por temas que permitem a abordagem de um único tema no ano. O interesse que este modelo tem pelas disciplinas individuais e suas inter-relações, ou seja, a correlação, particularmente a facção herbartiana, é capitalizada ainda hoje na *Interdisciplinaridade*.

A fase pós herbartiana caracterizou-se pela valorização da estrutura das disciplinas. A teoria curricular de Bruner entendia que cada disciplina tem uma estrutura particular passível de ser tornada acessível a todos os alunos e que uma vez compreendida essa estrutura o aluno compreende como ela maneja suas questões metodológicas e conceituais. De acordo com esta perspectiva o mais relevante no ensino é permitir às crianças perceberem o mais cedo possível, a maneira de pensar dessas disciplinas. Para Bruner, o currículo tem como base, os especialistas cooperando com os professores na sua construção.



Por entender que a integração "provoca dificuldades lógicas" a vaga seguinte de filósofos deste modelo curricular a descarta por completo. Mesmo assim, Phenix, por exemplo, não abandonando a perspectiva interdisciplinar, considera porém, que nessa organização deve haver correlação e integração entre as disciplinas individuais, mas também profundidade disciplinar.

A nossa autora salienta, a propósito deste modelo, a existência da preocupação com princípios integradores das disciplinas ou dos conhecimentos disciplinares. Alude que tal integração poder-se-á realizar, ora pelos princípios da correlação e de épocas culturais dos herbertianos; ora pela aquisição da capacidade de resolver problemas, através da compreensão das estruturas disciplinares correlacionadas; ou, ainda, pela correlação e integração de diferentes domínios de significados e formas de conhecimento; ou mesmo pela interdisciplinaridade. Assinala, porém, que "(...) tal organização integrada do conhecimento escolar (...) é pensada a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência". (Ibidem, p. 72).

Tendo as disciplinas escolares suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, a integração é pensada, também, a partir desse conhecimento de referência. Como já foi referido, essa concepção de integração que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, permanece, hoje, na noção de interdisciplinaridade. Isso tem como consequência que, na defesa da interdisciplinaridade há que considerar a classificação das disciplinas e, simultaneamente, considerar formas de inter-relacioná-las a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. Alice Casimiro Lopes argumenta que isso se converte numa submissão ao campo científico especializado. o que não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação, já que o conhecimento desse campo não se problematiza de acordo com as finalidades educacionais. Essa concepção de organização curricular tende a não ser considerada quando se focaliza a integração pelo facto de seu enfoque se reduzir à estrutura disciplinar.



Organização curricular com base em disciplinas escolares em função das finalidades sociais

Esta matriz do pensamento sobre organização curricular - é aquela em que o currículo se baseia, principalmente, em princípios psicológicos em oposição aos lógicos das ciências. Apesar das diferenças entre eles, são aqui abarcados, em geral, todos os autores progressistas. Destacam-se Dewey, Kilpatrick e Decroly.

As finalidades sociais aqui defendidas não são associadas ao mundo produtivo nem, apenas, ao sistema social vigente - este aspecto distingue este modelo de integração do currículo por competências.

"Dewey defende a escola como comunidade (...) e sua preocupação de que a escola reflita a comunidade de modo que os estudantes sejam preparados para ela".

Para ele "[...] a democracia é suprema, e a escola deve ser democrática para que a sociedade seja democrática [...] acredita ser possível a solução dos problemas sociais por um maior foco no currículo". (LOPES, *Ibidem*, p.73-74 - *passim*)".

No currículo escolar visto numa perspectiva 'deweyana', a disciplina escolar é assumida como um recurso, pois *abarca actividades e problemas construídos visando desenvolver a vida social e comunitária. As crianças são encorajadas a usar da sua criatividade e, nisto, simultaneamente, adquirem habilidades académicas.*

A distinção entre a disciplina escolar aqui defendida e a disciplina científica reside no facto de que, para cumprir as finalidades são necessárias aquelas disciplinas que desenvolvem e/ou lidam com problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação. Isso é uma clara indicação de que essas disciplinas não têm como base as disciplinas científicas.

No PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007) algo semelhante àquilo que é a essência deste modelo curricular, grifado nas passagens acima é colocado, entre as páginas 33 e 34 sob a designação de *temas transversais e actividades co-curriculares e círculos de interesse*³, definidas, aí, respectivamente, como:

³ Como perceberemos adiante, os círculos de interesse, também designados *centros de interesse*, desenvolvidos por Decroly, é relacionado por Kilpatrick com o *método de projectos* e, também, implicam os métodos *globalizados do ensino*, defendidos por Antoni Zabala (2002).



"(...) um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, *não pertencem a uma área ou disciplina*" e, (...) um conjunto de *ações complementares* ao currículo que visam promover hábitos de estudo individual e em grupo, o associativismo, desenvolver habilidades de organização e liderança e o espírito de iniciativa. [...] *espaço para aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos*. (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 33-34 - passim - grifo nosso).

O PCESG termina esta abordagem aludindo que:

(...) os círculos de interesse são um complemento prático do processo de ensino-aprendizagem onde os alunos desenvolvem uma actividade de acordo com a sua preferência ou vocação, estabelecendo uma ligação entre as disciplinas e as actividades das comunidades. (Ibidem, p. 34-35).

Chegamos, a este ponto, ao mais alto nível crítico deste trabalho - das duas uma: ou o Inde (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) terá dado "um tiro em seu próprio pé", ou, a estas páginas se situa, concretamente, a tese deste trabalho: *Aqui estaria, no meu entender, a essência de uma integração curricular na perspectiva que parece conduzir a leitura de boa parte do PCESG, nomeadamente, quando tais colocações conduzem à identificação dos enfoques ou directrizes curriculares da reconstrução social e da auto-realização, tendo em conta as reflexões de Elliot Eisner e Elizabeth Vallance (1977). Esta perspectiva que colocaria, sim, os interesses dos alunos e das comunidades no centro da organização curricular e das finalidades do ensino e da aprendizagem.*

Contudo, tendo em conta a maneira como a abordagem que é aqui feita, coloca os aspectos aqui referidos à margem do cerne do próprio currículo, pois, por um lado, os temas transversais,

(...) são “*integrados* no currículo”, mas que “*não é definido ao nível do currículo* um tempo específico”; as actividades co-curriculares são definidas como sendo “um conjunto de *acções complementares ao currículo*”. (Ibidem, p. 33-34 - passim - grifo nosso).

Por outro lado, além dessa abordagem dos conceitos que os colocando à margem do currículo, essa abordagem é feita à *mistura* com o *desenvolvimento de competências* a que as actividades se destinam.

Realce-se, ainda, o não menos importante facto de que quando o assunto é a aplicação prática nas escolas destas actividades, ela ser quase completamente nula, como, aliás, no-lo é revelado de forma inequívoca pelo Relatório da missão de supervisão pedagógica. (MOÇAMBIQUE, 2010d.).

Uma série de factores pode explicar essa nulidade, desde logo, a falta de visibilidade destas actividades dada a forma pouco enfática como são abordadas no PCESG.

Em segundo lugar, isso pode ter a ver com a assunção dos PE como sendo, ainda, os documentos curriculares mais importantes, nalguns casos até, os únicos a que os professores têm acesso.

Há a acrescer outros factores, alguns dos quais frequentemente referenciados pelos professores em suas abordagens críticas ao currículo. Desses factores destacam-se a alegação de um certo distanciamento dos alunos para com o trabalho prático; a falta da inclusão e valorização dessas actividades no processo da avaliação das aprendizagens (não tendo, por isso, nenhum valor para a aprovação ou reprovação dos alunos), e a não existência de condições físicas (infraestruturais, materiais e espaço-temporais) nas escolas. Salienta-se, também, o facto de que estas actividades não contam para a remuneração pelo facto de não estarem inclusas na grelha oficial de horários da escola. Por isso mesmo elas não nutrem nenhuma simpatia por parte dos professores e nelas não aderem. Não por considerar um aspecto de somenos importância, permito-me referir, por último, um fraco conhecimento do papel da comunidade e, conseqüentemente, uma fraca presença e actividade na escola.

