

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

REMANE SELIMANE

**A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA CONCEPÇÃO DA
DISCIPLINA DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ESG₁ EM
MOÇAMBIQUE:
Subsídios Epistemológicos e Didático-Metodológicos Para a
Revisão Curricular em Curso**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2011**

REMANE SELIMANE

**A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA CONCEPÇÃO DA
DISCIPLINA DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ESG₁ EM
MOÇAMBIQUE**

**Subsídios Epistemológicos e Didático-Methodológicos à Revisão Curricular em
Curso**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, como exigência parcial para a obtenção do grau de MESTRE em Educação: Currículo, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO

2011

Prof^a. Dr^a. Terezinha Azerêdo Rios

Prof^o. Dr. Antônio Chizzotti

Prof^o. Dr. Alípio Márcio Dias Casali
(Orientador)

NOTA PRÉVIA

Esta Dissertação foi redigida segundo a norma-padrão da Língua Portuguesa usada em Moçambique

DEDICATÓRIA

Com muito entusiasmo e carinho, dedico este trabalho...

A todas as pessoas albinas de Moçambique, de toda a África, do Brasil e do mundo todo:
Deus há-de ter tido razões para nos haver ‘inventado’!

À memória de minha mãe, Fátima Adolfo Peixe e de minha avó, Reiane Ussemane Abdula pela mágica força transmitida através da frase “*dondzra uta hamba mhuno*”¹, que ainda hoje ressoa aos ouvidos meus.

Ao meu pai, Selimane Remane, seja ele quem fôr ou tenha sido e onde quer que esteja!

À Jéssica de Fátima R. Selimane e à Madina R. Selimane, minhas musas, para enxugarem aquelas lágrimas daquele dia 15, no Aeroporto e ao Otis Selimane, meu varão, exemplo de fidelidade ao sonho e em agradecimento pelas lições de computador com que me ‘conectou’ ao Século XXI.

À memória de meu tio, Suaibo e ao meu tio Gibraílo, por me terem aberto os caminhos do mundo, através da escola.

Dedico, enfim... principalmente, a todos aqueles que não acreditam em mim, pela força que em mim espevitam, para a luta... mas, dedico, também, muito especialmente, a ti, que, apesar de tudo e para variar, acredita em mim!...

S'hafarat

¹ “estuda para seres gente” – tradução livre do *Xi Zronga*, uma das línguas faladas na Província e Cidade de Maputo, a Sul de Moçambique.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho como a de qualquer outra ‘empreitada’ em toda a minha vida só é e tem sido possível graças à compreensão, colaboração e ajuda de inúmeras pessoas e entidades. Não caberá aqui enumerar a todas, por isso, através das pessoas e entidades aqui enunciadas sintam-se sinceramente agradecidos todos quantos, de uma ou de outra maneira, deram a sua mão para que este trabalho se tornasse, hoje, uma realidade.

Agradeço muito reconhecido, à *Fundação Ford*, através do IFP e do IIE; dos membros do júri que apostaram em mim, dando-me esta oportunidade de realizar mais este sonho de minha vida. De forma muito especial, agradeço a todo o pessoal do *The Africa-America Institute*, representação de Moçambique, através da pessoa da Dra. Célia Diniz, pelo profissionalismo, competência, transparência e isenção com que conduziram todo o processo; a todos os professores de quem recebi formação prévia no âmbito desta bolsa de estudos; à Doutora Marisa Mendonça, por todo o apoio académico prestado e, muito especialmente, a indicação para a realização dos meus estudos de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ao Professor Dr. Alípio Márcio Dias Casali, meu incansável e paciente orientador, agradeço pelos ensinamentos, transmitidos com rara mestria, mas também, de forma crítica, frontal, aberta e, por isso, construtivamente. Aos meus professores, designadamente, Professoras Dras. Mere Abramowicz, Regina Giffoni, Ana Maria Saul, Branca Jurema Ponce, Ivani Fazenda e Maria Malta Campos; Professores Drs. Mário Sérgio Cortella e António Chizzotti e, em nome destes, a todos os professores do Programa manifesto a minha sincera, profunda e eterna gratidão pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Agradeço muito sinceramente, aos meus colegas de turma e a todos os amigos brasileiros pela acolhida. Sublinho o carinho e amizade profundos dos senhores Alexandre Reis Costa e esposa; Marcos Dias Santos da Costa e família; Alessandro Ferreira da Silva e família; Marisa Oliveira Pereira e família pelo indescritível e inestimável apoio em todos os sentidos e pelo carinho e convívio.

Agradeço à senhora M^a Aparecida da Silva, do Secretariado do Programa, pela sua atenção, disponibilidade e paciência e, em seu nome, a todo o pessoal administrativo da PUC SP; às senhoras Mônica e Araci, do Programa do Apoio Comunitário; e Sheila e Patrícia, da Divisão de Cooperação Internacional, por toda a assistência e apoio prestados.

Aos Professores de História e Geografia das escolas do ESG₁ no Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Maputo, participantes neste trabalho através dos seus valiosos depoimentos, muito agradeço. Meus agradecimentos são extensivos aos meus chefes e colegas da Dineg e do Inde. Agradeço muito em particular, aos Drs. Rogério Cossa, Anastácio Vilanculos e Graciano Safo pelas importantes sugestões e correcções aos questionários e pela total disponibilidade e apoio durante todo o percurso da minha formação.

Aos meus compatriotas moçambicanos aqui em São Paulo, pela partilha e convívio, agradeço de coração: à Lénia Mapelane, pela compreensão e partilha exemplares em todos os momentos, muito agradeço.

Agradeço profundamente ao meu amigo Cláudio Duvane, que descobriu e me providenciou o *softer* que operou o milagre da minha incorporação nas Tic's e, com isso, também, na vida académica, trazendo de volta à minha vida um sonho que já era.

À minha família: Madina Selimane, esposa e companheira, por tudo; filhos Otis Selimane, Madina R. Selimane e Jéssica de Fátima R. Selimane – sei o que têm sofrido devido à minha ausência e falta em casa, por isso vos agradeço imensa e comovidamente por terem sugerido e assumido este desafio e ainda assim, no que creio, mantido acesa a chama da vida, amor e esperança de um melhor futuro e na família.

[...] não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar as suas vítimas.

[...] a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa enquadra-se na temática de desenvolvimento curricular. Seu foco é a compreensão da revisão curricular em Moçambique, que vem decorrendo desde meados da primeira década de 2000. Ela busca perceber em que medida este processo tem estado a ser desenvolvido com base em pressupostos teóricos válidos e como isso pode estar a repercutir-se na melhoria ou não da qualidade de ensino oferecida. Analisa criticamente a integração curricular na Área das Ciências Sociais, no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo. De modo concreto ela centra a sua atenção **no processo da concepção da disciplina de Ciências Sociais** na Área de Comunicação e Ciências Sociais, daí que as categorias básicas sejam: **desenvolvimento, reforma e integração (curricular)** e (disciplina de) **Ciências Sociais**, assim como **referências e valores (pátrios)**. A relevância desta discussão justifica-se, fundamentalmente, pela sua actualidade. O estudo baseou-se nos princípios epistemológicos do **paradigma dialéctico** e nos pressupostos da **pesquisa qualitativa** e se desenvolveu através da **documentação; pesquisa bibliográfica e documental**; aplicação de **questionários e entrevistas**. A pesquisa empírica baseou-se em documentos sobre a matéria emitidos pelo Ministério da Educação de Moçambique e o trabalho de campo beneficiou do depoimento de 20 (vinte) professores e 10 (dez) técnicos pedagógicos de nível central. Nos **quatro Capítulos** deste trabalho, além da **Introdução** e das **Conclusões**, aborda-se, sucessivamente, a origem do problema da pesquisa, as motivações pessoais do autor para a sua realização e outros aspectos que reforçam a justificativa, os objectivos, a trilha metodológica e os resultados a que ela permitiu produzir; uma abordagem preliminar seguida de uma análise histórico-crítica sobre a construção do currículo, em Moçambique tendo como ponto de partida, a altura em que o autor passou a estar envolvido no processo; uma análise crítica dos Programas de Ensino de História e Geografia do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo, e dos dados colhidos através das entrevistas e questionários; uma discussão teórica baseada nas categorias acima enunciadas e fundamentada por autores críticos. Esboça-se as conclusões em **Conclusões**, onde são retomadas as ideias básicas do trabalho, procurando-se responder ao problema colocado no início. O trabalho fornece o esboço de uma estratégia alternativa ao processo da construção curricular em apreço. Tem-se em vista que a estratégia proposta favoreça o cumprimento das finalidades da Área de Ciências Sociais do Ensino Secundário Geral e reforce o contributo desta Área na estrutura curricular, em particular e no desenvolvimento do currículo do Ensino Secundário Geral, em Moçambique, em geral.

Palavras-chave: Desenvolvimento Curricular; Reforma Curricular; Integração Curricular; (disciplina de) Ciências Sociais; Moçambique.

ABSTRACT

This research fits into the theme of curriculum development. Its focus is to understand the curriculum revision in Mozambique, since the mid 2000s. It seeks to understand to what extent this process has been ongoing on the basis of valid theoretical assumptions and how that has been reflected in the improvement or not of the quality of education offered. It critically analyzes curriculum integration in the area of Social Sciences, in the Junior General Secondary Education. Specifically, the research analyzes the **process of creating of the discipline of Social Sciences** in the Field of Communication and Social Sciences. Thus, the basic categories are: **curriculum (development, reform and integration)** and **(discipline of) Social Sciences**, as well as **patriotic references and values**. The relevance of this discussion is justified primarily by its timeliness. The study is based on the epistemological principles of **dialectic paradigm** and the assumptions of **qualitative research** and develops through **documentation, bibliographic** and **documentary research, questionnaires** and **interviews**. The empirical research was based on documents on the subject issued at the Ministry of Education of Mozambique and fieldwork benefited from the testimony of 20 (twenty) teachers and 10 (ten) national level educational supervisors or technicians. In the four chapters of this work, besides the **Introduction** and **Conclusions**, it is discussed, in turn, the origin of the research problem, the author's personal motivations for its achievement and other aspects that reinforce the rationale, objectives, methodology and track the results produced. There's, also, an historical critical review on the construction of the curriculum, taking in Mozambique, having as a starting point the time when the author started to be involved in it; a critical analysis of Teaching Programs of History and Geography in the Junior General Secondary Education, and data collected through interviews and questionnaires. A theoretical approach based on the categories enunciated above and supported by critical authors. Outline the conclusions, in **conclusions**, which sum up the basic ideas of work, seeking to respond to the challenge put at first. The work provides an outline of some alternative strategies to the process of curriculum construction in haste. It has been assumed that the proposed strategies conducive to achieving the aims of the Social Sciences Area at General Secondary Education and strengthen the contribution of this area in the curriculum structure particularly, and in the development of Mozambican General Secondary Education curriculum, in general.

Keywords: Curriculum Development; Curriculum Reform; Curriculum Integration; (discipline of) Social Sciences; Mozambique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Quadro Representativo dos Sujeitos Informantes.	144
Figura 2	Identificação e Designação dos Professores.	149
Figura 3	Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos Sujeitos Informantes (Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Mapuro).	149
Figura 4	Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos Sujeitos Informantes (Grupo de Ciências Sociais - Mined – Moçambique).	151
Figura 5	Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos Sujeitos Informantes (Grupo de Ciências Sociais - Inde – Moçambique).	152
Figura 6	Identificação e Designação dos Técnicos.	152
Figura 7	Enfoques ou Diretrizes Ideológicas do Currículo Segundo os Técnicos Pedagógicos da Dineg e do Inde.	155
Figura 8	Enfoques ou Diretrizes Ideológicas do Currículo Segundo os Professores de História e Geografia do ESG ₁ do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Maputo.	155
Figura 9	Quadro-Síntese sobre a Avaliação dos Técnicos Pedagógicos Acerca da Formação Para o Emprego Proporcionada Pelo Currículo.	158
Figura 10	Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos Professores de História e Geografia do ESG ₁ do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Maputo, Acerca da Formação Para o Emprego Proporcionada Pelo Currículo.	158
Figura 11	Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos Técnicos Pedagógicos Acerca da Relevância Social do Currículo do ESG ₁ .	160
Figura 12	Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos Professores de História e Geografia do ESG ₁ do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Maputo, Acerca da Relevância Social do Currículo do ESG ₁ .	160
Figura 13	Quadro-Síntese Sobre as Dificuldades Encaradas Pelos Técnicos Pedgógicos no Exercício da Elaboração dos Programas de Ensino.	165
Figura 14	Quadro-Síntese Sobre as Respostas dos Professores Acerca da Sua Participação na Preparação do NCESG.	169
Figura 15	Quadro de Eixos Temáticos.	207

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

Dineb – Direcção Nacional do Ensino Básico

Dinep – Direcção Nacional do Ensino Primário

Dinesg – Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral

Dneg – Direcção Nacional de Educação Geral

EB – Ensino Básico

EESG – Estratégia do Ensino Secundário Geral

EESGFPEs – Estratégia do Ensino Secundário Geral e Formação de Professores do Ensino Secundário

EP – Ensino Primário

EP₁ – Ensino Primário do 1º Grau

EP₂ – Ensino Primário do 2º Grau

ESG – Ensino Secundário Geral

ESG₁ – Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

ESG₂ – Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

ETPV – Ensino Técnico Profissional e Vocacional

GTCS – Grupo de Trabalho de Ciências Sociais

IFP – International Fellowships Program

IIE – Institute of International Education

Inde – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Ine – Instituto Nacional de Estatística

Mesct – Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia

NCEB – Novo Currículo do Ensino Básico

NCESG – Novo Currículo do Ensino Secundário Geral

Opae – Organização Política e Administrativa das Escolas

Parpa – Programa Acelerado Para a Redução da Pobreza Absoluta

Pceb – Plano Curricular do Ensino Básico

Pcesg – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEE1 – Plano Estratégico de educação

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

PTESG – Projecto de Transformação do Ensino Secundário Geral

PQG – Programa Quinquenal do Governo

PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RA – Regulamento de Avaliação

Raesg – Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral

Regeb – Regulamento Geral do Ensino Básico

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE – Sistema Nacional de Educação

Tics – Tecnologias de Informação e Comunicação

Unesco – Programa das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

UP – Universidade Pedagógica

Zip – Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
TRILHA METODOLÓGICA	25
1 A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO GERAL DE MOÇAMBIQUE: DADOS PRELIMINARES	33
1.1 Moçambique – Dados de Contexto Social, Histórico e Geográfico.....	34
1.2 Da Educação no Período Colonial – Um Privilégio Para Poucos, Rumo à Democratização e Massificação da Educação no Período Pós Independência.....	36
1.3 Os Pressupostos da Reforma Curricular.....	37
1.4 A Palavra Para os Professores Alunos e a Comunidade em Geral.....	47
2 A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL (ESG), EM MOÇAMBIQUE: 2006-2010	52
2.1 O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde) na Liderança do Desenvolvimento Curricular.....	53
2.2 As Direcções Nacionais do Ensino na Liderança do Desenvolvimento Curricular do ESG-1991/2006.....	54
2.3 Das Origens da Reforma Curricular e do Seu Carácter Tradicional.....	55
2.4 Do Final do Conflito Armado à Reorganização dos Aspectos Socioeconómicos e do Sistema Educativo Nacional.....	71
2.5 Inde de Volta ao Centro do Desenvolvimento Curricular do ESG.....	76
2.5.1 Preparando o Ingresso ao ESG dos Primeiros Graduados do Novo Currículo do Ensino Básico (NCEB).....	80
2.6 A Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores Para o Ensino Secundário (Estratégia do ESG 2001).....	81
2.7 O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) e os Desafios do Novo Currículo do ESG (NCESG).....	83
2.7.1 Contexto e Perspectivas do ESG Segundo o PCESG.....	83
2.7.2 Das Inovações no Currículo do ESG.....	92
2.8 Proposta de Integração Curricular no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral.....	101
2.9 A Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015.....	106

3	DAS INTENÇÕES AOS FACTOS: CONFLITO ENTRE O PROCLAMADO E O CONSTATADO.....	110
3.1	Os Programas de Ensino de História e Geografia do ESG ₁ Desde a Introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE).....	113
3.2	Os Enfoques ou Directrizes Ideológicas do Currículo.....	132
3.3	O Trabalho de Campo.....	143
4	DISCUSSÃO TEÓRICA À VOLTA DO CURRÍCULO E DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	174
4.1	Sobre a Designação do Processo em Estudo.....	175
4.2	O Conceito de Currículo e Suas Implicações Sociais.....	176
4.3	Do Carácter Eclético do Currículo Moçambicano.....	182
4.4	Discussão Acerca da Integração Curricular.....	187
4.5	Para Uma Proposta de Integração Curricular em Ciências Sociais do ESG ₁ , em Moçambique.....	202
4.5.1	Por Uma Concepção Humanista de Educação.....	205
4.5.2	Por Uma Postura Dialógica na Definição do Currículo.....	208
	CONCLUSÕES.....	216
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
	APÊNDICES.....	230

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constitui uma auto-reflexão e coloca, no seu centro, as discussões à volta das implicações político-ideológicas das práticas profissionais no seio da equipa central implicada com o desenvolvimento curricular, em Moçambique, na qual meu contributo data de há cerca de vinte anos.

Um acto de dever, a auto-reflexão que aqui desenvolvo abriga-se no princípio de que

[...] uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafio para nós (RIOS, 2010, p. 64 - grifos da autora).

Três ordens de razões estão na origem do meu interesse pessoal pelo tema desta pesquisa. Todas elas se relacionam com meu desempenho profissional, descrevo-as, a seguir.

O meu interesse de pesquisa nesta área começou desde o meu primeiro contacto com a disciplina de História, enquanto Técnico Pedagógico¹. Isso aconteceu em Junho de 1991, quando fui transferido da Escola Secundária Josina Machel (um dos maiores liceus do País, situado na Cidade capital), onde lecionava a disciplina de Língua Portuguesa, para o então Ministério da Educação² (Mined).

No Mined recebi de imediato, a tarefa de elaborar o Programa de Ensino de História, da 10ª Classe, que entraria em vigor em Fevereiro do ano seguinte, no âmbito

¹ Categoria/Título Profissional atribuído a funcionários afectos ao Mined ou em instituições subordinadas a quem cabe, entre outras, tarefas no âmbito do desenvolvimento curricular.

² A designação do Ministério que tutela o Sector da Educação tem sofrido, de tempos em tempos, sucessivas alterações, particularmente no início de cada ciclo governativo, mercê da modificação dos sectores de actividades a si acopladas e da consequente modificação das suas tarefas; funções e âmbito de actuação. Assim, de 1975 a 1990, foi Ministério da Educação e Cultura (MEC); de 1991 a 2004, Ministério da Educação (Mined); de 2005 a 2009, de novo, Ministério da Educação e Cultura (MEC); e em 2010, voltou a ser Ministério da Educação (Mined). Usarei, por razões de uniformização, a designação *Mined*, independentemente do período a que me referir.

da introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), que introduzia uma classe ao ano após ter começado em 1983, com a introdução da 1ª Classe.

A partir dessa altura comecei a conviver com os problemas que se colocavam (e ainda se colocam) perante os elaboradores do currículo, em Moçambique. Dentre esses problemas permito-me destacar os seguintes:

A fraca preparação, traduzida pela falta de formação específica para o efeito;

A contingência de ter que trabalhar como o único elemento responsabilizado pela elaboração dos Programas de Ensino de História sem condições de partilha, mesmo com os elementos das disciplinas afins, tal como seria o caso da de Geografia e sem condições materiais mínimas, tais como uma bibliografia básica, etc;

A falta de uma partilha permanente, constante e profícua com os professores;

A falta de referências bibliográfica e documentais claras que definissem as directrizes políticas e os referenciais teóricos e prático-didáticos e curriculares em que se devia basear a elaboração dos Programas de Ensino (PE), entre outras.

Enquanto técnico do Mined, destaco, ainda, aquelas razões relacionadas com as constatações que fui fazendo acerca do desapontamento dos professores, face à recorrente impossibilidade de cumprimento dos PE, tanto na sua extensão, como no desígnio do alcance das finalidades do ensino que eles preconizavam.

Por último, destaco, também, as aprendizagens que tive ao longo do exercício da actividade docente ao nível da Universidade Pedagógica (UP).

Desde 2001, enquanto era um dos professores da Disciplina de Metodologia de Ensino de História (depois Didáctica de História), meu grupo de trabalho promovia sessões de análise aos PE de História, em uma acção académica enquadrada nessas disciplinas. Os trabalhos realizados pelos alunos, sob a orientação dos professores, permitiram-me reiterar a minha suspeição sobre a justeza das queixas dos professores referidas anteriormente: uma vez mais a possibilidade do cumprimento dos PE, em particular, relativamente à finalidade maior que eles próprios enunciavam, ou seja, aquela

que se refere à relação da História Pátria com a História de África e Universal foi posta em causa.

Para a sociedade em geral, as questões de inadequação à realidade nacional do que se ensina e se aprende nas disciplinas de História e Geografia são, por assim dizer, um assunto público.

Na verdade, à fraca qualidade de ensino reclamada pela sociedade, sublinha-se o déficit político-ideológico e cultural das crianças e jovens moçambicanos que se denota na cada vez mais acentuada falta de busca de referências às raízes e ao património histórico-cultural nacional.

A presente pesquisa enquadra-se na temática do desenvolvimento curricular e tem como foco principal a reforma curricular que ocorre em Moçambique, desde meados da primeira década do presente século. Ela busca perceber em que medida esse processo tem estado a ser desenvolvido com base em pressupostos teóricos válidos, bem como a medida em que tal processo pode repercutir-se, como contribuição, na tão almejada melhoria da qualidade de ensino oferecida.

A relevância da discussão desta temática justifica-se, fundamentalmente, pela sua actualidade e se espera que venha a contribuir para o desenvolvimento da teoria e das discussões críticas à volta do processo e das práticas pedagógicas que estão sendo orientadas ou possam vir a ser orientadas como resultado desse processo.

A partir da análise da integração curricular na Área de Ciências Sociais, no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1)³, perspectiva-se contribuir para que, através de uma leitura crítica e científica dos pressupostos teóricos adoptadas, propor estratégias por forma a subsidiar epistemológica, prática e metodologicamente esse processo.

O eixo analítico desta pesquisa é o processo da reforma curricular que decorre em Moçambique, desde 2004, com o início da expansão do Novo Currículo do Ensino

³ O ESG₁ compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes, sendo o Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG₂) constituído pela 11ª e 12ª classes. Estes dois níveis constituem o Ensino Secundário Geral (ESG) que, conjuntamente com o Ensino Primário (EP) constituem o Subsistema do Ensino Geral do Sistema Nacional de Ensino (SNE), de Moçambique. O SNE comporta, para além do subsistema aludido, quatro outros Subsistemas, nomeadamente, o da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA); do Ensino Técnico Profissional e Vocacional (ETPV); da Formação de Professores (FP); e o do Ensino Superior (ES).

Básico⁴ (NCEB), continuado no Ensino Secundário Geral (ESG), oficialmente, desde 2008.

Esta pesquisa procede a uma análise crítica da reforma curricular na Área das Ciências Sociais, no ESG1 e centra a sua atenção no processo, usando como caso as estratégias adoptadas para a concepção da disciplina de Ciências Sociais na Área de Comunicação e Ciências Sociais⁵.

Para além das categorias de desenvolvimento, reforma e integração (curricular) e (disciplina de) Ciências Sociais, directamente decorrentes do tema, outras permeiam a discussão e análise, tanto na revisão bibliográfica e documental quanto na apropriação dos discursos através dos questionários e das entrevistas, pois integram os respectivos instrumentos de colecta de dados.

Assim, estão imbricadas ao tema as categorias qualidade de ensino, cidadania e referências e valores (pátrios).

Tal como sucedeu no Ensino Primário (EP), a disciplina de Ciências Sociais do ESG1 deverá vir a ter, como nucleares, as actuais disciplinas de História e Geografia.

É meu entendimento, enquanto pesquisador, que tal procedimento não se deva aprisionar, apenas, a pressupostos de observância e conciliação das lógicas e finalidades disciplinares sob o pretexto de garantir uma lógica curricular coerente e equilibrada por forma a assegurar um harmonioso cruzamento das lógicas didácticas das disciplinas. Pelo contrário, esses pressupostos devem corresponder a critérios muito mais amplos e complexos nos quais os subsídios provenientes das lógicas disciplinares se situam mesmo a esse nível - o nível subsidiário. Desta maneira, a nova disciplina não perderá de vista os objectivos político-ideológicos e as finalidades práctico-didáticas na origem da reforma curricular em curso.

GIL (1999, p. 49), em sua exposição visando conceituar *problema* afirma que

⁴ O termo Ensino Básico (EB) emerge no vocabulário do sistema educativo moçambicano, com a introdução deste novo currículo e passa a ser usado massivamente, grosso modo, para significar o mesmo que Ensino Primário. No entanto, o seu uso não resulta de qualquer alteração na Lei do SNE, na qual este nível de ensino continua a chamar-se, efectivamente, Ensino Primário.

⁵ O ESG estrutura-se em Áreas Curriculares, sendo que o ESG₁ comporta 3 (três), designadamente as Áreas de Comunicação e Ciências Sociais; de Matemática e Ciências Naturais; e a das Actividades Práticas e Tecnológicas.

quando se diz que toda a pesquisa tem início com algum tipo de *problema*, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma acepção bastante corrente identifica *problema* com questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção identifica *problema* com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, *problema* é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento (grifos meus).

Esta tentativa de definição de Gil, na sua acepção científica, merece um reparo, sobretudo a tentativa de elevar a essa categoria científica, *qualquer problema*, sem ter em conta a sua actualidade e relevância. Entretanto, olhando para o contexto desta pesquisa, pode parecer que, qualquer uma das acepções acima assentasse perfeitamente ao problema que engendra esta pesquisa, na medida em que numa pesquisa qualitativa⁶, um problema

[...] não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que o explicam e cuja frequência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental.

Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. *O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.* Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2005, p. 81 - grifos meus).

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências Sociais ao nível do Ensino Primário (EP) tem estado a conhecer *alguns problemas* e, com esta área curricular *não se têm vindo a realizar os objectivos educacionais pretendidos*.

⁶ Sobre a definição e fundamentos deste tipo de pesquisa, vide adiante (p. 25-26)

Tudo aponta a relação dessa situação com o contexto, as condições e a forma em que essa disciplina foi concebida e como ela vem sendo praticada.

Fica no ar a ideia de que a disciplina de Ciências Sociais tenha sido concebida partindo, apenas, do pressuposto de “junção” das disciplinas de História e Geografia do antigo currículo, por um lado. Por outro lado, denota-se uma fraca capacidade de manuseio dos PE pelos professores, que pode ter como uma das causas, o facto de que tenham sido formados, ora como professores de História, ora como de Geografia.

Outrossim, alguns estudos evidenciam a existência de alguns problemas no que toca ao ensino das actuais disciplinas de História e Geografia ao nível do ESG. Tais problemas manifestam-se, numa fraca abordagem da História-Pátria, ou na sujeição da sua abordagem a um olhar eurocêntrico de África e Moçambique, o que se reflecte na dependência do estudo da História-Pátria ao seu “enquadramento” na periodização da História dita Universal, que os PE veiculam.

Os factos acima expostos e outros relacionados com o processo da concepção da disciplina de Ciências Sociais no EP justificam um olhar mais atento ao processo similar da concepção da disciplina equivalente ao nível do ESG1.

Volto à minha auto-reflexão e busco, de novo, cobertura, em Terezinha Rios que, a dado passo, afirma que

[...] a reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por *questões-limites*, por problemas. Deparamo-nos com inúmeros obstáculos em nossa vivência das situações em que nos encontramos. Só alguns deles, entretanto, merecem a denominação de *problemas* - são aqueles que têm uma significação especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser tirados de nosso caminho. Esse "tirar do caminho" um obstáculo tem sido chamado de a *solução* do problema. Entretanto, se analisarmos bem, verificaremos que os problemas não sofrem uma solução, não são "solvidos", não são solúveis. Eles são *superáveis*, devem ser superados (RIOS, 2010, p. 47 - grifos da autora).

O cenário anteriormente exposto configura a ocorrência de questões-limites de que decorre um problema no tocante à qualidade da educação, particularmente no que diz respeito ao "[...] seu valor intrínseco: um direito universal (do qual decorrem [...] obrigações)" (Casali, 2011, p. 2). Casali afirma, ainda, que "no limite, a essência da

qualidade é, além de intangível, indizível; e isso também explica porque o tema não se esgota jamais" (Ibidem, p. 3).

Por sua vez, Terezinha Rios afirma, a propósito da qualidade, o seguinte:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de carácter político-ideológico (RIOS, Ibidem, p. 64).

Neste contexto, a presente pesquisa suscitou a colocação da seguinte pergunta: Estará a reforma curricular na Área de Ciências Sociais, em Moçambique, a ser realizada com base em sólidos e adequados pressupostos epistemológicos, político-éticos e prático-didáticos?

A validade e adequação acima questionadas situam-se, precisamente, no questionamento de uma possível relação dessa reforma curricular com a procura da realização da qualidade de educação de acordo com as colocações de Casali e Rios. Refere-se, por outras palavras, à qualidade "sociocultural", aquela que se apresenta como série de possibilidades, permeadas pela ética e, portanto, também, pela política, como obrigações e que se concretizam nas práticas cotidianas.

Pescuma e Castilho (2010, p. 31) consideram que "[...] as hipóteses devem ser enunciadas de modo conciso e claro, escritas de forma afirmativa, formuladas de maneira lógica evidenciando as lacunas ou as ambiguidades do assunto [...]". Por sua vez, Laville e Dionne (1999, p. 125) reconhecem que "[...] com frequência [...] em ciências humanas, julga-se insuficiente a hipótese simples, construída associando-se dois ou um pequeno número de fatores, e se prefere combinar a hipótese com mais explicações, abordá-las de modo mais aprofundado".

Parti da suposição de que vários factores poderiam estar na origem da situação referida acima e que poderiam constituir, pelo menos à primeira vista, a génese do problema desta pesquisa: podia ser que os elaboradores do currículo a nível central estivessem a envolver-se neste tipo de trabalho apenas por inerência das suas obrigações

profissionais, sem que, para tal, possuíssem o domínio técnico dos conhecimentos necessários. Disso poderia resultar que os elaboradores do currículo pudessem estar a realizar as suas actividades partindo de um conceito inadequado de currículo. Poderia resultar, igualmente, de um insuficiente compromisso político e ideológico, particularmente no que se refere ao alcance da necessidade de incorporar os valores pátrios e da africanidade no currículo. Porém, poderia ser também que, simplesmente, tal resulte do facto de os professores não estarem a ser suficientemente comprometidos com o processo na fase da preparação e concepção do novo currículo, tendo como consequência, alguma fraca capacidade de o compreenderem e manuseá-lo correctamente e certo ‘distanciamento’ do processo.

Na sequência deste raciocínio, os problemas verificados no ensino e aprendizagem na Área de Ciências Sociais podem ser o corolário do facto de que o processo da integração curricular, ocorrendo sob essas condições, particularmente, a falta de embasamento em pressupostos teóricos (epistemológicos e metodológicos) sólidos, não esteja a ser efectivo; por outras palavras, à pretensão de proceder a um ensino integrado, visando aprendizagens melhores, pode estar a impor-se uma aprendizagem pouco frutífera. Com efeito, ao que parece, os alunos do EP podem ter perdido a efectiva oportunidade de aprenderem a História e a Geografia, mas também, diferentemente do que seria de supor, poderão não estar a tirar proveito das vantagens que uma disciplina de Ciências Sociais (correctamente concebida e eficazmente ensinada) poderia oferecer.

Neste trabalho procedi a uma análise das directrizes que presidem à reforma curricular, tendo como caso a integração curricular na Área de Ciências Sociais.

Como era minha expectativa, essa análise me permitiu sintetizar alguns dos conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento curricular.

O trabalho fornece como resultado, o esboço de algumas estratégias alternativas ao processo da construção curricular em apreço. Tenho em vista que as estratégias que proponho favoreçam o cumprimento das finalidades da Área de Ciências Sociais do ESG e reforcem o contributo desta Área na estrutura curricular, em particular e no desenvolvimento do currículo do ESG, em Moçambique, em geral.

A pesquisa desenvolve-se em 4 (quatro) Capítulos, para além da Introdução e das Conclusões. Assim:

Na Introdução, procedo à apresentação do conteúdo da Dissertação, da origem do problema da pesquisa, destacando as minhas motivações pessoais para a sua escolha. A justificativa é reforçada através de outros aspetos científicos, sociais e profissionais. Apresento, também, os objectivos da pesquisa. Apresento, em seguida, a trilha metodológica seguida na realização da pesquisa.

No Primeiro Capítulo introduzo alguns dados preliminares sobre a reforma curricular em estudo, as motivações na base de sua origem, os aspectos novos por ela introduzidos. Trago, também, aspectos de algumas das pesquisas desenvolvidas em redor e de que me apoio como parte do seu fundamento.

No Segundo Capítulo faço uma abordagem histórico-crítica sobre a construção do currículo, em Moçambique, tendo como ponto de partida a altura em que passei a estar envolvido no processo, através da minha contribuição no desenvolvimento curricular. Por conseguinte, neste capítulo perpassam alguns aspectos da minha história de vida profissional.

No Terceiro Capítulo procedo a uma análise crítica dos PE de História e Geografia do ESG1 e dos dados colhidos através das entrevistas e questionários e cruzo as respectivas informações. Sublinho a importância dessas informações para o esboço das conclusões deste trabalho.

No Quarto Capítulo procedo a uma discussão teórica através de um estabelecimento de diálogo entre autores que abordam a questão central da pesquisa – a reforma curricular e, em particular, a integração curricular, com enfoque em Ciências Sociais. Apoiando-me nessa discussão, procuro responder ao problema colocado no início e esboço sugestões sobre o como e o que poderia servir de núcleo para uma disciplina de Ciências Sociais.

Na Conclusão retomo e (re)problematizo as ideias básicas do trabalho e sintetizo as razões da profunda criticidade que o caracterizam.

Assim, ao fazer este estudo, numa abordagem com base em uma perspectiva reflexiva pretendi reflectir sobre a minha própria prática, buscando

desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade; em um próximo momento, [...] [voltar] à prática visando transformá-la. Esse movimento ação-reflexão-ação propõe um vector “de dentro para fora” [...] (ABRAMOWICZ, 2001, p. 137).

Como nos ensina Paulo Freire "a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento" (FREIRE, 1998, p. 113). Nesse movimento de busca de novo conhecimento, a partir do estudo da prática, volto a frisá-lo, se insere este exercício.

TRILHA METODOLÓGICA

Segundo Antônio Chizzotti “[...] todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção da realidade que investiga” (CHIZZOTTI, 2008, p. 24).

Dalbério, e Dalbério (2009, p. 182) acrescentam à ideia acima rematando que a metodologia pode ser “[...] entendida como estudo sobre os diversos métodos existentes”.

Por sua vez, Laville e Dionne (1999, p. 13) consideram a metodologia como sendo “[...] uma reflexão sobre o método, suas variedades, suas práticas e seus efeitos [...]”.

Esta pesquisa representa um esforço na busca de um novo conhecimento sobre a matéria em estudo e/ou aumentar o saber sobre ela. Torna-se-me, portanto, imprescindível apoiar-me num trabalho com rigor, para me assegurar a mim e aos demais sobre a confiabilidade e a validade dos respectivos resultados. Este rigor busca-se na metodologia, ou seja, no uso (correcto) dos métodos.

Nesta ordem de ideias e sendo o currículo, objecto de análise desta pesquisa, um fenómeno dinâmico, o seu estudo pressupõe a opção pela vertente metodológica qualitativa da pesquisa, pois nesse tipo de pesquisa

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais [...] usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. [...]

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...] (CHIZZOTTI, 2008, p. 27-28).

Em outra obra, Chizzotti (2005, p. 79) concretiza os fundamentos da pesquisa qualitativa nos seguintes termos:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o

sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se resume a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Esta pesquisa apoia-se, ainda, nos princípios epistemológicos do paradigma dialético, que é aquela tradição filosófica cujo grupo de pensadores

[...] vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007, p. 116).

No que toca aos aspectos metodológicos destaco o recurso à pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e questionários.

Assim, a pesquisa bibliográfica foi muito importante na busca do necessário aporte teórico através da revisão bibliográfica. Severino (2007, p. 122), ao estabelecer distinção das pesquisas “com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento de seu objeto [...]”, lembra que

[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

No mesmo desenvolvimento, ele diferencia a pesquisa documental como aquela em que

[...] tem-se como fonte documental no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Ibidem, p. 123).

No concernente à pesquisa bibliográfica e na busca das referências teóricas e filosóficas para a condução deste estudo tomei como base autores críticos sobre currículo e não só, os que discutem a construção curricular, destacando-se destes, aqueles que se debruçam sobre a integração curricular.

Dei prioridade a autores como Michael Apple (2008), na análise do currículo enquanto portador e elo de dispersão de ideologia, bem como na análise das acções "situadas" dos elaboradores e agentes de implementação do currículo (professores, em particular), face às suas pretensões ideológicas; servi-me de Henry Giroux (1988) na análise do papel dos elementos já referidos, enquanto "intelectuais transformadores"; por sua vez, Paulo Freire (2009, 1979) ajudou nos esforços de situar a reforma curricular em curso, os seus propósitos e o processo da sua aplicação procurando seu enquadramento em uma perspectiva curricular inserida em projecto de emancipação e autonomia; a sua proposta dialógica no que concerne à gestação dos temas geradores presidiu o raciocínio na altura da proposta do núcleo da organização temática do currículo. Gimeno Sacristán (2000) foi chamado para auxiliar a se debruçar sobre a importância que o momento histórico e a cultura têm para a criação e a aplicação do currículo; sobre a necessidade do conhecimento, domínio e conscientização acerca da filosofia e crenças que embasam a política curricular, bem como o que determina as práticas escolares cotidianas.

Busca-se em José Augusto Pacheco (2003, 1996) o apoio para a síntese conceptual à volta de currículo e integração. Este último fenómeno é aprofundado à luz das reflexões de Alice Casimiro Lopes (2008), enquanto em Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance (1977) buscaram-se os elementos necessários para a definição dos enfoques ou directrizes ideológicas do currículo.

As discussões que tocam à qualidade de ensino são feitas, neste trabalho, com base nas abordagens de Alípio Casali (2011) e Terezinha Rios (2010).

Fazem parte, também, da bibliografia básica autores como Ivor Goodson (2008) e J. C. Forquin (1993).

Estudos locais, e não só, sobre a educação e/ou currículo moçambicanos ou com eles relacionados reforçaram o quadro teórico de análise. Neste caso, deu-se prioridade às teses e dissertações versando o assunto, defendidas por moçambicanos, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC SP. Outras teses e dissertações versando o mesmo tema foram tidas em conta, sempre que se afigurasse necessário.

Documentos emitidos pelo Governo de Moçambique e, em particular, através do Mined, tanto os que têm origem nas suas Direcções Nacionais tutelares do Ensino Geral, como aqueles do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde) - instituição responsável pelo desenvolvimento curricular constituíram instrumentos básicos de trabalho nesta pesquisa.

Destacam-se, dentre outros, os seguintes:

- Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo Específico), Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (MOÇAMBIQUE, 2009a).
- A EESG – 2009/2015 (Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009/2015 - (MOÇAMBIQUE, 2009b), que define as políticas de desenvolvimento deste nível de ensino, durante aquele período;
- Proposta de Integração Disciplinar no 1º Ciclo de Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2009c), que é um documento orientador sobre a construção da nova disciplina de Ciências Sociais no ESG1;
- O PCESG (Plano Curricular do Ensino Secundário Geral) (MOÇAMBIQUE, 2007), que é o documento orientador que enuncia os objectivos, as políticas, a estrutura, o plano de estudos e as respectivas estratégias de implementação;
- O PEEC (Plano Estratégico de Educação e Cultura 2005-2011) (MOÇAMBIQUE, 2006a), o qual traça as principais directrizes de actuação do Sector da Educação, enquanto parte da estratégia do plano geral da acção governativa;
- O PTESG (Projecto de Transformação Curricular do Ensino Secundário

Geral) (MOÇAMBIQUE, 2003b), o qual constitui um primeiro passo oficial no início da reforma curricular;

- A EESGFPEs – 2001 (Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores Para o Ensino Secundário) (MOÇAMBIQUE, 2001a). Documento com base no qual se desencadeou, entre outros, a reforma curricular em curso;

- Revisão dos Programas do 1º Ciclo do ESG (MOÇAMBIQUE, 2001b) com base no qual se traça orientações para o que se chamou de revisões pontuais dos Programas de Ensino, à luz das constatações do documento mencionado acima;

- Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB): Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos, Estratégias de Implementação (MOÇAMBIQUE, 1999) e;

- Programas de Ensino das disciplinas de História e Geografia do ESG1 - 8ª, 9, e 10 Classes - (MOÇAMBIQUE, 2010d; 2006d; 2004; 1995c; 1992a; 1992b; 1990; 1988).

Outros documentos básicos e relatórios de diversa natureza e proveniência reforçaram a documentação de consulta.

No que toca aos “[...] procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização da pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 124)”, recorri à documentação, enquanto “[...] técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho” (Ibidem, p. 124).

Numa perspectiva de interacção com os sujeitos informantes, parte importante do grande objecto/sujeito da pesquisa, entrevistei e apliquei inquéritos a quadros seniores¹ do Mined e a alguns professores, num total de 30 (trinta) informantes.

Para facilitar o levantamento dos dados que pretendia e obter dos sujeitos da pesquisa, respostas facilmente categorizáveis optei pela entrevista estruturada, que é

¹ São assim designados, em Moçambique, os funcionários que ocupam posições gestonárias destacadas, tais como directores, chefes de departamento e repartições dentre outros com formação superior.

aquela em que “as questões são direccionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna” (Ibidem, 2007, p. 125). A opção por estes dois tipos de técnicas teve, também, em vista a aproximação que as caracteriza. Com a entrevista colhi informações que me permitiram conhecer as opiniões de alguns dos sujeitos sobre a matéria em estudo. Usei questões abertas e fechadas.

Hodiernamente, duas questões se colocam no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos informantes contra quaisquer eventuais danos. Perspectivando assegurar a efectiva concretização daqueles propósitos são emitidas normas visando, por um lado, a aderência voluntária dos sujeitos à pesquisa com pleno conhecimento de causa de todas as implicações decorrentes e, por outro lado, que os sujeitos não estejam expostos a riscos maiores que os ganhos que dela possam advir. Como no-lo explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 75-76)

[...] estas directrizes são normalmente postas em prática mediante o recurso a formulários contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes. A assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento informado. Hoje em dia, existem comissões relativas aos direitos humanos na maioria das instituições, cujo objectivo é o de considerar as propostas de investigação, certificando-se que a investigação proposta assegura o consentimento informado e a segurança dos participantes.

Ao nível da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) esta missão é desempenhada pelo Comité de Ética local (CEP), ao qual, observados todos os requisitos impostos pela lei, submeti o projecto que engendrou esta pesquisa, tendo recebido, em Dezembro de 2010 a devida aprovação (Apêndice I).

Com o trabalho de campo apreendi as perspectivas dos informantes participantes, o que me permitiu, usando as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), "fazer luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior". Este procedimento me permitiu o confronto entre as intenções a favor da relevância social que transparece da leitura dos textos dos Planos Curriculares e dos Programas de Ensino, no que respeita ao enfoque dado ao currículo, com as reais

intenções do legislador, por um lado. Por outro lado, aquelas intenções que os professores denotam do mesmo currículo ao interpretarem, através do seu manuseio, os mesmos documentos. Isto foi feito à luz das definições situacionais de currículo, identificadas por Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance (1977). Aliás, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)”.

Ao agir desta maneira, fui ao encontro da constatação de Noêmio Silva Filho, que refere que a escolha de um currículo voltado para a relevância social “[...] não é, certamente, a escolha de uma frase literária. Ela se revela pela postura prática dos docentes no dia a dia da aula e da preparação dos programas curriculares.” (SILVA FILHO, 1981, p. 128).

Esse autor apresenta um exemplo de questionário como procedimento de avaliação curricular, com a qual procurou esclarecer o enfoque do currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos, mas que, como ele mesmo o afirma, pode ser, por extensão, aplicado a outras situações.

Os objectivos do referido trabalho, a despeito de se referirem a uma situação e contexto diversos daquele para o qual este estudo foi direccionado, coincidem com um dos objectivos intermédios desta pesquisa – o esclarecimento do enfoque do currículo. Por essa razão, fiz uma adaptação da referida proposta de procedimento, subdividindo-o em duas partes – uma dirigida aos técnicos de nível central² e a outra dirigida aos professores.

² Assim se designa aos técnicos ou, em geral, aos funcionários que trabalham em órgãos de nível nacional. Veja-se, também a nota referente aos quadros séniores

1.

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO GERAL EM
MOÇAMBIQUE: DADOS PRELIMINAES**

Neste Primeiro Capítulo trago o essencial dos dados preliminares para uma imersão à reforma curricular pesquisada. Compõem o Capítulo as motivações na base das quais se apoia o desencadeamento da reforma; do que a própria reforma chama de *inovações* curriculares; e de algumas pesquisas desenvolvidas em seu redor ou com ela relacionadas. Sirvo-me de algumas dessas pesquisas para me apoiar na fundamentação da investigação que aqui desenvolvo. Começo, para propiciar uma melhor compreensão, por alguns dados de contexto sobre o País.

1.1 Moçambique - Dados de Contexto Social, Histórico e Geográfico

Moçambique, País situado na Costa Oriental da África Austral, proclamou a sua Independência Nacional, em 1975, libertando-se da dominação política do regime colonial-fascista português, que durou cerca de quinhentos anos.

É banhado, a Leste, pelo Oceano Índico, numa extensão de 2.515 km; partilha a sua fronteira terrestre (de 4.312 quilómetros de extensão), com a Tanzânia, a Norte; o Malaui e a Zâmbia, a Noroeste; o Zimbabwe, a Oeste; a África do Sul e a Suazilândia, a Sudoeste e, com a África do Sul, de novo, a Sul.

Com a ascensão à Independência Nacional, Moçambique assumiu-se politicamente, como um País de Orientação Socialista, de Partido Único e de Economia Centralizada. Poucos anos após a Independência Nacional deflagrou um conflito armado que levou a que o País freasse o seu ritmo de desenvolvimento que iniciara com a Independência.

Em 1990, foi adoptada uma nova Constituição da República que, entre outros aspectos, marca a abertura do País à economia do mercado livre e, em 1992, são assinados Acordos de Paz que põem cobro a dezasseis anos daquele conflito armado devastador.

Na arena política internacional, Moçambique integra, entre outros, o grupo dos países que constituem a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral - SADC (Southern Africa Development Community) e ainda, o da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP).

O País possui 20.252.223 habitantes, a maioria dos quais vivendo nas zonas rurais (cerca de 70%) e maioritariamente jovens, com a faixa dos 6 aos 24 anos sendo quase a metade. Compreende uma extensão territorial de 799.380 km², dos quais, 3.000 são de águas internas (cf. MOÇAMBIQUE/INE, 2010c). Comporta onze Províncias (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Província de Maputo e Cidade de Maputo). As províncias subdividem-se em distritos que, por sua vez se subdividem em postos administrativos.

Em cada um dos níveis territoriais abaixo do central, a estrutura de governo reproduz o governo central. Assim temos: na província – o governador e os directores provinciais representando, respectivamente, o Presidente da República e os diversos ministérios de nível central; no distrito – o administrador e os directores distritais representam, respectivamente, o governador e os directores provinciais; no posto administrativo – temos o chefe do posto e alguns funcionários, representando o administrador e alguns sectores sócioeconómicos.

A taxa média de crescimento, entre 2005 e 2010, foi de 1,9% e a esperança média de vida é de 42 anos, tanto para mulheres quanto para homens (cf. UNESCO & Oxford University Press, 2010).

A Língua Portuguesa é o veículo oficial de comunicação em Moçambique. Apesar desse estatuto, o seu domínio pela população moçambicana apresenta vários tipos de oscilação: da zona rural para a urbana, no que concerne à idade, género e nas oportunidades de acesso à educação formal. De forma comparativa, o Português é menos falado entre mulheres, os habitantes das zonas rurais, as pessoas mais velhas. Assim, a esmagadora maioria da população moçambicana se comunica utilizando os idiomas nativos que constituem as suas línguas maternas. Não parece haver, ainda, unanimidade quanto a essas línguas, quer no que diz respeito ao seu número, quanto ao seu estatuto. Por exemplo, Ivala (2002, p. 54) refere, ao abrigo dos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), do censo de 1997, 18 (dezoito) "línguas nacionais que com o Português são tomadas como as principais do país". Mas, "no primeiro recenseamento geral da população do período pós-independência, realizado em Agosto de 1980 [...] as línguas bantu, então arroladas, eram 24 [...]" (Ibidem, p. 56).

1.2 Da Educação no Período Colonial - Um Privilégio Para Poucos Rumor à Democratização e Massificação da Educação no Período Pós-Independência

Os objectivos da educação colonial, intrinsecamente ligados aos propósitos da colonização eram caracteristicamente discriminatórios. O carácter discriminatório revelou-se através da existência de um sistema escolar dividido em duas categorias, uma, constituída pelo sistema escolar oficial, que se destinava aos brancos, asiáticos e assimilados¹ e outra, constituída pelo das escolas das missões romanas, destinada a ministrar o ensino primário para os africanos. Algumas missões protestantes tiveram, também, autorização para dirigir algumas escolas desse sistema.

Uma complexa estratégia estava estabelecida visando retardar a progressão das crianças africanas na escola. Desde logo, a idade de seu ingresso na escola, o uso obrigatório da Língua Portuguesa, a limitação em 13 (treze) anos a idade da entrada à escola primária, condicionada à aprovação nos exames de adaptação, após três anos de ensino rudimentar, também chamado de missionário ou de adaptação. "Em 1959 havia 392.796 crianças recebendo ensino de adaptação, mas destas só 6.982 conseguiram entrar na escola primária" (MONDLANE, 1969, p. 65).

Desde a proclamação da sua Independência, o País conheceu significativas alterações no que respeita ao seu sistema educativo. Destacam-se, entre essas mudanças, a que ocorreu no imediato pós-independência com a qual se procurou romper com aquele sistema educacional minoritário de inspiração colonial-fascista, virado para a reprodução dos valores baseados na subjugação, discriminação e na exploração do Homem pelo Homem.

Em termos práticos, as mudanças ocorridas concretizaram-se pela adequação dos referenciais político-ideológicos, dos conteúdos e dos objectivos da aprendizagem à realidade moçambicana, através da introdução, pela primeira vez, das disciplinas de História e Geografia de Moçambique, Educação Política, entre outras medidas político-pedagógicas tendentes a democratizar e massificar o acesso à educação. Adoptaram-se,

¹ Mondlane (Ibidem) define a *assimilação* como o processo através do qual o regime colonial português reconhecia, oficialmente, a entrada de um homem africano na "comunidade lusíada" depois da qual ele beneficiava de todas as facilidades brancas e após terem, supostamente, sido observadas uma série de condições (educacionais, instrucionais, modo de vida, comportamentais e prática cotidianas).

igualmente, novas formas de gerir o Sistema e, em particular, os estabelecimentos escolares, através da Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE).

Este rompimento preparou as bases para uma transformação mais profunda, que viria a ocorrer, mais tarde, através da introdução, pela primeira vez, em 1983, de um Sistema Nacional de Educação (SNE) mercê de uma legislação que definiu as bases e directivas principais do Sistema Educativo. Essa lei foi revista em 1992, para permitir a incorporação de mudanças decorrentes da adopção da nova Constituição da República, de 1990.

O processo da implementação e expansão do SNE iniciou-se, precisamente em 1983 com a introdução da 1ª classe e obedeceu a um critério de introdução de uma classe por ano, tendo culminado, em 1994, com a entrada pela primeira vez, da 12ª classe, já que no Antigo Sistema de Educação (ASE), a 11ª era a última classe. Isto se deveu à supressão no SNE da Pré Primária que outrora era a classe de entrada da criança na escola.

1.3 Os Pressupostos da Reforma Curricular

Desde a última década do século passado estão em curso estudos visando uma reforma curricular geral no sistema educativo do País. Como resultado desse processo têm estado a ser pensadas mudanças curriculares, cuja implementação ocorre desde 2003, com a experimentação do Novo Currículo do Ensino Básico (NCEB) e início da sua expansão, em 2004. Na sequência, em 2008, iniciou-se a expansão do Novo Currículo do Ensino Secundário Geral (NCESG).

Uma das novidades do Novo Currículo, comum aos dois níveis, é a introdução de um currículo integrado. Além desta novidade, o Ensino Primário (EP) comporta outras oito mudanças: os Ciclos de Aprendizagem, a Progressão Normal ou Promoção por Ciclos de Aprendizagem, o Currículo Local, o ensino das Línguas Moçambicanas e Inglesa, dos Ofícios e da Educação Moral e Cívica.

Com efeito, no Ensino Primário do 2º Grau – EP2 (6ª e 7ª classes), as tradicionais disciplinas de Física, Química e Biologia; e História e Geografia, deram lugar a Ciências Naturais e Ciências Sociais como disciplinas, respectivamente, o que

pode ser tido como a expressão maior, mas não a única dessa integração, na medida em que, segundo a concepção do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB):

Entende-se por Ensino Básico Integrado, o Ensino Primário completo de sete classes, articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo, conjugados com as actividades *extracurriculares* e apoiado por um sistema de avaliação que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do *currículo oculto* ² (MOÇAMBIQUE/Mined/Inde, 1999, p. 28 - grifos meus).

O ESG continua, na sequência, as novidades do NCEB, pois segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG),

[...] numa perspectiva de continuidade do currículo do EB, introduzido em 2004, em todo o país. Este apresenta mudanças em relação ao anterior no que se refere à Filosofia, abordagem das práticas pedagógicas, estruturas dos programas, conteúdos e livro escolar. (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 27).

Assim, as novidades preconizadas no Novo Currículo do ESG (NCESG) incluem, além da retomada do currículo integrado, outras, tais como o seu carácter profissionalizante, Nova Abordagem dos Ciclos de Aprendizagem, a Integração de Conteúdos de Interesse Local, Introdução das Línguas Moçambicanas, Temas Transversais e o que se apelida de Actividades co-curriculares³ (cf. MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 28-34).

Tal como no EP, a concretização da perspectiva do Ensino-aprendizagem Integrado no ESG1 deverá culminar com a emergência de novas disciplinas integradas, conforme o PCESG,

² No Quarto Capítulo (p.174-177) faço uma apreciação crítica à volta dos termos grifados nesta citação.

³ À semelhança do referido na nota 2 da página anterior, este conceito será apreciado criticamente.

[...] as áreas curriculares do ESG representam um conjunto de saberes, valores e atitudes interrelacionados entre si. Estas integram um conjunto de disciplinas orientadas para domínios de estudo específicos. Os conteúdos das disciplinas estão organizados tendo em conta a perspectiva da abordagem integrada. Neste âmbito, preconiza-se ainda a introdução de disciplinas integradas na segunda fase de implementação do presente Plano Curricular (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 36).

Os planos do Governo de Moçambique preconizam a universalização de um Ensino Básico (EB) de nove a dez classes, em conformidade com compromissos internacionais, nomeadamente, a integração regional e continental. Nessa conformidade, esse futuro nível de ensino assumirá uma estrutura uniforme, similar à que apresenta, hoje, o EP. Aqui me refiro, em particular, à integração curricular.

Espera-se que essa modificação, conjugada com as outras que dão corpo ao novo currículo, proporcione, aos alunos, maiores habilidades para a vida, ao conferir-lhes oportunidades de aprendizagens mais relevantes, apoiadas em teorias críticas que favoreçam uma pedagogia virada aos saberes culturais.

A justificação apresentada para essas mudanças é de que o currículo actual é pouco relevante, desajustado à realidade nacional e ao estágio global do desenvolvimento internacional, sendo, ainda, muito académico e enciclopédico. Assim, enquanto profissional implicado com o processo, a minha imersão no assunto constitui a minha forma de me preparar para uma intervenção à altura das exigências do processo. Pode constituir-se, também, num motivo de apelo às entidades centrais, responsáveis pelas decisões curriculares, da premente necessidade de uma atitude introspectiva face ao alcance das medidas de que o trabalho aí realizado resultam.

Segundo Casali (2011), do ponto de vista histórico, não será a hipótese que alimenta fartamente a literatura, que revela não poucos educadores, cada um do seu modo, a se esforçarem para demonstrar um certo rol de qualidades que eles têm como "naturais" e "inerentes" a toda a educação, como por um princípio universal. Será sim, a emergência prática de novas qualidades que ainda segundo ele, essa emergência surge

[...] em primeiro lugar, negativamente, por meio de diversas linguagens [...] que denunciam o sistema escolar, os métodos pedagógicos, o currículo, como descabido e insuficiente [...]. Mas quando isso acontece, não raro são recebidos pelos educadores como "impertinentes", e são perdidas, assim, oportunidades históricas preciosas de desenvolvimento da qualidade da educação. Quando, ao contrário, a comunidade educativa percebe esse clamor, o reconhece como um clamor por novos direitos, com os quais a própria comunidade de educadores se identifica, a qualidade de educação tem chance de avançar [...] (Ibidem, p. 13).

Alinhando no mesmo diapasão, Terezinha Rios chama a atenção para o seguinte:

Se [...] vivemos uma crise, é preciso lembrar que devemos considerar que a ideia de crise aponta para duas perspectivas - a de *perigo* e a de *oportunidade*. Se considerarmos apenas o perigo, corremos o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa, ignorando as alternativas de superação. *É importante considerar a perspectiva de oportunidade, que nos remete à crítica, como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática* (RIOS, 2010, p. 39 - grifos meus).

Se bem que esteja fora de questão o mérito da intenção em si, pelo menos no que diz respeito ao enfoque intencionado, descortinam-se nesse processo, alguns problemas.

Por exemplo, Basílio (2006, p. 87), aponta alguns desses problemas: os primeiros dos quais se relacionam com o doseamento das contribuições em conteúdos, das disciplinas associadas, pois, segundo alude, ao abordar esse processo, nalgumas áreas sobressaem os conteúdos de uma disciplina em detrimento dos da de outra, e acrescenta: “[...] isto pode se verificar na área de Ciências Sociais em que a maior parte dos conteúdos é extraída na disciplina de história [...], ou seja, quase 80% dos conteúdos dizem respeito à História [...]”.

Além da ideia que este autor procura passar com esta exposição, perpassa, igualmente, a noção de alguma fragilidade na assunção do fenómeno da integração, pois se fica com a ideia de que ela esteja a ser assumida, apenas, como a junção de conteúdos das disciplinas constituintes.

A segunda ordem de problemas aludida por Basílio tem a ver com divergências existentes entre as estruturas curriculares deste novo modelo e o da formação de

professores: enquanto na escola o professor é chamado a intervir em mais do que uma área do saber, as instituições de formação de professores oferecem uma formação monovalente.

Embora, na verdade, esta afirmação se refira a uma situação que tenda a ser ultrapassada, no que toca às instituições de formação de professores, na medida em que se vislumbram sinais de mudança, no que respeita a esse aspecto ela permanece válida, atendendo que a grande maioria dos professores são os que estão em exercício, comparativamente com os que venham, eventualmente, a beneficiar de uma formação mais consentânea e que venham a integrar os quadros docentes a curto e, mesmo a médio prazos. A estes problemas se associam dificuldades encaradas pelos professores na articulação dos conteúdos.

Além da ordem dos problemas acima mencionados, existe ainda outra ordem de problemas, esta toca às disciplinas isoladas (História e Geografia e no ESG). Sobre essa ordem de problemas constatados ao nível dos PE de História, Ivala (2002, p. 15) refere que esses programas

[...] no seu conjunto, [...] apresentam lacunas e descontinuidades quanto à história Pátria. Apercebi-me que os Programas da disciplina de História do Sistema Nacional de Educação (SNE), [...] são inadequados ao nível de formação dos professores que os aplicam. Mais do que inadequados, fui-me apercebendo que são defasados, desajustados, diferentes e sem relação com a realidade.

Ele sustenta as suas afirmações baseando-se nas sugestões metodológicas dos PE, particularmente às propostas aí apresentadas no sentido da abordagem da história da escola e do seu local de inserção, através de pesquisas a serem orientadas pelo professor e sentencia: “Comecei a pôr em dúvida a aplicabilidade desses Programas. Por fim, deixei-me levar pela suspeição do papel de ensino da História proposto” (Ibidem, p. 15 - grifos meus).

Noutro desenvolvimento, ele aborda outro problema de que enferma a disciplina de História, nos seguintes termos:

As lacunas que os programas apresentam, em relação a História Pátria, caracterizam-se não apenas pelo silêncio sobre as histórias regionais, mas também pela super-valorização da visão e interpretação europeias da História da Humanidade. Assim, o que se propõe ensinar como História Pátria é sistematizado [...] segundo a perspectiva europeia: reinos e impérios antigos. Neste aspecto, o estudo de outras realidades do passado é reduzido a escassos exemplos relativos a zonas ou regiões limitadas e localizadas [...].

O carácter descontínuo dos programas diz respeito ao facto de após a sua introdução na 4ª e 5ª classes, a História Pátria não ser mais retomada, como disciplina, senão na 12ª classe. Nas classes intermédias aparecem apenas alguns temas a servirem de exemplos para confirmar a História Universal.

Ora, considerando que os jovens moçambicanos, que ingressam no ensino médio, são em número bastante reduzido, e que nem todos seguem o ramo que inclui a disciplina de História, está claro que a maioria dos alunos sai da escola sem um conhecimento adequado da História Pátria, por consequência, cidadãos sem referencial pátrio. (Ibidem, p. 16).

A introdução da História Pátria, através da disciplina de História, refere-se, aqui, a uma época anterior à introdução do NCEB, no qual, como já assinaléi, as disciplinas de História e Geografia cederam lugar à de Ciências Sociais. Ora, conjugando a ideia de Ivala com os problemas que decorrem dessa integração, pode-se concluir da precarização ainda maior do ensino da História Pátria.

Voltando às colocações de Ivala, elas têm, em geral, toda a sua razão de ser. Contudo, em certo sentido, as suas dúvidas relativamente à aplicabilidade dos PE no que toca à abordagem da história da escola e local através de pesquisas feitas pelos alunos, sob a orientação dos professores, parecem susceptíveis de problematização, à luz da necessidade da promoção de um ensino mais activo.

A esse propósito, Maman (2004), estudando os mesmos PE diz, por exemplo, que

[...] o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica contribui para a educação integral, ao apelar ao desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade e também, porque contribui para a educação cívica do futuro cidadão. Aliado a isso, também desenvolve no aluno, atitudes de interrogação e de pesquisa que o incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da história. Deste modo, o ensino de história abandona o seu carácter meramente informativo para se tornar primordialmente formativo. Ele deve ligar-se ao presente, iniciando o aluno na história nacional bem como na história mundial (Maman, 2004, p. 43).

Embora esta autora defenda, igualmente, a necessidade da relevância da História de Moçambique nos PE, ela sustenta, em oposição às dúvidas de Ivala, que

[...] deveria aliar-se à necessidade de pesquisa histórica, partindo da realidade mais próxima do aluno e do professor. Considerando que a investigação histórica é ainda muito fraca, sublinha-se a importância da relação entre ensino e pesquisa, principalmente para os conteúdos de História de Moçambique. Esta aliança, como um dos métodos de ensino, poderia significar uma maior participação do aluno na construção do seu conhecimento sobre a História e também a diversificação dos métodos de ensino (Ibidem, p. 64).

Esta autora, destacando a necessidade da formação social como uma das finalidades da disciplina de História, analisa, nesta pesquisa, como é que as aulas contribuem para a apropriação de valores e condutas para a inserção dos jovens moçambicanos na construção de uma sociedade e de um Estado moderno. Segundo esse estudo, o fraco aproveitamento das possibilidades oferecidas pelas aulas de História no concernente à formação de capacidades, atitudes, hábitos e habilidades tem causado uma falta de motivação entre os professores e alunos, considerando, assim, que ao não conseguir realizar os interesses dos alunos e professores, se encontra em crise. Assim, a autora considera que a disciplina

[...] precisa de ser repensada na sua totalidade, considerando as condições concretas, para que se inspire na educação familiar e nos saberes das comunidades. Neste repensar [...], é fundamental a sua inserção nas realidades culturais, econômicas e políticas das comunidades, de modo a preparar os jovens para uma participação activa na construção da sua vida (Ibidem, p. 6)

Maman considera, ainda, que

[...] a concepção do currículo actual da disciplina de história, em Moçambique, revela pouca ou nenhuma atenção para as diferenças étnicas, linguísticas estruturais do país. Parte-se do princípio que (sic) todas as crianças têm o mesmo ponto de partida ao entrarem na escola, as a realidade do país mostra que há diferenças relevantes entre o campo e a cidade, entre comunidades patri e matrilineares, entre a zona costeira, [...] e outras comunidades do interior, etc. (Ibidem, p. 33).

Referindo-se ao campo de manobra dos professores face à configuração que os Programas apresentam, Maman afirma:

O currículo prescrito a nível central e nacional limita, por um lado, a iniciativa criadora do professor para optar por outras actividades que não estejam indicadas ou sugeridas no programa. Mas, por outro lado, pode ser favorável aos docentes sem formação que necessitam duma maior orientação para dar as aulas. Mesmo os professores com formação, devido à escassez de material de apoio à planificação do seu trabalho queixam-se da falta dum manual de orientação para o professor (sic) o que significa uma maior orientação e uniformidade do seu trabalho (Ibidem, p. 79).

Igualmente, ao nível da Geografia, outra das disciplinas que compõem as Ciências Sociais, a despeito de, na sua “união” com a História, no EP aparecer desfavorecida, do ponto de vista de “contribuição” em conteúdos, enferma, também, de problemas mais ou menos semelhantes.

Por exemplo, Língua (2006), traz à discussão o problema da relação entre as concepções de Geografia e as práticas do seu ensino. Discutindo o processo da renovação da Geografia e do seu ensino e apontando que esse processo é operado em função das concepções positivista e historicista, conclui que a repercussão desse fenómeno na prática do ensino, algumas vezes, se realiza sem ligação com a respectiva concepção de sustentação.

Segundo o referido autor, os resultados do seu estudo indiciam a existência de uma distorção entre a evolução e inovação no domínio conceptual da Geografia que não têm correspondência com a prática do seu ensino, que afirma ser marcadamente tradicional.

Na sua pesquisa, Língua ilustra o panorama da dicotomia da Geografia no ESG como reflexo da divisão conceptual entre a Geografia Física e a Geografia Humana que explica ter sido gerada e gestada no Positivismo e diz a propósito: “O programa de ensino orienta para uma prática baseada na interconexão dos conteúdos de ensino, mas a sua estrutura é compartimentada, reflectindo-se na prática do seu ensino” (LÍNGUA, 2006, p. 34).

Noutro desenvolvimento, ele afirma:

É preciso compreender que o alcance conceptual da Geografia em física e humana, segundo os programas de ensino, se reflecte na prática de seu ensino cujas consequências foram identificadas durante a pesquisa de campo [...].

Seria necessário que se fizesse estudos mais aprofundados em relação à formação geográfica dos futuros professores, particularmente para o ensino secundário. [...] a dificuldade que um professor de Geografia revela de estabelecer sistemática e correctamente a conexão entre a Geografia Física e a Geografia Humana, reflecte-se também na sua aprendizagem pelos alunos.

Neste contexto, a tendência para uma “especialização”, ainda que de forma incipiente - manifesta-se em algumas práticas de ensino, ao pretender-se ensinar sistematicamente só uma parte da Geografia, parte física ou parte humana/econômica com auto justificação de que se tem mais material, planos de aula concebidos somente numa das partes, o que revela também a contradição conceptual entre a Geografia Física e Humana nos próprios professores (Ibidem, p. 35).

Por sua vez, Duarte (2001) aponta para o que ela chama de carácter selectivo da educação em Moçambique. Ela refere-se às deficientes condições em que decorre o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente: o fraco envolvimento dos professores com a sua prática docente-educativa, rigidez nos Programas de Ensino e no Regulamento de Avaliação (RA), arbitrariedades e irregularidades subjacentes no processo avaliativo, e o encarar da avaliação apenas no seu aspecto quantitativo.

Nessa pesquisa, a autora constata, adicionalmente, que a organização da escola também propicia a ocorrência do fracasso e o Programa de Ensino, muito compartimentado e com objectivos pouco claros, é pouco propenso à inovação do professor, dado que ele fica amarrado ao tempo ‘contabilizado’ para a leccionação de todos os conteúdos.

Um olhar ao Plano Curricular de ESG (PCESG) sugere-nos, ainda, outra ordem de problemas, ao nos permitir as seguintes constatações:

Caracterizando a actual disciplina de História, esse documento refere que

[...] a disciplina de História no ESG1, orienta-se para o desenvolvimento de competências gerais relevantes para a vida, por um lado, e para a formação de uma cultura e identidade nacional, por outro lado. Neste sentido, a aprendizagem da História visa:

[...] alargar as capacidades e convicções para compreender melhor a integração de Moçambique e do continente Africano no contexto da História mundial;

[...] fornecer instrumentos que possibilitem o acesso à memória colectiva nacional;

Desenvolver, nos alunos, o amor pela pátria e a consciência de fazer parte de uma sociedade e;

Reconstruir o passado e prepará-los para o exercício da cidadania (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 40-41).

O PCESG termina a caracterização da disciplina de História, no ESG1, nos seguintes termos:

Os conteúdos desta disciplina, embora reflectam processos históricos universais, a sua abordagem neste nível orienta-se para processos Africanos e Moçambicanos, através da sua análise e interpretação, estabelecendo relações e conexões com os processos mundiais (Ibidem, p. 41).

Tem vindo a ser demonstrado ao longo do tempo que a pretensão de orientar a abordagem da História Universal para processos moçambicanos tem se afigurado impraticável e completamente improcedente. Aliás, nas suas falas reproduzidas acima Ivala (salvo as observações que lhe foram feitas oportunamente) e Maman corroboram essa impraticabilidade e improcedência.

Mais grave ainda, é que, em vez de apelar à correcção da situação ora prevalecente, com a passagem acima, o PCESG assume uma postura que a legitima.

Na mesma perspectiva, mas de modo algo dissonante com a disciplina de História, no que se refere à abordagem de aspectos nacionais e/ou africanos, o PCESG refere que “[...] a disciplina de Geografia ao longo do 1º Ciclo do ESG orienta-se para o desenvolvimento de competências gerais para a vida” (Ibidem, p. 41).

Constata-se, ainda, que, das finalidades do Ensino na Área de Comunicação e Ciências Sociais⁴, no que diz respeito à História e à Geografia, quatro das sete finalidades da História estão explicitamente relacionadas com a História-Pátria. Enquanto isso, em Geografia, nenhuma das cinco finalidades enunciadas faz uma referência nem explícita, nem específica a esse respeito. Ademais, o PCESG não explicita o que se pretende significar com a expressão competências gerais para a vida, que a Geografia pretende desenvolver.

Esta constatação parece ser susceptível de perigar o princípio segundo o qual “os conteúdos das disciplinas estão organizados tendo em conta a perspectiva da abordagem integrada.” (Ibidem, p. 36). Impõe-se, por isso, um melhor esclarecimento desta questão através de uma análise comparativa circunstanciada dos respectivos PE.

1.4 A Palavra Para os Professores, Alunos e a Comunidade, em Geral

Como contributo para a reforma curricular e visando analisar a pertinência da introdução da disciplina de Ciências Sociais no ESG₁, uma pesquisa do Departamento de História, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica procurou "compreender a complexidade do problema, a partir da análise das opiniões e sentimentos tanto dos professores formados como não formados [sic] (SENGULANE et al, 2006, p. 13). A mesma pesquisa refere ter, também, levado em conta "as opiniões de funcionários da Educação (sic) e de alguns alunos" (Ibidem, p. 13).

Resultado de trabalho realizado em 18 (dezoito) escolas, sendo 4 (quatro) primárias e 14 (catorze) secundárias, entrevistou-se 77 (setenta e sete) professores, 10 (dez) do EP e 67 (sessenta e sete) do Secundário. 9 (nove) entrevistados foram técnicos de apoio pedagógico, chefes de planificação e de recursos humanos, enquanto alunos foram em número de 21 (vinte e um) entrevistados.

O documento parte de três pressupostos dos quais destaco o terceiro, no qual se afirma que "[...] os planificadores não discernem as finalidades da introdução das Ciências Sociais das do ensino da História" (Ibidem, p. 13 - grifo dos autores).

⁴ O ESG₁ é composto de três Áreas Curriculares – de Comunicação e Ciências Sociais; de Matemática e Ciências Naturais; e a das Actividades Práticas e Tecnológicas (este assunto é desenvolvido no Capítulo II deste trabalho).

Na referida pesquisa apresenta-se os seguintes resultados:

No que concerne ao conceito de Ciências Sociais, refere-se que "[...] os professores [...] desconhecem ou têm conceitos díspares [...]. Em alguns casos os professores [...] divagam, demonstrando uma falta de clareza do que sejam as Ciências Sociais como disciplina" (Ibidem, p.15 - grifos dos autores).

Faz-se, nesse documento, um balanço parcial no que toca ao ensino das Ciências Sociais no EP. Comportando 10 (dez) pontos, esse balanço destaca, no número 3 (três)

[...] que há dificuldades em interligar num todo orgânico os conteúdos, o que dificulta os alunos na percepção da unicidade da disciplina. Neste aspecto, é notável [...] a independência das matérias de cada ramo que constitui a disciplina [...] Isto faz com que o dia a dia do ensino das C.S. funcione como se o professor estivesse a dar duas disciplinas numa só. A sensação que fica é que (sic) houve da parte dos planificadores uma junção dos programas de História e de Geografia do Antigo Currículo sem obedecerem a um critério sintetizador [...] (Ibidem, p. 16).

Passa-se, depois, a analisar a opinião dos entrevistados face à pertinência de se introduzir a disciplina de Ciências Sociais no Ensino Secundário Geral. No tratamento dos dados desta questão os respondentes foram organizados em 5 (cinco) grupos assim apresentados:

1. Grupo dos que estão a favor da introdução das Ciências Sociais, embora alguns deles vejam nisso alguns perigos e outros condicionem essa acção á criação prévia de condições.
2. Grupo dos desfavoráveis à introdução da nova disciplina. Embora o documento não apresente números sobre nenhum dos grupos, ele permite deduzir que este segundo grupo, se não agregar a maior parte dos entrevistados, eles terão dado as respostas mais relevantes do ponto de vista dos articulistas. Isso se denota não só pelo volume das combinações criadas na base das respostas à volta deste grupo, mas, também, pelos comentários abonatórios que eles lhes tecem.

3. Grupo desfavorável a qualquer avanço sem uma avaliação prévia das Ciências Sociais no EP.
4. Grupo dos que o documento chama dos cépticos que mostra "[...] apreensão, dúvida, incertezas e insegurança [...]" (Ibidem, p. 18).
5. Grupo dos que consideram ser necessário mais tempo para uma melhor preparação e introdução gradual da nova disciplina.

O documento conclui, apontando como sua contraproposta à disciplina de Ciências Sociais, uma outra, no caso, a de Estudos Sociais, sustentando que "[...] ela não elimina a História e a Geografia (sic) e nasce (sic) com a finalidade de integrar conteúdos que reflectem os problemas candentes que preocupam ou afectam a sociedade [...]" (Ibidem, p.19).

Conclui-se assim "que acaba prevalecendo a ideia de que os professores não estão preparados para lidar com a disciplina de Ciências Sociais [...]" (Ibidem, p.19). De acordo com os articulistas, a conclusão da inadequabilidade não se baseia "apenas no grupo daqueles que não se mostram favoráveis [...]" mas também daqueles que se mostram favoráveis" (Ibidem, p. 19), já que, na sua perspectiva, estes últimos revelaram inconsistência a vários níveis nas suas opiniões.

Sabido que a Área de Ciências Sociais afigura-se bastante fértil enquanto veículo da transmissão e/ou aquisição desses valores e referências e, tendo em conta as constatações acima, urge fazer-se uma profunda reflexão e colocarem-se as seguintes questões:

- Como conceber uma disciplina de Ciências Sociais de forma a garantir que se mantenha a veiculação das referências e os valores pátrios na nova disciplina, por forma a garantir a sua inculcação nas crianças e jovens, visando a perpetuação dos valores da cidadania?
- Que critérios e estratégias a adoptar por forma a que a selecção dos conteúdos para essa disciplina seja favorável a práticas pedagógicas, favoreçam a auto-realização dos alunos e os superiores interesses da reconstrução social?

O foco desta pesquisa concentrou os seus esforços no sentido da busca da(s) resposta(s) para a primeira pergunta sem descurar o facto de que na(s) resposta(s) àquela pergunta estão, também, com certeza, indicações para a solução da segunda.

Nesse sentido, este estudo procede a uma análise crítica dos pressupostos teóricos que têm estado a presidir ao processo da integração curricular em Ciências Sociais, observando as finalidades que o PCESG atribui a esta área curricular.

2.

A REFORMA CURRICULAR

DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL (ESG) EM MOÇAMBIQUE:

2006 -2010

Neste Segundo Capítulo exponho e discuto alguns aspectos do desenvolvimento curricular no sistema educativo moçambicano, desde a sua Independência Nacional, em 1975, particularmente no que toca ao ESG. Este historial centra-se na reforma curricular que tem estado a ocorrer desde a definição da *Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores Para o Ensino Secundário*, de 2001 (MOÇAMBIQUE, 2001a), até ao presente.

Parte significativa do conteúdo da reforma curricular aqui exposta tem como base as minhas próprias aprendizagens, constatações, dúvidas e inquietações, suscitadas mercê da minha participação e contributo no processo, que datam desde 1991.

Os pressupostos da análise apoiam-se em uma definição de currículo enquanto artefacto social, isto é, o conjunto de conhecimentos, experiências e aprendizagens que uma criança realiza num determinado momento da sua vida a partir da sociedade através da escola, os aplica e se insere paulatinamente, com sucesso, nessa mesma sociedade. Por esta razão e dado que, por consequência, o currículo se afigura como uma prática social, procurei identificar os princípios e as linhas gerais tidos em conta na sua construção, bem como os referenciais que os presidiram.

Sendo a definição das linhas orientadoras das aprendizagens a terem lugar na escola feita pelo currículo enunciado, cujos objectivos são expressos no caso em estudo, sob forma de resultados esperados, estes factores constituem o cerne da análise, tanto nos documentos, quanto através da exploração dos resultados do trabalho do campo. O currículo enunciado possibilita, também, analisar outros factores, tais como a organização, a distribuição e a articulação dos conteúdos, o que permite aferir sobre a valorização dada às respectivas aprendizagens e seu imbricamento. Para uma melhor compreensão destes últimos aspectos procurei, também, uma pequena imersão no currículo implementado, mercê da exploração de depoimentos de diversos intervenientes, desenvolvido e explorado no Terceiro Capítulo, mas que "dialogam" permanentemente com o presente Capítulo.

Um primeiro ensaio e apresentação de parte do conteúdo deste texto foram feitos enquanto relato de prática, na disciplina de Teoria de Currículo.¹

2.1 O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde) na Liderança do Desenvolvimento Curricular

Desde o seu início, o processo da definição da legislação e do currículo foi liderado pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde)², enquanto instituição do Ministério da Educação (Mined)

[...] destinada à planificação curricular e à investigação pedagógica à qual compete no âmbito da política educativa expressa na Lei e Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação:

a) Assegurar a concepção unitária dos objectivos, conteúdos e metodologias do Sistema Nacional de Educação.

b) Planificar e elaborar os currículos e produzir o material educativo do subsistema de educação geral, eixo central do sistema nacional de educação e do subsistema de formação de professores; [...] (MOÇAMBIQUE/Mined, 1987, p. 1).

Todavia, a liderança pelo Inde, do desenvolvimento curricular referente ao ESG, que então se resumia na elaboração de Programas de Ensino e pouco mais, conheceu um interregno, entre finais da década de 1980 e princípios da de 1990 até ao final da primeira década do ano 2000. O Inde continuou esta actividade apenas através dos trabalhos de preparação da reforma curricular do EP, só voltando a retomá-la no quadro dos preparativos da respectiva reforma curricular do ESG, para dar sequência ao NCEB, em 2006³.

¹ Pronunciando-se a este respeito a 04 de Maio de 2010, quando da apresentação do referido relato de prática, a Prof^a Mere Abramowicz referiu-se à riqueza que esta apresentação acrescentava às demais até então feitas, as quais se referiam à situação do Brasil. Segundo a Prof^a. Mere Abramowicz aquela apresentação trazia uma prática de desenvolvimento curricular na sua forma embrionária, o que em si era importante para a percepção da História do Currículo a partir dos seus primórdios.

² Algumas vezes designado Instituto Nacional [de] Desenvolvimento da Educação, como no PCESG, na sua correcta designação, a que consta do Boletim da República, no lugar da preposição em negrito está uma contração [do].

³ Na primeira parte do Terceiro Capítulo que se reporta ao historial dos Programas de Ensino do ESG ilustra-se essa situação. Como se pode constatar há uma variação no que concerne às entidades emitentes

2.2 As Direcções Nacionais do Ensino na Liderança do Desenvolvimento Curricular do ESG – 1991/2006

Durante a vigência do interregno da liderança do Inde no desenvolvimento curricular referido acima a responsabilidade do processo coube, sucessivamente, às Direcções Nacionais de Educação Geral (Dineg) e do Ensino Secundário Geral, (Dnesg)⁴, órgãos do Mined incumbidos da gestão do Subsistema de Ensino Geral⁵ e do ESG, respectivamente.

A referência a este período de interregno reveste-se de relativa importância para a compreensão de parte significativa da justificativa pessoal do tema do presente trabalho à qual já explicitarei na Introdução.

Em primeiro lugar, porque foi por ocasião dessa transferência de protagonismo Inde/Dnesg que eu tomei o primeiro contacto, enquanto profissional da Educação, com a disciplina de História, na qualidade de único técnico da Área, situação que se viria a prolongar até princípios da primeira década de 2000.

dos mesmos ao longo dos anos referidos. Como é demonstrado adiante, neste texto, esse facto vai gerar uma situação caótica de consequências nefastas para o desenrolar do processo educativo nacional.

⁴ Os órgãos do MEC/Mined (Direções Nacionais e outros), responsáveis pelos subsistemas de ensino, têm alterado de nome, à semelhança do que sucede com as tarefas, funções e atribuições do próprio Ministério (Vide nota de rodapé nº 2 *Introdução*) - alguns períodos, as instituições subordinadas a todo o Subsistema de Educação Geral, isto é, instituições do Ensino Primário e Secundário, foram tuteladas por uma única Direcção Nacional, como foram os casos da Direcção Nacional do Ensino e, depois, de educação (Dnes/Dnesg – 1976/1990); Direcção Nacional de Educação Geral (Dineg – 2005-2010). Noutros períodos, porém, instituições de cada nível de ensino (primário e secundário) estiveram à responsabilidade de Direcções Nacionais separadas – Direcção Nacional do Ensino Primário/Básico (Dinep/Dineb) e Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral (Dnesg), de 1991 a 2004 e, de novo, em 2011.

⁵ O Subsistema de Ensino Geral é composto de dois níveis, que constituem, respectivamente, o Ensino Primário e o Ensino Secundário Geral. O Ensino Primário é constituído por dois graus e três ciclos: Ensino Primário do Primeiro Grau (EP₁), composto por dois Ciclos (1º Ciclo, que corresponde aos dois anos equivalentes à 1ª e 2ª classes do Antigo Sistema; 2º Ciclo, referente aos três anos seguintes; e Ensino Primário do Segundo Grau, composto pelo 3º Ciclo que, por sua vez, engloba os dois últimos anos do Ensino Primário, correspondentes à 6ª e 7ª Classes do Antigo Sistema. Por sua vez, o Ensino Secundário Geral é constituído por dois ciclos: o Ensino Secundário do 1º Ciclo (ESG₁) - 8ª 9ª e 10ª Classes e Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG₂ – 11ª e 12ª Classes. O termo classe refere-se, em Moçambique, ao equivalente à série, no Brasil.

⁶ Em 1991, terminada a minha Licenciatura em Ensino de História e Geografia, fui transferido de uma das escolas da capital do país, onde lecionava a disciplina de Língua Portuguesa (aliás, disciplina que lecionara desde o início da minha carreira em 1982), para o Mined. No Mined passei a desempenhar as funções de técnico pedagógico, responsável pela disciplina de História e recebi, de imediato, a tarefa de elaborar o Programa de Ensino de História da 10ª classe do SNE, que entraria em vigor no ano seguinte, no âmbito da introdução ano a ano de uma nova classe do Novo Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em segundo lugar, e complementando o primeiro aspecto, o facto de ter sido nessa altura em que, sob a égide da Dnesg, foram elaborados os PE da 10^a, 11^a e 12^a classes e foram feitas todas as revisões programáticas que tiveram lugar no País, no que se refere ao ESG.

Nesse período, os PE de História e julgo que não só, assumiram, na sua essência, as formas básicas que prevaleceram até ao início da reforma curricular do ESG, prevalecendo, de certo modo, ainda até hoje. Refiro-me, concretamente, às finalidades do ensino, objectivos gerais e conteúdos.

2.3 Das Origens da Reforma Curricular e do Seu Carácter Tradicional

A utilização frequente e sistemática do termo currículo na história de todo o sistema educativo moçambicano data dos anos da introdução do Novo Currículo do Ensino Básico (NCEB), cuja expansão se iniciou em 2004.

Com efeito, em anos anteriores, desde a Independência Nacional, em 1975, referências à educação, ensino ou algo relativo, eram apenas feitas relativamente, primeiro, à Educação Colonial e ao SNE, ao qual já me referi acima. A partir de 1983, passou, então, a ser comum falar-se de período do Antigo ou do Novo Sistema para diferenciar o sistema educativo nacional anterior ou posterior ao advento do SNE, respectivamente e nunca sobre o antigo ou novo currículo.

Isto pode ser sintomático da percepção que se tinha do que devia constituir o instrumento orientador principal do processo de ensino e aprendizagem à dimensão de todo o País, bem como do próprio conceito de currículo.

Um pequeno exame de parte do primeiro Estatuto Orgânico do Inde nos dá precisamente essa ideia. Dentre as várias atribuições que lhe cabem, as duas primeiras visam

- a) Definir os princípios orientadores da *planificação curricular* para todo o Sistema Nacional de Educação e das respectivas *metodologias de avaliação*;

b) Elaborar os currículos, os conteúdos, *os métodos e os meios didácticos, nomeadamente os livros e manuais, (sic) dos subsistemas de educação geral e de formação de professores* (grifos meus); [...] (MOÇAMBIQUE/Mined, 1987, p. 2)

Uma leitura atenta destas citações sobre as atribuições do Inde e das anteriores (pág. 48 deste capítulo), sobre as suas competências, nos permite denotar uma clara falta de um consistente conceito de currículo. Poder-se-á perguntar: a que é que o Estatuto Orgânico se refere na alínea "b" com a palavra currículos, se nela não se incluem os conteúdos e os métodos, como parece ser na frase? Outrossim, em parte do Artigo I do mesmo documento, o que se refere às competências do Inde, por um lado, ele assegura “a concepção unitária dos objectivos, conteúdos e metodologias [...]”, mas, por outro, tem a competência de “planificar e elaborar os currículos [...]”.

Sintomaticamente, nessa altura, a referência principal para todo o trabalho educativo no País, baseava-se nos PE. Até então, a concepção dos PE baseava-se numa referência directa à Lei do SNE, não havendo, portanto, para além dela, qualquer documento no qual todos os subsistemas se referissem para a elaboração de eventuais planos de currículo. Como se verá adiante, esta circunstância resultará em consequências nefastas para o próprio SNE.

As orientações para a elaboração dos PE encontravam-se, quando muito, em alguma documentação avulsa que procurava buscar as suas bases no SNE e em consonância com as orientações político-ideológicas que contextualizavam a situação socioeconómica nacional equacionada, também, a conjuntura internacional.

O reflexo desse procedimento nos PE é óbvio e está claramente explícito na passagem seguinte do PCESG:

[...] fraca articulação horizontal e vertical (falta de integração) entre os referidos programas e disciplinas do Ensino Secundário, por falta de definição de objectivos específicos e de metas comuns entre as várias disciplinas [...] (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 5 - grifos meus).

De igual modo, outros aspectos do processo de que um eventual plano curricular se deveria ocupar, tais como a regulamentação de todo o tipo, eram, nesse período,

tratados em regulamentação avulsa. Tais eram, por exemplo, os casos dos planos de estudo, das regulamentações para o funcionamento dos estabelecimentos escolares, sobre os materiais e sobre a avaliação, etc.

Não é de estranhar, pois, alguma dissonância em alguns aspectos dos subsistemas dentro do próprio SNE e, não poucas vezes, dentro de um mesmo subsistema. Isto se pode ilustrar buscando exemplos no sistema de avaliação, no qual, no que se refere aos níveis primário e secundário, nem sempre os fundamentos dos sistemas de avaliação respectivos foram concordantes, chegando mesmo a ser opostos e/ou contraditórios.

Espreitando os Regulamentos de Avaliação (RA) dos dois níveis vemos o seguinte: no que respeita ao EP, definem-se, no Artigo 63 do Regulamento do Ensino Básico - REGEB (cf. MOÇAMBIQUE/MEC/Dneg, 2008, p. 58) as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa em que se realiza a avaliação, destacando-se a formativa como a principal, o que, aliás, se reflecte na Obtenção da Classificação Trimestral - (CT) - Artigo 82 (Ibidem, p. 67). A uma das formas de Avaliação em que se desenvolve a modalidade formativa, a Sistemática, atribui-se o peso dois, seguindo-se a fórmula: $CT = \frac{2 \cdot \text{Média AS} + \text{AP}}{3}$ (Ibidem, p. 58-67). No entanto, os Regulamentos de Avaliação do ESG que vigoraram até um pouco depois da introdução do novo RA de 2010, na sequência do NCESG iam no sentido contrário - valorizavam a Avaliação Parcial (AP), atribuindo-a o peso dois, no que resultaria a fórmula $CT = \frac{\text{ACS} + 2 \cdot \text{ACP}}{3}$ para o cálculo da nota trimestral.⁷

Algumas outras situações semelhantes se mantêm ainda hoje, pois diversa regulamentação referente a estes níveis de ensino continua não só plasmada em documentação diversa, como também produzida em circunstâncias também diversas e adversa, não sendo garantido que se orientem dos mesmos pressupostos. Lembro que estes dois níveis constituem um único e o mais importante subsistema do SNE, pelo menos do ponto de vista da população abrangida e da proporção e do volume dos

⁷ Legenda: AS=Actividade Sistemática;
 AP=Actividade Parcial;
 ACS=Actividade de Controle Sistemático;
 ACP=Actividade de Controle Parcial; sendo que:
 AS no EP \approx ACS no ESG e;
 AP no EP \approx ACP no ESG.

recursos (financeiros e outros) que acarreta. Aliás, como vimos, anteriormente, o próprio Inde reconhece este facto no seu Estatuto Orgânico ao apelidar a este subsistema de “eixo central do Sistema” (MOÇAMBIQUE/Mined, 1987, p. 1).

O fenómeno acima exposto não é, em si, uma consequência do carácter tradicional do currículo, antes pelo contrário, são os dois fenómenos o corolário lógico de, entre outros aspectos, a forma compartimentada e algo desconexa de pensar o SNE e os seus constituintes. No lugar dessa postura, dever-se-ia pensá-los de uma forma concertada como um Sistema uno ou parte dele, como, aliás, recomenda o próprio Estatuto Orgânico de uma forma muito clara: “Assegurar a concepção unitária [...] do Sistema Nacional de Educação; [...]” (Ibidem, p. 1).

Nesta matéria, denota-se um relativo avanço ao nível do EP, na medida em que, a este nível, já se conseguiu reunir num único documento, alguns dos mais importantes regulamentos – trata-se do Regulamento Geral do Ensino Básico - REGEB - (MOÇAMBIQUE, 2008).

O ESG, porém, continua tendo, em separado, várias regulamentação, por exemplo, os Regulamentos da Avaliação e os que normam diversos aspectos do funcionamento do ESG, tais como, a abertura e funcionamento das escolas secundárias, etc.

A Estratégia do ESG, de 2001 parecia querer anunciar um avanço em uma direcção contrária à situação até então prevalecente ao referir que

[...] várias mudanças propostas deverão ser cuidadosamente coordenadas de modo a que possam apoiar-se mutuamente. Um exemplo é a *integração da reforma curricular*, desenvolvimento dos professores, de materiais, a revitalização dos sistemas de apoio e de inspecção e implementação de novas abordagens de avaliação (MOÇAMBIQUE/CM, 2001, p. 5 - (grifo meu)).