Voltemos ao historial da perspectiva de integração na óptica das disciplinas escolares. Esta perspectiva apresenta *uma dificuldade* no que toca ao processo de



ensino-aprendizagem *que deriva da retirada da matéria de estudo de seu lugar de origem em vista à sua reorganização em torno de um princípio geral, o que provoca uma desvinculação desse princípio às experiências sociais da criança*. Essa dificuldade é resolvida, no entanto, ao se atribuir às matérias, apenas, uma *função interpretativa* da natureza infantil.

A partir das teorizações de Dewey foram desenvolvidos os mais significativos trabalhos ou formas de concretização da integração curricular. Dentre eles se destaca o método de projectos de Kilpatrick

(...) entendido como um princípio organizador do currículo, sendo o projeto uma atividade completa, com propósitos específicos, que acontece em um ambiente social. De preferência, o projeto deve se proposto, planejado, executado e avaliado em conjunto por professores e alunos (Ibidem, p. 75-76).

Por sua vez, Zabala (2002) abordando o que ele chama de "processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas", refere que isso conduziu o ensino a uma situação que obriga à sua radical revisão à busca de modelos para compensar a dispersão de saberes.

Zabala usa o conceito de *métodos globalizados* para

(...) designar todos aqueles métodos completos de ensino que, de uma maneira explícita, organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações, independentemente da existência ou não de algumas matérias ou disciplinas que precisam ser lecionadas (Ibidem, p. 28).

Conclui-se, então, que as reflexões de Zabala, embora retirem, também, do centro da aprendizagem as disciplinas, assumindo-as como meio para obter o conhecimento da realidade, se afasta da proposta de Alice Casimiro Lopes ao não estabelecer um claro distintivo entre disciplinas de referência e disciplina escolar, por um lado. Por outro lado, por se referir, apenas, a propostas prático-didáticos de organização de conteúdos para efeitos de ensino-aprendizagem.

Zabala exemplifica com 4 (quatro) os métodos globalizados e justifica a sua escolha com base em razões históricas e de acordo com a sua vigência. São eles:



- Os *centros de interesse* de Decroly;
- O *método de projectos* de Kilpatrick;
- A *investigação do meio* do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália);
- Os *projectos de trabalho global* com base em temas geralmente escolhidos pelos alunos e que, geralmente, terminam com a elaboração de um dossiê ou uma monografia resultado de pesquisa pessoal ou de grupo.

Dado que, aqui também, princípios psicológicos se sobrepõem aos lógicos, fornecendo as bases de organização do conhecimento escolar, na integração com base em disciplinas escolares, nesta perspectiva, a integração é pensada com base em princípios derivados das experiências e interesses dos alunos. Isso possibilita que mais facilmente, essas proposições de Zabala se alinhem a perspectivas críticas.

A matriz de organização curricular com base em disciplinas escolares se afigura dominante na consideração das perspectivas de integração curricular. Isso sucede dada a tendência frequente de se desconsiderar a possibilidade da realização da integração a partir de princípios que não tenham no seu centro experiências e interesses dos alunos.

Assim sendo, na história do currículo, prevalece uma tendência de o discurso sobre a integração curricular assumir uma conotação eminentemente progressista e, como afirma Alice Casimiro Lopes (2008, p. 77) essa tendência "[...] nas teorias curriculares atuais vem sendo recuperada e exacerbada pela associação com o discurso da perspectiva crítica."

Não é, pois, de admirar, que a perspectiva curricular adotada pela actual reforma em Moçambique, ao se pretender progressista e até mesmo crítica, ainda que, associando em si, a perspectiva do desenvolvimento de competências; privilegiando a formação para o emprego; e desenvolvido com base no enfoque técnico linear e, portanto, cujos PE se acham marcados por grades disciplinares urdidas em atenção às disciplinas de referência científica se apresentem com uma ecleticidade que é legítimo problematizar e, por isso, urge minar.