E, mais adiante afirma:

A interacção entre o ensino secundário, a formação dos professores, o ensino primário e o ensino técnico profissional será reforçada de modo a utilizar os benefícios e as experiências dos desenvolvimentos e reformas recentes e para garantir que haja uma integração entre os diferentes subsectores. (Ibidem, p. 6).

Acontece, porém, que este documento refere-se, primeiro, a aspectos do Sector da Educação que têm relação directa ou, no mínimo implicados com o ESG. Segundo, ao se referir a aspectos de outros níveis e subsistemas de ensino fá-lo relativamente a uma situação à posterior. Ou seja, não se refere, aqui, a uma planificação ou a uma definição conjunta de estratégias entre esses níveis e subsistemas, mas a uma interacção após a planificação e, portanto, consumada a definição das estratégias, diria, para uma "concertação" entre as partes e concerto do que, eventualmente, não esteja conforme.

Ademais, apesar do progresso que as ideias contidas nos excertos acima poderiam parecer representar, a verdade é que a produção avulsa de documentação regulamentar continua, ainda hoje, a ser apanágio do desenvolvimento do ESG.

Muitos exemplos poderiam ser referidos, mas a situação da avaliação parece continuar a sobressair entre todos. Não são poucas as vezes em que, nas várias fases da reforma curricular em curso, a regulamentação sobre a avaliação foi um assunto tratado à posterior e, ainda assim, adoptada com base em pressupostos, no mínimo, pouco claros. A esse propósito, Duarte (2001, p. 228-229), constata o seguinte:

A avaliação assenta em bases burocráticas, sendo o RA um documento mais técnico-burocrático que pedagógico, impregnado de contradições no que se refere aos seus princípios e à forma como deve ser conduzida a avaliação, constituindo assim factores que criam obstáculos á progressão do aluno.

[...] Paradoxalmente, os órgãos centrais de direcção da educação parecem estar mais preocupados em produzir prolixa regulamentação relativa a avaliação como forma de exercer maior "controlo".

A avaliação é quase exclusivamente sumativa. Na avaliação do aluno só o que é quantificável é que se torna válido. Realiza-se e forma fragmentada, rígida e pouco flexível, mas é também contraditória no que se refere a sua filosofia e sua prática.

Mais recentemente, em 2008, o Novo Currículo do ESG foi introduzido sem que se tivesse estabelecido, sequer, o respectivo RA, o que pressupôs a aplicação sucessiva de regulamentos transitórios de avaliação com todas as nefastas consequências para o Sistema que daí advieram, particularmente ao nível da escola.

Embora o PCESEG, (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 80-81) tenha procurado fazer uma pequena incursão conceitual sobre o tipo de avaliação que preconiza, a verdade é que o RA do ESG só viria a ser aprovado no terceiro trimestre de 2010, dois anos e meio volvidos após o início oficial do NCESEG. O período precedente testemunhou a aplicação sucessiva de vários regulamentos transitórios. Foram protagonistas da elaboração da proposta-base desse documento, elementos praticamente sem nenhum papel no processo da elaboração do NCESEG, refiro-me, em particular, ao PCESEG e aos PE. As palavras abaixo, de um dos entrevistados, dissipam quaisquer dúvidas a esse respeito:

[...] o novo currículo do ESG está a dar muitos problemas, mas muitos problemas mesmo, desde o Plano Curricular e implementação do Regulamento de Avaliação, porque há um desfasamento, em que não há testagem do currículo. Fazemos o currículo, não o testamos! Temos o novo Regulamento de avaliação, também, não testamos! Então, são dois instrumentos fundamentais que não testamos! E, na própria concepção, o Inde é que concebe o currículo, mas está fora da avaliação, não está a prever o que é que vai acontecer em termos de avaliação nesse currículo. Vem a Dineg, em princípio, também, fora. Tudo bem que algumas pessoas que participam na elaboração do Regulamento de Avaliação não estiveram envolvidas na elaboração do currículo. *Então, é o Regulamento que está sendo feito na base de leituras do documento do Plano Curricular, não é na base da vivência do próprio currículo. Alguém chega, lê o Plano Curricular, encontra lá as directrizes e desenha as directrizes do regulamento da avaliação da maneira que entende na leitura que faz.* Então, isso fica difícil. Bem procuramos equilibrar esse assunto, porque temos colegas que participaram, mas não participaram no trabalho do currículo, a própria consultoria não participou na elaboração do currículo. *Então, há um desfasamento, isto é um fosso muito grande. Portanto, regulamento não foi testado o próprio currículo não foi testado. Deu no que deu. E, até hoje não estamos a conseguir resolver o problema e não dá para criar adendas.* Então, o trabalho que foi feito agora, que é mandar os técnicos a uma supervisão, ver como é que está o currículo, como é que está sendo implementado, por causa dos problemas que havia, foram lá detectados lá os problemas, trouxeram, foram sistematizados houve um relatório de tudo o que está a acontecer e, culminamos, agora, ainda esta semana com um encontro onde apresentamos a todos, na presença de alguns directores de escolas, chefes de departamentos pedagógicos provinciais, alguns distritais também, a inspeção, etc. o que é que vimos: a situação é esta - que o

Regulamento não está bem, motivado pelo próprio currículo. (AC 15/02/2011).⁸

Tive acesso ao documento em que são sistematizadas as constatações das missões de supervisão a que AC se refere. No referido documento o panorama caracteriza-se de disciplinas que não são leccionadas por falta de professores; trocas de disciplinas em áreas e/ou classes, ou seja, disciplina/s de uma área curricular ou classe a serem leccionadas noutras áreas e outras classes. Caracteriza-se, ainda, pela fixação de disciplinas em horários de turma sem professores para tais disciplinas, o que resulta em presenças, na escola, em muito menos tempo do que o estipulado. Outrossim, no documento aparecem várias referências evasivas sobre a situação no que se refere à implementação do currículo. Isso é caracterizado pelo emprego, no Relatório, de expressões como, "[...] as TICs estão sendo implementadas em todo o País, embora algumas escolas revelem dificuldades - falta de computadores, outros materiais informáticos e salas apropriadas"; "[...] a disciplina Noções de Empreendedorismo está a ser leccionada em todo o País, na maioria das escolas" (cf. MOÇAMBIQUE, 2010d - passim).

De igual modo, mas numa dimensão mais crítica, o Relatório sobre as missões de supervisão sobre a aplicação do RAESG (Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral) revela um acentuado desconhecimento de muitas das suas cláusulas, desconhecimento de algumas circulares aditadas ao RAESG. Dessa situação resultam, entre outras, as seguintes consequências: admissão ou exclusão indevidas dos alunos aos exames; sua aprovação ou reprovação, também indevidas, etc (cf. MOÇAMBIQUE, 2010e - passim).

Foi acima exposta uma tentativa de explicar que aos PE cabia expor os conteúdos, os objetivos e as respectivas estratégias de leccionação, sendo nisso apenas e unicamente apenas, aquilo a que se reduzia o que podemos, hoje, chamar de currículo do ESG dessa altura.

⁸ AC designa um dos sujeitos informantes. A identificação dos sujeitos informantes se faz nos quadros 2 (dois) e 6 (seis), páginas 133 e 136, respectivamente, e, também, na página 137. As entrevistas estão contidas nos Apêndices X, XI, XII e XIII, entre as páginas 248 e 280.

Não será muito difícil perceber a razão porque esses PE são referidos como apresentando fraca articulação, sobretudo a horizontal. Ademais, a elaboração de muitos deles obedeceu a um fraco processo de consulta, ou melhor, de envolvimento e interação da esmagadora maioria dos professores, os responsáveis pela sua aplicação. Mesmo se atendendo que factores objectivos, tais como as dificuldades económicas e financeiras acirradas pela guerra que dilacerou o País durante boa parte do período antecedente ao aqui referido.

Por outras palavras, a concepção destes PE, apesar de ter tido, esporadicamente, a participação de alguns professores e outros técnicos e especialistas de outros quadrantes, eles foram e, em verdade, ainda são, numa fase primária, concebidos com o trabalho quase exclusivo dos técnicos em serviço no Mined. Como já referido, em nenhum caso chegaram a ser mais do que dois por disciplina. No caso da disciplina de História, aliás, essa tarefa foi por mim realizada, tendo trabalhado nessas condições durante pouco mais de dez anos.

Serviu este historial não apenas para uma busca das raízes históricas da presente reforma curricular, mas fundamentalmente, para mostrar a génese da versão tradicional do currículo ora em reforma. De facto

[...] uma concepção de currículo como arranjo sistemático de disciplinas, de matérias, de conteúdos. Essa vertente privilegia o planeamento com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação caracterizando o currículo com uma única dimensão: a da racionalidade técnica (ABRAMOWICZ, 2006, p. 2).

Pacheco (1996, p. 16), ao historiar sobre o assunto, à busca da conceituação de currículo, mostra a sua dimensão bastante problemática e conflictual, trabalha duas perspectivas de currículo que considera, entre várias, as mais comuns, asseverando, no entanto, que nenhuma delas será neutral. Na primeira dessas perspectivas, a formal, o currículo apresenta-se como algo previamente planificado a partir de fins e finalidades e é tido como um conjunto de conteúdos a ensinar em atenção à organização por disciplinas, temas, áreas de estudo. Para os defensores desta perspectiva, currículo corresponde a um plano de estudos ou a um programa muito estruturado e organizado

na base de objectivos, conteúdos, actividades e de acordo com a natureza das áreas científicas que as disciplinas representam. Sendo assim, a antecipação dos resultados (objectivos), e o que deve ser ensinado (conteúdos), representam os aspectos fundamentais nesta definição de currículo.

Mais adiante e em jeito de remate, Pacheco refere, a propósito deste tipo de currículo, o seguinte:

[...] este é o sentido tradicional de currículo equivalendo a plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares e de matérias), existindo em mais três sentidos: formal ou administrativo - acepção próxima da anterior; experiencial -, sentido que respeita todas as definições operacionais que englobam as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola; e behaviorista -, baseado na previsibilidade comportamental, sobretudo nos resultados observáveis esperados, descurando, quer os resultados não previstos, quer o próprio processo e as variáveis ambientais (PACHECO, 2006, p. 17).

Em verdade, são notórias as marcas da preocupação entre os técnicos elaboradores dos PE do ESG, e não só, em Moçambique, de privilegiarem uma supervalorização de uma postura de base alegadamente técnico-científica no seu trabalho de elaboração dos PE, relegando para um plano secundário aspectos como a valorização do senso comum, a experiência, capacidades e habilidades de intervenção dos próprios professores que os vão implementar, bem como outros aspectos do contexto da sua implementação.⁹

Esta postura é característica do enfoque curricular do racionalismo académico. Isto se ajusta aos resultados do inquérito aplicado aos técnicos, já que tanto no grande grupo de técnicos, (Dneg + Inde), como em cada um destes grupos em separado, este enfoque sai na frente das escolhas colectivas (cf. quadro da figura 7, pág. 139). Além disso, há que considerar as diversas marcas desse enfoque presentes, quer nos PE, quer no próprio PCESG. Aliás, refiro-me a esse aspecto na análise dos PE, no Terceiro Capítulo.

⁹ Voltarei a este aspecto no Quarto Capítulo deste trabalho onde, na discussão teórica, entre outros aspectos, irei contrastar esta versão curricular a uma visão crítica.

Gimeno Sacristán não só é crítico face a esta postura, mas também, responsabiliza seus mentores ao afirmar que “pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Na postura acima descrita poderão estar, entre outros aspectos, a gênese do carácter “bancário” da educação de Moçambique, caracteristicamente anti-dialógica. Essa postura é contrária á educação dialógica, na qual

[...] o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educadores, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (FREIRE, 1979, p. 98).

Com efeito, as propostas programáticas adoptadas, em Moçambique, têm a sua gênese em outras culturas e em outros contextos e a sua elaboração tem sido feita sem o necessário repensar crítico da sua aplicabilidade no contexto nacional.

Paulo Freire ensina que a dialogicidade, enquanto integrante da educação libertadora, aquela que, “operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1979, p. 98) não começa quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores, em uma situação pedagógica, mas acontece antes, quando o educador-educando se pergunta em torno do que vai tratar com aqueles - esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Por isso, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático [...]” (Ibidem, p. 101).

Assim é e tem que ser, porque é nessa situação do mundo em que o povo se constitui, onde é moldada a sua visão de mundo e que se reflecte na sua acção e também se desenvolvem sua linguagem e pensar. Daí que o educador ao se lhe dirigir, tenha que

ter em conta essa mesma linguagem, sob o risco de uso de uma linguagem alienada ou alienante, por um lado e, por outro lado, conteúdos pouco significativos. Esta é a razão pela qual a eleição dos conteúdos temáticos tem que acontecer numa ‘empreitada’ que envolva a ambos – educadores e o povo. Isto nos remete, de novo, a uma reflexão sobre as condições em que estes PE foram elaborados, aliando a isso, sobretudo, a questão relativa à participação dos professores nesse processo. Voltarei a este aspecto ao abordar o método dialógico, no quarto capítulo.

No caso concreto dos PE da disciplina de História para o ESG1, o afastamento à realidade acima aludido revela-se pela adopção da História Universal, recorrendo a uma abordagem cronológica e numa perspectiva europeísta, em detrimento da História Pátria e de África, como seria de esperar.

Ivala (2002, p. 16), referindo-se a este aspecto, aponta o carácter descontínuo em que resultam esses PE no que toca à abordagem da História Pátria, mostrando que: “[...] nas classes intermédias aparecem apenas alguns temas a servirem de exemplos para confirmar a História Universal”.

A falta de abordagem da História Pátria nos PE de História do ESG1 aqui reclamada por Ivala tem sido, também, levantada diversas vezes e de forma recorrente, pelos professores. Isso sucedeu várias vezes em ocasiões da realização de seminários de capacitação.

Realizados entre princípios da década de 1990 e meados da de 2000, esses seminários fomentaram discussões acerca do manuseio dos PE e as dificuldades encaradas nas suas tentativas de cumprir as orientações metodológicas que apelam a prover aos alunos significativas aprendizagens sobre a História de Moçambique a partir da História Universal.

Além disso, em inquéritos dirigidos a partir do Mined, os professores reiteraram não só essa dificuldade, como também, um generalizado ‘incumprimento’ dos PE, do ponto de vista de cobertura dos conteúdos prescritos.

Conjugando os dados desses inquéritos e as alegações dos professores nos seminários, conclui-se que essa falta de cumprimento deve-se não só à extensão dos PE,

como também e, principalmente, à fraca relevância social para os alunos e também, para os próprios professores dos respectivos conteúdos.

Relativamente à disciplina de Geografia colocam-se problemas mais ou menos semelhantes. Duarte (2001, p. 231) dá-nos a conhecer alguns desses problemas ao constatar e sugerir

[...] a necessidade de se repensar o programa de ensino tentando integrar os conteúdos físico- e económico-geográficos (sic) e clarificar melhor o que se pretende em cada uma das unidades didácticas. O programa poderia ser também mais aberto, de modo a que professores e alunos tenham mais liberdade de trabalhar os conteúdos. Estes devem estar mais em concordância com a realidade.

Como referido anteriormente, a introdução do SNE, ocorrida de 1983 a 1994 obedeceu a um critério de introdução de uma classe por ano. O envolvimento dos professores nesse processo resumiu-se em participações em sessões de apresentação dos PE elaborados pelos técnicos, antecedendo o início do ano lectivo.

Tratava-se de Seminários Nacionais de entre três a cinco dias em que a participação dos professores era por representação. Numa fase inicial, por cada província, um ou dois professores que se supunha replicassem em jeito de cascata, os resultados dos seminários nas províncias, distritos e/ou escolas de origem.¹⁰

Pretendia-se que esses seminários se constituíssem em oportunidades para os professores tomarem pulso dos PE, particularmente no que concerne aos objectivos a atingir, aos conteúdos e estratégias de leccionação propostos.

Nos primeiros anos da implementação dessa estratégia de participação dos professores, e particularmente no que se refere ao ESG1, esses encontros se reduziram em pouco mais do que sessões de esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo dos PE, o

¹⁰ Os resultados do inquérito realizado aos professores do Distrito de Ka Mavota parecem mostrar que esta prática não traz os resultados que dele se espera. Apenas 3 (três) entre 20 (vinte) professores revelaram ter participado em algum evento de preparação do currículo. Os mesmos resultados mostraram a falta de discussão interna do currículo, quer ao nível do Distrito, das Zips ou das escolas.

que, em si, fazia antever sérias dificuldades que os professores iriam encarar no seu manuseio.

Numa tentativa de introduzir modificações susceptíveis de conferir relevância, do ponto de vista da História Pátria e de África várias ‘incurções’ foram feitas aos PE: mantendo o essencial da estrutura, tais tentativas saldaram-se, em alguns casos, em significativa redução dos conteúdos a favor do incremento de alguns aspectos da História Pátria e de África, mas ainda ‘encaixados’ nos quadros da História Universal. Consistiam, ainda, essas ‘mexidas’ em inclusão nas orientações metodológicas do apelo à necessidade do recurso às excursões aos centros e locais de interesse histórico-culturais como estratégias de ensino/aprendizagem visando corrigir a situação então e ora prevalecente.

Para fazer face às dificuldades reveladas pelos professores, passaram a realizar-se nos períodos das interrupções lectivas intercalares, seminários de capacitação. Esses seminários evoluíram, paulatinamente, do anterior esquema de representação por província para cada vez maior abrangência, através da realização de encontros regionais abrangendo, em separado, professores das províncias do Norte, Sul e Centro do País.

Assim se encontrava um antídoto para responder à demanda resultante do galopante crescimento da rede escolar do ESG e de um cada vez mais crescente número de cidadãos chamados a exercerem a docência sem formação psico-pedagógica.

Foi, entre outras circunstâncias, nesses seminários que os professores se pronunciaram sobre a exagerada extensão dos PE. Foi ainda aí que, de forma um tanto ou quanto tímida, começaram a pôr em causa a possibilidade do cumprimento da finalidade de valorização da História-Pátria e de África tendo em conta a grade de conteúdos prevista e, sobretudo, a visão europeísta neles prevalecente.

A introdução dos Programas Intermédios, a partir de 2006, de que falarei adiante, e o início da expansão do Novo Currículo do ESG, em 2008, decorreu sob outro esquema de envolvimento dos professores. No primeiro caso, nas vésperas do início dos anos lectivos foram realizados seminários provinciais de dois a três dias, nos quais, por representação, professores das respectivas províncias se reuniram em cada capital provincial para tomarem o primeiro contacto com os PE propostos pelos técnicos

e sob a sua orientação. Na preparação dos PE da disciplina de Ciências Sociais o esquema de participação dos professores reduziu-se a um professor por província representando, ora a História, ora a Geografia em Seminário Nacional de uma semana de trabalhos.

Como já referido, todas as estratégias traçadas para a participação do professor no processo da reforma curricular em Moçambique se revelaram ineficazes, ainda que se reconheça que, nalguns momentos e em alguns casos, circunstâncias objectivas impediram que melhores opções fossem tomadas. Em verdade, não parece que uma efectiva participação dos professores tenha estado no rol das prioridades dos decisores, quer políticos, quer os técnicos. Os objectivos dessa participação mais se inscrevem numa perspectiva de comunicar, fazer saber do que, propriamente, na partilha das possibilidades de definir o que ensinar, muito menos numa acção dialógica perspectivando uma influência mútua entre os técnicos e professores à busca de PE que tenham em conta, não só o contexto de actuação dos professores, como também, a sua própria real capacidade de os implementar.

Parece evidente e indisfarçável, como no caso do EP revelado pelo documento Avaliação do PEEC (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009a, p. 8), a preocupação com o preenchimento com esta e outras acções como cumpridas com sucessos nos relatórios dos decisores.

No referido documento elaborado com o objectivo de

[...] identificar evidências da implementação do currículo escolar moçambicano, no período referente ao PEEC, e procurar justificar até que ponto as medidas inovadoras introduzidas com o novo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) são relevantes nas condições actuais do país e beneficiaram de um sistema de implementação eficaz e gerador de sustentabilidade da universalidade da escolarização e da qualidade, quer das aprendizagens dos alunos, quer das capacidades profissionais dos professores e dos respectivos formadores [...].

Estabelece-se o seguinte

A generalização do PCEB (2004) foi precedida por acções de formação/capacitação, dirigidas e monitorizadas a nível central pela instituição responsável pela elaboração do PCEB e pelos programas das disciplinas, o INDE. [...] As acções visavam uma formação em cascata que abrangesse primeiro técnicos provinciais e distritais, inspectores, directores de escolas e alguns professores que replicariam depois a formação ao nível local. Em relatório de 2003, assume-se que a capacitação dos professores ao nível da base, através de debates e encontros de curta duração não tem sido aplicada a qualidade da capacitação, em alguns locais, não atingiu níveis satisfatórios por questões organizativas, financeiras e logísticas e as estratégias de formação provinciais nem sempre resultaram eficientes e abrangentes [...]. *Por sua vez, elementos-chave do sistema, entrevistados por nós contactados a nível provincial e distrital, afirmaram que houve falta de preparação para a implementação do PCEB, que a capacitação/formação foi superficial e em cima do momento de implementação do currículo, com pouco tempo de preparação para a implementação, que houve falta de clareza dos formadores da equipa central e um trabalho formativo superficial. Quanto à formação dinamizada localmente, os seminários foram mais curtos do que o previsto por falta de dinheiro e que as campanhas de formação serviam, muitas vezes, só para constar dos relatórios. A previsão de um modelo em cascata implica assegurar um controlo de qualidade no decorrer de cada etapa do processo, sem o qual se compromete a disseminação da informação, correndo-se o risco de que os últimos destinatários, neste caso os professores em exercício, não beneficiem da informação original como ela foi concebida e, muito menos, do processo formativo que se deseja, o que parece ter sido muitas vezes o caso (Ibidem, p. 22- 26 - passim - grifos meus).*¹¹

Face às persistentes reclamações que, amiúde, se tem ouvido da parte dos professores perante uma alegada falta de seu profícuo envolvimento no processo da definição do currículo, a resposta mais comum que soe ouvir-se tem sido, via de regra, “como seria possível ‘consultar’ a todos os professores”?

Esta reacção é reveladora da exclusiva responsabilidade que os técnicos pedagógicos e as instâncias centrais da Educação¹² se auto-atribuem a si, relegando a um plano secundário uma efectiva participação dos professores. Revela o que Chaui citada por Terezinha Rios (RIOS, 2010, p. 64) designa de discurso instituído. A propósito do carácter desse discurso, ele afirma:

¹¹ As situações que este relato reporta são, ao mesmo tempo, esclarecedoras e particularmente graves. Não parece razoável que, em quase todas as instâncias onde se coloque situações relacionadas com a fraca capacidade técnica de intervenção dos técnicos essa colocação seja quase sempre refutada, por um lado; por outro lado, a referência a falta de tempo e questões organizativas por si sós, parecem pouco convincentes. Uma pesquisa mais aprofundada sobre este tipo de assuntos precisa-se em Moçambique, pois, ao que parece, algumas destas situações podem configurar algumas práticas susceptíveis de serem criminalmente responsáveis.

¹² Assim se designam as estruturas que actuam ao nível nacional, ou seja, do Mined e do Inde.

Com a consideração do discurso competente como discurso do conhecimento, a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos. Ela ganha a feição de uma competência privada, identificada como um modelo sustentado "pela linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não especialista a ilusão de participar do saber" (Chauí, 1995, p. 13. Apud: RIOS, 2010, p. 65).

Referindo-se às consequências da adoção desse tipo de discurso, Rios refere que

[...] os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas do saber e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência (Ibidem, p. 65 - grifos da autora).

Em verdade, a questão que se coloca não é tanto apenas, o envolvimento nem tão pouco uma pretensa participação, ou ainda, consulta aos professores, trata-se de acções visando o seu efectivo comprometimento com o processo.

Por exemplo, uma participação nos moldes que nos são revelados por AC no seu depoimento reproduzido abaixo:

O envolvimento dos professores do ESG no currículo não foi, também, dos melhores. É um envolvimento mais ad hoc, não é no sentido de um envolvimento permanente: uma escola concreta, com um grupo concreto de professores, durante um período determinado, pesquisando um determinado aspecto como contribuição ao currículo, descentralizando. A pesquisa daria às bases¹³ algum protagonismo na contribuição para alguns dos problemas do nosso currículo. Portanto, o envolvimento não se pode reduzir a uma chamada para uma reunião, tem que ser um plano, uma estratégia concreta Mas não, o problema é que nós queremos ir para lá (AC, 15/02/2011).

Só isso daria sentido ao quinhão de responsabilidade que as instâncias centrais atribuem aos professores quanto ao anunciado fracasso do processo, particularmente ao

¹³ Entenda-se, às instituições locais, ou, em particular, às escolas.

nível do ESG, reflectido em todo o PCESG, mas com particular realce, na rubrica Construindo uma visão partilhada da mudança (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 83-86). Logo adiante abordo um pouco mais aprofundadamente essa questão.

Uma das consequências deste proceder, ao nível do ESG é, também, apontada por Duarte (2001, p. 12) na sua pesquisa, ao referir que “[...] os resultados da pesquisa apontam [...] para as deficientes condições em que decorre o processo de ensino e aprendizagem, entre as quais, [...] fraco envolvimento dos professores com a sua prática docente-educativa”.

Alinhando no mesmo diapasão a Estratégia do ESG de 2001 é muito mais incisiva ao se referir à situação e ao desempenho do professor e fá-lo nos termos seguintes:

O fraco desempenho dos professores bem como o seu baixo estado moral, em parte poderão estar relacionados com o baixo nível dos salários e as condições sociais inadequadas. O pagamento de horas extras, graças ao leccionamento em dois turnos constitui um elemento crucial para suplementar os seus baixos rendimentos. *Como profissionais os professores sentem-se excluídos da tomada de decisões, e isto é agravado pela forma como esta profissão do professorado é gerida* (grifo meu) (MOÇAMBIQUE/CM, 2001a, p. 9).

2.4 Do Final do Conflito Armado à Reorganização dos Aspectos Sócioeconómicos e do Sistema Educativo Nacional

As favoráveis condições económicas e o ambiente político-ideológico criado desde os princípios da década de 1990 propiciaram o início do desenho de estratégias mais concertadas, tendentes a permitir que, cada vez mais moçambicanos passassem a aceder à educação escolar.

Neste contexto, sob o lema “Revitalizar as Escolas e Aumentar as Oportunidades” foi desenvolvido o primeiro Plano Estratégico para o Sector da Educação (PEE1), implementado entre 1999 e 2005. A propósito desse documento pode ler-se, a dado passo, no Plano Estratégico que lhe sucedeu:

O PEEI enfatizou a prioridade central do Ensino Básico. Deu substância e centralizou a política educacional de Moçambique em três objectivos-chave:

- A expansão do acesso à educação;
- A melhoria da qualidade de Educação;
- O reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista à assegurar a sustentabilidade do sistema (MOÇAMBIQUE/CM, 2006a, p. 5).

O Plano Quinquenal do Governo (PQG) para o período de 2000-2005, por sua vez definiu as metas e os objetivos-chave de política para o ESG e formação de professores para este nível. Nessas metas e objetivos-chave pode-se sublinhar (cf. MOÇAMBIQUE/CM, 2001a, p. 3) os que dizem respeito à preparação dos jovens para o emprego de nível médio, particularmente nos distritos e o ensino e formação de nível médio e superior, incluindo a formação de professores; melhoria da qualidade do ensino através da reforma curricular, das práticas avaliativas e adopção de estratégias de ensino centradas no aluno; encorajar o aumento do número e da cobertura em escolas secundárias aumentar a equidade de acesso relativamente ao género e a outros grupos desfavorecidos; etc.

A Estratégia do ESG 2001 surge como corolário das constatações acima e com o fito de materializar as recomendações emanadas dos documentos já referidos.

Embora, na verdade, tivesse sido esta Estratégia de 2001 que desencadeou a reforma curricular do ESG, iniciada mais tarde em 2006/2008, o seu resultado imediato foi o que ficou conhecido como a revisão pontual dos PE, conduzida, ainda pela Dnesg. Esta revisão pontual consistiu em proceder a ‘mexidas’ sucessivas aos PE com vista a se lhes conferir aprendizagens que favorecessem a aquisição de habilidades para a vida.

Por habilidades para a vida, entendia-se a necessidade de ressignificar as aprendizagens preconizadas nos PE, porquanto segundo a referida Estratégia, essas aprendizagens além de serem altamente académicas e enciclopédicas, eram, também, irrelevantes. A irrelevância era particularmente relacionada com a não observância da relação com o contexto social, cultural e económico do País. Quer isto dizer que, terminado qualquer ciclo de formação, os alunos mostravam-se incapazes de aplicar

criadoramente os conhecimentos adquiridos, nas condições do seu meio e em contextos diferenciados.

Uma apreciação da evolução dos PE no âmbito destas revisões pontuais e outras, é feita no Terceiro Capítulo e propicia uma melhor compreensão do fenómeno. Por ora, convém, no entanto, referir que, grosso modo, as habilidades para a vida referidas diziam respeito, quase exclusivamente, às aprendizagens das línguas, em particular, a Língua Portuguesa, à Matemática e às Ciências Naturais, negligenciando a área das Ciências Sociais. Essa situação pode ser perfeitamente ilustrada através de uma apreciação dos exemplos dados dessa falta de habilidades para a vida, quase sempre, exclusivamente relacionadas com as áreas de Línguas, Matemática e Ciências Naturais, particularmente estas duas últimas. As modificações a que se procedeu nos Planos de Estudos resultaram em incrementos substanciais de horas lectivas daquelas áreas em detrimento das Ciências Sociais. Além disso, um documento orientador do processo, produzido internamente na Dnesg, (MOÇAMBIQUE/Mined/Dnesg, 2001b, s/p), parece dissipar qualquer equívoco a esse respeito, ao afirmar que

[...] os alunos tendem a escolher os estudos sociais, pois consideram-nos mais fáceis. *Isto reduz a possibilidade de se desenvolver uma massa crítica de alunos nas áreas de Matemática e de Ciências*, o que, subsequentemente, se reflecte no número de ingressos no ensino superior, com particular destaque para a população do sexo feminino (grifo meu).¹⁴

Chamei, na altura, a atenção dos meus pares, sobre o risco de ‘subalternização’ das Ciências Sociais que essa forma de encarar a Matemática e as Ciências Naturais como únicas susceptíveis de desenvolver a criticidade entre os alunos representava. Chamei ao fenómeno que estava acontecendo de uma tentativa de ‘matematização’ do currículo do ESG. Eu considerava (e hoje, mais ainda) que os problemas da qualidade de ensino, em particular no respeitante ao processo do ensino e aprendizagem deveriam ser analisados na globalidade do currículo e, também, no específico de cada área curricular. Entendia que se não deveria imputar as responsabilidades do fracasso do todo ou de apenas uma das áreas à outra. Eu entendia (e hoje, mais ainda) que tal

¹⁴ Na elaboração do aludido documento, do qual consta esta passagem, serviu-se da estratégia 2001 (MOÇAMBIQUE/CM, 2001a), no qual a mesma passagem se lê na página 21.

raciocínio poderia levar a uma situação extrema – a da desvalorização quase total da área de Ciências Sociais como, aliás, no meu entender, veio mesmo a ocorrer. E não era caso para menos - o próprio PCESG parece caminhar no sentido da legitimação de tal pensamento do domínio da Matemática e das Ciências Naturais no currículo do ESG, senão vejamos.

Às disciplinas da Área de Ciências Sociais o PCESG atribui a missão de se orientar “para o desenvolvimento de competências gerais relevantes para a vida (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 41)”, a Matemática é que dá aos alunos “a oportunidade de desenvolver os hábitos de rigor, precisão, ordem, clareza, criatividade, crítica, persistência, cooperação [...] (Ibidem, p. 43 - grifos meus).

Debruçando-se sobre o conhecimento transmitido nas instituições de ensino, Michael Apple, recomenda: “[...] devemos pensar sobre os tipos de conhecimento que as escolas consideram os mais importantes, que pretendem maximizar [...]” (APPLE, 2008, p. 71).

Nessa obra, o autor debruça-se, entre as páginas 70 e 74 do que ele apelida de conhecimento de alto status, e mostra o carácter discriminatório quanto à acessibilidade do conhecimento assim considerado e, mais importante ainda, o porquê disso: segundo ele, isso é necessário para se perceber as conexões existentes entre o capital cultural e o capital económico. E sustenta que essa relação numa economia corporativa necessita da produção de altos níveis do que também chama de conhecimentos técnicos a fim de manter eficazmente funcional o aparato técnico e maximizar a expansão económica.

Noutro desenvolvimento, Apple (Ibidem, p. 72) afirma: “Essa relação entre estrutura económica e conhecimento de alto status poderia também explicar algumas das grandes disparidades que vemos em níveis de financiamento para inovações curriculares em áreas técnicas e, comparativamente, nas artes” e, prossegue:

A estrutura do currículo por disciplinas nos dá um exemplo interessante de vários desses pontos sobre o poder e a cultura [...]

Por exemplo, financiamentos substanciais foram dados ao desenvolvimento do currículo de matemática e ciências, enquanto as artes e humanidades receberam menos. Isso ocorreu e ainda ocorre por duas possíveis razões. Primeiramente, a questão de utilidade económica.

Os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis [...]. Segundo, o conhecimento de alto status parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar. As artes e humanidades têm obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria. (...) o conhecimento de alto status é visto como macroeconomicamente vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não- técnico. (Ibidem, p. 73).

E termina nos seguintes termos:

Em poucas palavras, uma maior razão para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção do conhecimento de alto status. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar (Ibidem, p. 73).

Neste último excerto, Apple denota, com clareza, a ideia que parece dominar no que toca à concepção que se tem da diferença entre um currículo dominado por disciplinas de conteúdos estanques e um currículo integrado. Parece pretender conduzir-nos à percepção de que um dos objectivos que transparece em um currículo por disciplinas de referência seria o de promover um tal saber de alto status, quiçá, um saber com objectivos elitistas, porquanto determinado por razões de índole meramente económica com repercussões directas no espectro social e, por sua vez e, ainda na leitura da perspectiva de Apple, que um currículo integrado, diferentemente do primeiro, propicia mais, aprendizagens socialmente mais úteis.

Se, por um lado, Apple chama a atenção quanto à necessidade de reflectir sobre o tipo de conhecimento a ser ensinado na escola, o que, neste caso se serviu para estabelecer um paralelo com as modificações curriculares desencadeadas em Moçambique que, em nome da busca de um currículo mais relevante, levaram à modificações que resultaram num currículo que deu privilégio à Língua Portuguesa,

Matemática e as Ciências, em ‘prejuízo’ da História e Geografia, ou, em geral, às Ciências Sociais, por outro lado, ele aparece em abono à direcção que aponta para a integração curricular.

2.5 Inde de Volta ao Centro do Desenvolvimento Curricular do ESG

A 13 de Fevereiro de 2003, um Despacho Ministerial - 03/GM/2003 - (MOÇAMBIQUE/Mined/GM, 2003a) recomenda o desencadeamento do que se chamou Processo de Transformação Curricular do ESG, incumbindo ao Inde a gestão de todo o processo.

O Inde reassumiu, então, o seu protagonismo nas tarefas de desenvolvimento curricular do ESG, na primeira metade da primeira década de 2000, deslocando o foco de sua actuação do EP para o ESG.

Como primeiro resultado da reassunção dessa tarefa pode citar-se o documento Projecto de Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral - PTCESG (MOÇAMBIQUE/Mined/Inde, 2003b), a partir de cujas actividades se elaboraria, mais tarde, o Plano Curricular do ESG - PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007).

Procedendo à avaliação das necessidades implicadas no processo, o primeiro documento diz, a dado passo:

O Inde possui uma longa experiência de investigação em desenvolvimento curricular e em formação pedagógica.

Fundado em 1978, como instituição especializada, subordinada ao ministério (sic) de educação, dotada de autonomia académica e administrativa, o Inde teve a seu cargo, no âmbito do SNE:

- o desenvolvimento de várias pesquisas em diferentes áreas;
- a concepção do Plano Curricular do Ensino Básico;
- o desenvolvimento dos Programas do Ensino Básico;
- e a elaboração dos livros do aluno e dos materiais do professor para o Ensino Primário e Secundário [...]

Contudo, para o desenvolvimento do Projecto de Transformação do Ensino Secundário Geral, o Inde necessita ainda de um reforço da capacidade técnica para:

- os grupos disciplinares com poucos elementos ou com elementos em formação de pós-graduação;

- as áreas inexistentes mas necessárias para o desenvolvimento curricular do Ensino Secundário;

O Inde necessita ainda para algumas áreas específicas, como, por exemplo, o desenho curricular, a implementação curricular, o desenvolvimento das Habilidades para a Vida, a Educação Ambiental, Prevenção das DTS/HIV/SIDA, Prevenção do Consumo de drogas, entre outros, do apoio de consultores nacionais e Internacionais especializados na gestão e implementação dessas mesmas áreas (MOÇAMBIQUE/Mined/Inde, 2003b, p. 10-11).

Todavia, o mesmo documento reconhece que

[...] no que diz respeito ao Ensino Secundário Geral, a gestão do currículo concentrou-se a nível da DNESG. Com efeito, a DNESG beneficiou da assistência do Inde na concepção dos programas de ensino para a introdução das duas primeiras classes do ESG (8^a e 9^a classes) em 1990/91. Os programas subsequentes, 10^a, 11^a e 12^a classes foram concebidos e elaborados pela DNESG, tendo esta se encarregue igualmente pela introdução das respectivas classes e gestão de todos os processos inerentes. (Ibidem, p. 10).

Pode-se concluir que no momento em que o Inde retoma o desenvolvimento curricular do ESG o ambiente não lhe era favorável do ponto de vista da capacidade técnica. Assim, se, por um lado, o Despacho Ministerial de 13 de Fevereiro, ao incumbir ao Inde a direcção do processo fazia jus às atribuições a si cabidas, enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento curricular. Por outro lado, constata-se, que tal resultou em uma mera deslocação espacial da sede da tarefa, porquanto a situação seguinte caracterizou-se, ainda, em um envolvimento em larga escala dos técnicos da Dnesg, numa espécie de passagem de testemunho que, nalgum sentido, dura ainda até hoje. A esse respeito, veja-se o depoimento de um entrevistado.

De facto, a passagem do testemunho não foi bem feita. A passagem desta actividade para o Inde começou no mandato do Ministro Nguenha. Eu até estive num Consultivo em que o Ministro Nguenha dizia que a tarefa de desenvolver o currículo é do Inde. *O Ministro preocupou-se mais com o local onde a actividade deveria ser desenvolvida (neste caso, qual o órgão). É o Inde. então tem que passar para o Inde, sem olhar, neste caso, para aquilo que são os recursos, principalmente os humanos do próprio Inde, a própria experiência acumulada no Inde, que era mais no Ensino Primário. Deveria ter havido um programa concreto, uma estratégia de aproveitamento do capital humano aqui na Dineg que, infelizmente, não foram exploradas. Houve uma espécie de acomodação ao preceituado nas atribuições orgânicas descurando todo um capital acumulado durante décadas pela Dineg, o que fez com que a própria Dineg ficasse relaxada e se desligasse deste trabalho.* Mas a Dineg ela tem, de facto, essa experiência acumulada, reforçada pelo facto de que muitos técnicos da Dineg para aqui vieram trazendo como bagagem, muitos anos de sala de aula (AC, 15/02/2011).

Com efeito, tirando a elaboração do Projecto de Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE/Mined/Inde, 2003b) e o PCESEG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007), a elaboração da maioria dos PE contou e, nalgum sentido, dependeu dos préstimos daqueles técnicos.

Não será de estranhar, pois, que muitos desses PE tenham conservado, na sua essência, os conteúdos básicos dos anteriores, por um lado. Por outro lado, essa situação contribuiu para que o processo da integração esteja conhecendo os sobressaltos que o têm vindo a caracterizar, fora, naturalmente, alguns transtornos de ordem organizativa a que já me referi em algumas páginas anteriores.

O Projecto de Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral reconhece que

[...] a Transformação Curricular do Ensino Secundário é uma condição necessária mas não suficiente para a resolução dos problemas, já referidos, [sic] com que se depara sub-sector [sic] do ESG.

Com efeito, o principal requisito para a promoção da transformação curricular do ESG é o desenvolvimento de materiais curriculares que ofereçam uma orientação adequada, tanto para a formação do aluno, como a do professor do ESG.

Em primeiro lugar, é indispensável a elaboração de um Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESEG), um documento curricular oficial, que defina claramente, os novos fundamentos, a filosofia subjacente, as perspectivas, as

inovações a serem (sic) e os perfis dos alunos graduados a diferentes níveis [...] (MOÇAMBIQUE/Mined/Inde, 2003b, p.11).

A par do PTCESG, o PCESG foi o instrumento através do qual esse processo foi desencadeado.

Com o PCESG “pretende-se, por um lado, garantir a continuidade do processo da Transformação Curricular do Ensino Básico, e, por outro, assegurar uma melhor transição do Ensino Secundário Geral para o Ensino Superior ou para o sector laboral” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 1).

O PCESG define a educação como, “um processo dinâmico, através do qual a sociedade prepara as novas gerações para dar continuidade ao processo de desenvolvimento” (Ibidem, p. 1). Por isso, “o principal desafio deste currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudança, de adaptar-se a uma economia baseada em conhecimento em novas tecnologias [...] (Ibidem, p.1)”.

Ao atribuir ao currículo os desafios acima, o PCESG denota o domínio do paradigma curricular técnico linear. Este paradigma, originado em John F. Bobbit, baseia-se numa relação de comparação dos princípios de administração científica da indústria ao desenvolvimento e objectivos do currículo e traça uma analogia entre o processo orientador da escola e da indústria.

Dominguez, (1988, p. 27), define os princípios básicos deste paradigma como:

- a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em situação também definida;
- b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas.

Igualmente, o PCESG mostra o domínio da concepção optimista ingénua sobre o papel da escola, na sociedade. Segundo Cortella, (2010, p. 110-111),

[...] o **otimismo ingênuo** atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; [...]. Na relação com a Sociedade, a compreensão é de que a Educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso; [...]

Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua, pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas (grifo do autor).

Por seu turno, Michael Apple, apoiando-se em Henry Levy, na sua análise dos efeitos das intervenções de grande escala tendentes a reduzir a desigualdade económica por meio de reformas do currículo e do ensino, afirma que

[...] as políticas educacionais que têm como alvo a resolução dos dilemas sociais que surgem do mau funcionamento das instituições económicas políticas e sociais da sociedade não se solucionam por meio de políticas educacionais e de reformas. Os instrumentos de que dispõe o mais benevolente reformador educacional e especialista em políticas de ação estão limitados pela falta de um público para a mudança e pela força avassaladora de um processo educacional que se move em direção à reprodução social da forma de governo existente. Há um resultado deletério em nossos esforços quando as tentativas educacionais para mudar a sociedade tendem a tirar a sua atenção do foco do problema pela criação e legitimação da ideologia, segundo a qual as escolas podem ser usadas para resolver problemas que não se originaram no setor educacional (LEVY, H. Apud: Apple, 2008, p. 76).

2.5.1 Preparando o Ingresso ao ESG dos Primeiros Graduados do Novo Currículo do Ensino Básico

Estamos nos meados da primeira década de 2000, o NCEB, cuja expansão começara em 2004, em 2006 ‘produziria’ seus primeiros graduados, já que esse fora um processo gradual: 1^a, 3^a e 6^a classes em 2004; e 2^a, 4^a e 7^a classes em 2005. Essa situação precipitou os acontecimentos no que toca à reforma curricular do ESG. Colocava-se a necessidade de garantir aos graduados a continuação, no ESG, do tipo de aprendizagens iniciadas com o NCEB. Por isso, se colocava a urgência de adequar o currículo do ESG ao do EP numa perspectiva de continuidade daquele. Ou seja, tornou-se urgente acelerar a reforma curricular do ESG, dando-lhe outro carisma, tendo como horizonte o ano de 2006, para que já no início desse ano lectivo se iniciasse a sua expansão. E foi o que

viria a acontecer, desenvolveu-se o que ficou conhecido como os Programas Intermédios (Vide caracterização dos Programas de Ensino no Terceiro Capítulo).

O PCESEG, a Estratégia do ESG 2009-2015 e a Estratégia do ESG 2001 a que me referi anteriormente são documentos de fundamental importância para a compreensão do objecto desta pesquisa: o último, porque, como já foi assinalado, foi em termos práticos o que lançou as bases para o desencadeamento do processo; o primeiro, porque documento orientador do processo e, o segundo, porque à luz dos últimos desenvolvimentos no País e, de acordo com o Plano Quinquenal do Governo para o seu período de vigência, actualiza toda a planificação sobre o ESG. Passo, por conseguinte, a debruçar-me com algum detalhe sobre o conteúdo do que considero as partes mais ‘sensíveis’ destes documentos.

2.6 A Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores Para o Ensino Secundário (Estratégia do ESG 2001)

Sobre a Estratégia do ESG 2001 já abordada anteriormente, convém notar o facto de a sua elaboração ter decorrido no mesmo período em que se preparava o NCEB, o que, uma vez mais, mostra o carácter compartimentado da planificação do Sector. Isto também significa que a elaboração dessa Estratégia (‘isolada’ do processo de planificação do NCEB com o qual deveria, por razões óbvias, estabelecer forte ligação) augurava fortes possibilidades de a mesma ficar, em pouco tempo, ultrapassada, o que, aliás, veio a suceder. Volvidos alguns anos da introdução do NCEB e face aos desenvolvimentos posteriores e suas consequências no ESG a Estratégia do ESG de 2001 mostrou-se inadequada. Por conseguinte, uma nova estratégia para o ESG foi elaborada em 2009, a partir da revisão da anterior.

Alguns dados estatísticos sobre o Sector nesse período permitem traçar um quadro para uma melhor compreensão do fenómeno: Um diagnóstico feito com base em dados estatísticos referentes ao período 1993/2007, disponíveis no Mined, mostram os progressos que Moçambique alcançou, traduzidos no ESG por um acentuado crescimento dos efectivos escolares. Assim,

[...] a utilização intensiva das infraestruturas e dos professores, através da expansão dos cursos nocturnos, permitiu elevar as taxas de transição do EP para o ESG1 até cerca de 72%, em 2007. A taxa bruta de escolarização no ESG1 passou de 8% em 2000, para 35% em 2007. Isto significa que o sistema matriculou cerca de 520 mil alunos em todas as escolas do ESG1 em 2007, incluído o curso nocturno, contra os 91 mil alunos em 2000 (MOÇAMBIQUE/CM, 2009b, p. 11).

Todavia, segundo indica o mesmo documento, o crescimento dos efectivos escolares acima referido tem tido implicações das quais resulta a deterioração de alguns indicadores de qualidade e destaca alguns deles:

Aumento do número de alunos por escola;

Aumento dos rácios alunos professor e de alunos por turma;

Utilização de professores e escolas do EP para leccionar o ESG1.

Este último elemento pode comprometer o progresso que o país já alcançou em termos de universalização do acesso a uma educação primária de qualidade, pois por vezes as melhores escolas do EP são ocupadas pelo ESG1 (Ibidem, p. 18).

Este novo cenário do ESG pressupunha, de facto, o desenho de uma nova Estratégia para o seu desenvolvimento, aprovada pelo Governo, em Novembro de 2009.

2.7 O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) e os desafios do Novo Currículo do ESG (NCESG)

Este é, efectivamente, o documento-base para o estudo da reforma curricular do ESG. Ele próprio se autodefine como

[...] o resultado de um amplo processo de consulta a diferentes intervenientes do processo educativo que envolveu organizações sociais e profissionais, líderes comunitários, académicos, alunos, professores e técnicos da educação.

A construção deste documento considerou as pesquisas, relatórios, contribuições, princípios e resoluções publicados em vários documentos

produzidos pelo MEC, Instituições de Ensino Superior e de organizações nacionais e internacionais (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p.1).

Com 104 páginas ele se refere a si mesmo como estando organizado em dez capítulos (na verdade, oito, tendo em conta a Introdução e a Bibliografia que são considerados, segundo o próprio documento, entre os capítulos). Nesses oito capítulos aborda-se, sucessivamente, a fundamentação político-económica, sociocultural e educativa do currículo; aspectos de política geral, os princípios que norteiam este novo currículo, as perspectivas do ESG em Moçambique, os objectivos do ESG e o perfil do graduado e as competências e valores a serem desenvolvidos; as principais inovações no novo currículo; a estrutura curricular; o sistema de avaliação; estratégias e plano de implementação do currículo e as características gerais dos PE.

O PCESG assinala, na sua Introdução, de forma inequívoca, o desafio do ESG e faz questão de mostrar a sua decorrência de desafios inscritos na pauta governativa e sublinha que

[...] o principal desafio deste currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudança, de adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, contribuindo assim para o reforço das conquistas alcançadas nos campos político, económico e social e para a redução da pobreza na família, na comunidade e no país (Ibidem, p. 1).

O principal desafio aqui identificado perpassa, na verdade, todo o documento, como a seguir procuro mostrar.

2.7.1 Contexto e Perspectivas do ESG Segundo o PCESG

Desenvolvendo o contexto político e económico da aplicação do currículo, o documento apoia-se nos desígnios do Governo que apontam, entre os seus principais desafios, a redução da incidência da pobreza e a erradicação da pobreza absoluta. Aponta, ainda, para a manutenção do crescimento económico acelerado, então verificado, o desenvolvimento do empresariado nacional e o aumento da sua

competitividade e afirma-se que “[...] neste contexto, o sector da Educação ocupa um lugar prioritário, pois a formação do cidadão contribui para o desenvolvimento humano” (Ibidem, p. 3).

No que concerne ao contexto sociocultural e educativo, destacam-se, entre outros aspectos, a recomendação do Plano Estratégico da Educação II que considera ser primária uma transformação curricular que se centre em habilidades para a vida e na entrada ao mercado do trabalho. Uma vez mais se sublinha a constatação de um currículo enciclopédico “[...] não respondendo assim às necessidades do mercado do trabalho e da sociedade moçambicana no geral e do mundo globalizado (Ibidem, p. 4)”.

Neste contexto, o graduado do ESG não desenvolve as competências necessárias para:

- “• a inserção no mercado de trabalho;
- criação de auto-emprego;
- progressão noutros cursos especializados” (Ibidem, p. 4).

Uma análise às referências aos estudos preliminares com base nos quais se compôs o contexto de aplicação do NCESG e se traçou as suas perspectivas de desenvolvimento, permite constatar o seguinte:

Para o contexto, os estudos apoiaram-se em três documentos, designadamente, a Estratégia do ESG de 2001; um estudo realizado pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT); e um estudo denominado “Diagnóstico do ESG”, realizado em 2004, no âmbito da preparação do presente currículo.

Assim, relativamente ao currículo, a Estratégia do ESG de 2001 destaca os problemas seguintes:

- fraca articulação horizontal e vertical (falta de integração) entre os referidos programas e disciplinas do Ensino Secundário, por falta de definição de objectivos específicos e de metas comuns entre as várias disciplinas;
- ensino altamente académico teórico sem, no entanto, privilegiar as habilidades práticas que possam permitir uma fácil inserção do graduado no mercado de trabalho;
- prepara os jovens apenas para a continuação dos estudos a nível superior, particularmente no ESG – 2.

- fraco domínio da Língua Portuguesa, factor determinante nos resultados das provas e exames a nível do Ensino Secundário e nos exames de admissão para o Ensino Superior, assim como para a inserção profissional (exigência por parte do empregador) [...] (MOÇAMBIQUE/CM, 2001, p. 5).

Por sua vez, o estudo do MESCT que resume suas conclusões numa fraca cultura de ciência e tecnologia nas escolas secundárias do País. As constatações daquela pesquisa se resumem do seguinte modo:

- em alguns dos programas de ensino, verifica-se um desequilíbrio entre conteúdos de Ciência e os de Tecnologia, havendo uma enorme ênfase para assuntos de Ciência (Ciências Naturais e Matemática) do que para os de tecnologia;
- no processo de ensino - aprendizagem, observa-se uma falta de integração, o que tem como consequência a compartimentação do conhecimento.
- a aprendizagem é baseada, fundamentalmente, na memorização de conceitos, fórmulas e mecanização de procedimentos. A compreensão dos conceitos e o desenvolvimento de competências através da observação, visualização, experimentação, dedução e generalização parecem não fazer parte da prática do dia-a-dia na sala de aula;
- as disciplinas experimentais, os objectivos e orientações metodológicas dão pouco enfoque ao desenvolvimento de capacidades e habilidades práticas necessárias (Ibidem, p. 5-6).

Em face destas constatações, o estudo do MESCT adianta entre outras recomendações, “a necessidade de reformular o currículo, de forma a ajustá-lo às necessidades do mercado do trabalho” (Ibidem, p. 6).

Do “Diagnóstico do ESG” conclui-se que,

[...] os alunos revelam maiores dificuldades na expressão escrita particularmente na produção de textos bem estruturados, com sequência lógica e sem erros ortográficos facto que se reflecte no desempenho dos mesmos nas restantes disciplinas. Os testes revelaram ainda haver problemas na disciplina de Matemática por exemplo na geometria, cálculo percentual, trabalho com radicais e em exercícios que exijam cálculo com números decimais ou notação decimal (Ibidem, p. 6).

No que concerne à relevância do currículo nos vários sectores sociais e de mercado constata-se que

[...] vários sectores da sociedade consideraram que o perfil dos graduados do ESG não correspondia às exigências e às necessidades do mercado. Por exemplo, segundo os empregadores, os graduados não dominam a Língua Portuguesa oralmente e por escrito, não comunicam em Língua Inglesa, têm dificuldades no cálculo e em algumas operações, e não possuem uma preparação para as actividades práticas e tecnológicas (Ibidem, p. 7).

O desenho das perspectivas do ESG apoiou-se, segundo o PCESG, para o âmbito nacional, em documentos que contêm as estratégias e opções mais globais do País. O PCESG cita designadamente, a Agenda 2025; o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), o Programa Quinquenal do Governo (PQG) e o Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC). Para o âmbito externo, o PCESG refere-se às directrizes emanadas de organismos regionais e internacionais, destacando-se, entre eles, o Protocolo da Southern African Development Community (SADC) sobre a Educação e Formação; Relatório Internacional sobre a Educação no Século XXI; Quadro de Acção para o Fórum Mundial de Dakar e no Seminário Internacional de Especialistas do ESG.

Em todos os documentos citados, quer os de âmbito nacional ou os do internacional, verifica-se uma busca dos fundamentos da opção pela vertente curricular que privilegia a formação para o emprego. Pode, no entanto, sentir-se um ligeiro desvio dessa perspectiva, relativamente ao extracto da Agenda 2025, único dentre todos no qual se lê algo referente á formação integral do Homem moçambicano assente nos quatro pilares do saber e uma ténue referência ao que se designa de integração patriótica, moral ética e cívica.

O PARPA, que, prevendo a redução da incidência da pobreza, coloca o capital humano como um dos seus pilares e a educação, factor preponderante para o alcance desse desígnio. No PQG e no respeitante à melhoria da qualidade de ensino, entre outros objectivos, pode-se ler: “[...] concluir e implementar a reforma curricular do Ensino Secundário Geral, tornando-o mais integrado e englobando aspectos de formação técnico-profissional [...]” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 8).

Na análise da documentação internacional, prossegue-se, no PCESG, o esforço da busca dos fundamentos de um currículo virado para a formação para o emprego. Nesse sentido sublinha-se a necessidade de se aliar a nova visão do ESG às tendências actuais ao nível da região austral de África, de todo o continente africano e do mundo, daí que, “[...] as tendências actuais do ESG a nível da região austral, do continente africano e do mundo apontam quase todas para o desenvolvimento do acesso, da equidade e para a melhoria da qualidade de ensino através de um currículo realista, relevante e profissionalizante” (Ibidem, p. 9).

Aliás, fica evidente a preocupação do enquadramento do currículo do ESG moçambicano às tendências internacionais. Esta mesma ideia é colocada de forma inequívoca ao se referir que “[...] os desafios que se colocam para o ESG no nosso país, enquadram-se dentro das perspectivas do ESG a nível da região e do mundo” (Ibidem, p. 11).

O PCESG encerra o seu exercício de contextualização e justificação do modelo curricular, fortemente determinado por preocupações com a empregabilidade dos graduados, nos seguintes termos:

A Transformação Curricular do Ensino Secundário deve concorrer para a abertura dos horizontes do jovem em termos de integração no sector laboral, do desenvolvimento do auto - emprego, economia doméstica micro-projectos e criação de pequenas empresas (Ibidem, p. 11).

Apple, (2008, p. 28) mostra-se particularmente crítico a tais visões de currículo e, a esse propósito afirma de forma veemente:

[...] não posso aceitar como legítima uma definição de educação na qual nossa tarefa é preparar os alunos para “funcionarem” facilmente nos “negócios” de tal sociedade. Um país não é uma empresa. A escola não é parte dessa empresa, e sua função não é buscar produzir incessantemente o “capital humano” necessário para administrá-la.

Eu também, me recuso a aceitar essa situação.

Em seguida, descreve-se aquilo em que assenta a Política Geral do NCESG, no qual, de harmonia com a Lei 6/92 sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) são expostos os respectivos Objectivos Gerais, nomeadamente, os ligados à educação para a cidadania; para o desenvolvimento económico e social; e para as práticas ocupacionais. Ainda sob este título se desenvolvem os princípios orientadores, os quais abarcam a educação inclusiva “[...] consubstanciada na igualdade de oportunidades para todas as crianças. [...] a promoção da equidade de género e a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem e portadores de deficiências no sistema regular de ensino[...]”. Neste âmbito, particular atenção é dada “aos valores a desenvolver, tais como a solidariedade, o amor pelo próximo, entre outros” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 14 - passim). Ainda nesta rubrica, estão inscritos o ensino e aprendizagem centrado no aluno, no qual se destaca que

[...] o professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades [que] criam a possibilidade de confrontar opiniões, questionar-se sobre a realidade e propor alternativas de solução de problemas (Ibidem, p. 15).

O princípio do Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida é desenvolvido na página 16 e, na perspectiva deste princípio

[...] o currículo do ESG pretende preparar os jovens para a vida, isto é, para aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e para continuar a aprender ao longo da vida. [...]

Neste contexto, a abordagem de ensino deverá estar orientada para a solução dos problemas da comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida, na família e na comunidade. (Ibidem, p. 16).

Na página 17 se desenvolve o princípio que constitui o foco desta pesquisa, ou seja, o do Ensino Secundário Geral Integrado. Este documento considera que

[...] o ESG Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de forma articulada com todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades práticas e apoiado por um sistema de avaliação, predominantemente formativo. A concretização deste princípio permite levar os alunos a analisar os fenómenos sob diferentes perspectivas, relacionando várias áreas de conhecimentos. (Ibidem, p. 17).

O princípio da abordagem em espiral é o seguinte a ser abordado, considerando que

[...] a construção do conhecimento é entendida como um processo em que se vão acomodando as novas aprendizagens, retomando e valorizando as experiências já adquiridas.

Nesta perspectiva, os conteúdos e as aprendizagens são retomados em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, isto é, nos programas, os temas sucedem-se de forma cíclica e gradativa de maneira a que estejam interligados, de um estágio para o outro.

A abordagem em espiral, por um lado, permite ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo e, por outro, torna o currículo mais coerente no que diz respeito à sua relação com o meio natural e social caracterizado por uma interdependência entre o Homem e o meio que o rodeia. (Ibidem, p. 17).

As intenções aqui reveladas não passam, no entanto, disso mesmo, na medida em que, como se verá na análise aos PE, no próximo Capítulo essas intenções não se concretizam quando o assunto diz respeito à selecção, escalonamento e relação dos conteúdos. Além disso, os próprios técnicos referem, nos seus depoimentos, as dificuldades que os alunos denotam à sua chegada ao ESG.

Em Objectivos Gerais do ESG, buscam-se os objectivos definidos pelo SNE, os quais visam, entre outros,

a) Proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem;

- b) Promover uma educação inclusiva, numa perspectiva de igualdade de oportunidades para todos os alunos;
- c) Criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, actuando como um sujeito activo na busca do conhecimento e na construção da sua visão do mundo;
- d) Desenvolver no jovem competências que o permitam participar activamente na vida política, social e económica do país; [...]
- f) Desenvolver competências relevantes que o tornem um cidadão responsável, capaz de tomar decisões informadas e fazer escolhas sobre o seu futuro, resolver com sucesso os problemas que se lhe colocam na sua família, na comunidade e no trabalho; [...]
- k) Promover o respeito pelos órgãos do Estado, símbolos da pátria e o conhecimento dos Direitos Humanos, direitos e deveres do cidadão moçambicano;
- l) Desenvolver valores culturais e éticos necessários para uma participação efectiva numa sociedade democrática;
- m) Promover o espírito empreendedor e atitudes positivas em relação ao trabalho e ao auto-emprego (Ibidem, p. 18-19).

Apoiando-se em uma definição de competências da UNESCO, entendidas enquanto

[...] a capacidade de enfrentar com sucesso exigências complexas ou levar a cabo uma tarefa. Neste âmbito, um desempenho competente corresponde a combinação de habilidades cognitivas e práticas interrelacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais e o contexto (UNESCO, 2004: apud, MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 24).

O PCESEG refere que

[...] o Currículo do ESG proporcionará ao jovem um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades, e valores) para enfrentar com sucesso exigências complexas ou a realização de tarefas, na vida quotidiana. Neste contexto, as competências necessárias para a vida referem-se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e

manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade. (Ibidem, p. 24).

Na base do exposto foram definidas as doze competências a serem desenvolvidas no ESG, nomeadamente,

- a) Comunicação nas línguas moçambicana, portuguesa, inglesa e francesa;
- b) Desenvolvimento da autonomia pessoal e auto-estima, de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia;
- c) Desenvolvimento do juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos;
- d) Resolução de problemas que reflectem situações quotidianas da vida económica social do país e do mundo;
- e) Desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros;
- f) Uso de leis, gestão e resolução de conflitos;
- g) Desenvolvimento do civismo e cidadania responsáveis;
- h) Adopção de comportamentos responsáveis em relação à sua saúde e da comunidade bem como em relação ao álcool, tabaco, e outras drogas;
- i) Aplicação da formação profissionalizante na redução da pobreza;
- j) Capacidade de lidar com a complexidade, diversidade e mudança;
- k) Desenvolvimento de projectos e estratégias de implementação individualmente ou em grupo.
- l) Adopção de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências e crianças (Ibidem, p. 25).

Após a abordagem das competências cabe a vez aos valores no desenvolvimento dos quais se estabelece que eles

[...] assentam nos princípios mais gerais da sociedade moçambicana que, por sua vez, se regem por outros mais universais, tais como os Direitos Humanos. Neste contexto, constituem valores a desenvolver: igualdade, liberdade,

justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, respeito e amor à pátria. (Ibidem, p. 26).

O PCESG estabelece a decorrência dos valores citados do que afirma serem as aspirações da sociedade donde se enraízam as tradições moçambicana, africana e universal, buscando o ideal a fim de

[...] educar os jovens para saber (sic) estar e conviver com os outros, num ambiente de paz e tolerância, reconhecendo e aceitando a diversidade cultural, linguística, religiosa, racial, política e social.

A educação baseia-se, assim, no respeito pelo património cultural moçambicano, na cultura de paz, proporcionando aos jovens o desenvolvimento da sua identidade nacional, que equacionados com os valores universais da modernidade, permitirão a sua integração na aldeia global (Ibidem, p. 26).

2.7.2 Das inovações no Novo Currículo do ESG

A reforma curricular em estudo constitui, como vem sendo largamente demonstrado, continuação das mudanças promovidas no EP. Neste contexto, o ESG retoma o que o próprio currículo chama de inovações resultantes desse processo. Assim, ao nível do ESG se constata as inovações seguintes:

O carácter profissionalizante – este visa “[...] desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego” (Ibidem, p. 28).

Esse carácter deverá materializar-se através de uma nova abordagem das disciplinas gerais, no qual a componente profissionalizante deverá estar implícita, através da ligação entre a ciência e sua aplicação prática. De forma explícita, a componente profissionalizante aparecerá nas disciplinas profissionalizantes.

A Nova Abordagem dos Ciclos de Aprendizagem – apoiando-se em Philippe Perrenoud (1994), o PCESG almeja que os ciclos de aprendizagem correspondam a blocos e incide a sua atenção na necessidade de a avaliação se apoiar num processo

global, o que afirma requerer um trabalho conjunto dos professores, ao longo do ano. Afirma, a dado passo que “[...] a reflexão sobre o desempenho de cada aluno deverá envolver todos os professores que com ele trabalham, ao longo do ano e não se limitar ao somatório feito nos conselhos de notas, no final de cada trimestre” (Ibidem, p. 30).

O Ensino-aprendizagem integrado que constitui, na verdade, o pano de fundo deste trabalho é tido como uma das inovações do novo currículo de ESG. A propósito desta inovação, afirma-se que

[...] o currículo do ESG integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma articulada do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, competências, material didáctico e da própria prática pedagógica centrada no aluno (Ibidem, p. 31).

Entretanto, o processo que lhe precede, no EP merece algumas observações por parte do documento Avaliação do PEEC (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009a, p. 26-27) senão vejamos:

A incongruência entre a enunciação de um ensino integrado e a inflexibilidade espartilhada em disciplinas leccionadas desde a 1ª classe em horários fixos, referida no currículo enunciado [...], reflecte-se na sala de aula. A flexibilidade curricular, apanágio de um ensino integrado não encontra materialização no currículo implementado na sala de aula, nem sequer na elaboração dos manuais para alunos e professores. Com efeito, os mesmos aparecem organizados por disciplina, são muito directivos e como nos foi dito, sem formação adequada, o livro é a Bíblia do professor. Por outro lado, ao olharmos para as planificações dos professores, ressalta a rigidez da mesma. A apoiar esta rigidez sobressai a frequência da similitude dos horários por disciplina na mesma escola. [...]. A consciencialização da não implementação de uma aprendizagem integrada por parte de alguns serviços provinciais levou mesmo à necessidade de equacionar a realização de um estudo profundo sobre interdisciplinaridade.

Considerando o carácter flexível que se deve imprimir ao currículo, o PCESG recomenda a Integração de Conteúdos do Interesse Local, para o que se deve “[...] considerar aspectos de interesse local de maneira a responder às necessidades das comunidades [...]” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 31).

Para assegurar o acima exposto, o PCESG propõe estratégias de abordagem dos conteúdos de interesse local “[...] articulando os conteúdos propostos nos programas de ensino com a realidade local” (Ibidem, p. 31).

Propõe, também, o desenvolvimento de círculos de interesse e de projectos de interesse comunitário orientados pelo professor.

Desenvolvo sobre as estratégias aqui propostas, bem como sobre os temas transversais abordados mais adiante, na discussão teórica acerca da integração curricular no Quarto Capítulo.

A introdução de Línguas Moçambicanas, quer continuando o programa do Ensino Bilíngue iniciado no EP, quer para principiantes falantes que não dominem a escrita quer, ainda, para principiantes não falantes que desejem aprender a Língua. Em todos os três casos que terão modalidades específicas de abordagem, o ensino da Língua Moçambicana será de carácter opcional.

A consideração da inclusão dos temas transversais. Segundo o PCESG

[...] os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina. Por isso, não é definido ao nível do currículo um tempo específico.

A transversalidade corresponde, por um lado, a forma como os temas são incorporados no currículo no que diz respeito à sequência, continuidade e aprofundamento e, por outro lado, à maneira como são tratados do ponto de vista didáctico, por forma a estabelecer uma ligação com a vida real.

Os temas foram seleccionados pela sua pertinência e abrangência e a sua integração no currículo visa desenvolver um conjunto de competências que permitem ao aluno reflectir, problematizar, intervir e transformar a realidade (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 33).

O PCESG elege, entre outros temas transversais, a preservação do património cultural; e identidade cultural e moçambicanidade, quanto a mim, temas de base para as disciplinas da área das Ciências Sociais, tendo em conta as finalidades anunciadas para essa área. O enquadramento que o PCESG faz destes temas é susceptível de provocar um hiato no concernente à consideração dos objectivos da integração curricular,

particularmente no referente à área de Ciências Sociais. O PCESG considera tais temas como fazendo parte de “um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina”. (Ibidem, p. 33).

Conforme as minhas reflexões do Quarto Capítulo, nestas colocações estaria o cerne da integração curricular no que diz respeito às Ciências Sociais, mas, estranhamente, assumem aqui, uma posição marginal.

Deste modo, o PCESG parece legitimar a postura assumida pelos elaboradores dos PE caracterizada por uma falta de compromisso relativamente à História (e à Geografia) de Moçambique nos PE do 1º Ciclo, não dando, conseqüentemente, espaço para abordagens satisfatórias sobre o património e identidade culturais e moçambicanidade. Referi-me, em páginas anteriores, a dificuldades manifestadas pelos professores, nomeadamente, no Primeiro e neste mesmo Capítulo. As dificuldades que os professores encaram relacionam-se com o alcance do desígnio maior de se aprofundar o estudo da História de Moçambique e de África nos quadros cronológicos da História Universal. Nos seus depoimentos, quando da realização do trabalho de campo, os professores de História e Geografia do ESG1 reiteraram esta preocupação, como se pode ver no Terceiro Capítulo.

Uma das formas citadas para a concretização da abordagem dos temas transversais, também retomada nos novos PE de Ciências Sociais, é o que o PCESG chama de actividades co-curriculares e a realização de projectos. O PCESG defende a realização de projectos que impliquem na mobilização de toda a comunidade escolar, outras organizações e a comunidade envolvente, em geral, num compromisso colectivo para a formação dos jovens.

As actividades co-curriculares, por sua vez, são definidas como sendo aquelas complementares ao currículo, visando promover hábitos de estudo individual e colectivo, o associativismo potenciando o desenvolvimento de hábitos de organização e liderança, bem como o espírito de iniciativa.

Nos Capítulos V e VI do PCESG abordam-se a Estrutura Curricular e o Plano de Estudos do ESG.

Por sua vez, na Estrutura Curricular abordam-se as áreas Curriculares sobre as quais já me alonguei em páginas anteriores, designadamente, quando me referi ao lugar comparativo que a História e a Geografia ocupam na respectiva Área de Comunicação e Ciências Sociais.

O Plano de Estudos apresenta como novidade a existência de disciplinas obrigatórias e opcionais, sendo que o aluno escolhe uma disciplina ao longo do ciclo. Curioso é observar que, de um número de onze disciplinas do Antigo Currículo, o número de disciplinas obrigatórias neste novo currículo ascendeu para treze. Mesmo atendendo ao facto de o próprio PCESG referir que a redução do número de disciplinas ocorrerá na segunda fase da implementação deste Plano de Estudos, este facto não deixa de ser contraproducente, sobretudo se tiver em linha de conta que o número exagerado de disciplinas é, por assim dizer, um dos ‘móveis’ da reforma em curso. Ademais, este mesmo facto tem se mostrado como um dos mais problemáticos da introdução do novo currículo, no que se refere à gestão do tempo e do espaço. As missões de supervisão pedagógicas realizadas para avaliar o nível de implementação do NCESG e cujo conteúdo dos relatórios me referi páginas atrás, refere-se a problemas de gestão de espaço alunos e actividades no âmbito deste NCESG.

Sob o título Estratégias de Implementação, o oitavo Capítulo realça a importância que a mudança na maneira de ensinar e de aprender jogam para o sucesso do currículo, já que “as inovações ao nível do currículo, não são, por si só (sic) suficientes para dinamizar as mudanças desejadas nas escolas” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p 82).

Outro interessante título faz parte desse capítulo, nomeadamente o que diz: Construindo Uma Visão Partilhada da Mudança. Ao abrigo de estudos da BIE UNESCO aborda-se o que se chama de resistência à mudança como um dos principais obstáculos para a implementação de um currículo. A esse propósito, afirma-se que “[...] a mudança das práticas pedagógicas na sala de aulas implica uma mudança de atitude, de comportamento e de posicionamento (em relação ao aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem)” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p 82).

Na sequência da abordagem que o PCESG faz sobre o que chama a resistência à mudança, é apresentado um interessante quadro com que se pretende destacar alguns

dos factores que motivam resistência à mudança. Alguns desses factores foram objecto de análise ao longo deste texto, mas não entanto que factores de resistência, mas sim enquanto factores objectivamente existentes e que podem comprometer (o que, aliás, em certa medida se vem verificando) os propósitos da reforma curricular em curso. Referi-me, na altura, de modo particular à falta de formação específica dos responsáveis, entendendo os elaboradores do currículo como responsáveis. Procurei mostrar como essa carência pode estar desencadeando outros problemas, alguns dos quais estão, também, representados no quadro dessa página 84 do PCESG.

Proponho um agrupamento daqueles factores procurando buscar uma certa interdependência entre eles. Assim, eu colocaria no topo, a complexidade das inovações, factor a partir do qual se geraria outros do modo seguinte:

Complexidade das Inovações

Falta de Formação Específica dos Responsáveis,
Má Interpretação dos Textos Oficiais,
Medo de Errar Por Parte dos que Tomam as Decisões e
Rigidez das estruturas e das orientações.

Falta de Coordenação entre os Diferentes Sectores,
Desconhecimento do seu Papel como Actor da Mudança e
Falta de Comunicação entre as Direcções e os Professores.

Medo da Mudança,
Medo de Perder o Poder por causa da entrada em cena de outros Actores
ou Mudança de estatuto.

Problemas Administrativos.

Coloquei a complexidade das inovações em primeiro lugar, por entendê-la como sendo o factor gerador de todos os outros, dado o facto de as inovações serem, precisamente, uma novidade, o que implicaria uma formação específica sem a qual, na verdade, se desencadeiam uma série de vários outros factores. Por exemplo, a má interpretação de textos oficiais não se resume apenas à incipiente compreensão, pelos

professores, das orientações feitas tanto nos PE, quanto em outros documentos curriculares. Ela acontece, também, evidentemente e, em primeira instância, com a incipiente interpretação feita pelos próprios técnicos e outros responsáveis, das directrizes e filosofia do currículo adoptado.

Permito-me, de novo, recorrer ao documento Avaliação do PEEC (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009a) que, sobre o suporte científico das inovações ocorridas no EP se debruça do modo seguinte:

O conceito de currículo e a questão da relevância amarram o desenho do mesmo às características e necessidades de uma determinada sociedade num determinado tempo. Isto não significa, contudo, que as diversas opções ao longo da elaboração do currículo devam ser assumidas tomando apenas em linha de conta o conhecimento da realidade nacional. No plano curricular, como em qualquer outra área de actividade humana, o crescimento científico é o resultado da evolução partilhada do conhecimento. Hoje, mais do que nunca, esta partilha é uma necessidade e uma realidade. No que respeita às opções tomadas na elaboração do currículo enunciado [...] há apenas vagas menções a estudos nacionais ou a meras alusões a outros sistemas de ensino da região, sem consistência nem justificação de suporte para as medidas adoptadas. Particularmente no que respeita aos domínios de inovação, faltam-nos referências precisas a estudos e evidências recolhidas internacionalmente, no que respeita à eficácia curricular de medidas tomadas e avaliadas noutros países, particularmente em sistemas educativos com afinidades geográficas e sociais (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009a, p. 24-25).

Neste estudo procuro mostrar o carácter compartimentado da planificação curricular que, a par da falta do aprofundamento dos pressupostos científico-teóricos que embasam a planificação curricular, corroborada acima, resultam, entre outros, no carácter eclético do currículo moçambicano sobre o qual me pronuncio detalhadamente no Quarto Capítulo.

No entanto, pelo que transparece no PCESG, não parece haver ciência de nenhuma carência por parte dos quadros decisores e técnicos, ou há, no mínimo, a percepção de que, se os houver, os resultados que deles advêm são para não ter em conta. Todos os riscos são apenas vistos da parte do professor. As afirmações que se seguem revelam essa visão:

A mudança de comportamentos, de mentalidades e de práticas pedagógicas tradicionais, exigem uma capacidade de auto-conhecimento e de conhecimento do outro [...]. Para que o professor seja capaz de desenvolver competências nos alunos, é necessário que se conheça muito bem, saiba quais são as suas qualidades, competências, defeitos e limitações para tirar maior proveito da relação com o outro e deste modo otimizar o seu desempenho profissional (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 85).

Poder-se-ia perguntar, o que seria de exigir da parte dos técnicos e outros responsáveis, para a mudança de seu comportamento, mentalidades e práticas pedagógicas tradicionais? O que seria necessário por parte deles (melhor, da nossa parte) para que ajudem/mos a desenvolver, entre os professores, as competências necessárias? Nas respostas a estes e outros questionamentos similares poderá estar, porventura, o segredo que aponte para o sucesso da reforma curricular em Moçambique. Ou estará, no mínimo, na coragem e determinação em colocá-los, para que, em definitivo, estas questões passem a estar na ordem do dia dos decisores curriculares e dos responsáveis pela Educação, em Moçambique.

Não se trata de maneira nenhuma de contestar a veracidade da afirmação contida na citação acima. A crítica que lhe é imputada relaciona-se com a visão em um único sentido – de dentro para fora, descurando a visão introspectiva que seria oportuna aqui. Mais, não é apenas a afirmação em si (ou melhor, neste caso, a falta da afirmação) o que está em causa. É que da omissão do facto aqui resultaram, no meu entender, na falta dos actos, o que revela que esta não é uma afirmação a toa. Como referi em páginas atrás, pretender colocar o professor no centro da discussão sobre os riscos, apenas no momento da implementação do currículo, quando a construção não fora com ele feita, é uma estratégia que se mostra, por razões óbvias, improcedente.

O medo de errar resulta da insegurança que a falta de formação específica dá e tudo isso é, no meu entender, imputável àqueles que decidem sobre o currículo e não aos professores. A rigidez das estruturas e das orientações resulta do carácter fechado do sistema e visa permitir maior controle do mesmo. Apoiei-me em páginas atrás no trabalho de Duarte (2001) que se debruça sobre essa questão no campo da avaliação.

O segundo leque de factores corresponde a outra característica largamente explorada ao longo deste trabalho. Refere-se a uma falta de visão de sistema como um

todo, o que tem sérias implicações no processo da planificação com evidentes consequências nefastas ao Sistema.

No que toca aos medos aqui referidos, julgo que há uma questão a que ninguém ousou ainda abordar. Esta é uma questão que pode ser decisiva para a compreensão e colaboração desejada por parte dos professores. Julgo que alguém de direito precisa elucidar aos professores das implicações administrativas do fenómeno da integração curricular, quando relacionado com a sua vida profissional e não só: paira no ar um medo da mudança sim, porque no entender dos professores, a mudança pode, também, representar um risco profissional para si – a integração curricular pode resultar na redução do número de professores necessários para trabalharem na área de Ciências Sociais e não só. Não me parece que esta questão esteja na ordem das prioridades do diálogo com os professores, até mesmo para propiciar uma melhor compreensão, um ambiente de ‘paz espiritual’ entre os docentes e evitar equívocos. Penso mesmo que esta seja uma das mais sérias questões a serem consideradas no diálogo visando tornar os professores parte da solução dos obstáculos que se colocam e não do problema.

No que toca aos problemas administrativos eles aparecem referidos não só em páginas anteriores deste texto como, também, são largamente abordados nas entrevistas e, invariavelmente, por todos, a eles se aliam as condições de ensino-aprendizagem, também largamente referidas como condicionantes de vulto que emperram o processo.

As mudanças que se tem vindo a imprimir nos PE mostram-se necessárias. O ângulo da questão situa-se ao nível da gestão. Na gestão é que está o problema, é a nossa fraqueza na gestão do sistema que cria esses problemas e não as revisões em si que têm sido feitas aos PE e outros documentos. Temos que definir estratégias que nos permitam ter um efectivo controle das nossas actividades, desde a instância central até á base, para que todas as mudanças desejadas e empreendidas cheguem à escola em tempo útil e tenham efectivamente, o efeito que desejamos (AA, 21/12/2011).

Na sua estrutura e composição o PCESG não aborda o ‘como’ se vai proceder ao que chamou de segunda fase da integração, ou seja, aquela fase em que surgirão as novas disciplinas. Para suprir essa lacuna é produzido, em finais de 2009 o documento Proposta de Integração Curricular no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE/Inde, 2009c) sobre o qual exponho a seguir.

2.8 Proposta de Integração Curricular no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral

Este documento

[...] foi elaborada tendo em conta, a necessidade de dar continuidade à filosofia iniciada no Ensino Básico - EB, que preconiza a criação de novas disciplinas a partir de objectivos comuns a várias áreas e perspectiva um EB de 9 a 10 classes, de modo a evitar desfasamento na organização curricular (MOÇAMBIQUE/Inde, 2009c, p. 2).

Segundo o próprio documento, nele se contextualiza o fenómeno da integração, descrevendo as principais tendências mundiais relativas à educação; se apresenta a fundamentação que dá origem à proposta; e se procede a uma análise comparativa dos modelos de integração, culminando-se com as perspectivas, ou seja, as acções levadas a cabo após visitas exploratórias ao exterior.

No que toca ao contexto destaca-se a necessidade da coexistência entre a diversidade sociocultural e o rápido desenvolvimento tecnológico; e a tarefa da educação que consiste em fornecer elementos que concorram para a edificação de uma sociedade de paz, justiça e estabilidade social.

Retoma-se, depois, o contexto em que se enquadra a reforma curricular da qual decorre a integração curricular, à luz do PCESG e a previsão da implementação, em 2012, de disciplinas integradas.

Neste contexto, o documento define os seus próprios objectivos nos termos seguintes:

A proposta de ciências integradas (sic) tem como objectivo geral organizar o currículo concernente à integração disciplinar de Ciências Sociais e Ciências Naturais no Iº Ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). A mesma, tem (sic) como objectivos específicos:

- Compreender o processo de construção e implementação de ciências integradas e,

- Identificar experiências de integração em diferentes contextos no que se refere aos desafios do mundo actual e às principais directivas internacionais relativas à educação. (Ibidem, p. 4).

O documento busca conceituar a integração, relacionando-a com a "união das partes de um todo", sendo o todo, o "universo"; a "união dos fenómenos da vida humana", sendo que o termo é relacionado com "complementaridade, totalidade, agregação [...]", "diversidade na unidade, coordenação, e harmonia". Alude-se ao facto de se ter percebido, com os avanços tecnológicos do Século XX, que “os fundamentos das áreas disciplinares tradicionais não conseguiam esclarecer a complexidade dos fenómenos estudados” (Ibidem, p. 5 - passim).

O exercício da conceptualização e da historicização apoia-se, neste documento, em teóricos como Rogiers e De Ketele, Ciavata, Ramos e sublinha aspectos como, ‘mobilização conjunta de diferentes aquisições’; situações significativas’; ‘integrações situacionais’; ‘formação integral: física, mental, cultural, política e científico-tecnológica’; ‘esforço intertemático e interdisciplinar para apreender as ideias que cruzam os limites dos saberes, mais importantes do que as matérias em si’.

No entender desse documento essa abordagem propicia a incursão da historicidade da integração dentro do SNE, mostrando-se a assunção da integração no NCEB. O documento assume, então, que

[...] a organização curricular iniciada no Ensino Básico, privilegia a integração disciplinar, a transversalidade e o ensino integrado tinha em vista uma melhor utilização dos professores e do fundo do tempo disponível para o processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se que o mesmo seja alargado ao Ensino Secundário Geral com o objectivo de dar continuidade à filosofia iniciada no Ensino Básico de modo a evitar desfasamentos na organização curricular e numa perspectiva de um Ensino Básico de nove a dez classes. Isto exige um desenho de programas de ensino que toma em conta a transversalidade, integração de saberes locais, a pedagogia de projectos, transferência de conteúdos numa relação teoria-prática (MOÇAMBIQUE/Inde, 2009c, p. 8-9).

Sob o título fundamentação, revela-se, no documento, que para a sua construção foram analisados relatórios de monitoria, tendo-se constatado que

[...] os relatórios de monitoria revelam fraco conhecimento dos temas transversais e formas da sua aplicação no ambiente concreto da sala de aula, deficiência na abordagem integrada e deficiente envolvimento do aluno na aula. A prática docente parece favorecer pouco a formação integral (Ibidem, p. 9).

Mais adiante, volta-se à questão acima, nos seguintes termos:

Os materiais analisados sustentados principalmente em autores como Roegiers & De Ketele (2004), Lemmer (2005), Traldi (1987), Peixoto (s/d), Ramos (1980) e outros, a partir de posições teórico-práticas advindas das monitorias realizadas no EB e ESG1, assinalaram uma forte influência no currículo por disciplinas (na visão tradicional marcadamente academicista) afastando-se dos saberes quotidianos relativamente à integração pessoal e profissional, de modo a garantir uma eficaz inserção social. Deste modo percebe-se que há o enfoque de uma concepção de organização curricular que flexibiliza com tendências mais intensas ao currículo disciplinar em detrimento do currículo integrado (Ibidem, p. 14).

Apesar de não trazerem nada de novo no que se refere à leitura da situação prevalecente (revelam situações por demais abordadas ao longo deste trabalho), estas colocações revelam-se, no mínimo curiosas, em primeiro lugar, por aparecerem associadas à fundamentação e, em segundo e mais crítico ainda, por aparecerem de chofre, sem que lhes seja reservado nenhum comentário que fosse! É que, na perspectiva deste trabalho, nestas citações estão revelados alguns dos aspetos de peso que emperram o processo. E, a serem identificados, como o estão, caberia aqui alguma palavra que enunciasse a intenção de algo fazer antes de avançar sob ‘falsas condições de implementação’ para, uma vez mais, cumprir calendário, com fracasso anunciado.

A estratégia adoptada neste documento nas partes que referi, ou seja para referir os obstáculos pareceu-me, efectivamente, bastante infeliz: o que se persegue ao intercalar revelações de obstáculos e exploração textual de teóricos, particularmente quando estes trechos não fornecem, como é o caso, nenhum antídoto face à situação nefasta relatada?

Outros aspectos são abordados no documento: por exemplo, "argumentos favoráveis à elaboração de projectos curriculares integrados"; "modelos/formas de integração curricular"; "as exigências do ensino integrado"; "vias da sua realização"; "os modos/modelos (sic) de integração"; e "experiências de integração curricular" (MOÇAMBIQUE/Inde, 2009c, p. 14-26 - passim).

As opções do Inde estão reveladas nas passagens que se seguem

[...] procura-se trabalhar numa dimensão de *currículo integrado crítico*, corroborando com a integração como forma de garantir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, garantindo uma *aprendizagem significativa*. *Esta atitude requer o desafio de compreender qual é o significado da tradicional organização de disciplinas* e a visão de integração disciplinar, para fazer a escolha segundo a base que contemplará a integração. [...]

O INDE situa-se na óptica transdisciplinar na medida em que a abordagem favorece o desenvolvimento de capacidades transversais. Se quisermos definir objectivos comuns a várias disciplinas, devemos concordar sobre as capacidades que devem ser instaladas, *visto que os conteúdos permanecem disciplinares*.

Esse modo de integração consiste em integrar matérias que apontam para o mesmo tipo de objectivo, isto é que visam (sic) desenvolver o mesmo tipo de capacidade. Ex: uma aula de iniciação (fusão das aulas de ciências naturais e geografia). Uma aula de expressão manual (fusão de aulas de trabalhos manuais e desenho). Um curso de Ciências (fusão de física, química e biologia).

A nova disciplina tem o seu funcionamento próprio. Pode por exemplo ser articulado em competências a serem desenvolvidas ou em um *objectivo terminal de integração* (Ibidem, p. 13-19 - grifos meus).

Nestas passagens do documento são associados de modo algo desordenado conceitos-chave à volta dos quais se desenvolveria o processo de integração, ainda que, alguns deles em conflito uns com os outros. A concretização do que aqui se almeja, no entanto, se revela um fracasso quando se transita para os PE. O Terceiro e Quarto Capítulos aprofundam a abordagem destas questões.

Em perspectivas, o documento assinala a necessidade da formação integral que o mundo actual impõe e, na decorrência disso, (como se afirma), “após a revisão da literatura, iniciar-se-á a auscultação dos professores [...] e seguir-se-á a elaboração dos programas integrados de Ciências Naturais e Ciências Sociais” [...] (Ibidem, p. 25).

A auscultação a que o documento se refere já começou e a elaboração dos PE também. Em que consistiu? Reunião dos técnicos do Inde e da Dineg. Um professor por província representando, simultaneamente, os professores de História Geografia.

O documento Proposta de Integração Disciplinar no 1º Ciclo, pelo propósito a que se propunha, revelava-se como um instrumento que se adivinhava de extrema valia para a condução do processo da criação, neste caso vertente, da disciplina de Ciências Sociais. No entanto, ao que me pareceu, embora seja inegável reconhecer o progresso que representou a intenção da sua elaboração, são-lhe imputadas algumas críticas, senão vejamos:

- Tendo em conta os objectivos que perseguia, (ou que devia perseguir), ele afigura-se um documento muito teórico. Não estou a pôr em causa a importância da teoria na condução deste processo, pelo contrário, a questão que coloco é que me pareceu ter-se perdido a oportunidade de se apropriar dessa teoria e se avançar para os aspectos mais práticos que se impõem. Desenvolver, por exemplo, acções tendentes a contrariar os efeitos dos obstáculos que emperram o processo, aliás, bem identificados no próprio documento;
- Apesar da sua apetência para a abordagem demasiadamente teorizada, fica-se com a impressão de que a mesma se apoia em teorias que, nalgum sentido apresentam algumas divergências, ou será a própria interpretação feita pelo/os articulista/s? Alongar-me-ei nesta questão, como disse, com mais propriedade no Quarto Capítulo. Por ora fica apenas o registo da preocupação com o uso de certos conceitos: Às páginas tantas se pode perder no assunto em tratamento – integração curricular ou disciplinar? Ou ainda – disciplinas ou ciências integradas? De igual modo, pareceu-me algo inconsistente a abordagem sobre modelos (ou formas?), (ou modos?) de integração (curricular? ou disciplinar?).

Aqui estão boas questões para alimentar uma discussão teórica plena de interesse.

A referência a experiência de alguns países pareceu-me, também, manifestamente pouco fundamentada, ou melhor, contribui pouco enquanto

fundamentação: creio que a ideia que se quer passar não é, necessariamente, a de que se há países que adoptaram um modelo, nós temos necessariamente, que os seguir. Havia que ter um pouco mais da história do processo. O que se sabe sobre as tradições curriculares desses países, particularmente no que toca à formação dos técnicos e dos professores, às condições de implementação, nomeadamente as infraestruturais, recursos pedagógicos, entre outros.

Não terminaria sem antes pronunciar-me sobre o mérito que este documento teria, não fossem as observações que aponte, e o avanço que ele representaria: é que apesar dos problemas que se lhe podem imputar, parece-me que, através dele, o Inde dá alguns passos no sentido do esclarecimento da sua opção quanto ao modelo de integração. Julgo nisso algum mérito, pois pode encerrar a grande discussão sobre se a disciplina de Ciências Sociais é ou não a ‘junção’ de História e Geografia. Pelos vistos e fazendo fé à compreensão que tenho estado a ter do documento que tenho em mão, não sobram margens para dúvidas: creio que seja isso mesmo. Preciso é fazer um melhor escalonamento e esclarecimento dos conceitos que ele faz uso.

2.9 A Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015

Conforme já explicado, a Estratégia para o ESG definida em 2001 ficou ultrapassada pela precipitação dos acontecimentos no ESG, principalmente como corolário lógico dos resultados do NCEB. Conforme explicado oportunamente, uma nova Estratégia teve que ser elaborada.

Tendo representado um relativo avanço ao projectar o desenvolvimento do ESG no período em referência, baseada numa estreita correlação com as projecções do EP, procurando sempre um ‘diálogo’ com os outros níveis e subsistemas, embora isso não tivesse representado uma planificação estratégica conjunta, mas sim, um ‘concerto’, tendente a fazer face a problemas que, afectando o ESG, dizem, também, respeito aos outros níveis e subsistemas.

Apoiando-se praticamente nos mesmos documentos de base orientadores da reforma curricular, em particular, os Planos do Governo e os Planos Estratégicos da

Educação, esse documento, ao se debruçar sobre o currículo, confirma as opções tomadas pelo PCESEG e projecta as condições necessárias para a sua efectivação.

Nesta conformidade, a Estratégia 2009-2015 reafirma a preocupação do Setor relativamente à formação para o emprego, embora revelando já alguma preocupação relativamente à formação integral dos jovens, conforme patente nas suas definições da visão e missão do ESG.