PARA UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS DO ESG₁ PARA MOÇAMBIQUE

Uma contribuição para a construção de uma área escolar de estudos em Ciências Sociais, ou similar, passa, necessariamente, por uma reflexão sobre a designação dada ou que deve ser dada a essa área.

Embora seja meu entendimento, tal como, aliás, colocado por Lopes (2008) e Zabala (2002) que a disciplina seja, apenas, no ensino, um meio e não um fim, em si mesma, esta reflexão se afigura pertinente dado, por exemplo, que a designação adotada para o caso de Moçambique tem aberto espaço para debates algo desencontrados, particularmente, entre professores, como no-lo é revelado pela pesquisa do Departamento de História da Universidade Pedagógica. (SENGULANE, et al., 2006).

Segundo essa pesquisa descortina-se entre os professores, desconhecimento ou existência de conceitos díspares sobre Ciências Sociais, por um lado. Por outro lado e, ainda de acordo com a mesma pesquisa, é notória uma confusão entre este conceito enquanto disciplina introduzida no âmbito da reforma curricular e as Ciências Sociais que se referem à área do saber composta pelo conjunto de Ciências Humanas.

Estudos Sociais tem sido a designação costumeiramente adoptada em vários países que passam por esta experiência, numa empreitada em que a disciplina respectiva rompe inclusivè, com os limites do saber entre o *social* e o *natural*. No entanto, uma série de factores induz a que, para a proposta a ser aqui apresentada seja feita tendo em conta as colocações de Lopes (2008), particularmente no que se refere à terceira matriz do pensamento sobre organização curricular, ou seja, aquela em que se definem *disciplinas escolares em função das finalidades sociais a serem atendidas*.

Como disse, a observância de alguns factores objectivos é tida em conta na consideração daquela perspectiva. São eles:

- A facilidade que esta vertente oferece de alinhar em uma perspectiva progressista e, quiçá crítica, ao permitir a valorização das experiências dos alunos para a sua auto-realização incorporando, assim, as necessidades das comunidades;



- Os vieses apresentados pelas outras perspectivas curriculares, nomeadamente a associação das finalidades sociais ao mundo produtivo e ao sistema social vigente, como é defendido no modelo de integração do currículo por competências e, ainda; submissão ao campo científico especializado, frequentemente não problematizável à luz das finalidades educacionais o que não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação;
- O respeito à opção oficial feita pelo Inde que, a despeito das discussões marginais á volta do processo, se lhe tem que reconhecer mérito. Apesar de todos os reparos, a opção do Inde parece a mais próxima da vertente aqui discutida tendo em conta a situação prevalecente no terreno de actuação, quando o assunto é a disponibilidade de professores, sua formação e a possibilidade de os envolver e de uma formação continuada em vista ao seu comprometimento e resposta às exigências da reforma.

Assim, uma reforma que resultasse na introdução de uma tal disciplina, deveria ocorrer numa *perspectiva progressiva*: numa primeira fase, poderia introduzir-se a disciplina, nos moldes em que ela está presentemente pensada, sendo que diferenças fundamentais na sua concepção poderiam ser consideradas, designadamente:

1. Que os conteúdos de História e a Geografia *não aparecessem como fins* em si a serem ensinados, *mas sim, como meios* para atingir as finalidades sociais a serem eleitas, *numa empreitada conjunta entre técnicos, professores, comunidades, alunos e outras forças sociais*. Neste caso, as finalidades de ensino da História e Geografia deveriam ser associadas e se constituírem numa *finalidade maior como a busca do devir humano, as relações dos homens entre si e com a natureza*.
2. As finalidades sociais, os conteúdos de ensino, a calendarização da implementação pudesse ser determinada mediante o método dialógico descrito mais adiante.