No que se refere à missão, esse documento estabelece que ela consista em

[...] formar cidadãos competentes, com elevado espírito patriótico e humanístico, com domínio da comunicação nas línguas moçambicanas, portuguesa e, pelo menos, uma língua internacional, aptos para enfrentarem e solucionarem problemas com criatividade, aprender ao longo da vida, e para se inserirem na vida das suas comunidades e no mercado de trabalho e preparados para prosseguir os seus estudos (MOÇAMBIQUE/CM, 2009b, p. 4).

E, no respeitante à

[...] visão do Ensino Secundário Geral consiste em universalizar, a médio e longo prazos, o acesso a um ensino básico de qualidade e de 10 classes, centrado no aluno, que permita dotar os jovens de competências para a sua inserção no mercado de trabalho e continuação de estudos a outros níveis (Ibidem, p. 9).

Carácter compartimentado da planificação curricular, falta de clareza dos pressupostos em que se apoia o processo do que resultará, entre outros aspectos, o afastamento dos professores do centro da decisão no que à reforma curricular diz respeito. Tudo isto resulta em indícios de pouco comprometimento, visível entre os próprios técnicos e em alguns professores. Disso se ressentem a reforma curricular do ESG e, ao que parece, esta é uma situação que se arrasta desde o processo similar referente ao EP.

Eis algumas das muitas razões pelas quais julgo evidente e urgente uma intervenção correctiva do rumo deste processo. Explica esta urgência, particularmente, o facto de que a factura maior seja paga pelos alunos, por lhes ser coarctado o direito que lhes assiste a uma aprendizagem de qualidade. O debate sobre o lugar e a importância que a qualidade de ensino vem assumindo, quando o assunto é o direito à educação tem assumido, hoje, uma posição central. Como profissional directamente implicado no processo não poderia estar alheio a essa reflexão. Com essa reflexão busco munir-me do necessário referencial teórico, factor que, espero, venha a contribuir para uma intervenção “mais responsável”, recorrendo às palavras de Michael Apple. Segundo ele ensina, “[...] não se engajar nesse questionamento é anular suas próprias responsabilidades para com a vida atual e futura de milhares de alunos, que passam muitos anos na escola. A auto-reflexão e a reflexão social estão unidas aqui” (APPLE, 2008, p. 25).

Trazendo, de novo, a recordação de que minha imersão neste assunto se assume e encerra em si um sentido e, portanto, um acto de dever e, numa perspectiva reflexiva, destaco, uma vez mais, as motivações para a realização deste trabalho. As motivações que me levaram a enveredar por esta intervenção não podem ser simplesmente reduzidas a uma implicação profissional pois, se por um lado, elas se podem resumir a um auto-reconhecimento da necessidade de apuro quanto ao domínio do manancial teórico que embasa a minha actividade, enquanto servidor de toda uma população de utentes do sistema educativo ao qual estou vinculado, por outro lado, assumo a acção do meu dia a dia, como eminentemente política, pois me coloco, a cada passo, do meu trabalho, a pergunta relativa aos propósitos do meu trabalho, ou seja, para quem é que levo a cabo o trabalho que desenvolvo, ou, por outra, em que medida o meu trabalho, em particular, a maneira como o faço, atinge e, na medida que deve, às pessoas para quem o direcciono. Como no-lo diz Terezinha Rios (2010, p. 50-51),

[...] o esforço filosófico, como exercício de crítica, implica uma atitude humilde e corajosa. A atitude crítica é *humilde*, no sentido de reconhecer os limites que existem nas situações vivenciadas. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber. E é corajoso, porque é sempre um gesto de provocação e, por isso, sempre tende a enfrentar perigos, ameaças. O olhar crítico

desvenda, aponta coisas que podem incomodar, desinstalar, exigir mudanças para as quais muitas vezes não se está preparado.

Esta é a razão pela qual, apoiando-me em alguns dentre os maiores representantes dos pensadores críticos, passo, no Quarto Capítulo, a elaborar parte da discussão teórica, pertinente a este tema, numa perspectiva de partilha, da evolução científica nesta área, resultado da acumulação do manancial do conhecimento já realizada. Faço-o em busca do meu próprio aprimoramento, afinal sou parte do processo aqui em estudo. Antes, porém, passo a procurar mostrar o conflito que me parece existir entre o proclamado e o que, realmente prevalece nesta matéria de currículo. Demonstro-o através da análise dos Programas de Ensino e dos resultados da interação com alguns dos protagonistas do processo, no caso, professores, técnicos pedagógicos e alguns responsáveis de nível central.

3.

**DAS INTENÇÕES AOS FACTOS: CONFLITO ENTRE O
PROCLAMADO E O CONSTATADO**

Comportam este Terceiro Capítulo duas actividades principais:

1. Análise dos PE e
2. Análise dos resultados do trabalho de coleta de dados no campo.

As reflexões sobre o tratamento dos dados coletados no campo são antecedidas por uma abordagem teórica acerca das directrizes ideológicas ou enfoques curriculares à luz das colocações de Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance (1977) a qual propicia uma melhor compreensão da perscrutação aqui feita sobre o enfoque que predomina do ponto de vista dos técnicos e dos professores.

Faço aqui a *confrontação* dos resultados das análises referidas com o essencial do obtido como resultado da revisão histórico-crítica realizada no Segundo Capítulo. Estabeleço um "diálogo" que, ora coloca em cena os dados do presente Capítulo com os do Segundo, nomeadamente, PE, resultados dos inquéritos e entrevistas versus *directrizes traçadas pelo PCESG*; ora lançando a análise dessas directrizes curriculares à luz das *reflexões teóricas* do próximo Quarto Capítulo. Este proceder, conjugado àquelas reflexões teóricas permitiu-me construir uma ponte que me levou a traçar as considerações finais à guisa de conclusões.

A fundamentação do trabalho de campo e deste proceder reside na assunção de que

[...] a implementação de um currículo consiste em pôr em prática as ideias e intenções contidas nos documentos curriculares. Neste contexto, considera-se que o currículo torna-se realidade quando os professores o implementam com alunos reais, numa sala de aula real, isto é, quando traduzem o currículo escrito em práticas na sala de aula.

O sucesso da implementação de um currículo depende de vários factores sócio económicos e políticos (*MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 82*).

Daí que, nesta pesquisa, a decorrência da análise dos PE e do trabalho de campo não se resume a apenas uma implicação metodológica, mas também, e quiçá fundamentalmente, inerente ao próprio conceito de currículo em que se apoia, dado que

[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas.

[...] o currículo [...] define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 1996, p. 19-20).

A análise dos PE visa, por um lado, a apropriação do modo como é feita a acomodação do preceituado no SNE, no que se refere a uma primeira fase, logo após o seu advento; e, por outro lado, no que diz respeito à fase posterior, verificar a medida em que os novos PE estão em consonância com o PCESG, ou seja, como é que eles incorporam e/ou permitem a implementação das inovações que a reforma curricular anuncia. Perpassa estes objectivos, uma análise comparativa da história e evolução dos PE de História e Geografia do ESG₁.

Não se assume neste trabalho a perspectiva de currículo reduzida aos PE, pelo contrário, a perspectiva curricular aqui adoptada é a que se relaciona com a consideração da totalidade dos processos relativos à educação, à luz das definições críticas, representadas pelas citações acima, por João Augusto Pacheco.

Assim sendo, os PE são chamados para esta análise por duas razões:

A primeira razão, que está ligada aos PE da primeira fase de implementação do SNE, relaciona-se com o facto de que eles eram, na altura, as únicas referências sobre o processo de ensino e aprendizagem (*o quê, como e em que tempo ensinar etc.*). Desse modo, as escassas referências ao currículo, nessa altura, dizem respeito a esses PE.

A segunda razão relaciona-se ao facto de que, apesar da falta de especificação do seu lugar no currículo pelo PCESG, eles se assumem como a ponte entre o preceituado no PCESG e a forma concreta da sua materialização. Outrossim, como foi referido em devido tempo, os PE são os documentos curriculares que envolvem o trabalho de todos os técnicos de desenvolvimento curricular nas diversas áreas curriculares e são, também, os documentos curriculares com que os professores *lidam directamente na planificação e concretização das aulas*.

3.1 Os Programas de Ensino (PE) de História e Geografia do ESG₁ Desde a Introdução do SNE

Periodização

Uma apreciação do percurso do SNE permite definir em 6 (seis) os grandes momentos característicos dos PE do ESG, em geral, dos quais fazem, também, parte os de História e Geografia do ESG₁, como se pode ver a seguir.

1988-1994 – PE no Âmbito da 1ª Fase da Introdução do SNE

Em 1988 foram elaborados pelo Inde os primeiros PE do ESG₁, os da 8ª classe e que viriam a entrar em vigor em 1990, no âmbito da introdução anual de uma classe do SNE que se iniciara em 1983. Dois anos volvidos, em 1990, foram elaborados, agora pela Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral (Dnesg), os PE da 9ª classe, os quais entrariam em vigor no ano lectivo seguinte. Este esquema de funcionamento, o da elaboração no ano precedente dos PE a entrarem em vigor no ano seguinte manteve-se, na verdade, até 1994, com a introdução da 12ª classe. Nalgumas situações o processo da elaboração chegou mesmo a durar escassos meses, como foi o caso do PE de História da 10ª classe, situação a que já me referi no Segundo Capítulo. Realce-se outra característica deste processo: o de estes PE terem sido elaborados em um ambiente e sob esquemas pouco propícios a outras participações fora dos próprios técnicos elaboradores. Estes nunca foram mais do que dois por disciplina, sendo que em

História, como, também, já me referi, durante mais de dez anos essa tarefa foi desenvolvida por apenas um técnico.

Reproduzidos em fotocópia normal, incluindo a própria capa, e em separado, ou seja, separados em cada classe e disciplina e sem edição, nem assinatura, estes PE apresentaram-se como se segue.

Estrutura

Via de regra, eram constituídos de:

- Introdução;
- Objectivos e Conteúdos da Classe;
- Objectivos e Conteúdos Detalhados.

A *Introdução* realiza o seu tradicional papel de apresentar e contextualizar o PE do ponto de vista de estrutura, conteúdo e roteiro.

Em *Objectivos e Conteúdos da classe* se procede a:

- Desenvolvimento dos objectivos da classe, agregados em conhecimentos, sob o subtítulo *possuir conhecimentos sobre*; em capacidades, sob o subtítulo *ser capazes de*, sendo que estes subtítulos são, em comum, encimados pelo título: *Ao terminar a classe, os alunos devem*; e em valores, sob o título: *A disciplina deve contribuir para desenvolver nos alunos*.
- *Visão Geral dos Conteúdos*, onde se faz a destrição dos temas-títulos das UD (UD) em subtemas ou subunidades. Inclui, também, a indicação, para a UD da carga horária, escrupulosamente distribuída pelas subunidades pela rubrica de *Sistematização* que aparece no final de cada UD e pela *Avaliação* indicada no final desta Visão Geral.

Em *Objectivos e Conteúdos Detalhados* faz-se a destrição dos objectivos e dos conteúdos em cada UD com as respectivas cargas horárias. Segue-se o mesmo esquema

adoptado na Visão Geral dos Conteúdos com as diferenças de que, nesta rubrica, se ‘desce’ até ao assunto e termina com as *Orientações Metodológicas*, nas quais são passadas aos professores dicas de estratégias para o tratamento dos conteúdos.

Embora mantendo uma estrutura quase uniforme, estes PE apresentam algumas diferenças, ainda que apenas de pormenor, por exemplo, a transição do ‘PE do Inde’ para o ‘da DNESG’ é marcada pelas seguintes diferenças:

Apresentação dos PE que se denota não só no material de impressão, mas, também, nos títulos que lhes são dados. Após a apresentação da *Introdução*, o ‘PE da Dnesg’, de 1990, passa directo para os *Objectivos Gerais da classe* que no primeiro está coberto pelo grande título, *Objectivos e Conteúdos da classe*. O segundo PE apresenta já na *Visão Geral dos Conteúdos*, a repartição por semestre, das matérias das UD.

No período da vigência desses PE foi elaborada para cada disciplina e classe, uma espécie de Plano Analítico, a que se designou *Mapas Programáticos*. Porém, esta actividade não foi além desse primeiro período. Uma observação atenta desses instrumentos permite denotar a falta de clareza do que tais materiais deveriam representar, porquanto parecem claramente uma reprodução dos PE com outro formato – através de um quadro em três colunas onde são reproduzidos respectivamente, os objectivos, os conteúdos e as orientações metodológicas.

1994/98-2001 Os PE Elaborados no Âmbito de Ajustes e da Acomodação das Constatações Resultantes de Alguma Interação Com os Professores

Esses PE representaram uma notável melhoria quanto ao aspecto gráfico e à apresentação no que diz respeito à capa e material de impressão. Do ponto de vista da estrutura são as seguintes as alterações descortinadas:

Passa-se da *Introdução* para os *Objectivos* e, depois, para a *Visão Geral dos Conteúdos*.

Depois desse exercício indica-se um quadro-resumo sobre a carga horária de todas as UD, seguida da indicação da divisão das matérias por semestre.

Cada UD apresenta uma *Introdução* e, inclui não somente a indicação dos conteúdos, mas também, o seu minucioso detalhamento. Nas *Orientações Metodológicas* se acresce a indicação dos conceitos eleitos para ‘tratamento cuidadoso’.

Em tudo o resto, estes PE mantêm as características dos anteriores.

2001-2005/2006 Os PE Elaborados no Âmbito da Incorporação das Habilidades Para a Vida

Este foi o período em que os PE das três classes do ESG₁ aparecem em um caderno com direito a capa grossa e transparente, ainda sem assinatura, mantêm o essencial da estrutura dos anteriores.

Este Kit de PE abre com a *introdução* do Ciclo seguida do desenvolvimento de cada uma das três classes segundo o esquema dos PE do período anterior, ou seja:

- Objectivos da classe no mesmo esquema dos anteriores;
- Visão Geral dos conteúdos, com as UD ou partes delas repartidas por trimestres;
- Desenvolvimento das UD que segue o mesmo esquema dos anteriores, isto é, apresentando a Introdução da UD, os Objectivos, os Conteúdos Detalhados e as Orientações Metodológicas no final das quais se apresenta sugestões de locais a serem visitados em diferentes províncias, no âmbito da valorização dos locais de interesse histórico.

2006-2007 Os PE Intermédios no Âmbito da Preparação do NCESG

A dado passo da página 3 do PE Intermédio da 9^a classe (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2006, p. 3), pode-se ler:

O PE intermédio (sic) a ser implementado entre 2006 e 2008 *não sofreu mudanças nos conteúdos, mas sim na forma do seu tratamento* (grifo meu) por forma a dar continuidade à abordagem já iniciada no Ensino Básico [...]

Neste sentido, *a mudança que se espera operar com o PE intermédio situa-se ao nível da abordagem metodológica, na sala de aula. Espera-se que sejam privilegiadas metodologias centradas no aluno e que permitam o desenvolvimento de competências relevantes para a vida* (grifos meus).

Estas colocações, particularmente as partes grifadas merecem um especial comentário: imagina-se que seja possível mudar práticas docentes mantendo conteúdos com os quais os professores estavam, por assim dizer, entrosados, havia cerca de, pelo menos quinze anos. Imagina-se que isso seja possível através da fixação da intenção no documento e da realização, em dois ou três dias, de capacitação com todos os problemas que envolvem essas sessões de capacitação a que em devido tempo referi no Segundo Capítulo.

Além do acima referido, aquele excerto constitui um bom exemplo para ilustrar o *carácter eclético* do nosso currículo, cujas marcas nos aparecem PE. Com efeito, uma releitura das partes grifadas nos conduz à conclusão de que as mudanças operadas naqueles PE deixando intactos os conteúdos, revelem a importância que o legislador atribui ao *conteúdo*, situando-se, desta maneira, ao nível do que Eisner e Vallance (1977) denominam como a *falácia do conteúdo* e do *enfoque racional académico*, já que não consegue se “desfazer” da estrutura do conteúdo da disciplina. Mas, em oposição, ao admitir a possibilidade de mudança do tipo de aprendizagens, independentemente da manutenção do conteúdo, assume a *relevância dos métodos sobre os conteúdos*, denuncia, neste caso, reminiscências do *enfoque cognitivo*, para o qual o importante é o processo sendo os conteúdos irrelevantes. Um dos objectivos destes PE consiste em “Providenciar, de 2006 a 2008, a integração compatível e coerente dos graduados da 7ª classe de 2005, no ESG¹, de modo a prosseguir a sua formação, em conformidade com a nova dinâmica do EB” (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2006, p. 3).

Abrindo com um prefácio, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura, a estrutura do PE Intermédio consiste em: Introdução, Objectivos Gerais do Ciclo, Visão Geral dos conteúdos do Ciclo, Objectivos da classe, Visão Geral dos Conteúdos da

¹ Os graduados a que aqui se refere são os do processo de experimentação do NCEB lançado antes da sua expansão em 2004. Em sua atenção foram elaborados os PE Intermédios para vigorarem no intervalo 2006-2008.

classe, Plano Temático, Sugestões Metodológicas que incluem “aulas exemplificativas” e Avaliação.

De acordo com uma passagem do texto do próprio PE “Em relação aos programas em vigor a estrutura do PE Intermédio apresenta duas inovações: o formato dos planos temáticos e as aulas exemplificativas como parte das sugestões metodológicas” (Ibidem, p. 4).

2007/10 Os PE no Âmbito da Introdução do NCESG

Os PE Intermédios constituíram-se como que o prelúdio destes PE que ainda se apresentavam nas disciplinas separadas de História e Geografia. Na sua estrutura, os PE Intermédios configuravam já a base a partir da qual os novos PE viriam a ser concebidos. Com estes PE se introduz, de facto, o NCESG. Contudo, uma vez se afigurando ainda como transitórios, já que as disciplinas de História e Geografia ainda parecem de modo independente e a fase seguinte será a das disciplinas já integradas, podemos, com alguma propriedade, chamá-los de *PE Intermédios dos Intermédios*.

Estes PE que são os que vigoram actualmente são, como já disse, um progresso relativamente aos PE Intermédios. Conservam, por isso, o essencial da estrutura daqueles. No que concerne a essa estrutura se acresce alguns itens, tais são os casos das referências sobre as *abordagens transversais*; das *competências* e do *papel das línguas*.

No *Desenvolvimento dos Planos Temáticos* e nas *Sugestões Metodológicas* emergem novos conceitos – as *competências* e os *indicadores de aprendizagem*. Este último não foi, em nenhum momento, explicado.

Nas *Sugestões Metodológicas* são, também, indicados os conceitos-chave da UD que devem merecer um tratamento com mais acuidade. É, por fim, indicada a bibliografia básica para o tratamento da matéria do PE ainda que não uniformemente nas duas disciplinas. Por fim, é desenvolvido o tema sobre a avaliação, sendo indicados os aspectos em que ela se deve basear.

Os PE da Nova Disciplina de Ciências Sociais

Tendo tido acesso, apenas, ao documento de trabalho em fase final de produção do PE da 8ª classe, dele me servirei para tecer as considerações acerca dos PE da nova disciplina de Ciências Sociais. O facto de tal documento corresponder à fase final da concepção do PE (acomodação das contribuições resultantes do Seminário Nacional de Consulta aos Professores, redacção da versão para a experimentação), faz crer que, na sua essência, muito pouco terá mudado até à versão final. Todavia, a circunstância acima referida recomenda alguma prudência e reserva na assunção das conclusões a que esta parte se refere.

Olhando para o quadro "Visão Geral dos Conteúdos do Ciclo" (MOÇAMBIQUE, 2010d, p. 6), constata-se a persistência da dificuldade de colocar propostas de conteúdos fora dos rígidos limites disciplinares (História e Geografia) ou, pelo menos da sua interconexão. Acrescem-se perceptíveis dificuldades de desenvolver os novos conceitos que, neste próprio documento, decorrem da nova disciplina, por um lado. Por outro lado, no detalhamento dos conteúdos, a partir da página 7, denuncia-se a relação dos temas indicados com tópicos, ora de História (parte da Unidade 1 e toda a Unidade 3), ora de Geografia (toda a Unidade 2). Este procedimento retira legitimidade à refutação das críticas que têm sido colocadas face à assunção da integração numa perspectiva de junção das disciplinas de História e Geografia, refutação essa, aliás, reiterada por um dos responsáveis curriculares, nas palavras seguintes:

[...] se nós aceitarmos que nós estamos a desenhar um currículo mais relevante, orientado para o desenvolvimento de competências, etc. a abordagem por competências ultrapassa o limite disciplinar. A abordagem por competências por si só é uma abordagem integrada e ela não se presta muito a esse tipo de reflexão do tipo se eu tenho uma disciplina de Ciências Sociais que tem duas horas no currículo, isso significa que o que é abordado nas Ciências Sociais começa ali e morre ali. Então, este é um dos preconceitos que nós temos. [...] porque os técnicos sempre colocam essa pergunta, é um processo de desenvolvimento do currículo, [...] Nessa altura, quando essa discussão começou, [...] colocada sob a forma de um determinado preconceito que nós temos em relação à forma como nós estudamos e à forma como fomos formados [...] porque, para nós, o que é que está? É que porque há determinadas disciplinas que têm maior carga horária significa que essas disciplinas, não digo, que sejam que sejam as mais importantes, mas são as que têm mais prestígio, porque acho que é isso que a gente pretende dizer [...] (AM, 22/12/2010).

Sobre a existência ou não de disciplinas com mais prestígio do que outras, essa é uma questão já abordada no Segundo Capítulo. Servi-me de Apple (2008) ao se debruçar sobre o que ele apelida de *conhecimento de alto status* para denunciar essa tendência, efectivamente presente no nosso currículo. Ademais, como veremos mais tarde, os professores constataam como essa hierarquização dos saberes, em parte legitimada, também, pelo sistema e pelas práticas de avaliação se afigura como um dos factores que interferem de forma negativa na aprendizagem harmoniosa das matérias de diferentes áreas do saber.

No que concerne à dificuldade de explicar a operacionalização dos conceitos decorrentes da nova disciplina, ela se revela pela sua indicação *de chofre* onde quer que eles apareçam sem nenhuma referência acessória que contribua para o seu esclarecimento e apropriação pelos professores, quanto mais não seja por serem conceitos novos. Trata-se dos tópicos

- 1.1. Conceito das Ciências Sociais;
- 1.2. Campo de estudo das Ciências Sociais (sic);
- 1.3. Importância do estudo das Ciências Sociais [...];
- 1.5. a relação entre os diferentes campos das Ciências Sociais (sic);
- 1.6. a relação entre as Ciências Sociais e outras ciências: Ciências Naturais, Matemática, TICs, etc. (MOÇAMBIQUE, 2010d, p. 7-12 - passim).

A despeito de serem os únicos conceitos verdadeiramente novos, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento que os professores lhes devem ter, estes conceitos são os únicos que não levam subtópicos clarificadores, quer na visão geral, quer no detalhamento dos conteúdos.

A situação acima referida, que é em si muito crítica, agudiza-se se tiver em conta as seguintes colocações presentes nas *Orientações Metodológicas*:

O professor deve ter em atenção *para evitar que na leccionação desta disciplina os alunos não se apercebam que estão a receber matérias específicas de História e Geografia*. Para tal a designação da disciplina deverá orientar o professor de, modo a alcançar as competências básicas recomendadas para esta unidade.

[...] o professor deverá orientar os seus alunos a formularem o conceito de Ciências Sociais, recorrendo aos conhecimentos adquiridos nas classes anteriores. Os alunos poderão apresentar várias sugestões ou exemplos ligados às Ciências Sociais, destacando a importância do seu estudo para a vida dos homens (Ibidem, p. 16 - grifos meus).

Com as *sugestões metodológicas* acima persegue-se o alcance da primeira *competência* que o PE coloca, ou seja, que o aluno "utiliza os conhecimentos sobre as Ciências Sociais no dia-a-dia" (Ibidem, p. 3); visa-se, também, o primeiro Objectivo Geral do 1º Ciclo, ou seja "investigar o campo de estudo das Ciências Sociais" e, ainda, o primeiro Objectivo Geral da 8ª classe, ou seja "definir o campo de estudo das ciências Sociais" (Ibidem, p. 5 - passim).

Em Ensino e Aprendizagem da disciplina de Ciências Sociais (Ibidem, p. 2), o documento diz, a dado passo:

O ensino-aprendizagem das Ciências Sociais permite que o aluno perceba (sic) do desenvolvimento da sociedade [...] e relacione as actividades da população com o ambiente. Para que tal aconteça os PE estão orientados para o desenvolvimento de competências para a vida, assentes nos quatro pilares da educação [...].

[...] a abordagem vai sendo enriquecida com o tratamento dos *temas transversais* (conteúdo úteis e relevantes para a vida) que podem ser enquadrados em conteúdos apropriados ou através de trabalhos *co-curriculares* de forma que para além de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, o ensino desta disciplina contribua para o respeito dos direitos e crenças dos outros, desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de tolerância e respeito face às ideias e opiniões diferentes das suas e da consciência patriótica e vontade de participar activamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática.

No que se refere às competências a desenvolver ao longo do Ciclo, 5 (cinco) das 15 (quinze) competências definidas têm uma relação directa com o desenvolvimento de alguns dos valores presentes nas colocações acima. Ao nível da 8ª classe, referem-se,

apenas 3 (três) competências e apenas 2 (dois) em 12 (doze) objectivos gerais se relacionam com aqueles aspectos.

O desenvolvimento destas competências e objectivos, quando se trata da sua operacionalização no interior das UD se mostra um tanto ou quanto problemático, porquanto o seu enquadramento parece algo desconexo, tanto é que sua referência nas orientações metodológicas se mostra, igualmente, escassa. Estes factos acentuam o perigo do incumprimento do papel da disciplina que, pela sua essência, se prestaria para a concretização desse desiderato.

Conteúdo dos PE

Analisados os PE do ponto de vista da periodização acima sugerida, pode-se-lhes organizar em três grupos no que diz respeito ao seu conteúdo. Estes agrupamentos têm em conta o facto de que, a despeito de elaborados em diferentes momentos, eles conservarem, na sua essência, quanto à sua estrutura e conteúdos, a mesma base.

A título ilustrativo, abordarei o primeiro agrupamento, o qual abarca os três primeiros períodos da periodização acima, Podem distinguir-se três aspectos característicos básicos comuns a todos os PE que o compõem:

- Os *objectivos* (gerais e específicos) direccionados aos *conhecimentos e habilidades*;
- Os *conteúdos* (apresentados de forma muito geral, assumida numa perspectiva de classe, *em visão geral dos conteúdos*; e numa perspectiva de nomear uma UD). Na UD os conteúdos são detalhados em Subunidades Didácticas, temas, subtemas e assuntos, em *conteúdos detalhados*;
- As *orientações metodológicas*, as quais enunciam sugestões de estratégias a serem adoptadas na leccionação dos conteúdos prescritos em vista ao alcance dos objectivos fixados.

Outras características ‘accessórias’ perpassam estes PE, tais como a distribuição escrupulosa da carga horária, a indicação dos momentos da avaliação e dos conceitos

considerados nucleares das UD, bem como os valores a desenvolver sob o título ‘*a disciplina deve contribuir para desenvolver nos alunos [...]*’.

A análise aqui proposta é feita com base nos três elementos nucleares acima identificados, ou seja, os objectivos, conteúdos e sugestões metodológicas e é apresentada a seguir.

A análise do conteúdo dos PE da História do ESG₁ não podia começar sem vincar a sua contradição no que concerne àquilo que dizem propor-se alcançar como finalidade última do ensino desta disciplina, quando comparado com a grelha de conteúdos prescritos, senão vejamos:

Na *Introdução* dos PE da 8^a classe, na verdade, todos os PE que fazem parte deste agrupamento (MOÇAMBIQUE, 1992a, 1992b, 1990., 1988) pode-se extrair as seguintes passagens:

A disciplina de História no ensino secundário baseia-se nos conhecimentos adquiridos durante o ensino primário e versa a *História Universal, desde a origem do Homem aos nossos dias*.

A tarefa principal na História do ensino secundário é despertar nos alunos a consciência da relação entre a História da Pátria, do Continente Africano e a História do mundo. [...]

Importa também utilizar e alargar as capacidades e convicções deste nível para *compreender melhor a integração de Moçambique e do continente africano no contexto da história do mundo* (grifos meus).

Vejamos, com pormenor, como é que esta contradição se manifesta em todos os PE de História, da 8^a a 10^a classes, neste primeiro agrupamento:

8^a classe

Esta contradição revela-se no facto de os PE almejarem alcançar uma finalidade relacionada com conhecimento que os próprios seriam supostos ter prescritos, ou seja, sobre a História de Moçambique e de África, mas tendo no lugar destes conteúdos da História Universal.

Esta contradição se mantém quando as finalidades acima referidas são comparadas com os objectivos (gerais ou específicos), em que referências à História Pátria e africana são escassas até mesmo pelo facto de que os objectivos são definidos em função dos conteúdos prescritos. Refira-se excepções em, “relacionar a história da Pátria e do continente africano com o desenvolvimento das sociedades de classes em todo o mundo alargando desta maneira a visão sobre a História no espaço e no tempo”. Por sua vez, em “*a disciplina deve contribuir para desenvolver nos alunos [...]*”, refere-se ao “orgulho e respeito pelos resultados históricos dos povos em África e em todo o mundo”, e ao “[...] amor à Pátria e à História dos outros povos” (MOÇAMBIQUE/Mined/Dnesg, 1995a, passim).

Nas *Orientações Metodológicas* desta UD de um desses PE frisa-se que

[...] tendo em conta os conhecimentos obtidos na História durante os quatro anos do ensino primário (a História da Pátria e do continente africano) o professor deverá orientar o estudo da História numa estreita relação entre os conhecimentos da História nacional, da História do continente africano e da História do mundo (MOÇAMBIQUE/Inde, 1988, p. 6).²

Na perspectiva dos PE isto deverá ser conseguido através de “uma curta revisão dos conhecimentos dos alunos sobre a História da Pátria e do continente africano que ajuda (sic) ao aluno compreender (sic) melhor a integração da História nacional e do continente africano no processo histórico do mundo” (Ibidem, p.6).

No que aos objectivos diz respeito, exceptuando as "deslocadas" referências à História Pátria e de África que abordei acima, constata-se a sua divisão em "*possuir conhecimentos sobre [...]*" e "*ser capazes de [...]*", referindo-se, respectivamente, aos conhecimentos, capacidades e habilidades a serem adquiridos pelos alunos. Na rubrica "*possuir conhecimentos sobre [...]*" trazem-se, de novo, os conteúdos e, em "*ser capazes de [...]*" nota-se o predomínio de objectivos que dizem respeito à memorização. Do PE de 1988 para o de 1995 nota-se uma evolução que tende para o equilíbrio entre objectivos que dizem respeito aos conhecimentos e à compreensão.

² Esta mesma passagem aparece repetida nos outros PE deste agrupamento: (Mined/Dnesg, 1995, s/p); (Mined/Dnesg, 2004, p. 2). Esta situação de repetição de passagens do primeiro PE nos subsequentes é recorrente, o que só vem a corroborar o facto de que pouco terá mudado nestes PE ao longo do tempo.

Na segunda UD persiste a referência à relação da matéria com o ensino primário e o convite para que o professor busque, nos pré-requisitos dos alunos aí adquiridos, as referências para ministrar esta UD. Afirma-se a esse propósito, que

[...] os conteúdos tratados nesta unidade estão extremamente ligados aos da 1ª unidade da 6ª classe do ensino primário 2 (sic). Por isso, o professor dever-se-á informar sobre os conhecimentos obtidos pelos alunos no ensino primário como ponto de partida para o ensino secundário (Ibidem, p. 8).

No entanto, não há, nesta UD, nenhuma referência expressa, nos objectivos; nos conteúdos ou nas orientações metodológicas, a conteúdos relativos à História Pátria ou de África para permitir a concretização do ideal enunciado na introdução e na 1ª UD. Ressalve-se a excepção da versão do PE de 1995, onde se faz referência, no detalhamento dos conteúdos, do conceito, “a África, o berço da humanidade”, sem, no entanto, nenhuma referência à forma do seu tratamento. No que concerne aos objectivos, apesar de ainda dominarem os que se referem ao conhecimento (5), é notório algum equilíbrio, já que três se referem à compreensão, 1 (um) à aplicação e 1 (um) à análise. Esta tendência se acentua na versão dos PE de 1995, tendendo mesmo a ter um domínio relativo dos objectivos que se referem à compreensão.

A terceira UD aborda as primeiras sociedades de classe, destacando-se, em África, o Egipto, acrescentando-se no PE de 1988, o Méroe e o Axum. Propõem-se, para cada um dos itens, 2 (duas) aulas, o que os situa entre os que têm o menor tempo já que, em primeiro está o Império Romano com 6 (seis) aulas, seguida da China com 4 (quatro) aulas. Nestes PE a carga horária é só indicada para a UD.

Nos objectivos, onde predominam os do nível do conhecimento, não existe uma referência específica relativamente à África ou Moçambique, excepto o que se refere à necessidade de fazer com que os alunos possam “estimar o desenvolvimento em África na sua valiosa contribuição para a história mundial (sic) [...]” (MOÇAMBIQUE/Inde, 1988, p. 11).

Nas *Orientações Metodológicas* reitera-se a relação da matéria sobre a África, Egipto neste caso particular, com a 6ª classe. Faz-se alusão à necessidade de se iniciar a

UD com uma revisão dos conhecimentos lá tratados, por forma a que sirvam de base para a abordagem nesta UD, apenas, do essencial.

A quarta UD que é denominada no PE de 1988, o *feudalismo*, incorpora algumas matérias sobre História de África e uma referência sobre Moçambique. Assim, dos 11 (onze) objectivos referentes aos conhecimentos, 2 (dois) referem “a influência económica, cultural e religiosa árabe em África e particularmente em Moçambique” e ter conhecimentos sobre “importantes estados africanos nesta altura nas suas características sócio-económicas em comparação com os estados feudais nas outras partes do mundo”. Em ser capazes de, ressalta-se “conhecer a valiosa contribuição dos povos e estados africanos nesta altura para o desenvolvimento do mundo” e “destacar o nível do desenvolvimento sócio-económico e estatal em África” (Idem, p.15 - passim).

No que diz respeito aos conteúdos, atribui-se 1 (uma) aula para “as conquistas árabes, os seus objectivos, efeitos e a importância, particularmente em África e Moçambique”. Numa subunidade sob o título “Estados africanos conhecidos nesta altura e o seu desenvolvimento sócio-económico” de 2 (duas) aulas, uma delas para o Grande Zimbabwe, na África Austral e a outra aula para a Etiópia.

As orientações metodológicas reiteram a ligação das matérias da 8ª classe e desta UD, em particular, com a 6ª classe. Sublinha-se, ainda, a importância que o domínio dos conhecimentos “sobre o alto nível do desenvolvimento dos estados africanos é de primordial importância para promoção nos alunos de atitudes tais como orgulho à África (sic) e patriotismo” (Ibidem, p.17).

Nos PE de 1995, mantendo na sua essência os objectivos o tratamento das matérias sobre África não só é organizada como também ampliada. Ela aparece na subunidade que aborda África entre os séculos VII e XV e acrescenta-se aos anteriores estados do Zimbabwe e Etiópia, os Reinos do Ghana, do Congo e o Império Mutapa, sem que, no entanto, isso significasse algum incremento da carga horário.

9ª classe

O PE da 9ª classe de 1990 dá sequência aos apelos da necessidade de estabelecer ligação com matérias das classes anteriores. Sendo o núcleo da matéria a fase de transição do feudalismo ao capitalismo, faz-se alusão à necessidade de

[...] fazer uma ligação entre o desenvolvimento da sociedade capitalista e a colonização do continente africano, demonstrando o início do subdesenvolvimento dos territórios e povos dominados. [...].

Os temas propostos permitem ao professor fazer uma estreita ligação entre a história nacional, continente africano (sic) e do mundo (MOÇAMBIQUE/Mined/Dineg, 1990, p. 1).

Nos objectivos gerais referidos aos conhecimentos, 4 (quatro) dentre os 11 (onze) referem-se a África numa repercussão das matérias principais que dizem respeito à Europa. Nos referentes às capacidades e habilidades, apenas 1 (um) dentre os treze se refere nas mesmas condições que na situação anterior, à África. Por sua vez, de 2 (dois) deles se pode fazer uma inferência sobre África, quando se refere, por exemplo, “Relacionar o comércio colonial com o processo de acumulação primitiva do capital na Europa e do início do subdesenvolvimento dos povos das colónias” (Ibidem, p. 2). No que se refere aos valores a desenvolver em *a disciplina deve contribuir para desenvolver nos alunos*, refere-se “a consciência patriótica” e “a vontade de construir activamente a sociedade moçambicana” (Ibidem, p. 3).

Em visão geral dos conteúdos aparece, apenas, uma referência a África, na terceira UD, aludindo a luta dos povos africanos contra a ocupação efectiva. Porém, em *objectivos e conteúdos detalhados* existem mais referências à África e Moçambique em:

A expansão portuguesa em Moçambique, no âmbito da expansão europeia e o comércio colonial;

Permutas culturais entre a Europa e Ásia, América e África; e

Início do subdesenvolvimento das coloniais, no âmbito das consequências da primeira expansão europeia.

Nas orientações metodológicas lembra-se que nesta UD,

[...] introduz-se [...] o fenómeno da exploração entre os Estados, que se manifesta através da troca desigual com as colónias. Estes temas favorecem uma ligação com a actualidade na compreensão das origens remotas do

subdesenvolvimento dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos (Ibidem, p. 6-8 - passim).

Na segunda UD não há nenhuma referência em nenhuma das rubricas do PE à África ou Moçambique. Contudo, na terceira UD, fazendo jus às menções feitas na visão geral dos conteúdos aparecem as seguintes referências:

- 4 (quatro) dos 12 (doze) objectivos referidos aos conteúdos e
- 3 (três) dos 13 (treze) objectivos referidos às capacidades e habilidades referem-se, explicitamente a África e Moçambique, enquanto se pode inferir de um, uma referência implícita.

No detalhamento desta UD, uma subunidade inteira de 3 (três) aulas é dedicada à “[...] luta dos Estados africanos (sic) contra a ocupação efectiva” (Ibidem, p. 12), sendo essa luta tratada com os exemplos relativos à “[...] resistência à ocupação colonial em Moçambique” (Ibidem, p. 12) e de todas as regiões de África.

A única referência explícita a África nas orientações metodológicas encontra-se no parágrafo seguinte:

O imperialismo (sic) será caracterizado com exemplos concretos da sociedade europeia no século XIX e a partir da actuação das potências capitalistas na partilha e pilhagem das colónias na Ásia e África. Deve-se mostrar a relação existente entre o imperialismo (sic) e a dependência do Terceiro Mundo em relação às potências capitalistas (Ibidem, p. 13).

Diferentemente do que sucede nos PE da 8ª classe e nas outras UD, relativamente a esta UD, nos PE de 1995 e 2004/5 ela é reduzida apenas ao tratamento da transição do Capitalismo Industrial ao Imperialismo, sendo, portanto, retiradas as referências sobre África e Moçambique.

10ª classe

Os PE da 10ª classe do SNE apresentavam 5 (cinco) UD abarcando conteúdos desde "As Contradições Imperialistas do final do Século XIX", passando pelas

"Guerras Mundiais" e, culminando com a UD que aborda "O mundo entre a confrontação e o desanuviamento". Nos PE subsequentes (1995 e 2004), os conteúdos foram reorganizados em 4 (quatro) UD.

Nos blocos das UD acima indicadas, aparecem *enfiados* alguns conteúdos relacionados de forma directa ou indirecta com África e Moçambique.

Na primeira UD, "*O estabelecimento do sistema colonial em África (1885 até ao início da I Guerra Mundial)*"; na segunda, "*As insurreições em Moçambique contra o regime colonial nos anos 30*"; na terceira, "*Salazar e as colónias de Moçambique e Angola*", conteúdo encaixado no tema sobre a II Guerra Mundial; na quarta Unidade que aborda "O movimento de libertação nos países da África, Ásia e América - latina (de 1945 até à actualidade)", encaixa-se "*A África no período de luta anti-colonial*" e "a desintegração do sistema colonial em África e Ásia - o neo-colonialismo"; por sua vez na última UD encaixa-se no subtema "Os conflitos mundiais e as soluções pacíficas", uma matéria a que se designa "*Moçambique e Angola a caminho da independência*" (MOÇAMBIQUE/Inde, 1988, p. 1-9 - passim).

No que se refere aos objectivos, enquadrados de acordo com o esquema indicado acima, em *periodização*, eles relacionam-se com cada um dos itens indicados na rubrica anterior que dizem respeito à África e Moçambique. É sintomático o uso de expressões como *relacionar* e outras que atestam o *encaixe* e *dependência* da abordagem dessas matérias sobre África e Moçambique à abordagem das matérias nucleares prescritas no PE, ou seja, o *Imperialismo*; a *Crise e as Guerras Mundiais* e o *Mundo entre a confrontação e o desanuviamento*. A título de exemplo, no que concerne à abordagem das Guerras Mundiais, África e Moçambique são abordados para indicar os espaços destas regiões atingidas pelos conflitos e as respectivas repercussões; o subdesenvolvimento dos países do Terceiro Mundo aparece pela necessidade que o legislador acha de os relacionar intrinsecamente com os temas nucleares.

As *Orientações Metodológicas* frisam, precisamente, a necessidade da demonstração da decorrência das matérias sobre África e Moçambique do decurso dos acontecimentos referidos naqueles temas nucleares.

No PE de 1995 constata-se a exclusão da UD "*Movimento de Libertação nos países da África, Ásia e América - latina*" e, com ela se perdendo uma parte significativa da matéria sobre África e Moçambique nela contempladas. Em contrapartida, algumas referências vagas sobre África e Moçambique na primeira Unidade do primeiro PE concretizam-se neste PE ao se acrescentar em "*O estabelecimento do sistema colonial em África [...]*", a "*instalação do Sistema de dominação colonial, a administração colonial (directa e indirecta), colónias (de povoamento, de exploração) e protectorados*". Em "A formação das forças anti-colonialistas em África" (MOÇAMBIQUE/Mined/Dnesg, 1995c, p. 2-13 - passim) e no que se refere às revoltas contra as forças colonialistas, são trazidos os casos das tribos Hereros e Namas, da Namíbia e a revolta dos Bárúè no território da Companhia de Moçambique.

Como foi referido na *proposta de periodização* apresentada no início do estudo destes PE este último não traz nenhuma novidade além daquelas referentes à aparência física já abordada. AC, um dos responsáveis pela realização das revisões programáticas desse período, em entrevista, revelou a propósito desse processo o seguinte:

[...] uma das grandes questões tinha a ver com a vastidão (sic) dos nossos PE e essa vastidão fazia com que nós não conseguíssemos dotar, de facto, o aluno de habilidades para a vida. Porquê isto? Porque havia muita correria no sentido do cumprimento dos PE e nós vimos que os PE não eram cumpridos e a prova disso é que nos exames, sempre que saíssem as últimas matérias, tínhamos problemas. Tivemos casos de disciplinas que contemplaram uma grande percentagem das últimas matérias e tivemos sérios problemas nos resultados dos exames. Falando em termos práticos, as ciências trazem mais habilidades, sem dúvidas, em termos práticos [...] havia este problema, portanto, a vastidão dos PE fazia com que não houvesse espaço mesmo para realizar aquelas experiências que não precisam mesmo de entrar no laboratório, quer dizer, experiência de mão livre, a interpretação dos fenómenos, etc. (AC, 11/02/2011).

Mais adiante e, respondendo sobre a existência ou não de alguma estratégia de controle sobre esse processo, afirmou:

Estratégia como tal não foi feita... esquema... sistematizado... algo organizado, de facto, para melhor controlarmos esta revisão dos PE que o caminho é este, nós temos que caminhar desta forma no sentido de avaliarmos melhor, de facto, isso não foi feito como tal. Mas, o que eu sentia, de facto, é que nas formações nas capacitações, havia esta preocupação [...] (AC, 11/02/2011)

Outro responsável referiu-se às mudanças constantes promovidas nos PE nos seguintes termos:

O móbil principal de todas estas medidas é a constatação de que o ensino tem estado bastante compartimentado – do 3º ciclo do EP, passando pelo ESG₁ e até mesmo o ESG₂. 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. No rol destas questões centrais é preciso definir as questões básicas por nível de ensino. Neste contexto, estando o País decidido a alargar o Ensino Básico para 9/10 classes, as Ciências Sociais introduzidas primeiro ao nível do EP afiguram-se como um dos desafios a que se coloca ao nível do ESG,

Mas, isto, sabê-mo-lo, coloca-nos grandes desafios:

- Olhar para os professores, estabelecer e privilegiar um diálogo permanente, privilegiar o concerto de ideias e não medidas administrativas.
- Elaborar PE de transição onde os professores estejam permanentemente envolvidos
- Elaborar materiais em que se apoiem as mudanças desencadeadas (AA, 21/12/2010)

Relativamente à sobrecarga dos PE, o mesmo responsável afirmaria:

Há um grande problema no nosso sistema educativo: o conceito de Escola. É preciso entender que, com o desenvolvimento da tecnologia da informação, o conceito e o papel da Escola mudou: ainda se pensa, em Moçambique que a Escola tem de fornecer todos os elementos de informação que os alunos necessitam, quando eles podem achá-los por si, pois estão ao seu dispor. A situação da sobrecarga dos PE com informação verifica-se ainda hoje nos PE actuais. Quer dizer que ainda não foi assumida a necessidade da diminuição da informação em privilégio de um PE que dê primazia ao desenvolvimento de competências (Ibidem).

3.2 Os Enfoques ou Directrizes Ideológicas do Currículo

A escola é uma das instituições ou formas responsáveis de dar resposta às exigências da sociedade: promover o Homem, através da transmissão de valores e da própria visão de mundo, ou seja, numa só palavra, à educação, (então, o que explica que em diferentes processos educativos se “produza” o Homem com visões diferentes? - poder-se-ia perguntar).