3. A perspectiva progressiva referida acima poderia, também, ser tida em conta na própria primeira fase, ou seja, não se defende, aqui, que nessa primeira fase se cubra, de uma só vez, as escolas de todo o País. Friso a necessidade da experimentação que comece, precisamente, no processo dialógico para o desenho das finalidades e dos objectivos de ensino. Esse processo deverá abranger estudos convista a determinar os locais e as escolas a envolver, a preparação e o desenvolvimento da formação continuada, necessários, sua avaliação, bem como a do próprio processo como um todo, a fim de decidir a sua expansão - os contornos geográficos, sua abrangência, ritmo, extensão, etc.
4. Em fases posteriores, sucessivamente, e, respeitando as indicações das avaliações do processo de acordo com as indicações do número anterior o 3 (três), poder-se-ia avançar no acréscimo de finalidades referentes a outras áreas do saber no campo das ciências sociais e humanas. Isto poderá levar a se transcender da área social para as ciências naturais, o que, inclusivè, poderá forçar a um movimento natural para a designação da disciplina em Estudos Sociais.
5. Paralelamente ao processo acima descrito, poderiam ser desenvolvidas tarefas convista a recomendar a adequação da formação de professores, gestores curriculares e escolares e produção e aprovisionamento de material escolar. Seria de considerar que um certo número de professores e técnicos a todos os níveis formados ou com uma sólida capacidade sobre o modelo curricular estivesse disponível, logo a partir da primeira fase da implementação.

A favor de uma concepção humanista da Educação

Segundo Bittencourt (2002, p.49), "(...) a concepção humanística permeia a integração dos diferentes campos disciplinares das ciências sociais e ainda busca estabelecer a relação entre o conhecimento da sociedade e das ciências da natureza".



Esta concepção se fundamenta no princípio humanista que tem como pressuposto superar a concepção tradicional das disciplinas ditas das "humanidades", revertendo a sua função educacional do passado, virada para a cultura geral, numa abordagem enciclopédica, marcadamente elitista e justificativa das desigualdades sociais e de direitos por uma concepção mais actualizada, fundam em princípios que se articulam em torno de três eixos, a saber:

1. O eixo que considera uma formação humanística como significativa *para a compreensão dos problemas sociais e para seu enfrentamento por parte de todos os sectores sociais;*
2. O eixo que norteia a concepção de humanismo da área, ou seja, *a necessidade de se rever as relações entre o homem e a natureza, o que implicará a aproximação das ciências humanas entre si e, entre estas e as naturais;*
3. O eixo norteador da reflexão sobre *o papel formativo das ciências humanas sobre o significado da tecnologia na vida social.*

Bittencourt considera, assim, que:

(...) ao centrar-se em um objetivo aparentemente genérico sobre a formação humanística, considera que sua abrangência pode ser traduzida por compreensões que possibilitem as *constituições de identidades maiores - de todo ser humano que carrega um legado do passado e seus compromissos com o futuro.* (Ibidem, p.53 - grifo nosso).

Seria de considerar a construção de um quadro com um núcleo de conteúdos a partir dos eixos acima. Não sendo receita em nenhum de seus aspectos nem mesmo nos próprios eixos, e obedecendo a um processo progressivo, levaria de Ciências Sociais a Estudos Sociais.

Por uma postura dialógica na definição do Currículo

Como já assinali, um intenso movimento envolvendo, na mesma medida, os técnicos de nível central, provincial e distrital, professores, as comunidades escolar e envolvente devem caracterizar a definição do conteúdo concreto das aprendizagens e suas dosagens pelos diferentes níveis, isto é nas diferentes classes.



As finalidades a que esta sugestão se propõe alcançar, aliadas à situação político-ideológica concreta de Moçambique, recomendam a aplicação do método dialógico proposto por Paulo Freire (1979).

Antoni Zabala (2002), através de um sucinto introito fornece-nos uma ponte que propicia a imersão ao método dialógico e apreensão da sua essência:

Ao mesmo tempo em que aparece um questionamento da *função social do ensino*, os novos avanços nas ciências da educação, especialmente os novos estudos empíricos sobre a aprendizagem e as correspondentes teorias que a explicam, promovem *uma mudança substancial no objeto de estudo da escola. O protagonista da escola passa a ser o estudante, e não tanto o que se ensina (...)*. (ZABALA, 2002).