A resposta a esta pergunta encontramos-na, no facto de que existam várias posturas educacionais, sendo que todas transmitem valores sendo, ainda, que todas elas têm por trás de si uma determinada ideologia e certa visão do mundo. A diferenciação entre elas reside, precisamente, nos valores que direccionam em suas propostas. Desses valores resulta, igualmente, o que chamaria de “produto valor”, ou seja, o Homem projectado. Silva Filho (1981) cita, a propósito, Bertrand Schwartz que clarifica esta questão da maneira seguinte: "Definir um sistema de valores em vista de um projeto educativo reduz-se a esboçar as características do tipo de homem que se quer formar e a sociedade de que esse homem é ao mesmo tempo produto e autor" (SCHWARTZ, 1976, p. 37. Apud: SILVA FILHO, 1981, p. 105). E conclui: “toda proposta curricular contém, mesmo que de forma subjacente nas entrelinhas, um projeto de homem, um projeto de sociedade.” (Ibidem, p. 105).

Em uma obra coordenada por Eisner e Vallance faz-se a interpretação dos diferentes direccionamentos propostos tendo em atenção diferentes posturas dos educadores para com o fenómeno da educação. E definem cinco enfoques que ajudam na elucidação desta questão. Passo, em seguida, a caracterizar os enfoques propostos.

O Enfoque do Racionalismo Académico

A directriz curricular que representa o Racionalismo Académico corresponde à convicção *mais conservadora* do ensino e caracteriza-se por se *basear principalmente na estrutura do conteúdo da disciplina*. A disciplina é assumida como um núcleo no qual se encontram um conjunto de verdades consagradas pelas tradições científicas. Essas verdades, ou seja, *os saberes clássicos que compõem as disciplinas* e que são *organizados em PE* são os dados de entrada para o processo do ensino-aprendizagem.

Duas formas principais de “produção” do conhecimento caracterizam esta directriz:

Uma, a mais tradicional, em que *o aluno, como receptor*, portanto um *elemento passivo* participa no processo educacional através da *recepção pura e simples das verdades, transmitidas pelo mestre*.

A outra, *mais moderna*, que se realiza através da prática da *colocação de actividades* perante o aluno, ele é incitado a *descobrir como aquelas verdades são construídas* através da ciência, ou seja, através da imitação, descobrir o funcionamento desta ou daquela ciência.

Este enfoque, constituindo uma herança do predomínio, desde a Antiguidade greco-romana, da transmissão de modelos, conceitos e preconceitos reveladores da (superior) raça branca ocidental, leva para várias partes do mundo o *magistrocentrismo* – ensino centrado na sabedoria e autoridade do mestre.

Silva Filho (1981, p.107) caracteriza da maneira que se segue algumas atitudes sintomáticas do dia a dia no tipo de ensino resultante deste enfoque:

A preocupação do professor de uma disciplina em não invadir o campo de outra e, conseqüentemente, o repúdio quando sente que outros estão invadindo seu “quintal”; *existe pouca integração entre as disciplinas* (grifo meu) pois o professor acredita que seu assunto é muito específico e tem pouca relação com o restante do currículo.

A subordinação cultural aos compêndios importados, aos autores de maior prestígio internacional e a estruturação dos PE de acordo com suas diretrizes.

O afastamento dos temas de ensino, em relação aos problemas mais imediatos do contexto sócio ambiental próximo.

A pouca participação do aluno nas decisões sobre objetivos de ensino, quanto a sua relevância e quanto ao interesse que despertam; o aluno é visto, principalmente, como passivo-receptor.

A julgar pelos resultados dos inquéritos aos técnicos da Dneg e do Inde, embora lhes reconhecendo não concludentes, parece ser claro o predomínio deste enfoque entre

estes elaboradores do currículo, quanto mais não seja pelo facto de os próprios PE parecerem corroborar esta mesma ideia. Acrescenta-se a tudo isto, a própria postura dos técnicos perante a necessidade de mudança.

O Enfoque Cognitivo

Tendo como meta *a autonomia intelectual do aluno*, este enfoque visa o *desenvolvimento* naquele, *de uma capacidade de resolver problemas, aplicáveis em qualquer situação no seu futuro*. Este enfoque almeja que, em sua decorrência, o aluno atinja no que toca às suas habilidades mentais, uma auto-suficiência. Aqui, o conteúdo da disciplina por ser irrelevante, pode ser escolhido ou encomendado casualmente, já que ele, apenas, se afigura como *um meio de exercitação* do aluno à busca da sua autonomia.

Entre os especialistas pela planificação do currículo neste enfoque, predomina a supervalorização do conhecimento *dos métodos do desenvolvimento intelectual e das teorias de aprendizagem*. Eles consideram-se, por isso, especialistas do processo *cognitivo* e não da área do conhecimento, sendo aptos, por conseguinte, a desenvolverem qualquer currículo, independentemente do conteúdo que o corporifique.

Durante as últimas décadas do século passado, os benefícios que este enfoque colheu mercê do desenvolvimento das teorias da aprendizagem e da Psicologia da Educação (modalidades e correntes variadas) permitiram imprimir um grande avanço no terreno relativamente aos outros enfoques. Os seus dados de entrada são as teorias da aprendizagem e as técnicas de exercitação e desenvolvimento intelectual com as quais se almeja conferir, ao aluno, uma autonomia na resolução de novos e imprevisíveis problemas no futuro profissional e/ou existencial.

Mostrando-se aberto para a mudança, este enfoque aceita as inovações ligadas às teorias e técnicas do desenvolvimento mental.

Embora os documentos curriculares moçambicanos, designadamente o PCEB e PCESG, entre outros, tais como os Planos Estratégicos do Sector e orgânicos³ façam

³ Refiro-me aos Planos dos órgãos do Mined, aqueles que representam o desdobramento dos Planos Estratégicos de Educação pelos diferentes Subsistemas.

reiterada menção à necessidade de transitar para um ensino que promova capacidades e habilidades que permitam aos alunos a resolução de problemas, essa pretensão não passa disso mesmo. A situação prevalecente no terreno aponta para o predomínio de aprendizagens baseadas na memorização e, ainda por cima, desconexas da realidade do aluno. Os resultados do trabalho de campo sobre os quais desenvolvo a seguir parecem dissipar quaisquer dúvidas a esse respeito.

Tal preocupação com este tipo de ensino, privilegiando a consideração do processo de aprendizagem enquanto especificamente humano, pondo, por isso, relevo nas relações humanas, poderia dar alguma esperança na melhoria das aprendizagens.

Como já foi demonstrado, é notória uma absoluta falta de interesse com o processo de aprendizagem em si, a preocupação cimeira vai toda para o conteúdo das disciplinas e sua estrutura conceitual e específica. Quanto à resolução de problemas, tende a existir unanimidade entre professores e técnicos na acusação de uma pretensa incapacidade do aluno de lograr tais capacidades e habilidades. Quando questionados sobre algum trabalho na sala de aulas que vise esse objectivo, aqui também, a resposta é quase invariável e unânime: “*não há condições para isso*” e “*esses alunos não possuem bases*”.

O Enfoque Tecnológico (Tecnologia do Ensino)

Robert Gagné considera que

[...] a orientação tecnológica do currículo é aquela preocupada com o desenvolvimento dos meios para permitir o alcance dos fins. Os que trabalham sob esta orientação tendem a considerar a escola como um complexo sistema que pode ser analisado no contexto dos componentes que a constituem. O problema segundo o educador ou o sistema educacional tecnológico é ter o sistema ou o aparato sob controle de modo a garantir que os grandes objetivos pré-concebidos sejam, no fim, alcançados (GAGNÉ, 1977, p. 49 - minha tradução da obra original).

No seu esforço para explicar o que apelida de *técnica da educação tecnológica* Gagné, afirma:

Tecnologia da educação pode ser compreendida como o desenvolvimento de uma série de técnicas sistemáticas, acompanhadas de conhecimentos práticos para “desenhar”, testar e operar escolas com um sistema educacional. Neste caso, tecnologia tem o sentido de engenharia educacional. Isto pode ser conseguido através de diferentes disciplinas [...]

Contudo essas disciplinas não estarão ao seu próprio serviço, mas sim, com o propósito de resolver problemas práticos através de uma espécie de engenharia conhecida como *design* e desenvolvimento. Em conexão com esse esforço desenvolve-se uma coleção de saberes como informações (know-how) mais ou menos generalizáveis em outras situações que podem, também, ser consideradas tecnológicas (Ibidem, p. 51 - minha tradução da obra original).

O mesmo autor esclarece que a tecnologia referida neste enfoque pode ou não, envolver *hardware*. Mas assevera que a implicação deste enfoque no uso e aplicação de tecnologias modernas tem requerido, frequentemente, o desenvolvimento de novas formas e tipos de coleta de dados por parte dos alunos, tais como cartões de toda a sorte, apostilhas, guias de estudo, cadernos de exercícios, manuais do professor, etc.

Como se pode ver, este enfoque, à semelhança do anterior, dá *privilégio ao processo relativamente aos fins* e se preocupa com os *meios técnicos e a tecnologia educacional* a qual equipa tornando assim possível a acção que ocorre na situação educacional. Tem relativa pouca importância o que vai ser ensinado quando comparado com os meios a serem accionados para tal. Nisto também, este enfoque se parece com o anterior.

Aqui, os dados de entrada são os equipamentos e os materiais instrucionais que determinam o processo através do seu uso intensivo. Desde que haja sinal de mudança que resulte no acréscimo de tecnologia ou na modernização dos equipamentos e/ou recursos, essa mudança é recebida com abertura. O enfoque tecnológico do currículo afigura-se mais propenso a ser aplicado em escolas técnicas profissionalizantes.

Em Moçambique, a frequente referência, nos documentos curriculares, da necessidade da formação para o emprego, aliada a não menos frequente referência da necessidade do domínio da técnica parece indiciar um movimento nesse sentido. Aliás, uma das perspectivas do NCESG é o ESG profissionalizante. É imperioso e oportuno relacionar a opção por este enfoque ao contexto, pois caso contrário, há o risco da sua

adoção em resposta a interesses alheios relacionados com o mercado para a venda dos equipamentos, mesmo que, porventura, não haja condições objectivas para a sua adequada utilização.

A introdução da disciplina de Informática, por exemplo, pode ter sido uma medida precipitada: para além da não existência de professores capacitados, salienta-se a ausência de condições para a utilização do equipamento informático. São relatados casos de equipamentos danificados devido à incipiente energia, outros alocados a escolas sem energia permanecendo em salas fechadas durante muito tempo, acabando, muitas vezes, por se não saber-lhe o paradeiro. Escuso-me de dizer que avultadas somas são gastas para tais aquisições, muitas vezes até em detrimento de outras aquisições ou serviços vitais para o funcionamento da Educação. É óbvio que não se trata aqui de subvalorizar a inegável importância que a informática assume no mundo de hoje, trata-se sim, de reiterar a necessidade que se impõe de ajustar qualquer reforma ao contexto.

O Enfoque da Auto-Realização

Joseph S. Junel (1977, p. 105), que denomina este enfoque também como auto-actualização, diz a seu respeito que

[...] a escolarização torna-se um meio para a auto-realização pessoal, para fornecer o contexto no qual indivíduos descobrem e desenvolvem as suas próprias identidades. Nesta perspectiva, currículo é uma experiência [...] enriquecedora, experiência para várias dimensões do desenvolvimento pessoal. Currículo como auto-realização é uma larga e mais abrangente concepção de escolarização do que o processo cognitivo e o processo tecnológico (minha tradução, da obra original).

Mais adiante, Junel refere, ainda, que “[...] currículos que negligenciam os aspectos não racionais do crescimento da pessoa humana são tão inadequados quanto prejudiciais” (Ibidem, 105).

Este é um enfoque que valoriza situações que buscam e promovem os valores mais importantes da individualidade, ou seja, a auto-realização do aluno. Na estrutura

da disciplina se seleccionam os conteúdos que se apresentam como mais significativos e susceptíveis de promover a satisfação dos interesses e das necessidades revelados pelo aluno. Neste sentido, se persegue mais a libertação da iniciativa do aluno do que a transmissão de conhecimentos, pelo que, da disciplina é feita a selecção, apenas, dos conteúdos que se afigurem relevantes para a auto-realização do aluno.

Baseado nas teorias educativas não directivas que advogam a facilidade da aquisição de novas habilidades, atitudes e conhecimentos pelo aluno, quando a ele couber a selecção dos objectivos do ensino em uma escolha pessoal do que lhe pareça mais significativo. *O aluno assume, portanto, um papel de liderança no desenrolar do ensino e no traçado dos PE e planos das disciplinas.* Aqui, o professor actua como “facilitador”, um “mediador” das condições e do processo de aprendizagem.

Na concretização deste enfoque se destaca o *carácter democrático* no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste tipo de relacionamento atribui-se *a responsabilidade da educação ao próprio estudante.* É a *educação centrada no estudante* e o seu objectivo é o de criar condições favoráveis para a aprendizagem e a *libertação da sua capacidade* de autoaprendizagem, visando o seu desenvolvimento multifacético.

Aberto à mudança, desde que não resulte na introdução de uma postura directiva e o autoritarismo no processo educativo e privilegie os objectivos individualizados da auto-realização.

No contexto educacional de Moçambique, de há algum tempo a esta parte, multiplicam-se os apelos face à necessidade da deslocação do centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno. Estes apelos tomaram conta do discurso que domina nas intervenções dos responsáveis, nos documentos normativos e curriculares, tais como o PCEB, o PCESG e os PE. No entanto, a sua concretização tem-se mostrado algo impraticável. As razões da impraticabilidade podem estar relacionadas, entre outros, com o facto de que essa referência em tais documentos não saiam do plano de apenas referências. Mas podem, também, ser referidos os seguintes factores:

- Carácter disciplinar prescritivo/directivo dos PE que não dão espaço a que os alunos (nem professores) tenham algum papel na selecção dos conteúdos e na definição dos objectivos;
- Comando desconexo pretendendo orientar para a deslocação do centro do processo do ensino-aprendizagem do professor para o aluno nos quadros de PE e outros documentos curriculares prescritivo/directivos e muito engessados, impróprios para essa mudança, o que a torna impraticável;
- Despreparo técnico dos elaboradores do currículo e PE para originarem propostas curriculares consentâneas com o desiderato da libertação da iniciativa e da auto-realização dos alunos;
- Dificuldades reveladas pelos professores para levarem a cabo uma tal deslocação do foco no processo de ensino-aprendizagem. Para além dos factores mencionados acima, esta dificuldade é agravada pelo número cada vez maior de alunos por turma, o que, na perspectiva dos professores, tem inibido qualquer tentativa nesse sentido.

O Enfoque da Reconstrução Social

Neste enfoque dá-se prioridade aos assuntos e objectivos de maior relevância para a reconstrução social, por isso, as sequências lineares que caracterizam *a estrutura interna das disciplinas são costumeiramente reestruturadas de modo a promover experiências interdisciplinares à volta dos temas socialmente mais relevantes*. Não existe, portanto, o rigor da obediência estrita à racionalidade e rigidez da organização curricular, académica e clássica.

Assumido como precursor de uma nova sociedade o aluno traz à discussão os seus problemas, os da sua família e comunidade que são adoptados como questões centrais do currículo.

Metcalf e Hunt (1977, p. 135) dizem a propósito deste enfoque que: “[...] reconstrucionistas sociais vêem a escolarização como uma agência de *mudança social* e se preocupam em tornar a educação relevante tanto para os interesses dos estudantes como para as necessidades sociais” (minha tradução da obra original).

Sendo os dados de entrada os problemas da comunidade e sua correspondência com os conteúdos das disciplinas, os mais relevantes e esclarecedores desses mesmos problemas, este enfoque pugna pela estimulação do pensamento crítico tendo em vista a formação do senso de responsabilidade quanto ao futuro da sociedade. O clima de passividade e harmonia não têm lugar no ambiente educacional correspondente a este enfoque, sobretudo quando isso tenda a confundir-se com alguma submissão à autoridade. O confronto de ideias e o debate são, também, apanágios deste enfoque. Por isso, é um enfoque que se mostra aberto à inovação, desde que esta esteja comprometida com mudanças relativamente aos fins da educação tendo em atenção o futuro da sociedade.

Abordando o respeito dos saberes dos educandos que o ensinar exige do professor, Paulo Freire sublinha que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2009, p. 30).

Desta maneira Freire explica a necessidade não só da valorização do saber social do aluno, conhecimento que advém das vicissitudes da sua condição precária de vida, em contraposição com as favoráveis condições de outros locais nobres, habitados por gentes de outras classes. Ele apela para uma ‘conciliação’ da abordagem desses fenómenos com os saberes curriculares fundamentais. Explica, também, a necessidade do aproveitamento dessas mesmas situações para discutir as razões políticas e ideológicas por detrás de tais situações. Nesse contexto, ele nega, com veemência, que a escola não tenha nada a ver com isso, criticando aos que assim pensam e defendem que a escola tenha como papel, apenas, ensinar os conteúdos, ou seja, transferi-los, apenas, aos alunos.

Podemos complementar e até concretizar a ideia acima recorrendo a Michael Apple que, ao analisar o conhecimento ensinado hodiernamente nas escolas, afirma:

Pedimos a nossos alunos que vejam o conhecimento como uma construção social e, nos programas mais voltados às disciplinas, para ver como os sociólogos, historiadores, antropólogos e outros constroem suas teorias e conceitos. Contudo, ao fazê-lo, não os preparamos para investigar o porquê da existência de determinada forma de coletividade social, como ela se mantém e quem se beneficia com ela (APPLE, 2008, p. 41).

Mais adiante, refere-se às nefastas consequências políticas para o próprio educador de tal procedimento, nos termos seguintes:

Os efeitos latentes da absolutização do indivíduo e da definição do nosso papel como sendo o de técnicos neutros a serviço do aperfeiçoamento fazem com que seja praticamente impossível para os educadores e outros desenvolverem uma boa análise da ampla injustiça social e econômica. Fazem com que suas práticas curriculares e de ensino sejam relativamente impotentes na compreensão da natureza da ordem social e que são parte (Ibidem, p. 44).

Sob o título “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 2009, p. 31), Freire desenvolve dois importantes conceitos fundamentais relacionados com práticas que se podem enquadrar no enfoque em apreço – *curiosidade ingênua* e *curiosidade epistemológica*. Começa por mostrar a não existência de ruptura entre o que chama de *saber de pura experiência feito* e o saber que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, ou seja, a não existência de ruptura entre a *ingenuidade* e a *criticidade*. No lugar da ruptura, o Professor Paulo Freire defende que entre estas duas entidades deva existir a superação, na medida em que, “[...] a curiosidade ingênua, [...] se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então, [...] curiosidade epistemológica, [...] na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2009, p. 31)”.

Esta é a razão pela qual um professor progressista não pode, no exercício do seu ofício, de maneira nenhuma, olvidar esse tipo de curiosidade, ou, em geral, esse tipo de saber social, pois, como aliás, remata mais adiante:

Na verdade, a curiosidade ingênua, que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se

torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência [...] (Ibidem, p. 31).

As características do enfoque da reconstrução social representam, também, outra das perspectivas muito presentes nos documentos normativos e curriculares, bem como no discurso político dos responsáveis em Moçambique. As orientações gerais para a construção do currículo têm buscado assentar-se na ‘bandeira’ de uma cada vez maior referência aos Valores Nacionais e do Patriotismo; da Unidade Nacional; do Combate à Pobreza e da Luta Contra a Pandemia do HIV/SIDA (HIV/AIDS) e outras doenças. Os Planos Curriculares, tanto o do EP quanto o do ESG fazem reiterada referência à necessidade de basear o processo de ensino e aprendizagem em conteúdos socialmente relevantes e significativos. Por exemplo, na Introdução do PCESG, pode-se ler:

[...] o currículo traduz as aspirações da sociedade moçambicana no sentido de formar cidadãos responsáveis, activos, participativos e empreendedores. Com efeito, a preparação do jovem passa pelo desenvolvimento de competências orientadas para a sua realização pessoal, para sua integração bem sucedida numa sociedade em mudanças rápidas e para as novas dinâmicas do sector laboral.

Moçambique tem estado, nos últimos tempos, em mudanças profundas motivadas por factores político-económicos e sócio-culturais. Estas determinaram a Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral que se inscreve no prosseguimento dos principais desafios emanados do Plano Quinquenal do Governo (2005 – 2009) e do Plano Estratégico da Educação (2005 -2009) (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 1).

Estas referências não traduzem mudanças de posturas quando o assunto passa a ser a sua concretização no que diz respeito às estratégias respectivas e nos PE, ou seja, em acções para minar o seu carácter prescritivo. Neste sentido, o movimento do nosso currículo rumo ao enfoque da reconstrução social afigura-se, pelo menos por ora, ainda uma ilusão. Acrescente-se a esta razão aquelas consideradas na análise do enfoque da auto-realização.

O significado do estudo dos enfoques ou directrizes curriculares é sintetizado pelos próprios Eisner e Vallance, ao afirmarem, na conclusão do seu artigo, que

[...] estas cinco orientações [...] que podem ser associadas ao currículo foram identificadas para ajudar a clarificar os ângulos a partir dos quais teóricos curriculistas, educadores fora do campo do currículo e colocar pessoas a par das decisões sobre o currículo (EISNER; VALLANCE, 1977, p. 16 - minha tradução da obra original).

Efectivamente, os enfoques ou directrizes curriculares apresentarão, certamente, suas limitações, a principal das quais será derivada do facto de que não exista um currículo “puro”, caracterizado por apenas um e só um único enfoque. Mas, com certeza, uma vertente curricular terá sua ênfase principal voltada para uma e apenas uma única direcção. Os autores de que me tenho vindo a socorrer reconhecem essas limitações, mas também, mostram os ganhos que esta proposta traz, no trecho seguinte:

Apesar destas limitações que são próprias de qualquer classificação geral, tal como de qualquer teoria, os esquemas que nós formulamos permitem àqueles que se interessam pelo currículo fazerem distinções mais úteis do que aquelas geradas por categorias filosóficas tais como o pragmatismo, o realismo e o idealismo, e é mais refinado do que qualquer sugerido como centrado no aluno, centrado nas disciplinas e centrado na sociedade (Ibidem, p. 17 - minha tradução da obra original).

O trabalho de campo, cujos dados são explorados a seguir, teve como uma das questões centrais, a exploração do enfoque a que se pode situar o currículo moçambicano, a partir da exploração das percepções dos professores e dos técnicos implicados com o desenvolvimento curricular.

3.3 O Trabalho de Campo

Numa perspectiva de interacção com os sujeitos informantes, parte importante do grande objecto/sujeito da pesquisa, entrevistei e inquiri a quadros seniores⁴ do Mined e a alguns professores, num total de 30 (trinta) informantes, na proporção de 10 (dez) técnicos e 20 (vinte) professores – 3 (três) técnicos foram entrevistados, 6 (seis)

⁴ São assim designados, em Moçambique, os funcionários que ocupam posições gestonárias destacadas, tais como directores, chefes de departamento e repartições dentre outros com formação superior.

responderam a questionários e 1 (um) respondeu ao questionário e à entrevista (Vide Quadro I, pág. 129). Este procedimento me permitiu fazer a coleta de informações sobre o pensamento que técnicos e professores têm; uns sobre o currículo que urdem e outros, sobre a ideia que têm acerca do currículo que são chamados a implementar e seu posicionamento, pois, segundo Severino (2007, p. 124), com a entrevista “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Os sete técnicos do Mined que responderam ao inquérito foram escolhidos dentre os mais implicados com o processo da reforma curricular em curso, particularmente os do Grupo de Trabalho de Ciências Sociais (GTCS), bem como de funções de gestão, tanto ao nível da Dineg como do Inde.

Aos técnicos estritamente ligados ao GTCS foi aplicado o mesmo inquérito que aos vinte professores de História e Geografia do ESG, salvo as modificações que se mostraram indispensáveis, pelo tratamento diferenciado a que são devidos, dadas as ocupações diferenciadas de cada grupo. As entrevistas foram feitas aos técnicos com funções de gestão.

Figura 1: Quadro-Síntese Representativo dos Sujeitos Informantes

RESPONDENTES		INQUÉRITOS	ENTREVISTAS	INQUÉRITOS E ENTREVISTAS	TOTAL
PROFESSORES		20	-	-	20
TÉCNICOS	INDE	3	2	1	10
	DINEG	3	1		

A coleta de informações junto aos professores foi efectuada em escolas do Distrito Municipal Ka Mavota, na Cidade de Maputo. A selecção dos professores de História e Geografia do ESG a responderem ao inquérito obedeceu aos seguintes critérios e momentos:

1º - Solicitação às autoridades da Direcção de Educação da Cidade de Maputo (DECM) da autorização para o contacto com cerca de 20 (vinte) professores de História e

Geografia do ESG. À DECM foi solicitada a indicação de professores com experiência no EP, especialmente no que diz respeito à implementação do NCEB.

2º - Aplicação de um inquérito prévio para a triagem dentre os vinte professores e seleccionar os 8 (oito) que era o número inicialmente estabelecido para responder aos inquéritos. O inquérito prévio foi elaborado para permitir seleccionar os oito professores que, a priori, oferecessem as melhores condições de responder aos objectivos desta coleta, isto é, os que manifestassem interesse no tema ou desejassem colaborar para relatarem uma experiência digna de menção ou análise no âmbito dos objectivos deste trabalho.

3º - Concentração da pesquisa no distrito: após a aplicação dos questionários prévios, tendo-se tido a percepção de que os resultados a obter através deste procedimento poderiam não ser conclusivos, foi alargado o número de respondentes como, também, concentrada a coleta de dados num distrito.

Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização do trabalho de campo foram elaborados 3 (três) tipos de instrumentos – guião das entrevistas (Apêndice II), três questionários, nomeadamente, um exploratório para professores, um questionário principal para professores e um dirigido aos técnicos elaboradores dos PE (Apêndices III, IV e V, respectivamente). Foram, também, elaborados quadros-resumo sobre os dados. Desses quadros, aqueles com dados circunstanciados sobre as opções e respostas dos professores foram para os apêndices (Apêndices VI, VII, VIII e IX). Neste caso, figuram no texto principal os resumos dessas opções (Quadros entre os números 2 a 15).

Os Sujeitos Informantes

Conforme o inicialmente estabelecido, o questionário exploratório tinha em vista a selecção dentre um leque de 20 (vinte) professores, os 8 (oito) que responderiam ao

questionário principal, de acordo com uma avaliação que apuraria quais daqueles se enquadrariam melhor nos quesitos da pesquisa.

Porém, a aplicação do questionário exploratório levou à alteração do roteiro da busca de dados, particularmente no que se refere à escolha do grupo de professores: em primeiro lugar, porque não foi possível angariar os vinte professores em diferentes pontos; em segundo lugar, porque dos 10 (dez) professores abordados, poucos respondiam aos quesitos, o que me fez inferir que os resultados poderiam não ser conclusivos.

Nestas circunstâncias, decidi procurar basear a busca de dados entre o *grupo* de professores de História e Geografia que actuam nas Escolas Secundárias do 1º Ciclo do Distrito de Ka Mavota, um dos 7 (sete) que constituem a Divisão Administrativa do Município de Maputo, situado na cidade do mesmo nome e que é a capital de Moçambique.

As entrevistas destinaram-se a permitir colher sensibilidades em *funcionários com funções de gestão*, os quais ajudaram a esclarecer algumas "zonas de penumbra" decorrentes da pesquisa. Por sua vez, os resultados dos questionários permitiram um confronto das ideias dos elaboradores dos documentos curriculares, em particular, os PE com o que, efectivamente, deixam transparecer nesses PE por um lado. Por outro lado, permitiram aferir sobre as percepções dos professores sobre os mesmos documentos e o seu posicionamento, de acordo com essas percepções e suas convicções.

Validação dos Instrumentos

Pela sua importância e complexidade, foram submetidos a exame e teste os inquéritos definitivos dos professores e dos técnicos. Desenvolvida em separado por 4 (quatro) colegas do Mined, sendo dois das áreas de Matemática e Ciências Naturais e outros tantos da área de Ciências Sociais, esta actividade proporcionou ao desenrolar da pesquisa os seguintes ganhos:

- Alinhamento das questões do questionário com a estrutura do PCESG, nomeadamente, *Grupo de questões número II* subordinada à Política

Geral (Grupo III no PCESG), *Grupo de questões do número III*, subordinado à Estrutura Curricular e Plano de Estudos (Grupos V e VI no PCESG, respectivamente), *Grupo de questões IV, aqui designado Questões de Avaliação* (equivalente ao Grupo VII no PCESG - Sistema de Avaliação) e, *Grupo de questões número V* subordinado às Estratégias de Implementação (Grupo VII no PCESG);

- Maior objectividade e mais precisão no uso de conceitos-chave relativos ao PCESG e na colocação de algumas questões, o que facilitou em grande medida a sistematização dos dados;
- Modelação da extensão dos questionários a fim de evitar que os respondentes se cansassem, o que poderia prejudicar a qualidade das respostas.

Além do acima exposto, a aplicação preliminar do questionário exploratório permitiu tirar ilações importantes acerca do público-alvo da pesquisa, o que permitiu uma tomada de decisão para a rectificação da situação em tempo útil.

Caracterização dos Campos de Pesquisa e dos Sujeitos Informantes

O trabalho de coleta de dados decorreu em três distintos espaços, nomeadamente em 5 (cinco) das 8 (oito) Escolas Secundárias do 1º Ciclo, ou que lecionam este ciclo⁵, do Distrito Municipal Ka Mavota, no Edifício Principal do Mined e no do Inde.

Distrito Municipal Ka Mavota

Situado a Nordeste da Cidade de Maputo, engloba regiões da periferia, suburbana e rural. Constituído por zonas em franca expansão habitacional e infraestrutural, é habitada por cerca de 323.394 pessoas, sendo 155.270 (48,012%)

⁵ As outras 3 (três) escolas, nomeadamente, Primária dos Pescadores; Primária do Triunfo e Primária do Hulene B, o ESG “coabita” com o EP, em uma acção visando absorver graduados da 7ª classe sem vaga em escolas do ESG das redondezas. Escolas nestas condições transformam-se, paulatinamente, em escolas secundárias.

homens e 168.124 mulheres (51,98%) (cf. MOÇAMBIQUE/INE, 2010c) Esta população representa 27.47% da população de Maputo, que é de cerca de 1.178.116. Ka Mavota é assim, o terceiro distrito em termos de aglomeração populacional na Cidade de Maputo.

Os serviços da Educação, conjuntamente com os da Cultura, Juventude e Tecnologia estão sob a alçada dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), instituição governamental que se subordina, ora à autoridade máxima distrital, ora às Direcções Provinciais responsáveis por cada um dos pelouros ou áreas de actividade abarcadas.

Do ponto de vista pedagógico, as escolas organizam-se em Zonas de Influência Pedagógica (ZIP_s), que são órgãos que reúnem professores de grupos de escolas sob a direcção de um dos directores de escola, que é o coordenador, e com sede em uma das escolas, onde deveria funcionar um centro de recursos. As ZIP_s foram concebidas para nelas ocorrerem sessões de resolução colectiva dos problemas pedagógicos decorrentes de dificuldades encaradas no dia a dia dos professores, planificação colectiva do processo de ensino-aprendizagem, capacitação e outras questões de índole pedagógica, como a elaboração e produção de material com recursos locais.

Concebidas inicialmente apenas para o EP, as suas acções tendem a estender-se, também, para o ESG, o que é o caso do Distrito de Ka Mavota, a julgar pelo que me foi dado a perceber, mas que, como se percebeu do depoimento dos professores, não tem estado a ocorrer efectivamente.

Dos vinte e dois professores de História e Geografia do ESG₁ com quem entrei em contacto para participarem no inquérito, apenas 2 (dois) não procederam à entrega do formulário preenchido.

Para a designação e identificação dos professores foram adoptadas duas letras e um número, nos quais, a primeira letra se relaciona com uma das iniciais do nome da escola, a segunda, diz respeito à disciplina em que o professor lecciona e o número servindo para diferenciar os professores uns dos outros. Assim, a letra **L** refere-se à Escola Secundária de Laulane, **J** à "Joaquim Chissano", **O** à "12 de Outubro", **E** à "Eduardo Mondlane" e **F** à Escola Secundária "A Força do Povo". As letras **H** e **G** referem-se às disciplinas de História e Geografia.

Deste modo, os professores estão identificados conforme o quadro 2, sendo que o quadro 3 se refere a dados de suas características.

Figura 2: Identificação dos Professores

Escolas	Designação dos Professores		Totais
	História	Geografia	
Esc. Sec. de Laulane	LG1, LH2	LG1, LG2	4
Esc. Sec. "Joaquim Chissano"	JH1, JH2, JH3	JG1, JG2, JG3	6
Esc. Sec. "12 de Outubro"	OH1, OH2	OG1	3
Esc. Sec. "Eduardo Mondlane"	EH1, EH2	EG1, EG2	4
Esc. Sec. "A Força do Povo"	FH1	FG1, FG2,	3
5	10	10	20

Figura 3: Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos sujeitos informantes (Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Mapuro).

Nº de Professores	Escolas					Características	
	Laulane	Joaquim Chissano	12 de Outubro	Eduardo Mondlane	Força do Povo		
2	-	-	-	1	1	História/Geografia	D
9	2	3	2	1	1	História	
9	2	3	1	2	1	Geografia	
2	1	1	-	-	-	20-30	I
15	3	4	2	4	2	30-40	
2	-	1	1	-	-	40-41	
1	-	-	-	-	1	45	
19	4	5	3	4	3	M	S
1	-	1	-	-	-	F	
18	3	5	3	4	3	Licenciatura	G
2	1	1	-	-	-	Bacharelado	
15	3	6	2	2	2	Com	F.P.P.
5	1	-	1	2	1	Sem	
3	-	2	-	1	-	0-5	E.D.
4	2	-	-	1	1	5-10	
5	1	2	1	-	1	10-15	
5	-	2	1	2	-	15-20	
2	1	-	-	-	1	20-25	
1	-	-	1	-	-	+25	

Legenda: D=Disciplinas; I=Idades; S=Sexo; G=Graduação; F.P.P.=Formação Psico-Pedagógica; E.D.=Experiência em Docência.

Fonte: o autor.

Mined

O Ministério da Educação (Mined) é o órgão do Governo de Moçambique responsável pela coordenação da elaboração, aplicação, monitoria e avaliação da política educativa do País.

Localizado no nº 167 da Avenida 24 de Julho, uma das mais importantes da Capital do País, o edifício sede do Mined, comporta 20 (vinte) andares de duas flats cada, onde se distribuem algumas das suas Unidades Orgânicas. Outros edifícios, onde se alocam outras Unidades Orgânicas e Instituições Subordinadas se encontram espalhadas pela Cidade de Maputo e fora dela.

No Mined, os inquéritos foram aplicados aos Técnicos Pedagógicos do Grupo de Ciências Sociais (História e Geografia), Departamento de Comunicação e Ciências Sociais (DCCS) da já extinta Direcção Nacional de Educação Geral (Dineg).

A Dineg era o órgão central do Mined encarregue pela gestão de todos os assuntos relativos ao Subsistema de Ensino Geral. Comportava, para além do DCCS, outros 3 (três) departamentos, designadamente, o de Matemática, Ciências Naturais e Tecnologia (DMCNT), o da Educação Especial (DEE) e o de Administração e Gestão Escolar (DAGE). Esta Direcção pertencia ao extinto MEC, pelo que ela também veio a ser extinta para dar lugar, de novo, a direcções que respondem em separado, pelo EP e ESG.

Segundo o quadro de pessoal da Dineg, o DCCS devia englobar técnicos responsáveis pelo ensino das línguas (Línguas Moçambicanas, Português, Inglês, Francês); Ciências Sociais - História e Geografia; Filosofia; Educação Moral e Cívica; e Educação Musical.

O Grupo de Ciências Sociais era composto de 8 (oito) técnicos, dentre os quais 3 (três) e eu próprio pertencentes ao subgrupo do ESG. Os respondentes do inquérito foram os 3 (três) técnicos do subgrupo do ESG. A sua designação é feita através das duas iniciais de História e Geografia e um número para os diferenciar entre si.

Figura 4: Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos Sujeitos Informantes (Grupo de Ciências Sociais - Mined – Moçambique)

Técnicos da Dineg	Características	
-	30-40	I
3	+45	
2	Masculino	S
1	Feminino	
-	0-5	D
-	5-10	
3	10-15	
-	15-20	
-	+20	
-	5-10	T
2	10-15	
1	15-20	
2	Licenciatura	H.L.
1	Mestrado	
1	Mestre	F.D.C.

Legenda: I=Idades; S=Sexo; D=Docência em anos antes da função atual; T=Trabalhos em anos nas actuais funções; H.L.=Habilitações Literárias.

Fonte: o autor.

Inde

O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde) é uma instituição de pesquisa sobre a Educação subordinada ao Mined.

O Grupo de Ciências Sociais (História e Geografia; Educação Moral e Cívica) pertence ao Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC), do qual fazem parte, também, outros grupos Disciplinares.

No Inde, no âmbito do DDC e no que se refere aos trabalhos desta reforma curricular os técnicos se dividem em Grupos de Trabalho, sendo que esses grupos se definem por afinidades disciplinares. Assim, o Grupo de Ciências Sociais compreende

técnicos das áreas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica. Destes, 4 (quatro) responderam ao inquérito e são os que estão directamente relacionados com o trabalho relativo aos PE do ESG.

Figura 5: Quadro-Síntese Sobre os Dados de Identificação dos Sujeitos Informantes (Grupo de Ciências Sociais - Inde – Moçambique)

Técnicos da Inde	Características	
1	30-40	I
3	+45	
2	Masculino	S
2	Feminino	
1	0-5	D
-	5-10	
-	10-15	
1	15-20	
2	+20	
2	5-10	T
2	10-15	
-	15-20	
3	Licenciatura	H.L.
1	Mestrado	
1	Mestre	F.D.C.

Legenda: I=Idades; S=Sexo; D=Docência em anos antes da função atual; T=Trabalhos em anos nas actuais funções; H.L.=Habilitações Literárias.

Fonte: o autor.

Os técnicos da Dineg foram designados e identificados pelas letras HG e os do Inde por GH, de acordo com o quadro abaixo.

Figura 6: Identificação e Designação dos Técnicos

Instituições	Designação dos Técnicos	Totais
Dineg	HG1, HG2, HG3	3
Inde	GH1, GH2, GH3, GH4	4

Os entrevistados são designados e identificados como **AA, AB, AC e AM**. Pese embora o facto de um dos entrevistados ter participado, também, no inquérito, adoptou-se, aqui, para a sua designação, um nome diferente, a fim evitar pistas de sua identificação.

Conteúdo dos Questionários Principais

O questionário dos professores foi constituído por 5 (cinco) grupos de perguntas, e 6 (seis), o dos técnicos. Em cada um dos questionários as questões podem ser divididas em dois grupos – as perguntas nucleares e as de controle. No grupo das questões nucleares constaram perguntas sobre *Política Geral do Currículo* e as dos restantes grupos – *Estrutura Curricular e Planos de Estudos; Aspectos da Avaliação; Estratégias de Implementação* e *Outras Percepções e Comentários Sobre a Reforma Curricular*.

Exploração Minuciosa das Questões Essenciais

Questão Número 1: Política Geral

Com vista a descortinar a percepção que técnicos pedagógicos (elaboradores dos PE) e professores (responsáveis pela sua implementação) têm acerca de três aspectos das directrizes gerais sobre o currículo do ESG₁ (*enfoque ou directriz ideológica* (conforme abordado no início deste Capítulo); *Profissionalização e Inserção e o Atendimento às Necessidades da Região, do País e da Sociedade e Comunidade à Volta da Escola*, foram-lhes dirigidas as três questões seguintes:

Questão 1.1

(Grupo II, pergunta 7 – questionário aos técnicos; Grupo II, pergunta 6 – questionário aos professores)

As afirmações que se seguem são todas, de certo modo, verdadeiras. Dependendo do ponto de vista da percepção de currículo, que cada um de nós tenha, algumas das afirmações podem parecer mais importantes que as outras. Desse ponto de vista, qualifique a

significatividade de cada uma das afirmações, colocando-as na ordem decrescente, numerando-as de 1 a 5:

A - Cada disciplina científica das Áreas de Comunicação e Ciências Sociais, de Matemática e Ciências Naturais e das Actividades Práticas e Tecnológicas, Artes Cénicas e Turismo têm uma estrutura conceptual própria, um vocabulário também próprio e métodos específicos. O objectivo do ensino dessas disciplinas é introduzir o aluno no campo de conhecimentos de cada uma dessas ciências que, para ele é novo.

B - Cada aluno tem expectativas, interesses e aspirações próprias. O objectivo do currículo/ensino é exactamente o de criar um ambiente educacional que facilite/favoreça a sua auto-realização.

C - As teorias modernas do ensino e aprendizagem são um importante instrumento a serviço do professor já que permitem uma adaptação do processo do ensino aos processos mentais do aluno. Sendo assim, o principal objectivo do currículo/ensino é o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno para que ele possa enfrentar situações futuras, tanto na vida social, quanto na profissão ou emprego.

D - O estágio de desenvolvimento da tecnologia do ensino é importante para o professor. O objectivo do currículo/ensino é exactamente implementar técnicas e encorajar a utilização de equipamentos de ensino que permitam maior eficiência no processo educacional, tais como: recursos audiovisuais, recursos e infra-estruturas para permitir a planificação e realização de experimentações.

E - Perante a sociedade moçambicana colocam-se vários desafios, nomeadamente, o reforço da Unidade Nacional, o Combate à Pobreza Absoluta e o resgate dos valores e as referências culturais nacionais. Assim, o objetivo do currículo/ensino é o de conscientizar o aluno dos problemas que mais afligem a comunidade e a sociedade, em geral, e prepará-los para que sejam capazes de contribuir para essas mudanças sociais estruturais.

Para a contabilização do resultado foram atribuídos 10 (dez) pontos para cada vez que o respondente atribuísse a uma frase o privilégio do primeiro lugar; 6 (seis), quando em segundo plano e 4 (quatro), quando em terceiro. Às frases colocadas em quarto e em quinto lugares não se atribuiu nenhum ponto.

As escolhas dos técnicos e professores estão sintetizadas nos quando 7 e 8 respectivamente.

Figuras 7 e 8: Enfoques ou Directrizes Ideológicas do Currículo, segundo técnicos (Dineg e Inde), e professores (Escolas)

Figura 7

Afirmação	Opções dos respondentes									
	HG1	HG2	HG3	St ₁	GH1	GH2	GH3	GH4	St ₂	PONTUAÇÃO
A	3-4	1-10	1-10	24	a)	5-0	1-10	1-10	20	44
B	2-6	3-4	4-0	10	a)	4-0	5-0	2-6	6	16
C	4-0	4-0	3-4	4	a)	1-10	3-4	5-0	14	18
D	5-0	5-0	2-6	6	a)	2-6	4-0	3-4	10	16
E	1-10	2-6	5-0	16	a)	3-4	2-6	4-0	10	26
TOTAL	20	20	20	58		20	20	20	60	120

a) Resposta invalidada por não ter sido precisa.

Fonte: o autor.

Figura 8

Afirmações	Escolas					Total
	Laulane	Joaquim Chissano	12 de Outubro	Eduardo Mondlane	Força do Povo	
A	8	16	14	14	10	62
B	26	30	14	14	4	88
C	10	34	12	24	6	86
D	10	10	4	0	0	24
E	26	30	16	0	0	72

Fonte: o autor.

Interpretação dos Quadros e dos Resultados

Nos quadros acima, as letras *A*, *B*, *C*, *D* e *E* representam as frases identificadas por essas letras na pergunta 7, reproduzida acima, em caixa. Nas células destinadas às pontuações, no quadro 7, os primeiros algarismos indicam a posição escolhida pelos técnicos, o segundo algarismo, a pontuação correspondente. *St* representa o subtotal da pontuação atribuída por cada grupo de técnicos (Dineg e Inde). No quadro 8, apresenta-se a pontuação atribuída por cada escola (que é o somatório das pontuações dadas pelos respectivos professores) em cada letra, ou seja, para cada enfoque ou directriz curricular.

No que toca às respostas dos técnicos, considerando a invalidação por incorreção insanável na forma de responder de um dos técnicos (GH1), o resultado mostra o seguinte:

No cômputo geral, os técnicos denunciaram uma tendência para a postura que diz respeito ao *racionalismo acadêmico*. A mesma tendência mantém-se nas escolhas dos dois grupos em separado, (Dineg e Inde), que totalizaram 24 (vinte e quatro) e 20 (vinte) pontos respectivamente. Houve diferenças substanciais no que se refere à segunda colocada, a da reconstrução social, para a Dineg – com 16 (dezesesseis) pontos e a do *processo cognitivo*, para o Inde – com 14 (quatorze).

A primazia a que as escolhas dos técnicos dão ao racionalismo acadêmico parece coadunar com aquilo que é, efectivamente, a visão dos técnicos face ao currículo, se for entendido, como é, no caso, apenas, como os PE, já que nestes se denota, claramente, esse enfoque. Assim sendo, esta tendência nas respostas confirmam que não será por acaso que tal enfoque predomine nos PE e, ainda, não será por acaso a dificuldade sentida para transpor os limites dos saberes disciplinares que esse tipo de currículo representa.

Já o mesmo não se pode afirmar relativamente aos enfoques segundos classificados: se, por um lado, as escolhas da Dineg (reconstrução social) revelam um enfoque cuja tendência é notória, particularmente no PCESG. O enfoque do processo cognitivo escolhido pelos técnicos do Inde não parece ser pronunciado em nenhuma circunstância, quer nos PE e em outros documentos curriculares, quer nos depoimentos através das entrevistas. Ainda assim, nas segundas opções dos técnicos nota-se a escolha de enfoques que revelam a valorização dos processos sobre os conteúdos.

Considerando uma pergunta não respondida (EH1) e duas respostas invalidadas (FG1 e FG2), por incorreção insanável, a pontuação dos professores deu um prenuncio moderado ao enfoque da *auto-realização*, com 88 (oitenta e oito) pontos, logo seguido pelo *processo cognitivo*, com 86 (oitenta e seis) pontos e pela **reconstrução social** que somou 72 (setenta e dois) pontos.

O *racionalismo acadêmico* que a pontuação dos técnicos colocou em primeiro lugar, entre os professores ficou na quarta posição, com 64 (sessenta e quatro) pontos, deixando para a última posição, a tecnologia do ensino, com escassos 24 (vinte e quatro) pontos. Note-se que a *tecnologia do ensino* também se cotou na última posição, na escolha dos técnicos, se bem que ela apareça aqui de parceria com a *auto-realização*.

Olhando para as tendências dadas pelas escolas individualmente, temos o seguinte cenário:

Na Escola Secundária de Laulane, aparece cotada em primeiro, a auto-realização e a reconstrução social, ambos com 26 (vinte e seis) pontos.