Conclui-se que a organização dos conteúdos deve corresponder a alguns critérios muito mais amplos e complexos do que aqueles determinados pela lógica das disciplinas acadêmicas. Há uma dupla fundamentação para esta viragem: o questionamento da função social do ensino; e pelas contribuições sobre os processos de aprendizagem. À volta destes ideais se desenvolveram a movimentos renovadores durante o século XX.

(...) todos eles, pedagogos, pedagogas e movimentos que, a partir de posições ideológicas diferentes e modelos explicativos dos processos de aprendizagem (...) buscaram *alternativas para um modelo tradicional encaixado em uma seleção e em uma organização de conteúdos atada em pés e mãos a uma estrutura rigidamente disciplinar*. (ZABALA, 2002, p. 22-24 - passim - grifo nosso).

Entre os pedagogos a que Zabala se refere está o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Numa das suas principais obras, *Pedagogia do Oprimido* (1979), escrita enquanto exilado no Chile, onde, também, durante 14 anos, desenvolveu programas de educação de adultos, Freire desenvolve, no terceiro capítulo, entre as páginas 89 e 141, *a dialogicidade* entendida como essência da *educação como prática da libertação*.

Em Freire, *diálogo* enquanto fenómeno eminentemente humano tem no seu centro, sem dúvida, a palavra que, à priori, se pode considerar como o próprio diálogo.



No entanto, analisando a palavra como mais do que simplesmente o meio através do qual o diálogo se deva realizar, há que ter em conta os seus constitutivos.

Na busca desses constitutivos constata-se a existência de duas dimensões: *acção* e *reflexão*. Estas dimensões são para Freire, tão solidárias e tão radicalmente interactivas que o sacrifício de uma delas, ainda que parcialmente, se ressenta, imediatamente, a outra.

Uma *palavra inautêntica* resulta da *dicotomia* que se estabelece entre seus elementos constituintes e tem consequências que se revelam em formas inautênticas de existir que geram, por sua vez, formas inautênticas de pensar.

A essência do que tem que ser feito e o porquê da maneira como deve sê-lo, numa perspectiva dialógica tento resumi-la em 3 (três) pontos:

- O direito à palavra de modo igual para todos; palavra inalienável e intransmissível;
- Esse direito atribui significação à existência humana ao mesmo tempo que corporifica a intervenção humana no mundo e sua consequente transformação;
- Enquanto exigência existencial o diálogo implica num *profundo amor*, *humildade* e numa *intensa fé recíproca* entre todos os homens na sua capacidade de fazer e refazer, *fundamentos para uma relação horizontal entre si*.

Quais as implicações disto no trabalho que tem que ser realizado ao nível do currículo?

Elas se resumem nos seguintes 2 (dois) pontos:

1. A necessidade de participação de todos no trabalho da construção curricular;
2. A conversão do processo da implementação do currículo, ou seja, do decorrer do processo de ensino-aprendizagem como uma actividade de leitura do mundo e intervenção para a sua transformação.



Aqui está o significado da relevância social do currículo. Uma participação na construção do currículo não pode ser confundida com sessões de consulta de algo urdido a partir dos gabinetes. A consulta nessas condições faz parte de uma estratégia de legitimação que encerra em si relações não horizontais entre os decisores curriculares e os que actuam ao nível da escola, ou, por outras palavras, relações de poder que é preciso minar

FASES E CONCEITOS-CHAVE DA DIALOGICIDADE À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freire, o diálogo começa na busca do conteúdo programático da educação e, essa busca ocorre na interacção entre educador e educando e no uso da linguagem. Sublinha que este é parte da acção e que a sua eleição não pode ser exclusiva dos educadores. Assim, a constatação do tema gerador se faz não só através da experiência existencial, mas, sobretudo, através de uma reflexão crítica sobre as relações entre os homens implícitas nas suas relações com o mundo.