Na Escola Secundária Joaquim Chissano, aparece em primeiro, o processo cognitivo, com 34 (trinta e quatro) pontos, em segundo, com 30 (trinta), a auto-realização e a reconstrução social;

Na Escola Secundária 12 de Outubro, ocupa o primeiro lugar, a reconstrução social, 16 (dezesseis) pontos, seguida do racionalismo acadêmico e da auto-realização, ambos com 14 (catorze) pontos.

Na Escola Secundária Eduardo Mondlane repete-se a situação verificada na Escola Secundária Joaquim Chissano, onde o ranking é liderado pelo processo cognitivo, havendo a significativa diferença, no que se refere à pontuação, 24 (vinte e quatro), neste caso e ainda o facto de que, na segunda colocação, tal como na Escola Secundária 12 de Outubro, figuram, precisamente e com o mesmo número de pontos, 14 (catorze), o racionalismo acadêmico e a auto-realização.

Na Escola Secundária A Força do Povo, a preferência dos professores foi para o racionalismo acadêmico e o processo cognitivo, ambos com 10 (dez) pontos.

A tecnologia de ensino e a realização social não conseguiram qualquer pontuação nas Escolas Eduardo Mondlane e Força do Povo.

As escolhas dos professores enquanto colectivo e no que diz respeito às três primeiras opções revelam algo que apareceu evidente nos seus depoimentos; a sua maior *preocupação com os processos de ensino-aprendizagem e menos com os conteúdos*. Isto aparece directamente relacionado com a valorização das preocupações e interesses dos alunos enquanto cidadãos, das suas capacidades e dos processos mentais da sua aprendizagem e também dos interesses e preocupações da própria comunidade.

Questão 1.2

(Grupo II pergunta 7 do questionário aos professores e Grupo II pergunta 8 do questionário aos técnicos)

Acredita que o atual currículo do ESG1 contribui para a formação para o emprego, conforme é a sua pretensão?

Sim

Não

Caso a sua resposta anterior seja negativa, o que acrescentaria ao actual currículo para a consecução daquela pretensão presente no currículo?

As respostas a estas perguntas estão sintetizadas nos quadros abaixo:

Figuras 9 e 10: Quadros-Síntese sobre a Avaliação dos Técnicos e Professores Acerca da Formação Para o Emprego Proporcionada Pelo Currículo.

Figura 9

Resposta	ESCOLHA DOS RESPONDENTES									Resumo
	HG1	HG2	HG3	St ₁	GH1	GH2	GH3	GH4	St ₂	
a)	X			1		X		X	2	3
b)		X	X	2	X		X		2	4

Fonte: o autor.

Figura 10

Opções	Escolas					Total
	Laulane	Joaquim Chissano	12 de Outubro	Eduardo Mondlane	Força do Povo	
Sim	2	1	3	0	1	7
Não	2	5	0	-	2	9

Fonte: o autor.

Interpretação dos quadros e das Respostas

Os quadros acima e seguintes seguem o mesmo esquema de interpretação dos quadros das questões anteriores.

No que toca a estas perguntas, quatro dos sete técnicos responderam negativamente contra três que acenaram favoravelmente. Entre os professores, apenas sete responderam afirmativamente contra treze que disseram não acreditar que o actual currículo favoreça a formação para o emprego.

No que respeita ao que os que responderam negativamente à pergunta anterior acrescentariam ao currículo para lhe conferir essa profissionalização, temos o seguinte quadro:

Quanto aos técnicos – investir na orientação dos professores para as novas propostas, falta de condições para a transformação dos aspectos teóricos à prática (boa formação/capacitação dos professores, meios materiais (didácticos), implementação deficiente do currículo para cuja alteração da situação requer a garantia da leccionação de todas as disciplinas previstas no plano de estudos, necessidade de uma reflexão mais aprofundada para a adopção de estratégias menos generalistas para permitir contemplar no currículo, as diversas situações de escolas situadas, ora na zona urbana, ora na suburbana.

Nas colocações dos professores destacam-se referências à falta de sensibilização dos alunos, quanto dos próprios professores face à importância das disciplinas profissionalizantes, tal como é, por exemplo, o caso de *Noções de Empreendedorismo*. A insensibilidade dos professores estaria relacionada com o facto de esta e outras disciplinas profissionalizantes não terem o peso das demais, visto as respectivas notas não serem tidas em conta no cômputo geral da classificação. Segundo este raciocínio, este facto se reflecte nos alunos, já que estes não lhes vêm nenhuma importância por não contribuírem para a aprovação, nem para a reprovação. As deficiências na alocação de materiais e meios didácticos demarcam e incentivam, segundo alguns professores, o carácter teórico do currículo. Os professores defendem acções visando incentivar a disponibilidade do aluno para o trabalho prático, através do incremento de disciplinas ligadas a actividades práticas e técnicas ligadas às características e/ou necessidades específicas de cada região e comunidade e alocação dos respectivos equipamentos. Sublinho a referência da necessidade premente de elevar a moral e a consciência dos alunos através do incremento de acções e da disciplina de Moral e Cívica. Por forma a

incremento a autoridade do professor, referiu-se à necessidade do aumento dos anos de formação e diminuição da frequência de alunos por turma.

Questão 1.3

(Grupo II, pergunta 9 do questionário aos técnicos e Grupo II, pergunta 8 do questionário aos professores)

A formação que o atual currículo proporciona aos alunos atende, a seu ver, às necessidades da sociedade e da comunidade da região?

Sim

Não

Caso a sua resposta anterior seja negativa, qual/ais é/são a(s) sua/s principal/ais crítica(s) a este currículo para que isso aconteça?

Figura 11 e 12: Quadros-Síntese Sobre a Avaliação dos Técnicos e Professores Acerca da Relevância Social do Currículo do ESG₁:

Figura 11

Resposta	ESCOLHA DOS RESPONDENTES									Resumo
	HG1	HG2	HG3	St ₁	GH1	GH2	GH3	GH4	St ₂	
a)	X		X	2		X		X	2	4
b)		X		1	X		X		2	3

Fonte: o autor.

Figura 12

Opções	Escolas					Total
	Laulane	Joaquim Chissano	12 de Outubro	Eduardo Mondlane	Força do Povo	
Sim	3	1	3	2	2	11
Não	1	5	0	2	1	9

Fonte: o autor.

Das respostas dadas pelos 3 (três) técnicos que assinalaram o *não* destacam-se os seguintes aspectos: necessidade da adequação do currículo à realidade concreta de cada escola ou região onde se localiza, o que pode ser feito através da definição de

disciplinas profissionalizantes diferenciadas para escolas de zonas rurais, urbanas e suburbanas; necessidade de se levar a cabo uma inspecção, monitoria e supervisão constantes e periódicas cobrindo os períodos inicial, intermédio e final do ano lectivo, de modo a assegurar uma correcta implementação das novidades curriculares, tais como a abordagem por competências e os temas transversais, formação inicial e em serviço de modo contínuo de professores, particularmente no que diz respeito às disciplinas profissionalizantes. Apetrechamento em meios e materiais didácticos; necessidade de se adequar aquilo que é preceituado no currículo e a realidade prática como, por exemplo, o desenvolvimento de aulas centradas no aluno no lugar das aulas meramente expositivas.

Por sua vez, nas respostas dos 9 (nove) professores que assinalaram o *não* destacam-se as seguintes colocações: *necessidade do currículo espelhar a nossa realidade, ensinando aspectos da nossa cultura e realidade, bem como o respeito pela pessoa humana*

Um professor sublinha, a esse propósito, na sua resposta a esta pergunta, o seguinte:

Temos que fazer mais para falar da História, da Geografia, da Historiografia do nosso país.

Os nossos alunos não aprendem e não sabem sobre a sua realidade, não há nada nos arquivos, a Geografia não consegue pôr em prática aquilo que é a educação ambiental e patriótica. Não são eles da “unidade nacional” (JG3, 20/01/2011)

O mesmo professor acrescenta: “[...] é necessário promover a formação e capacitação relativamente às novas disciplinas e a todas as inovações curriculares, pois, de contrário, ensino seguirá marcadamente teórico e generalista” (Ibidem).

Outro professor assinala que

[...] previamente, deve ser consultada a base social sobre o que incorporar ou retirar do currículo; resolver o desfazamento entre as exigências e os objectivos do currículo com as reais condições de sua implementação nas escolas, nomeadamente as condições técnicas, físicas, infraestruturais e financeiras (EG1, 14/01/2011).

Questão Número 2: Estratégias de Implementação

Manifesta-se, nesta pesquisa, uma evidente preocupação: em ‘desvendar’ até que ponto os técnicos pedagógicos responsáveis pela elaboração dos PE baseiam o seu trabalho a um conhecimento prévio da situação real vivida no terreno, quer as aspirações sociais da comunidade circunvizinha, quer no que se refere aos pré-requisitos dos próprios alunos à entrada no ESG₁. Esta preocupação foi, em parte, reforçada pelas colocações dos professores nas suas respostas ao questionário, particularmente na resposta à pergunta anterior do questionário.

Nesse contexto, foi colocada aos técnicos a seguinte questão:

Questão 2.1

(Grupo V, pergunta 15 do questionário aos técnicos)

Do conhecimento que possui, quais são as suas expectativas acerca das bases que os graduados da 7^a classe possuem que facilitarão a sua compreensão das matérias dos PE na disciplina em que trabalha?

Quais têm sido as principais dificuldades que os mesmos graduados denotam?

Relativamente às dificuldades que os alunos apresentam à entrada no nível do ESG₁, quais são aquelas que acha que ao longo do ciclo os PE em que trabalha logram suprir?

Há referência ao facto de condicionalismos diversos, tais como falhas básicas no respeitante à leitura e escrita, interferirem nos bons resultados que seria de esperar. No entanto, baseando-se unicamente no conhecimento que se tem dos PE, julga-se que os graduados reúnam condições para a compreensão das matérias do nível que se segue.

Os técnicos sublinham o facto de a resposta dada basear-se, no que dizem ser senso comum (usando as palavras de um dos técnicos). Esta colocação refere-se ao facto de, de há algum tempo a esta parte se trabalhar, na óptica dos técnicos, em condições precárias de supervisão pedagógica, o que não permite o desejável contacto entre os técnicos e a realidade vivida na escola. A esse propósito, um técnico fez o seguinte depoimento:

Tomando em linha de conta os PE, deviam boas (sic) bases para os graduados, mas existem condicionalismos como as condições (sic) existentes que reduzem a eficácia do Sistema. Infelizmente, o actual sistema de supervisão não permite ao técnico do Mined pronunciar-se com propriedade sobre essa matéria. [...] partindo das constatações gerais (senso comum) os principais problemas resultam das limitações dos alunos no domínio da leitura e escrita [...] (HG3, 28/01/2011).

Esta última questão revela talvez, uma das maiores preocupações de momento entre os técnicos: durante muitos anos o trabalho de muitos dos técnicos se reduziu a frequentes deslocações para fora de Maputo, onde supostamente se desenvolvia trabalho de supervisão e apoio pedagógico (monitoria, avaliação, capacitação, etc). Sucede que vários factores têm estado a alterar tal situação. Destaca-se, entre tais factores o movimento da descentralização e desconcentração de funções no sector público que tem imposto mudança de papéis entre o pessoal ao nível central, provincial distrital. Isso tem pressuposto a transferência da sede a partir da qual se procede a realização da supervisão pedagógica, transferindo-a, agora, para a província, o distrito, a ZIP e até a própria escola. Por sua vez, aos técnicos de nível central passou a caber menos tarefas de gestão e, mais tarefas no âmbito de uma macro-planificação do sistema educativo.

A redução das possibilidades de deslocação para as províncias, que representa, também, uma fonte de rendimento, desagrada aos técnicos, o que tem como expressão uma visível redução do seu desempenho, sob a alegação de falta de condições de trabalho, como na referência acima feita pelo técnico. O desabafo de um dos entrevistados, no Mined, mostra as repercussões do debate sobre esta matéria nos seguintes termos:

[...] a supervisão pedagógica que sempre defendi, também, é que tem que ter um carácter investigativo e isso é difícil, não sei se, com as próximas gerações podemos chegar lá: com um instrumento claro, vou ver os aspectos gerais sim, mas [...] um exemplo, a questão de leitura e escrita, o que é que eu posso pesquisar? Que instrumento claro para recolha de dados posso usar? E, depois, voltar, e sistematizar os dados e ajude o Mined na tomada de decisões. Quando se diz que o Mined tem que pensar, eu entendo assim, é assim como podemos funcionar. São coisas assim [...] (AC, 11/02/2011).

No que concerne à Geografia, “os alunos devem adquirir as bases das matérias sobre cada continente, propiciando condições para o estudo dos fenómenos universais, o que por sua vez, propicia a compreensão acerca do estudo dos fenómenos sobre Moçambique” (HG2, 24/02/2011). Curiosamente, o mesmo técnico responde a segunda parte da mesma pergunta assim:

Os alunos denotam falta de conhecimentos básicos; incapacidade de interpretação e de análise de textos; de questões; fraco domínio de conceitos básicos de Geografia e importância do seu estudo; a relação entre fenómenos geográficos e com os dos outros domínios (HG2, 24/02/2011).

Mas, como nos casos anteriores, o ESG₁ logra suprir as dificuldades e resolver todos os problemas antes apresentados. É o jogo do empurra, empurra, que configura uma das características marcantes do nosso sistema educativo, particularmente nocivo por desmobilizar a disponibilidade dos seus servidores de participarem em acções que visem contrariar o estado actual da situação.

É particularmente interessante notar, a partir do dito acima, a propósito dos conhecimentos que se espera que os graduados da 7ª classe levem como bases para o ESG₁: “as bases das matérias sobre cada continente”, propiciando as condições para o estudo “dos fenómenos universais” e propiciar “a compreensão acerca do estudo dos fenómenos sobre Moçambique”.

Na base deste raciocínio residem as principais dificuldades de promover, através dos PE, as mudanças que se espera sejam operadas a favor de aprendizagens socialmente mais relevantes.

Outro técnico deu, a propósito desta questão, as respostas seguintes sobre as bases dos graduados da 7ª classe: “*a falta do desenvolvimento de competências em conhecimentos [...]*”, [e no referente às dificuldades] “é a compartimentalização dos conteúdos. Ainda há muitas dificuldades na operacionalização destas competências” (GH4, 14/02/2011).

Partindo do pressuposto também hipotético de que haveria alguma dificuldade de abordagem técnica às matérias de desenvolvimento curricular, com base na ausência quase total de formação específica entre a maioria dos técnicos, foi colocada uma questão que consistia em assinalar os aspectos reveladores de eventuais dificuldades indicados na pergunta.

Questão 2.2

(Grupo V, pergunta 16 do questionário aos técnicos)

Quais das seguintes dificuldades tem encarado durante o processo da elaboração do presente currículo:

No que toca à definição das Finalidades;

No que toca à definição dos Objectivos/Competências;

No que toca à Selecção de conteúdos de Relevância no contexto moçambicano;

No que toca à Redução da Extensão dos PE;

No que toca à definição das Metodologia/estratégias de ensino;

No que toca aos Meios/recursos de referência para a área do desenvolvimento curricular;

Relativamente à Adequação das propostas curriculares aos interesses e capacidades dos alunos;

Suas próprias dificuldades no que diz respeito a abordagens em matérias de desenvolvimento curricular;

Nenhumas.

As respostas estão resumidas no quadro seguinte:

Figura 13: Quadro-Síntese Sobre as Dificuldades Encaradas Pelos Técnicos Pedagógicos no Exercício da Elaboração dos PE.

DIFICULDADES	OPÇÕES DOS RESPONDENTES									RESULTADO
	HG1	HG2	HG3	St ₁	GH1	GH2	GH3	GH4	St ₂	
1	-	X	-	1	-	-	-	-	0	1
2	-	X	-	1	-	-	-	-	0	1
3	X	X	X	3	-	-	-	X	1	4
4	X	X	-	2	X	X	-	-	2	4
5	-	X	-	1	-	-	-	-	0	1
6	X	X	-	2	X	-	X	X	3	5
7	-	X	-	1	-	-	-	-	0	1
8	X	X	-	2	-	-	-	-	0	2
9	-	-	-	1	-	-	-	-	0	1

Fonte: o autor.

Interpretação do Quadro e das Respostas

O resumo do quadro revela que os técnicos assinalaram, maioritariamente, no item 6. Este item refere-se aos *meios/recursos de referência para a área de desenvolvimento curricular*. Os itens seguintes 3 e 4, com a mesma pontuação referem-se, respectivamente, à *selecção de conteúdos de relevância no contexto moçambicano* e à *redução da extensão dos PE*. Os técnicos colocam as *suas próprias dificuldades no que diz respeito a abordagens em matérias de desenvolvimento curricular*, logo a seguir, mas de forma não tão significativa, já que apenas um ponto separa este item dos cinco últimos que receberam cada um, apenas uma pontuação.

A referência à falta de meios/recursos de referência curricular afigura-se consentânea à realidade, atendendo à escassez desse material no seio dos técnicos, já não se podendo dizer o mesmo relativamente às consequências que disso advém: sem formação específica na área e tendo beneficiado de uma formação baseada em pressupostos teóricos de engessamento nas áreas disciplinares clássicas, sem material de referência que possam dar outro tipo de visão e, sobretudo, propiciar a sua compreensão e, quiçá, uma resposta razoável às exigências das mudanças propostas pelo novo currículo.

Relativamente às escolhas que vêm em segundo e terceiro, fazem jus a dificuldades por demais já abordadas neste trabalho, constituindo, quiçá, móbeis da pesquisa – a dificuldade de selecção de conteúdos relacionados com Moçambique e da redução da extensão dos PE. Em verdade, o primeiro facto pode ser consequência do segundo: o que está aqui em causa é a importância dada a esses conteúdos, daí a dificuldade de reduzi-los ou colocar outros em seu lugar, que serão, certamente, de somenos importância. Aliás, essa situação foi ainda há pouco, bem ilustrada pelo caso de Geografia citado acima. Um alto responsável da área curricular no Inde reconhece e assume esse facto, nos termos seguintes:

[...] um dos principais desafios para os técnicos é conseguirem transpor as filosofias que estão, digamos, acordadas, os princípios mais gerais que estão acordados, porque, antes de passarmos para o PE temos toda aquela parte anterior da conceptualização teórica, dos princípios da comparação internacional e tudo o resto. É isto que nos dá, digamos, bagagem para olharmos para aquilo que é o nosso Sistema Educativo, para aquilo que são as demandas da sociedade e dizer ok. O que a sociedade clama, nós podemos encaixar desta maneira. Então, quando chega o momento de passar dos princípios que nós acordamos para o PE que é, digamos, o instrumento que operacionaliza estes princípios aí começamos a *ser acometidos por uma*

espécie de uma virose natural, mas ao mesmo tempo, não impossível de ultrapassar, que é: nós aprendemos de uma maneira, em sistemas de uma maneira, acreditamos no que acreditamos e andamos muito dentro destas costuras e, em muitos casos, isto não só aconteceu nas disciplinas das Ciências Sociais, um simples exemplo, vamos lá dizer, a própria abordagem por competências, o exercício da abordagem por competências passou por um momento em que era preciso conciliar a abordagem da formação dos técnicos, primeiro como alunos, depois, como professores, há que ter em conta essa "formatação", porque é uma luta interna que eles estão a passar. Agora, indo para estes das Ciências Sociais [...] Este assunto que estamos a discutir, tem, exactamente, a ver com a relevância do currículo e esta sempre foi uma constante. Faz parte dos nossos termos de referência para a elaboração do currículo, mas a operacionalização desta relevância, como eu disse, sofreu, de facto, estes nossos paradigmas anteriores. Esta abordagem eurocentrista das nossas Ciências Sociais que passa, de facto, por haver uma viragem a partir das próprias pessoas que estão ligadas ao desenvolvimento do currículo. Dizer que, mesmo ao nível dos nossos professores, este é um aspecto que os nossos professores, também detectam. Nós falamos de relevância, mas para passarmos da teoria á prática, para que o professor note que a nossa relevância está, ou seja, de que maneira é que a relevância que nós pretendemos no currículo não está a ser conseguida, fica difícil notar, [...] nós estamos à procura aqui de desenvolver um PE cujo principal objectivo é que o indivíduo consiga saber viver e interpretar o seu meio social, portanto ele vai adquirir ferramentas, poder viver como um cidadão responsável nesta sociedade e, para que isso aconteça ele tem que conhecer o seu passado, mais do que dominar as ferramentas científicas, etc, mas tudo isto é um empreendimento, é algo que é novo, praticamente. nós estamos a trazer uma nova forma de olhar para o mundo e, ao mesmo tempo, por conseguinte, estamos a trazer uma nova forma de estar na escola para desenvolver estas competências. [...] *Então, estas críticas que normalmente são feiras, são pertinentes.* Quando tu tens um currículo desenhado, quer dizer até que o currículo é moçambicano e está orientado para a nossa vida, vivência, a compreensão do nosso País etc, mas depois, estás a amarrado à visão eurocentrista, portanto, tu partes do paradigma europeu para leres a tua realidade, tu não estás numa relação de, quer dizer, conhecer o teu mundo, interpretas o teu mundo,, usas as ferramentas que existem para interpretares o mundo, não tens que pegar naquele a partir daquele para interpretares este. *Isto não é, é qualquer coisa que não está a ser fácil e os nossos PE destes, portanto, até os de há bem pouco tempo, tentou-se, mas ainda não conseguimos* (AM, 22/12/2010).

Outro responsável aborda a mesma questão nos seguintes termos:

Não há dúvidas que há alguma relutância por parte de alguns técnicos face ao processo da integração. Mas, de certo modo, isso é algo compreensível. É preciso que o admitamos: esse processo não decorre sem lacunas, lacunas no próprio processo e em parte entre alguns técnicos (AA, 21/12/2010).

A esse propósito, o próprio entrevistado se indagou: "[...] como é que quem tem lacunas pode envolver os outros?" Em jeito de resposta à sua própria pergunta, prosseguiu: "[...] é preciso inventariar as nossas capacidades e, juntando a isto, buscar as experiências de outros países [...]" (Ibidem).

Questão Número 3: Sobre a Participação dos Professores na Construção do Currículo

A última questão colocada aos professores relaciona-se com a sua participação na preparação do currículo. Com o objectivo de saber de sua participação em eventos de preparação do currículo foi-lhes endereçada a questão seguinte:

Questão 3.1

(Questão 1 da página 8 do questionário aos professores)⁶

Quantas vezes já participou de encontros de preparação para a implementação do novo currículo?

A nível nacional -

Nenhuma ___;

Apenas 1 vez ___;

Por 2 vezes ___;

Por 3 vezes ___;

Mais de 3 vezes ___.

A nível provincial -

Nenhuma ___;

Apenas 1 vez ___;

Por 2 vezes ___;

Por 3 vezes ___;

Mais de 3 vezes ___.

Ao nível da Cidade/Distrito -

Nenhuma ___;

Apenas 1 vez ___;

Por 2 vezes ___;

Por 3 vezes ___;

Mais de 3 vezes ___.

Ao nível da escola -

Nenhuma ___;

Apenas 1 vez ___;

Por 2 vezes ___;

Por 3 vezes ___;

Mais de 3 vezes ___.

⁶ Ressalva-se a incorrecção na numeração desta pergunta e seguintes no questionário, facto que só foi detectado após a aplicação do mesmo, no entanto sem implicações na compreensão da pergunta pelos respondentes e no tratamento das respostas.

As respostas estão resumidas no quadro abaixo:

Figura 14: Quadro-Síntese Sobre as Respostas dos Professores Acerca da Sua Participação na Preparação do NCESG.

Participações		Escolas					Total
		Laulane	Joaquim Chissano	12 de Outubro	Eduardo Mondlane	Força do Povo	
Nível Nacional	Nenhuma vez	4	5	2	4	2	17
	1 Vez	-	-	-	-	-	-
	2 Vezes	-	1	1	-	-	2
	3 Vezes	-	-	-	-	-	-
	+3 Vezes	-	-	-	-	1	1
Nível Provincial	Nenhuma vez	4	5	2	3	2	16
	1 Vez	-	-	-	-	-	-
	2 Vezes	-	1	1	1	1	4
	3 Vezes	-	-	-	-	-	-
	+3 Vezes	-	-	-	-	-	-
Nível Distrital	Nenhuma vez	3	5	3	4	-	15
	1 Vez	1	-	-	-	2	3
	2 Vezes	-	1	-	-	-	1
	3 Vees	1	-	-	-	-	1
	+3 Vezes	-	-	-	-	-	-
Nível Escolar	Nenhuma vez	2	3	1	3	1	10
	1 Vez	2	2	2	1	1	8
	2 Vezes	-	-	-	-	-	-
	3 Vezes	-	1	-	-	-	1
	+3 Vezes	-	-	-	-	1	1

Fonte: o autor.

Interpretação do Quadro e dos Resultados:

O resumo do Quadro 12 mostra que dos vinte professores inquiridos, registou-se, apenas, 1 (uma) participação em algum evento nacional de preparação do novo currículo; apenas 4 (quatro) participações em eventos de nível provincial e distrital e 10 (dez) participações ao nível de suas escolas, sendo que 8 (oito) fizeram-no apenas por

uma vez, enquanto os restantes 2 (dois) participaram por três e mais de três vezes respectivamente. Mais interessante é notar que apenas 5 (cinco) dos 20 (vinte) professores participaram nos eventos a que os números acima se referem.

Estes resultados revelam uma situação particularmente crítica, tendo-se em conta que se trata de professores que actuam nos arredores de Maputo, bem ao alcance das instâncias centrais, por um lado. Por outro lado, a formação que quase todos eles possuem e, sobretudo, a sua experiência acumulada e ainda, a maturidade que os depoimentos de alguns revelaram ao longo dos inquéritos são dados que lhes conferem uma certa autoridade na abordagem no que ao currículo diz respeito, ainda que isso possa, eventualmente, sê-lo de certo modo, empiricamente.

Alguns depoimentos dos professores fazem jus a esta constatação. Recordo, por exemplo, os depoimentos dos professores JG3 e EG1 trazidos para este texto páginas atrás.

Outrossim, estes dados, enquanto reveladores de uma quase total ausência de discussões locais à volta do currículo, conjugados com os depoimentos críticos feitos pelos professores, podem querer significar que o currículo apareça, na escola, como imposição das autoridades centrais, cabendo ao professor, apenas e unicamente, a sua implementação num acto de *fidelidade normativa* o que quer dizer, por outras palavras que, para eles, as novidades desta reforma curricular podem apenas aparecer como um acto administrativo. Vimos, em páginas anteriores, como isso, por si só, indicia o fracasso da implementação deste currículo.

A julgar pelas constatações feitas ao longo deste trabalho, no que se refere à participação dos professores em eventos relativos às decisões curriculares, a situação ao longo de todo o País não será muito diferente da que os dados revelam. Pelo contrário, se voltarmos a sublinhar que estes dados se reportam a uma situação que se dá em Maputo, teremos razões de sobra para assim pensarmos.

Outro aspecto não menos importante é a revelação que os dados nos fazem de quase nenhuma discussão desenvolvida ao nível local e internamente, na escola sobre o currículo. Quer dizer, apesar do potencial patenteado pelos professores nos seus depoimentos, ao longo do inquérito, esse mesmo manancial permanece sem ser

partilhado pelo colectivo. Uma vez mais se denota a premente necessidade de accionar a supervisão pedagógica ao nível do distrito e da ZIP, em vista ao apoio mútuo entre os professores. Em verdade, ao nível do Distrito Urbano de Ka Mavota parece existirem condições objectivas e anímicas para trocas profícuas e frutuosas entre os professores de História e Geografia do ESG₁, inclusive, com possibilidades, de fornecer subsídios importantes aos planificadores ao nível central.

Não será, de todo, adequado extrapolar uma linear generalização à dimensão de todo o País a partir das análises dos PE e dos resultados do trabalho de campo feitas neste Capítulo. Contudo, a criticidade das ilações a que o trabalho aqui suscita apoia-se em dois fundamentos principais para deduzir da validade e aplicabilidade dessas ilações ao longo de todo o território nacional:

1. O inquérito aos professores realizado em escolas da Cidade de Maputo, teoricamente em vantagem relativamente a escolas situadas fora desta Cidade: nível e qualidade da formação dos professores, condições materiais pedagógico-didácticas, infraestruturais e de contacto e troca com os técnicos trabalhando ao nível dos centros de decisão curricular;
2. O inquérito aos técnicos de desenvolvimento curricular, que atingiu a totalidade dos que trabalham na elaboração dos PE na Dineg e no Inde e, a coleta de depoimentos em entidades de destaque quanto à responsabilidade no processo, através das entrevistas por elas concedidas.

Uma das ilações mais importantes refere-se à *dissonância* entre o preceituado pelas filosofias e directrizes curriculares adoptadas e enunciadas nos documentos curriculares, em particular, os Planos Curriculares e sua concretização nos PE.

A despeito da existência de indicações da necessidade da realização de uma pesquisa direccionada ao esclarecimento das razões na origem dessa dissonância, os resultados desta pesquisa não deixam margem para dúvidas sobre a interferência de uma incorrecta apropriação do conceito de currículo, particularmente a integração curricular: a enunciação do currículo através dos PE contraria a pretensão da integração curricular que os documentos de referência curricular parecem querer valorizar. A perscrutação

perante os técnicos da sua percepção sobre enfoque ou directriz ideológica do currículo é esclarecedora: eles estão "formatados" (recorro à palavra usada por um responsável, na entrevista, reproduzida há pouco) na base do racionalismo académico. Além de terem indicado este enfoque no inquérito, os técnicos denunciam-no nos depoimentos ao longo da entrevista e, mais ainda: ele domina nos PE, inclusive, no documento de trabalho a que tive acesso e que era a preparação do PE da nova disciplina de Ciências Sociais da 8ª classe.

Às dificuldades dos técnicos, inequivocamente por si a mim reveladas e, de forma clara apontadas no depoimento reproduzido abaixo, tomam, por parte dos responsáveis, nomes diversos, ora tratados como "víroses que os acometem", ora como "preconceito face à necessidade de mudar", ou ainda, como "relutância ou resistência" ou simples "desafios" às quais estão definidas estratégias que passam pela capacitação de alguns dias, contratação e prestação de serviço por consultores nacionais e estrangeiros que, entretanto, não substituem o protagonismo dos técnicos no trabalho de concepção dos PE e outros documentos curriculares.

Ouvi, durante a realização do trabalho de campo, meus colegas se questionando sobre a sua própria capacidade de realizar o trabalho a que são chamados a desenvolver. Procurei saber perante um dos responsáveis se tal autoquestionamento seria um sentimento esporádico e se corresponderia a uma parte que, naquele processo, poderia ser considerada desprezível. A resposta é, por demais, esclarecedora:

Não, essas não são referências isoladas. Esse é um sentimento generalizado entre os técnicos, da sua despreparação para realizar esta tarefa com conhecimento de causa. Mas, não temos escapatória, faremos, ou estamos a fazer o trabalho, porque estamos ligados à instituição a quem compete realizar essa tarefa (AB, 11/02/2011).

Acto contínuo, para os técnicos, por sua vez, com toda a cobertura das estruturas envolventes, vêm nos professores as razões do fracasso da implementação das mudanças curriculares, naquilo a que o PCESG, por exemplo, chama de "resistência à mudança" e nos alunos que, por terem "problemas básicos ao nível da leitura e escrita, não têm condições de procederem a uma aprendizagem efectiva".

As minhas constatações, aqui corroboradas por esta pesquisa, constituem-se em argumentos de vulto não só para a negação de tais afirmações, mas também e quiçá, principalmente, para tudo fazer a fim de, em definitivo, se por cobro a esse tipo de situações.

Dentre as coisas a serem feitas está a preocupação com o necessário preparo técnico, entre outros aspectos, a ser revelado pelo necessário respaldo no aporte teórico. Faço-o apoiando-me em Stephen J. Ball que, citado por Jefferson Mainardes (2007), afirma:

[...] a ausência de teoria deixa o pesquisador preso a ideias pré-concebidas, não investigadas, imponderadas e a priori ontológicos e epistemológicos perigosamente ingênuos. [...] Teoria é um veículo para se pensar diferentemente, é uma rena [...] para análises provocantes. Teoria é destrutiva, desintegrante e violenta. Ela oferece uma linguagem para o desafio e modos de pensamento diferentes daqueles articulados para nós, por outros dominantes. Ela proporciona uma linguagem de rigor e ironia no lugar d contingência. [...] Teoria oferece esta oportunidade, a possibilidade de não identificação - o efeito trabalhando "sobre e contra" práticas reinantes de sujeição ideológica. [...] (MAINARDES, 2007, p. 193-194).

À busca desse aporte teórico parto para o Quarto e último Capítulo deste meu contributo.

4.

**DISCUSSÃO TEÓRICA À VOLTA DO CURRÍCULO E DA
INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Tenho, desde cedo, estado a referir-me que esta pesquisa pretende constituir um acto de auto-reflexão ao qual se liga a minha prática profissional de há vinte anos. Neste trabalho já trouxe, sucessivamente, alguns dados preliminares, depois fiz uma reflexão histórico-crítica da reforma curricular; discuti os resultados da partilha, em campo, com protagonistas do processo, das minhas reflexões à sua volta. Neste Quarto Capítulo, ao imergir nos referenciais teóricos, almejo buscar as âncoras científicas que iluminarão a problematização da minha própria prática e, através disso, compreender a dimensão e a consistência das opções curriculares que caracterizam a reforma curricular em estudo. Começo pela própria designação do processo.

4.1 Sobre a Designação do Processo em Estudo

Transformação Curricular, assim o Inde apelida o processo que levou à Introdução do NCEB, em 2004 e ao presente processo iniciado em 2008 no ESG. Na verdade, o discurso político oficial e o de boa parte dos educacionistas refere-se a este processo, exactamente, como a *Transformação Curricular*.

Aliás, numa apresentação crítica de parte deste trabalho a uma audiência na qual estava, entre os presentes, uma pessoa que tivera uma participação activa no processo que levou à concepção do NCEB, esta explicou esta designação do processo mais ou menos nos seguintes termos:

O processo da concepção do Novo Currículo do Ensino Básico previu mudanças profundas na filosofia e estrutura curriculares, Implicou, também, na criação de uma série de organismos a todos os níveis, desde grupos nacionais, centralmente baseados, aos grupos provinciais, distritais até a escola.

Na concepção das disciplinas obedeceu-se a estratégias que passaram pela nomeação de temas geradores e não a um seguimento estrito dos limites das disciplinas. Isso implicava uma tremenda alteração da estrutura curricular. Foi por isso que se decidiu chamar a esse processo de Transformação

Curricular (e não de revisão) tendo em conta todas as modificações profundas que ele implicaria. (informação verbal)¹

Por razões que se ligam à procura de uma abordagem, o mais objectiva possível, em busca de mais rigor conceitual, trato este mesmo processo, neste trabalho, como sendo o processo da *Reforma Curricular*.

A propósito, em atenção à intervenção acima, contraprovas presentes no Segundo Capítulo parecem refutar qualquer tentativa de atribuir algum protagonismo aos grupos referenciados. Mais importante ainda, a referência de profundas mudanças a partir, apenas, do que se tencionou, fixado nos documentos normativos, parece ser uma atitude cientificamente pouco prudente, sobretudo tendo em conta ser o currículo o conceito em causa e, principalmente, quando ao que tudo parece indicar, tais intenções de mudança surtam pouca repercussão, ou mesmo resultados adversos. Afinal de contas, “Se algo muda, importa que pelo menos não fique tudo na mesma”, recorrendo às palavras de Azevedo (fev. - jun./2003, p. 4).

Porque para chegarmos à Transformação (digo, à Reforma) Curricular precisamos entender primeiro, o conceito de *currículo*, voltarei àquela discussão, depois desta questão prévia.

4.2 O Conceito de Currículo e Suas Implicações Sociais

A discussão à volta da conceituação de *currículo* é muito intensa e, por vezes preñhe de divergências. Muitos teóricos vêm nisso um dos aspectos positivos desse campo de estudos, por mantê-lo propenso à investigação e cada vez mais interessante.

José Pacheco (1996) traz a esta discussão, Contreras que, ao procurar uma definição e tendo em conta a complexidade referida, subordina essa definição à observação e interrogação inerentes aos dualismos seguintes:

¹ Uma intervenção na sessão de 30 de Novembro de 2010 de orientação colectiva do *Grupo de Pesquisa Currículo Conhecimento e Cultura* do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC SP, orientado pelo Prof. Dr. Alípio Casali.

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

O currículo é algo específico, delimitado acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (CONTRERAS, 1990, p. 177-179. Apud: PACHECO, 1996, p. 17).

Estas questões vincam o carácter complexo já referido acima e problemático da definição de currículo e a falta de consenso à volta dele. Mas, ao mesmo tempo, como aliás já me referi, sublinham o aspecto positivo, por atizar os especialistas para uma problematização mais intensa ainda, através das suas pesquisas. Como no-lo diz José Pacheco (1996, p.18), “[...] o consenso que existe – o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e a da metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”.

Vale dizer, portanto, que o termo *currículo* é utilizado com muitas e diferentes acepções. Como afirmei no Segundo Capítulo, em Moçambique, a sua utilização sistemática data do advento do NCEB, cuja expansão se iniciou em 2004, embora, na verdade, em anos anteriores, utilização e referências esporádicas pudessem ser encontradas aqui e ali, principalmente no mundo académico. Esta circunstância determina uma necessidade premente da dilucidação deste conceito.

A relevância que o conceito vem assumido na educação não tem impedido a sua extensão a outras áreas, o que, em parte, vem contribuindo, também, para a origem de certa confusão terminológica que aguça as divergências à sua volta.

Num esforço visando aclarar o carácter polissémico, ambivalente e ausência de sentido unívoco do termo, Ribeiro (1990, p.11. Apud: PACHECO, 1996, p. 15), refere-se à “diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”; Huebner (1985, p. 212, apud: PACHECO, Ibidem, p. 15), refere, por sua

vez, que “a palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”.

Significando caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, *currere*, o étimo latino do qual o lexema *currículo* é proveniente, permite extrair duas principais ideias: - a ideia de *sequência ordenada* e a de *totalidade de estudos*.

Apesar de o termo currículo ter aparecido pela primeira vez, inscrito num dicionário, no segundo quartel do Século XVII, significando disciplina, alguns autores atribuem ao movimento herbertiano as suas raízes. Associa-se a isso o facto de John Friedrich Herbert, filósofo alemão ter dado maior atenção à selecção e à organização dos conteúdos de ensino e cujas ideias foram largamente propagadas e assumidas nos Estados Unidos da América, nos meados do Século XIX.

Apesar das notáveis conquistas de terreno, que vêm acontecendo, desde lá, no campo educacional, alguns teóricos consideram que foi apenas no século XX que o estudo sobre currículo conseguiu alcançar alguma cidadania epistemológica a ponto de ser reconhecida como uma nova área do conhecimento versando a educação. Outros, porém, consideram que a procura do estatuto epistemológico próprio continua, uma vez que consideram que essa cidadania ainda não está consolidada.

Facto assente é que a necessidade de uma teoria sobre currículo logo se impôs, já que inimaginável o desenvolvimento do currículo sem teoria e vice-versa. Assim sendo, vários estudos têm sido desenvolvidos a partir dessa altura, estudos esses que têm levado à afirmação do currículo enquanto campo educacional e uma área profissional específica com tendência óbvia à especialização.

A relação entre currículo e educação torna natural a preocupação de desvendar na matriz do grupo de disciplinas que compõem as Ciências da Educação o lugar desta nova área de estudos.

Hoje em dia, a despeito da variabilidade e divergências conceptuais ainda prevalentes, é possível discernir duas das definições mais comuns que se contrapõem – a **formal**, que se refere a um plano prévio, engendrado a partir de fins e finalidades; e a **informal**, com uma característica mais processual decorrente da aplicação daquele

plano. Assim, enquanto à vertente formal da definição de *currículo* integram-se definições pré-activas que apontam o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar, podendo organizar-se esses conteúdos em áreas de estudo, disciplinas ou temas, cuja acção pedagógica se fundamenta e se aplica, apoiada em preceitos tecnológicos. Por sua vez, a perspectiva informal engloba aquelas definições para quem *currículo* é visto como um conjunto de experiências educativas e dinâmicas, que funcionam de acordo com um sistema probabilístico de uma complexa estrutura, contudo não pré-determinada.

Três ideias-chave corporizam o currículo enquanto projecto pedagógico ou didáctico-educativo, a saber:

- A ideia do propósito educativo planificado no tempo e no espaço tendo em atenção as finalidades;
- A do processo de ensino-aprendizagem referido aos conteúdos e actividades; e
- A ideia de um contexto específico (escola ou qualquer outra organização formativa).

Segundo Pacheco (1996, p. 16), as definições correspondendo a um *plano de estudos* ou a um *programa muito estruturado e organizado*, tendo como base, *objectivos, conteúdos e actividades* e em atenção à natureza das *disciplinas científicas* enquadra-se dentro das primeiras propostas de definição de currículo conhecidas. Estas definições envolveram, entre outras, as propostas de Tyler, Belth, Phenix, Taba, Johnson, Lanz e Jackson.

Daquela definição decorre a valorização e significação de algo bem planificado e que deve ser implementado através de um escrupuloso cumprimento das intenções previstas. Assim, os objectivos, enquanto expressão da antecipação dos resultados, e os conteúdos a ensinar, delimitam o que há de fundamental nesta definição de currículo. Assim assumida, a definição de currículo se sobrepõe ao conceito de *programa*. Na tradição latino-europeia se vislumbra uma tendência de considerar sinónimos estes dois conceitos. Vale lembrar que a reflexão histórico-crítica do Segundo Capítulo *mostrou que essa era (e ainda é) a característica dominante do currículo moçambicano*.

Outras definições retiram a centralidade do plano, pois tal deixará de ser assumido como algo totalmente previsto, mas sim, em função da planificação de questões prévias num todo organizado tendo-se em conta o contexto em que ocorre, os saberes, atitudes, valores, crenças dos intervenientes. Isto se consegue através da valorização das experiências desses intervenientes durante o processo de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, nessa perspectiva, embora o plano ou programa sejam referidos, ele o é enquanto representando, ora o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos na escola, ora um propósito que, por ser muito flexível, fica aberto às influências das respectivas condições de implementação.

Nestas definições predomina a perspectiva anglo-saxónica de currículo, nelas se estende a abrangência englobando, quer as decisões ao nível das estruturas políticas, quer ao nível da base, isto é, das escolas ou outras instituições de formação. Pacheco (1996, p. 17) refere que, entre outras, assinalam-se as contribuições de Schwab, Stenhouse, Gimeno Sacristán, Zabalza, Kemmis, Freire, Apple, Goodson, Forquim, etc. Para estes, embora a noção de plano e programa não seja abandonada, valoriza-se o contexto de aplicação, daí que esteja presente a preocupação com a flexibilidade, para atender às condições da sua aplicação. Enquadram-se, ainda nestas definições, aquelas que se revelam mais latas que a redutora noção de programa, *o que é como* deve ser ensinado, incluindo as *formas* e os *critérios de avaliação e progressão*, a *organização, estrutura e planos de estudos*, etc.

É sob esta perspectiva curricular que tenho procurado apoiar a análise crítica da presente pesquisa. Entendo que o estágio actual do currículo moçambicano, a despeito dos esforços empreendidos no âmbito desta reforma curricular, ainda preserva significativas marcas da outra vertente curricular, a tradicional.

As discussões acerca do currículo são alimentadas através de um diálogo entre os estudiosos que colocam no centro, as relações entre o Currículo, a Sociedade e os valores que lhe são inerentes. Giram, também, à volta das concepções de Homem, Mundo e Informação, ou seja, os conteúdos a ensinar ou a serem aprendidos.

Se as *pessoas* compõem os *sistemas sociais* e a *informação* constitui o elo que as faz relacionarem-se e, se esta informação é veiculada pelo currículo, então, não há como o currículo, enquanto propósito, ser neutro. Enquanto houver veiculação de informação

provinda de vários níveis e por agentes curriculares diversos, sujeitos a diversos condicionalismos e ligados a interesses muitas vezes antagónicos, não pode haver lugar para neutralidade. Nesta acepção, o currículo estará sempre imbuído de intenções que serão traduzidas por essa relação de comunicabilidade que veicula significados social e historicamente validados. Grundi (1987, p. 5. Apud: PACHECO, 1996, p. 18), considera que “[...] o currículo [...] é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e (sic) alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

Assim entendido o currículo, tem-se como implicação que seu estudo tem que ter em conta as condicionantes de ordem histórica e social das quais ele afinal, ao mesmo tempo, resulta e implica e a ordem do discurso a ele inerente e que, por consequência, se produz. Há que ter em conta o contexto, pois, para lá das intenções existem os interesses e as forças que estão na sua origem.

Assim, Pacheco (Ibidem, p. 19) sintetiza da maneira que se segue a nossa incursão à busca da conceituação de currículo: “[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas”.

Por sua vez, Gimeno Sacristán (1988, p. 24. Apud: PACHECO, 1996, p. 18) ajuda a amarrar esta questão, ao considerar nos termos que se seguem, o currículo como um sistema no qual se integram vários subsistemas:

[...] o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; acções que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto.

4.3 Do Carácter Eclético do Currículo Moçambicano

No Terceiro Capítulo fiz uma explanação à volta dos enfoques ou directrizes ideológicas do currículo para dissipar minha suspeição face à possibilidade de se estar a aplicar, de um modo um tanto ou quanto anárquico, conceitos representando a sobreposição de perspectivas curriculares diversas e, quiçá, em oposição umas com as outras.

Referi-me, em devido tempo, ao longo da explanação, às marcas patentes no currículo do ESG, de cada um dos cinco enfoques. Isso resulta da incorporação um tanto ou quanto caótica, de componentes teóricas diversas sem a necessária clarificação do ponto de vista conceptual. Ou seja, constata-se a introdução de mudanças curriculares com um fraco enquadramento nos contextos teóricos respectivos. Em contrapartida, na leitura de alguns documentos curriculares, particularmente os PE denota-se a persistência dos elementos teóricos a que a presente reforma curricular tenciona ultrapassar. A par disso, se acresce uma conseqüente adesão pouco esclarecida e consciente não só dos professores como, também, dos próprios técnicos, do que resulta uma reprodução acrítica de práticas, o que está na origem da gestão e implementação não reflexiva do currículo. Voltarei a esta questão mais adiante.

Transformação, Reforma ou Revisão Curricular?