Os homens, enquanto seres conscientes vivem uma relação dialéctica entre os condicionamentos de sua vida e sua liberdade e, ao terem o ponto de decisão de sua actividade em si, vivenciam uma "*situação limite*".

Situações limites são tidas como sendo a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o *ser* e o *nada*. São, sim, a fronteira entre o *ser* e *ser mais*; portanto, não são o *contorno infranqueável* onde terminem todas as possibilidades.

Na verdade, quando as *situações limites* são apreendidas pelos homens como freios se tornam obstáculos à sua liberdade, transformam-se em *percebidos destacados*. Estes, por sua vez, transformam-se em *dimensões desafiadoras* dos homens que incidem sobre elas a que designa de "*actos limites*", os quais se destinam à superação e à negação da situação criada, no lugar da sua dócil e passiva aceitação.

Através da sua acção transformadora da realidade objectiva, os homens, em simultâneo, criam a sua história e se tornam seres histórico-sociais. Nesse processo, eles tridimensionalizam o tempo (passado-presente-futuro). Na tridimensionalidade do



tempo se desenvolve a história num constante devir em que se concretizam as *unidades epocais*.

Uma *unidade epocal* que tal como o próprio tempo tridimensional, não é algo estanque, se caracterizam por uma relação dialéctica entre o conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios, com os seus contrários, buscando plenitude.

Os *temas da época* são a representação concreta de muitas das ideias constitutivas dos *temas epocais*, dos valores, das concepções, esperanças e os obstáculos ao *ser mais* dos homens.

Ao conjunto dos temas em interação designa-se *universo temático* da época.

Os *temas geradores*, assim designados pelo facto de que qualquer que seja a natureza da sua compreensão, assim como a acção por eles provocada, conter, em si, a possibilidade de se desdobrar em outros temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas, se encontram em última instância, envolvidos e envolvendo as situações-limites e os actos por si implicados, quando cumpridos, se transformam em actos-limites. A não percepção dos temas nessa condição faz com que as respostas que os homens lhes tenham que destinar, através da acção histórica, não sejam autênticas, ou seja, não são actos limites críticos. Quer dizer, neste caso, as situações-limites apresentam-se aos homens como *determinantes históricos* esmagadores perante os quais nada se pode fazer, senão à situação adaptar-se. Assim se torna impossível transcender os actos-limites, já que não se pode divisar além delas, não se vislumbra o *inédito viável*. Em síntese, as situações-limites implicam na existência daqueles a quem, directa e indirectamente servem e, daqueles que as negam e as freiam.

Quando esta situação for percebida não mais como *fronteira* entre o *ser* e o *nada*, mas sim como *fronteira* entre o *ser* e o *ser mais*, tornam-se mais críticos na sua acção, ligando-se à percepção do *inédito viável*. Agora, como uma *possibilidade real* sua acção se dirigirá para a concretização. Quando na situação oposta, ele investirá no sentido de impedir tal acção, visando a manutenção do *inédito viável* ainda como tal e favorável aos seus intentos.

Em decorrência do acima exposto torna-se necessário alongar-se dos temas geradores para a investigação da *temática significativa*.



O processo da determinação dos temas geradores segue passos que vão desde a identificação de *temas de carácter universal em unidades epocais* mais amplas (unidades e subunidades continentais regionais e nacionais, etc.).

Os *temas geradores* podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular e vice-versa.

No caso do Terceiro Mundo, por exemplo, a *situação-limite* seria o *subdesenvolvimento* versus *dependência*; tarefa: necessidade de *superação* da situação versus *desenvolvimento*; isto corresponde ao que chamaríamos *temática universal*, podendo, também, haver temáticas continentais ou de um outro mundo específico de semelhanças. Neste grupo enquadram-se, também, as *Unidades Epocais locais* (dos países).

Freire refere ser impossível que se não vislumbrem em caso algum, nenhuma *situações-limites*.

Na busca da significatividade dos conteúdos, apela-se ao envidar de esforços no sentido de, ao propor aos participantes das assembleias, de dimensões significativas da sua realidade para que a respectiva análise crítica lhes leve a reconhecer a interação das suas partes. Acrescenta, ainda que, quando a realidade se apresenta espessa, difícil de vislumbrar, torna-se necessário partir abstractamente até o concreto que implica num ir-e-vir que leva à superação da abstracção e percepção crítica do concreto.

Analisados os conceitos-chave e o desenrolar do método dialógico, podemos resumir em 4 (quatro) os passos para a determinação dos temas geradores para a eleição colectiva dos conteúdos programáticos da educação:

1. Nesta primeira fase ocorre a consciência real (efectiva), ou seja, a consciência máxima, onde se verificam as acções correspondentes aos conceitos de situações-limite; percebidos destacados; ser mais; actos limites. Assim, são determinadas as unidades epocais; os temas da época indicam-se as tarefas a realizar e cumprir, etc.
2. Análise crítica das codificações ou objectos mediatizantes, cujas fases de preparação devem obedecer a alguns princípios, entre eles aquele que diz respeito à representação de situações reconhecidas pelos indivíduos e que



nelas eles próprios se reconheçam. Os núcleos temáticos não devem ser, nem demasiadamente explícitos, nem enigmáticos. Nesta fase ultrapassa-se o nível da consciência real atingindo-se o da consciência possível, estando nesta a essência da educação problematizadora.

3. Estudo de todos os ângulos das temáticas pelas equipas interdisciplinares – uma série de encontros ocorre e neles se realizam os diálogos descodificadores.
4. Estudo sistemático e interdisciplinar e os achados, uma vez terminadas as sessões ocorridas nos círculos – classificação dos temas em áreas específicas, resumos pelos especialistas devendo sempre ser relacionados com as áreas disciplinares, não significando, contudo, que os conteúdos venham a ser vistos de forma estanque. Esta fase requer uma forte interacção interdisciplinar que se deverá concretizar através da intervenção de especialistas de diversas áreas, tais como, psicólogos, economistas, sociólogos, antropólogos, etc.

Este esquema de trabalho propicia uma ampla interacção entre todos os interessados pelo processo de ensino-aprendizagem, desde professores, a comunidade escolar e envolvente, alunos, com o qual a organização dos conteúdos permitirá o estudo da realidade, sempre complexa.

Impõe-se, por isso, o estabelecimento do máximo de relações possíveis entre os diferentes conteúdos aprendidos, não só para potenciar sua capacidade explicativa, mas, também, principalmente, para espezitar uma acção resoluta sobre o meio e a situação existencial dos aprendentes, em geral. Esta é a razão última de ser da educação, como persisto em entendê-la.



REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria F. Ciências Humanas e Suas Tecnologias: Ensino Médio. In: MURRIE, Zuleika de Felice. **História e Geografia, Ciências Humanas e suas Tecnologias: Livro do Professor - Ensino Fundamental e Médio**. Brasília: MEC/INEP, 2002. p. 49-57.
- CASALI, A. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar. **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC/UNICEF/CONANDA, 2011. p. 1-18 (no prelo).
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.
- EISNER, Elliot W.; VALLANCE, Elizabeth. Introduction Five Conceptions of Curriculum: Their Roots and Implications for Curriculum Planning. In: _____. **Conflicting Conceptions of Curriculum**. Berkeley, California: Stanford University, 1977. p. 1-19.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LOPES, Alice Casimiro. **Política de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MOÇAMBIQUE. Mined/Dneg. **Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Dneg, 2010a.
- MOÇAMBIQUE. Mined/Dneg. **Síntese dos Relatórios da Avaliação do Progresso de Implementação do Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Dneg, 2010b.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de desenvolvimento da Educação (Inde). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos, Estratégias de Implementação**. Maputo: MEC/Inde, 2007.
- RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SENGULANE, Hipólito et al. Pertinência da introdução da disciplina de Ciências Sociais no Ensino Secundário Geral. **Síntese**. Antropologia, Filosofia, Geografia e História. Maputo, Ano 1, n. 2, p.12-20, 2006.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.