A instituição escolar joga hoje, um papel de destaque, perante a sociedade. A conjugação entre a sua natureza, os seus pressupostos e ainda, a sua integração numa sociedade caracterizada por rápidas alterações económicas, sociais e políticas, têm implicado a emergência de tendências curriculares que colocam no seu centro, a preocupação com uma formação do cidadão num mundo globalizado.

Assim, nota-se em todo o mundo, a partir das décadas 80 e 90 do Século passado a emergência de novas áreas curriculares a partir de uma redefinição dos fundamentos da escola das quais se destacam os movimentos iniciados nos Estados Unidos da América, em 1983 e 1991 e no Japão, em 1985.

Desencadeou-se, desse modo, um movimento com repercussões em todo mundo a que Pacheco, embora reconhecendo alguma controvérsia na sua abordagem, adianta que

[...] por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo [...]

Deste modo, *toda a reforma* supõe, por um lado, *uma mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa*, com opções a nível político, ideológico, social e cultural. [...]

Por outro lado, a reforma pode também traduzir-se numa *inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção* dos professores dos diversos agentes educativos (PACHECO, 1996, p. 150-151 - grifos meus).

Pacheco traz à discussão Fullan que considera que

[...] a natureza da mudança educacional é explicada por quatro conceitos: *mudança, inovação, reforma e movimento*. A *inovação* é frequentemente utilizada para referir *mudanças curriculares específicas* enquanto o termo *reforma* diz respeito a *mudanças fundamentais e globais* (FULLAN. Apud: PACHECO, Ibidem, p. 150).

Conclui-se que “[...] a inovação curricular está ligada a mudanças que *contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem* e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos, [...]” (Ibidem, p. 151 - grifos meus). Nesse sentido, essas mudanças implicam *a consideração do papel do professor*. Por exemplo, Canário citado por Pacheco (Ibidem) defende a revisão do papel que tem vindo a ser atribuído ao professor no processo da reforma do modo seguinte:

Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de propostas de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da

escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de ‘aplicar’ a reforma, possa emergir como um produtor de inovações (CANÁRIO, 1993, p. 98. Apud: PACHECO, 1996, 153).

Falar do papel que deve ser atribuído ao professor remete-nos à análise da necessidade da centralidade do papel da escola neste processo. A esse respeito, Pacheco adverte:

[...] a inovação está limitada pela existência de um controlo que é feito sobre as escolas e que quando é operacionalizado por intermédio de uma estratégia coercitiva a pode inviabilizar ou reduzir a uma simples mudança imposta verticalmente e pela via da burocracia. [...]

Se a mudança é imposta ou sugerida pela administração central então o professor não pode desempenhar outro papel que não seja o da fidelidade normativa, que exige uma constante recentralização, ou seja, a tomada de decisões escolares em função de uma referencialização preexistente.

Pelo contrário, se a mudança surge e resulta do contexto escolar, reconhecer-se-á ao professor o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação realizada no âmbito colectivo da equipa de professores e da planificação delimitada pelas fronteiras didácticas da turma [...]

[...] a escola como elemento de mudança deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem [...]. Nesta linha, a escola enquanto território educativo deve ter uma autoridade e acção de lócus curricular, condição esta que passa pelos seguintes aspectos: reconhecimento do importante papel dos professores e das escolas no desenvolvimento do currículo; existência de uma estrutura organizacional democrática, onde haja um sistema horizontal de comunicações; descentralização da autoridade, mas o reconhecimento de uma liderança; promoção de relações humanas e de intercâmbio entre os diversos actores curriculares (Ibidem. p. 153-154).

Na revisão histórico-crítica do Segundo Capítulo debruicei-me longamente sobre os aspectos discutidos na citação acima, particularmente no concernente ao papel do professor na reforma curricular a que este trabalho diz respeito. As ideias por mim colocadas nesse Capítulo são completamente validadas pelos discursos dos teóricos aqui trazidos.

A propriedade das referidas colocações e a sua corroboração com as ideias que passam neste discurso é talvez melhor reflectida e, porventura, até sintetizada na seguinte afirmação; “há que abandonar a ideia de uma reforma e pensar que *a função das instituições centrais é, sobretudo, a de criar condições para que as reformas e as inovações aconteçam localmente*” (CAMPOS, 1993, p. 34. Apud: PACHECO, 1996. p. 155 - grifos meus).

Selma Garrido Pimenta prefaciando a obra de Terezinha Rios (RIOS, 2010, p. 12) afirma, a propósito do papel que o professor deve jogar perspectivando mudanças em sistemas educacionais, que

[...] o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivos de políticas que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir. Essa valorização indica a centralidade que os professores hoje ocupam na definição e implementação de políticas de ensino. Sem sua participação, seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e gerir escolas, de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que sejam suas intenções, não se efetivam. *Sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam* (grifos meus).

Este é o caminho. Sirvo-me desta intervenção de Campos e Pimenta para retornar ao princípio tanto do Capítulo quanto do ponto actual da nossa discussão sobre a designação do processo. Vimos que o processo que temos estado a analisar, designado pelo legislador como de *Transformação Curricular* está muito aquém de sê-lo efectivamente, senão vejamos.

Se, por um lado, com o termo *transformação* se pretende significar *reforma*, esta pretensão se mostra inadequada, na medida em que, como vimos, uma *reforma* implicaria “mudanças estruturais e globais”, usando as palavras de Fullan; ou, por outra, “mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa”, e “transformação da política educativa de um país”, usando as palavras do próprio Pacheco.

Mas, se, por outro lado, *transformação* aparece como sinónimo de *inovação* curricular, isso, também, me merece alguns reparos, porquanto, de acordo com as colocações teóricas aqui trazidas, isso poderia referir-se a “mudanças curriculares específicas”, usando as palavras de Fullan, ou, porque quando traduzido por conceitos como *inovação*, *renovação*, *mudança* e *melhoria*, teriam “[...] como denominador comum a introdução de algo de novo”, nas palavras de Pacheco.

Em todos os casos, a referência ao termo *transformação* faz-se considerando o respectivo fenómeno enquanto resultado ou consequência, de uma reforma ou de uma inovação. De notar em todos esses casos, que *esse resultado é materializado pela acção prática e concreta dos agentes ao nível da escola e, mais particularmente, do professor em sala d aulas.*

Ao longo de todo este trabalho, particularmente no Segundo Capítulo, trouxe dados que atestam ao facto de que os resultados desta *reforma curricular* não têm estado a ser os que se desejariam e que, realmente, seriam de esperar.

Estamos efectivamente, perante um processo ao qual insisto em chamar de *reforma curricular*. Entre outros, dois aspectos são-lhe característicos: por um lado, insuficiências e imprecisões no referente ao foco desta pesquisa (a integração curricular). Por outro lado, ele é, também, caracterizado do que ousou chamar o seu próprio “pecado mortal”, ou seja, a não colocação dos professores no centro das decisões sobre a matéria. Como foi demonstrado de forma inequívoca, não só por este trabalho como, também, e principalmente, pela prática, é um indício certo para o fracasso.

Volto a essa discussão com Ivor Goodson que, abordando a relação entre reforma e mudança, versus o papel que os professores jogam nesse processo afirma:

[...] devemos ver a mudança e a reforma como algo que se move nas duas direcções com relação à escola e seu contexto, entrando e saindo da escola. Esse movimento de *mão dupla* (grifo do autor) reflete-se na importância das crenças pessoais e missões internas dos professores. A mudança educacional funciona com mais sucesso quando reforma considera esse compromisso pessoal dos professores como sendo, ao mesmo tempo, uma inspiração para a reforma (que funciona melhor quando é levada a cabo pelos professores como parte de seus projetos pessoais-profissionais), e um objeto necessário

da reforma (a necessidade de dar apoio aos professores até o ponto em que eles próprios desejem "apropriar-se" da reforma) (GOODSON, 2008, p.57-58).

Isso deve ser seriamente considerado, na medida em que "quando os agentes da mudança do nível escolar estão tão extremamente desmotivados, não é nenhuma surpresa que tantas reformas estejam com problemas" (Ibidem, p. 50). Ainda segundo Goodson, a apropriação das mudanças pessoais deve ser assumida como prioritária no contexto de uma mudança, já que esta, muitas vezes, começa com uma transformação das percepções pessoais das pessoas e se projecta e flui para fora, na direção do terreno social e institucional. Procedendo assim, "[...] em vez de *mudanças forçadas*, teremos então *forças de mudança* na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efetiva com os contextos já existentes da vida escolar" (Ibidem, p. 52 - grifos meus).

4.4 Discussão Acerca da Integração Curricular

Na Integração Curricular, recorde, se situa o cerne da minha pesquisa. Coloquei na Introdução deste trabalho uma problematização no tocante aos pressupostos em que se baseia a reforma curricular em apreço. Integração Curricular aparece, então, no centro das categorias, decorrendo directamente do tema da pesquisa, porquanto não só enquanto uma das inovações a que a reforma diz promover mas, também, porque, conjuntamente com o ensino por competências, são dois dos princípios em que, de acordo com o PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 16) se desenvolve o ESG.

No tocante ao *desenvolvimento de competências* para a vida o seu aprofundamento aqui, deve-se ao facto de ser um dos pilares da proposta curricular moçambicana que resulta desta reforma. Aliás, as colocações dos responsáveis nas suas entrevistas, quando da realização do trabalho de campo ilustram-no perfeitamente.

Um dos depoentes, afirmou, a propósito de várias mudanças que acontecem no Sistema educativo nacional, o seguinte:

O móbil principal de todas estas mexidas é a constatação de que o ensino tem estado bastante compartimentado – do 3º ciclo do EP, passando pelo ESG₁ e até mesmo o ESG₂. 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. No rol destas questões centrais é preciso definir as questões básicas por nível de ensino (AA, 21/12/2010).

Por sua vez, AM declarou, fazendo alusão a mudanças no currículo:

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* (AM, 22/12/2010).

Parto, então, para perceber e procurar dominar a *abordagem por competências e a integração curricular* como me é recomendado e se impõe.

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 - grifos meus).

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 visava

[...] alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o faz transferindo as técnicas do mundo dos negócios - marcado pela lógica de Tyler - para o mundo da escola. A criança é entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira garantir sua formação eficiente. O critério dessa eficiência consiste no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante. Por isso, as atividades do adulto produtivo são [...] a fonte dos objetivos de um currículo (Ibidem, p. 65).

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.*

Tais teorias interpretam a escola a partir de princípios derivados do modelo de organização do mundo fabril. A ideia dominante é de que a escola pode educar de maneira mais eficiente se reproduzir os procedimentos de administração científica das fábricas [...] e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados (Ibidem, p. 66).

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. Segundo Lopes,

[...] tal perspectiva desconsidera a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares, e, ao desconsiderar tal possibilidade, minimiza ou mesmo ignora o caráter imprevisível, imponderável do currículo como prática cultural (Ibidem, p. 66).

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 *objetivos comportamentais* pela de *competências*.

Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representam metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura. [...] *As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes - ações a serem executadas com base em dadas habilidades -, que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.*

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. Afinal, ainda que, para a expressão de uma competência, seja necessário o domínio de habilidades, o domínio de habilidades isoladas não garante a incorporação da complexidade de uma competência.

[...] a competência não tem um conteúdo em si de direito: ela é um dispositivo para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado; traduz determinado conteúdo em uma habilidade (Ibidem, p. 67-68 - passim - grifos meus).

Terezinha Rios, por sua vez, faz a seguinte colocação sobre esta questão:

Emprega-se hoje, frequentemente, o termo *competências*, no plural, para indicar habilidades que devem ser desenvolvidas no processo educativo ou na formação profissional [...] de algum modo, o termo viria a substituir, visto que lhe é dada uma significação semelhante, os termos *capacidades*, *habilidades*, *saberes*. Trata-se de algo que tem apenas um caráter técnico, semântico, ou haverá nesse movimento uma implicação ideológica que convém investigar (RIOS, 2010, p. 21-22)?

Além deste questionamento, Rios, que também traz Tanguy à discussão, histórica acerca das competências e nos ajuda na compreensão do fenômeno.

[...] o termo competência é usado ora como sinônimo de outros termos como capacidade, conhecimento, saber, etc., ora contendo esses mesmos termos em sua significação [...]

Na medida em que os conceitos de capacidade, conhecimento, saber apontam para algo desejável, e portanto bom, pode-se perceber a relação entre a ideia de competência, usada no plural, e a ideia de qualidade, considerada esta como portadora de um sentido positivo (Ibidem, p. 80-81).

Conforme ela elucida, é 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. Além disso,

[...] a afirmação e a codificação de uma ordem de fenômenos chamados de "competências" efetuam-se em um período marcado por um aumento acelerado no número de diplomados no ensino secundário e superior. Transformados em propriedade comum a um grande número de jovens, os diplomas já não bastam para diferenciar e hierarquizar os indivíduos que os detêm. [...] *Para conservar seu valor social, os diplomas não constituem um título de valor imutável; seus detentores devem mostrar que possuem efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações. A empresa surge, então, como lugar privilegiado para validar essas propriedades denominadas competências, propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares* (Ropé e Tanguy, 1997, p. 205. Apud: RIOS, 2010 p. 81 - grifos meus).

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.*

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.

[...] Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental. [...]

Dentro desse entendimento, por mais que assuma uma perspectiva de integração, *o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserido* (LOPES, 2008, p. 68 - grifos meus).

O **currículo centrado nas disciplinas de referência** é caracterizado 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, defendem as propostas de que o currículo e os objectivos da escolarização têm como fonte as disciplinas de referência e o conhecimento especializado.

Defendem a ideia de que a educação parte do que a criança adquire previamente na experiência e no intercurso social e a formação do carácter como o objectivo da educação. Coloca, 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 âmbito 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 permite 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 acessível a ser tornada acessível a todos os alunos. Compreender a estrutura da disciplina permite ao aluno compreender como a disciplina trabalha: entender seus problemas, as questões metodológicas e conceituais utilizadas para resolver problemas, no que constitui o conhecimento disciplinar. [...] nada mais importante em uma disciplina do que sua maneira de pensar, e nada mais relevante no ensino do que permitir às crianças, o mais cedo possível, aprender essa maneira de pensar. Assim sendo, o currículo de Bruner tem os especialistas como base, cooperando com os professores na construção do currículo escolar (LOPES, 2008, p. 70).

A vaga seguinte de filósofos deste modelo curricular descarta, por completo, a integração, por entender que "[...] provoca dificuldades lógicas" (Ibidem, p. 71). Mesmo assim, Phenix, por exemplo, "[...] não abandona a interdisciplinaridade, porém considera que nessa organização deve haver correlação e integração entre as disciplinas individuais, mas também profundidade disciplinar" (Ibidem, p. 71).

Alice Casimiro Lopes (Ibidem, p. 72) 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. [...] isso não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação, porque o conhecimento desse campo não é problematizado à luz de suas finalidades educacionais. Por isso mesmo, tal concepção de organização curricular tende a não ser considerada quando se focaliza a integração. Seu enfoque é reduzido à estrutura disciplinar, como se a defesa dessa estrutura fosse incompatível com perspectivas de integração (LOPES, 2008, p. 73).

Relacionando os efeitos de um mundo globalizado/fragmentado e o papel que o momento reserva quanto à atitude do trabalho educativo, Rios demarca três demandas que se configuram como desafios, duas das quais são as seguintes:

Um mundo *fragmentado* exige, para a superação da fragmentação uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a *articulação estreita dos saberes e capacidades*;

Um mundo *globalizado* requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de *distinguir para unir*, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um *trabalho interdisciplinar*, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade (RIOS, 2010, p. 43).

Páginas mais adiante a autora explicita sua compreensão do sentido de interdisciplinaridade nos seguintes termos:

É necessário [...] refletir sobre o sentido da interdisciplinaridade. Não se pode ter interdisciplinaridade se não se tiver, de início, disciplinaridade, muito especificamente falando.

Costuma-se falar em interdisciplinaridade de uma maneira equivocada, como se ela fosse uma *mistura* de trabalhos: vai-se fazer um trabalho interdisciplinar, então, juntam-se as disciplinas de português, matemática, geografia, história em torno de um tema, e pronto, tem-se interdisciplinaridade. Na verdade, é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente, na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que "jogam" em posições diferentes num mesmo "time".

É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade dessa contribuição - o que estou chamando de disciplinaridade - para fazer um trabalho realmente interdisciplinar (Ibidem, p. 58)

Por sua vez Zabala (2002), abordando o conceito enquanto parte dos que concretizam aquilo a que chama *as inter-relações disciplinares* adverte: os diferentes conceitos que explicam essas inter-relações não são provenientes do ensino, já que "[...] as relações entre as disciplinas constituem um problema essencialmente epistemológico e, somente como consequência, escolar" (ZABALA, 2002, p. 31).

Das várias tentativas de definir os tipos de relações entre disciplinas destacam-se as de J. Piaget, M. Boisot, Heckausen e Cesare Scurai que, na base de diferentes pressupostos definiram vários conceitos. Com base neste último que, ao definir diferentes graus de relação como: *soma*, *continuidade*, *integração* e *unificação*, propõe 4 (quatro) tipos de relações - a *multidisciplinaridade*, a *pluridisciplinaridade*, a *interdisciplinaridade* e a *transdisciplinaridade*. Segundo Zabala "[...] a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, são as formas mais habituais que o

desenvolvimento do conhecimento adotou e, portanto, as mais fáceis de identificar" (Idem, p.31). Assim, teremos os conceitos de:

- *Multidisciplinaridade* como a mais tradicional relação disciplinar na organização de conteúdos. Os conteúdos escolares são organizados em matérias independentes umas das outras. Propõem-se, simultaneamente, cadeiras escolares sem se manifestar explicitamente as relações possivelmente existentes entre elas;
- *Pluridisciplinaridade* - relações complementares existentes entre disciplinas ou áreas mais ou menos afins;
- *Interdisciplinaridade* - interação de duas ou mais disciplinas, implicando, ou não, a transferência de leis de uma para a outra. Em alguns casos pode-se originar novos corpos disciplinares, tanto em Ciências Sociais, quanto em experimentais; e
- *Transdisciplinaridade* - grau máximo de relações entre disciplinas, chegando a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador que facilita uma unidade interpretativa visando constituir um conhecimento explicativo da realidade sem fragmentações. A propósito deste conceito, Zabala refere que, actualmente, ele "[...] trata-se mais de um desejo do que de uma realidade" (Ibidem, p. 34);
- *Metadisciplinaridade* - refere-se ao ponto de vista ou a perspectiva sobre qualquer situação ou objecto, não implica nenhuma relação disciplinar nem é condicionada por seus apriorismos. Zabala relaciona a metadisciplinaridade com os chamados eixos ou temas transversais, também referidos no PCESEG.

Passemos para a terceira matriz do pensamento sobre organização curricular - é aquela em que se definem *disciplinas escolares em função das finalidades sociais* a serem atendidas. Este currículo baseia-se, principalmente, em princípios psicológicos em oposição aos lógicos das ciências. A despeito 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*², definidas, respectivamente, como

"[...] um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, *não pertencem a uma área ou disciplina*" e

[...] um conjunto de *acções 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.

² Como perceberemos adiante, os círculos de interesse, também designados *centros de interesse*, desenvolvidos por Decroly, è relacionado por Kilpatrick com o *método de projectos* e, também, implicam os métodos *globalizados do ensino*, defendidos por Antoni Zabala (2002).

[...] *espaço para aprofundar, experimentar e aplicar os conhecimentos* (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007, p. 33-34 - passim - grifos meus).

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).

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 que colocam 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 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 - grifos meus).

Por outro lado, além dessa abordagem dos conceitos que os colocando à margem do currículo, essa abordagem é feita *à mistura* com o desenvolvimento 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 até referenciados pelos professores nos seus depoimentos quando dos inquéritos no trabalho de campo. 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 não estando, estas actividades, inclusas na grelha oficial de horários da escola, elas não nutrem a simpatia dos professores, pois nela não aderem, visto que não contam para a remuneração. 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 respeito do processo de ensino-aprendizagem Alice Casimiro Lopes afirma o seguinte:

[...] o processo de ensino-aprendizagem é como uma experiência viva e pessoal. Ao professor importam os modos capazes de tornar a matéria parte dessa experiência. Tal matéria não tem um interesse em si, mas seu interesse advém da possibilidade de ser utilizada na interpretação dos desejos e actividades infantis, com foco na descoberta do meio em que a criança deve

ser colocada para que crescimento venha a ser devidamente orientado (LOPES, 2008, p. 75).

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. Assim,

[...] no ensino, a resposta a como organizar e apresentar os conteúdos em uma perspectiva não estritamente disciplinar deu espaço a uma série de propostas apresentadas sob o amparo de uma terminologia específica e classificadas de maneiras distintas conforme diferentes autores. [...] encontraremos [...] os métodos globalizados e o enfoque globalizador, que são conceitos ligados apenas à educação [...] (ZABALA, 2002, p. 27).

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 adoptada 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.

4.5 Para Uma Proposta de Integração Curricular em Ciências Sociais do ESG₁, em 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 adoptada 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 capacitá-los 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 pudessem ser determinados mediante o método dialógico que descreverei 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 vez, as escolas de todo o País. Friso a necessidade da experimentação que começa, precisamente, no processo dialógico para o desenho das finalidades e dos objetivos de ensino. Esse processo deverá abranger estudos convista a determinar os locais e as escolas a envolver, a preparação e a aplicação das capacitações necessárias, 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, inclusive, 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 capacitação sólida sobre o modelo curricular estivesse disponível, logo a partir da primeira fase da implementação.

4.5.1 Por 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 atualizada, fundamentada 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 - grifos meus).

Numa perspectiva de contribuição ao debate que se impõe à volta da construção do núcleo de conteúdos a serem tidos em conta na disciplina de Ciências Sociais com os olhos postos em um posterior e progressivo avanço e alargamento para Estudos Sociais, apresento o quadro seguinte, urdido a partir dos eixos acima mencionados. Não se trata

de receita em nenhum dos aspectos nele contidos, nem tão pouco nos próprios eixos que podem ser adaptados por forma a se tornarem consentâneos às circunstâncias concretas de aplicação. Trata-se de um referencial em que se pode apoiar o lançamento de mais lenha para esse debate que está na ordem do dia.

Figura 15: Proposta de Eixos Norteadores

Eixos	Finalidades	Possíveis Conteúdos Disciplinares a Mediarem o Estudo		Observações
		História *	Geografia *	
1. A consideração de uma formação humanística como significativa para a compreensão dos problemas dos problemas sociais e para seu enfrentamento por parte de todos os sectores sociais;	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos problemas contemporâneos mais candentes da sociedade (diferentes tipos de conflitos- nas zonas urbanas, suburbanas e rurais); • Perscrutação das razões e as consequências profundas da vida actual baseada na competitividade e individualismo e os desejos incontroláveis em torno de objectos-mercadoria; • Reflexão sobre o significado do consumismo na vida pessoal, nas relações afectivas e nas lutas diárias pela sobrevivência; • Exploração sobre possíveis acções e formas de convivência capazes de alterar a submissão a valores que desumanizam as pessoas. 	Perspectiva histórica - busca da explicação nas relações passado-presente, nas singularidades e no respeito pelas diferenças de todo o tipo, que caracterizam os aspectos local, nacional e internacional.	Perspectiva geográfica que permite identificar as semelhanças e diferenças dos espaços estudados e que possam ser analisados como alguns entre os factores contribuintes dos trajectos dos homens, comunidades e sociedades estudados.	Ponto de partida: identificação e reflexão sobre as actuais formas de convívio humano. Articulação entre o conhecimento acumulado na área das ciências sociais e o conhecimento pragmático dos diferentes alunos a partir das práticas cotidianas - conflitos pessoais e colectivos, relações de poder (político e económico: familiar, institucional, local, do Estado e internacional).
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 pode implicar a aproximação das ciências humanas das naturais;	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre as necessidades da revisão das relações entre o Homem e a natureza; • Partilha do alcance dos estudos preservacionistas - novos projectos relativamente à exploração dos recursos naturais numa perspectiva de compromisso do presente com o futuro e as gerações vindouras, ou seja, a sobrevivência do homem no planeta; • Compreensão da reformulação de concepções sobre a natureza: concepção que conduz à compreensão de que o Homem é parte da natureza. 	Perspectiva histórica que permita a revisão no contexto do estudo das diversas épocas e sociedades no que concerne às relações Homem-natureza e relativamente à exploração desenfreada da natureza convista à promoção do crescimento económico a qualquer custo.	Analisar as relações dos homens com a natureza, ao longo da História numa perspectiva que incorpore uma educação ambiental comprometida com o futuro das gerações, superando uma visão apenas utilitária, baseada em interesses económicos.	Ponto central: alteração da concepção da natureza, dominante sobretudo desde o século XVI, mediada por valores que separam o Homem do restante dos seres vivos e dos demais elementos naturais, transformando-o em centro de dominação e a consequente subordinação de tudo em si e nos seus interesses sem uma cogitação acerca das nefastas consequências.
3. O eixo norteador da reflexão sobre o papel formativo das ciências humanas sobre o significado da tecnologia na vida social.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do mundo tecnológico vivido hoje; • Compreensão da intensa incorporação do aparato tecnológico e seus resultados, tais como a alteração de hábitos e costumes e a modificação das relações sociais, particularmente, as relações de trabalho; • Compreensão dos limites da tecnologia como instrumento para a melhoria da qualidade e das condições de vida e o papel em prol de uma dependência e mito da vida moderna e, portanto, portadora de poder além da dimensão de mercadoria e de recurso económico. 	Perspectiva histórica de abordagem das revoluções industrial, técnica e tecnológica.	Perspectiva geográfica de abordagem das revoluções industrial, técnica e tecnológica.	Questões centrais: percepção das diferenças entre meio e fim dos fundamentos do conhecimento técnico-científico e a consequente exclusiva focalização enquanto base para o desenvolvimento e acumulação da riqueza, acirramento das diferenças sociais em contraste com a sua aplicação na resolução dos problemas que afectam a sociedade.

* Os conteúdos de História e Geografia a serem indicados devem, também, ter em conta a interconexão entre si.

Fonte: o autor - adaptado do texto de Bittencourt (2002).

4.5.2 Por Uma Postura Dialógica na Definição do Currículo

Como já assinalai, um intenso movimento envolvendo, na mesma medida, os técnicos de nível central, provincial e distrital, professores, as comunidades escolar e envolvente, deve 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, palco de sua aplicação, 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.*

[...] conceitos como os de *significatividade e funcionalidade* da aprendizagem, o sentido que esta deve ter para o estudante, a necessidade de desvelar a atitude favorável e a *motivação pela aprendizagem*, a importância no número e na qualidade das relações existentes nas estruturas de conhecimento, entre outros, permite-nos assegurar que *a organização dos conteúdos deve corresponder a alguns critérios muito mais amplos e complexos do que aqueles determinados pela lógica das disciplinas académicos [...]*

A partir dessa dupla fundamentação, determinada por um questionamento da função social do ensino, por um lado, e pelas contribuições sobre os processos de aprendizagem, por outro, desenvolveu-se a maioria dos 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 - grifos meus).

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 ressent, 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. Assim,

[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...].

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, *dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens*. Precisamente por isto, *ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais* (grifos meus) [...].

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial [...].

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor eu a infunda.

Não há [...] diálogo, se não há humildade [...].

O diálogo [...] se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outro eu?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...].

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção ‘bancária’ da educação. (FREIRE, 1979, p. 92-96 - passim - grifos do autor).

Nestes excertos está a essência do que tem que ser feito e o porquê da maneira que aqui se sugere. Tento resumi-lo 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.

Os Conceitos-chave e as Fases e da Dialogicidade

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.

Freire explica que, diferentemente dos animais, cuja actividade nunca se transforma em *práxis*, isto é, num acto que sendo *reflexão e acção verdadeiramente transformadora* da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação, através do domínio da cultura e da história. Por outras palavras, os homens, como seres criadores, produzem, não apenas, os bens materiais, mas também, as instituições sociais, suas ideias e suas concepções.

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.

Os *temas da época* não só implicam em outros que lhes são contrários e, por vezes, antagónicos, mas indicam, também, as *tarefas a serem realizadas e cumpridas*, daí que os temas históricos se encontrem sempre localizados nas relações homem-mundo, em interacções dialécticas com seus contrários.

Ao conjunto dos temas em interacção 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 interacção 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 espezar 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.

CONCLUSÕES

Don't bring cows to schools!

Adriaan Verspoor

Dois episódios à guisa de conclusões

No decorrer da fase final desta minha reflexão ressaltaram-me à memória dois episódios marcantes, também relacionados com o meu desempenho profissional e, ligados, ainda, ao desenvolvimento curricular e que passo a partilhar.

Tive a grata oportunidade de estar envolvido, entre meados de 2007 e 2009 numa *força tarefa* encarregue de elaborar a Estratégia do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE/CM, 2009b), sob a assistência de alguns consultores internacionais. A um deles pertence a frase com que epigrafo o início deste texto que almejo, conclusivo.

Pois bem, no âmbito dessa tarefa, várias foram as vezes em que a equipa em pertenci se reuniu em sessões de trabalho com os técnicos do Inde e outros implicados com o desenvolvimento curricular. O desenho do Novo Currículo do ESG encontrava-se, na altura, no auge.

Num encontro a que meu primeiro episódio diz respeito, perante acesos debates acerca da integração curricular cuja existência, defendida por boa parte dos meus colegas técnicos do Inde no PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde, 2007), Adriaan Verspoor se contrapunha. Ele desafiou-nos para que mostrássemos as evidências das pretensas transformações alegadas já que, segundo ele aludia, não era fácil vislumbrá-las. Na medida em que, o currículo em causa apresentava, ainda, fortes reminiscências de um currículo altamente compartimentado, na verdade, um currículo sem sinais concretos nenhuns de integração, à exceção do texto que faz referência ao fenómeno, em toda a dimensão do documento referido.

Perante o acirramento das discussões e à tentativa de trazer para a justificação da integração, aspectos como a incorporação da profissionalização, tais como a agropecuária, empreendedorismo e produção escolar e outros, aquele académico

proferiu: "*you must develop an integrated curriculum, but please: do not bring cows into schools!*"¹

Voltarei a essa intervenção de Verspoor mais adiante. Avanço, agora, para o segundo episódio: tratou-se de um outro encontro, agora em presença de De Clegg, o consultor que nos prestou assistência no trabalho a que me referi, na área de Matemática e Ciências. De Clegg procedia a apresentação do relatório sobre sua missão em Moçambique e, como lhe competia, fazia, também, uma análise da perspectiva curricular presente no PCESG. Referiu-se ao que terá apelidado de *incongruências* as colocações aí presentes, alinhando no mesmo diapasão do de Verspoor, De Clegg referiu-se à presença de um currículo compartimentado, falta de comunicação entre as áreas do saber, etc. Disse, em suma, também, De Clegg que não via as marcas concretas da integração curricular tão reclamada no PCESG.

Após esse pronunciamento, ecoou uma pergunta na sala: mas, de que currículo o Doutor estará a falar? Certamente, se refere ao antigo currículo, não é? Ao que o consultor respondeu, de pronto: estou a falar do actual currículo, este a que o PCESG se refere.

Uma reacção muito estranha e, a todos os capítulos fora de qualquer cogitação aconteceu após a resposta do consultor: um após outro os técnicos foram-se levantando e abandonando a sala numa clara manifestação de desacordo para com as conclusões que estavam sendo apresentadas. Acto contínuo, grupos cada vez mais numerosos seguiriam, sucessivamente. Mais: ouviram-se acusações que punham em causa o trabalho do grupo dedicado à Estratégia do ESG, afinal, tanto as afirmações produzidas neste encontro quanto as colocações no primeiro, foram assumidas como desvalorizando todo um trabalho até então desenvolvido na elaboração do NCESG.

Referiam-se os dois académicos a alguns (mas não poucos) aspectos teóricos que *conflictam* na proposta curricular que o PCESG anuncia e nos discursos em que os responsáveis se desdobram para explicá-la, ou mesmo se justificarem.

¹ "Desenvolvam um currículo integrado, mas, por favor: não tragam vacas para as escolas!"

Assumi, com a devida humildade, mas não sem a responsabilidade que se requiere, o risco de *ter como muito sérias as admoestações daqueles académicos e partir para esta pesquisa*. Ela me permitiu perscrutar e demarcar no seguinte, os conflitos em que incorre nossa proposta curricular:

- A pretensão de promover aprendizagens *socialmente relevantes* e em vista à *auto-realização dos alunos*, mas, ao mesmo tempo, *profissionalizante*, num *currículo baseado em competências, determinado por interesses mercadológicos e virado para o emprego e auto-emprego*;
- o domínio do *paradigma técnico linear* nas práticas dos educacionistas moçambicanos, consubstanciado pelo *enfoque ou directriz ideológica curricular do Racionalismo Académico* patente não só nos Programas de Ensino como, também, nas entrevistas concedidas pelos técnicos pedagógicos que *contraria tanto a pretensão da integração curricular quanto a das aprendizagens socialmente relevantes* já mencionadas;
- a prevalência do *enfoque do Racionalismo Académico* predominante *entre os técnicos pedagógicos* que *parece contrastar* com uma *tendência do domínio do enfoque da Reconstrução Social entre os professores*.

Este trabalho que agora estou terminando, me forneceu dados que não me permitem alinhar no mesmo pensamento que os meus colegas. Ao longo deste trabalho, fui-me referindo, amiúde, a esses dados. Retomo-os, à guisa de conclusões.

A integração assumiu diversas formas, ao longo do percurso histórico do desenvolvimento curricular, mas, nem todas as perspectivas do seu desenvolvimento onde a integração se afigura como forma de organização curricular representam perspectivas curriculares progressistas nem críticas. Esses são os casos das perspectivas de organização curricular com base em desenvolvimento de competências e nas disciplinas de referência que, curiosamente, são as perspectivas não só assumida mas, ao que parece, defendidas "com garras e dentes" não só no nosso currículo, como nos discursos dos nossos dirigentes.

Desejar, como parece se almejar no currículo moçambicano, basear aprendizagens socialmente relevantes e que levem à auto-realização dos alunos em um desenvolvimento de currículo baseado em competências e dito profissionalizante, configura um equívoco conceitual de consequências político-ideológicas que urge perscrutar.

Seja por inocência, seja por algum cinismo político-ideológico ou outros, as razões que ditam decisões curriculares de tal natureza precisam ser perscrutadas.

As minhas reflexões apontaram para o facto de que a opção pela organização curricular com base em disciplinas ou matérias escolares seria a mais acertada, de acordo com os desígnios maiores da Educação a que Moçambique, através do Mined se propõe alcançar.

A implementação de um tal modelo curricular implica um escrupuloso seguir de passos pré-estabelecidos com vista ao alcance dos resultados que se almeja. Esse processo não se coaduna com práticas relacionadas com afirmações bastante vincadas nas entrevistas, segundo as quais "os políticos têm uma velocidade que em nada tem a ver com a velocidade dos técnicos". Embora eu não saiba a que políticos os meus entrevistados se referiam, urge colocar-lhes uma pergunta que teima em não querer calar: a quem é que esses políticos servem com tal velocidade?

Está à vista de todos que dessa (má) concepção sobre o tempo, resulta em prejuízos dos quais, em última instância, a não realização plena de um direito fundamental a milhares de moçambicanos - o direito à educação, digo, a uma educação de qualidade, melhor, ainda, a uma educação da melhor qualidade.

Nesta estrada, a estrada do currículo, ou da Educação, em geral, precisamos (re)pensar nessa questão das nossas velocidades: novas velocidades precisam ser (re)definidas e imprimidas; disso depende uma profunda (re)formulação de nossos princípios éticos, nossos códigos de conduta, nossos referenciais político-ideológicos, uma reflexão e perscrutação das diferenças da proposta de educação, dita profissionalizante, virada para o emprego (e auto-emprego) e uma educação humanista e virada para o trabalho.

É certo que o desenvolvimento do País implica a existência do emprego. Contudo, é meu entendimento que o trabalho será, ainda, mais importante. Do trabalho dependerá, certamente, o emprego e não o contrário. Como valor intrínseco do homem, o trabalho se tem revelado uma condição da sua própria existência. A sua assunção como tal depende da compreensão, pelo homem, de uma série de factores, desde logo, do meio que o cerca - social e natural -, das relações entre si e do papel de todos e cada um nesse meio para o seu harmonioso desenvolvimento em prol de todos. Aliás, como sempre o disse (e não me custa voltar a frisá-lo), a compreensão pelo homem, do meio que o cerca, me parece, *é a maior habilidade para a vida*. Contudo, esta habilidade é, estranhamente, bastante parca em nossas propostas curriculares.

É também meu entendimento que, *qualquer proposta curricular que pretenda colocar, como enfoque, a auto-realização dos alunos, deva ter, no seu epicentro, aquela habilidade maior para a vida*, pois, me arrisco a dizê-lo, sem menosprezo das demais, que *outras habilidades são, no bom sentido do termo, acessórias*.

As pistas que forneço como contribuição no debate ainda actual da concepção do currículo do ESG em Moçambique, perseguem esse que considero um nobre objectivo.

Uma palavra aos professores - não poderia terminar sem me referir aos professores. A realização desta pesquisa me levou à reflexão sobre o sentido que faz continuar lhes apelidando de *implementadores do currículo*. Se assim fosse, então estaria bem o que vem acontecendo. Julgo que há que rever minha posição - os professores precisam, também, ser assumidos, eles próprios, como parte dos fautores do currículo. Assumindo-lhes assim, estaremos, nós curriculistas, acenando no sentido de tê-los como nossos parceiros na tarefa da construção curricular e da sua conseqüente implementação. Outrossim, precisamos estar atentos ao facto de que pensarmos em *fautores e implementadores* do currículo como corpos separados e, em certo sentido, como me tem parecido, *configurados em classes de interesses sociais opostos*, significa em si, negarmos algo que nós próprios afirmamos insistentemente, *que o currículo é uma construção permanente* - e assumirmos que há os que o fazem, ou seja, o constroem, depois, terminada a sua construção, entregam-no aos implementadores que tratam de passar para a implementação num acto acrítico.

Em um acto de redenção fica aqui meu reposicionamento quanto a este aspecto. Mais: uma formação de professores visando a implementação de um currículo na perspectiva em que apontam as reflexões deste trabalho tem que ter, também, esse aspecto em atenção. *Há que minar com toda a veemência, essa visão do paradigma técnico linear.*

Chegados aqui, retomo as palavras de Verspoor e, sem perder de vista a seriedade, nem tão pouco, a contundência que a situação o exige, me permito uma pequena brincadeira com as palavras. Á palavra "cows" por ele usada, retiro a tonalidade própria do inglês e obtenho "caos", mesmo no sentido de "[...] mistura de [...] ideias em total desarmonia; confusão [...]", conforme Houaiss e Villar (2009, p. 390) e penetro no profundo do sentido que Verspoor, talvez sem que o soubesse, descreveu a situação das escolas secundárias moçambicanas logo após a introdução do Novo Currículo do ESG, caracterizado por essa *mistura de ideias em total desarmonia*.

Uma leitura das sínteses dos relatórios das missões de supervisão à implementação do Novo Currículo do Ensino Secundário Geral e do novo Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral, que faço questão de anexar a este trabalho, permite ter a correcta noção do que me estou a referir.

Em total harmonia com as palavras de Verspoor, eis-me aqui rogando: por favor, não levemos às escolas, nem *vacas*, nem, tão pouco, *caos*.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do Currículo no novo milênio. In: ABRAMOWICZ, Mere et al. *Currículo e Avaliação: uma avaliação necessária – textos contextos*. Recife – P E Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006. p. 1-6.
- _____. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria E. (Org.). *Temas e Textos em Metodologias de Ensino Superior*. 6. ed. Campinas, S. P.: Papirus, 2001. p. 137-142.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Tradução por Vinícius Figueira. São Paulo: Artmed, 2008.
- AZEVEDO, Joaquim. A Nova Reforma do Ensino Secundário: Que Projecto, Que rampa de lançamento? Associação de Professores de História (APH) - *O Ensino da História: Dossiê Os novos programas de História do Ensino Secundário*. Lisboa, Boletim (III Série), n. 25/26, p. 4-7, fev. - jun./2003.
- BASÍLIO, G. *O Currículo Local no Novo Currículo do Ensino Básico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). PUC SP. São Paulo.
- BELL, Judith. *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva, 1987.
- 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.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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).
- _____. Para a Construção de um Projeto Pedagógico Escolar nas Escolas Integradas, no Âmbito do Convênio UP/MINED. Maputo: UP. 2004.
- CHIZZOTTI, António. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.
- _____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORTELLA, Mário S. *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. - 13. ed. ver. e amp. São Paulo: Cortez, 2010.
- DALBÉRIO, Osvaldo; DALBÉRIO, Maria B. *Metodologia Científica: Desafios e Caminhos*. São Paulo: PAULUS, 2009.

- DOMINGUEZ, José Luiz. *O Cotidiano da Escola de 1º Grau: Entre o Sonho e a Realidade* 1988. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC SP. São Paulo.
- DUARTE, Stela. *Avaliação da Aprendizagem de Geografia: desvelando a produção do fracasso escolar na 11ª classe do Ensino Secundário Geral – Cidade de Maputo, Moçambique* 2001. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUC SP. São Paulo.
- 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 da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* 45. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Entrevista concedida a Mário Sérgio Cortella e Paulo se Tarso Venceslau. *Teoria & Debate*, São Paulo, n. 17, 1992. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/td/xpaulofreire.htm>>. Acessado em 30 Jun. 2011.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo; SCHOR Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAGNÉ, Robert M. Educational Technology as Technique. In: EISNER, Elliot W.; VALLANCE, Elizabeth (Org.). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: Stanford University, 1977. p. 48-63.
- GIL, António Carlos, *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo; ATLAS S. A.. 1999.
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. Tradução por Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e Conviver na Cultura Global: As Exigências da Cidadania*. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- _____. *Currículo: Uma Reflexão Sobre a Práxis*. Tradução por Ernani F. da Fonseca rosa. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- GOODSON, Ivor F. *As políticas de Currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução por Vera Juscellyne Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.
- HENRIQUES, Raquel P. A Reforma do Programa - Algumas Reflexões em Torno do Programa de História (A) Para o 10º Ano do Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. Associação de Professores de História (APH) - *O Ensino da História:*

Dossiê Os novos programas de História do Ensino Secundário. Lisboa, Boletim (III Série), n. 25/26, p. 21-24, fev. - jun./2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR; Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IVALA, Adelino. Z. *O Ensino de História e as Relações Entre os Poderes Autóctenes e Moderno, em Moçambique, (1975-2000)*. 2002. Tese (Doutoramento em Educação: Currículo). PUC SP. São Paulo.

JUNEL, Joseph, S. Is Rational Man Our First Priority? In: EISNER, Elliot W.; VALLANCE, Elizabeth (Org.). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: Stanford University, 1977. p. 104-116.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução por Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÍNGUA, Januário. *O Nexo Entre Concepções e Práticas de Ensino da Geografia em Moçambique*. 2006. Dissertação (Mestrado. em Educação: Currículo). PUC SP. São Paulo.

LOPES, Alice Casimiro. *Política de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagens*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAMAN, Maria Deus A. *O Ensino de História no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique: Apropriação da Memória Social como Prioridade do Ensino de História*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUC SP. São Paulo.

METCALF, Lawrence E. & HUNT, Maurice P. Relevance and the Curriculum. In: EISNER, Elliot W.; VALLANCE, Elizabeth (Org.). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, Califórnia: Stanford University, 1977. p. 134-159.

MENDES, Clarisse; SILVEIRA, Cristina; BRUM, Margarida. Programa de História A - 10º, 11º e 12º Anos Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas Formação Específica. Associação de Professores de História (APH) - *O Ensino da História: Dossiê Os novos programas de História do Ensino Secundário*. Lisboa, Boletim (III Série), n. 25/26, p. 8-15. fev. - jun./2003.

_____. O Programa de História A - Um Novo programa? Associação de Professores de História (APH) - *O Ensino da História: Dossiê Os novos programas de História do Ensino Secundário*. Lisboa, Boletim (III Série), n. 25/26, p. 16-21. fev. - jun./2003.

- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Direcção de Planificação e Cooperação (Diplac). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2010*: Educação Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico. Maputo: Mined/Diplac, 2010a.
- _____. Ministério da Educação. Direcção de Planificação e Cooperação (Diplac). *Estatística da Educação, Aproveitamento Escolar 2009*: Educação Geral e Formação de Professores. Maputo: Mined/Diplac, 2010b.
- _____. Instituto Nacional de Estatística (INE). *Resultados Definitivos do III Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE, 2010c.
- _____. Mined/Inde. *Proposta de Programa de Ciências Sociais 8ª classe*: documento de trabalho. Maputo: Mined/Inde, 2010d.
- _____. Mined/Dneg. Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral. Maputo: Dneg, 2010e.
- _____. Mined/Dneg. Síntese dos Relatórios da Avaliação do Progresso de Implementação do Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário geral. Maputo: Dneg, 2010f.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo Específico)*: Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11. Maputo: CESO CI International/CESO CI Moçambique/Cambridge Education, 2009a.
- _____. Conselho de Ministros. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24 de Novembro de 2009. *Estratégia do Ensino Secundário Geral – 2009-2015*. Maputo: Conselho de Ministros, 2009b.
- _____. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (Inde). *Proposta de Integração Disciplinar no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Inde, 2009c.
- _____. MEC/Dneg. Regulamento Geral do Ensino Básico. Maputo: MEC/Dneg, 2008.
- _____. 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.
- _____. Conselho de Ministros, Aprovado na 14ª Sessão Ordinária, de 13 de Junho, de 2006. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: Conselho de Ministros, 2006a.
- _____. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. *História, 9ª classe Programa Intermédio*. Maputo: MEC/Inde, 2006b.
- _____. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Grupo de Ciências Sociais. *Conteúdos Transversais a Serem*

Considerados pelos Grupos de Disciplina na Elaboração dos Reajustes Transitórios. Maputo: MEC/Inde, 2005.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. *Programas da Disciplina de História do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Maputo; Mined/Dnesg, 2004.

_____. Ministério da educação/Gabinete do ministro. *Despacho Ministerial*. Maputo: Mined/GM, 13 de fevereiro de 2003a.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Projecto de Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Mined/Inde, 2003b.

_____. Conselho de Ministros. Aprovada na XXXV Sessão do Conselho de Ministros, realizada aos 20 de Novembro, de 2001. *Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário*. Maputo: Conselho de Ministros, 2001a.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. *Revisão dos Programas de Ensino do 1º Ciclo do ESG*. Maputo: Mined/Dnesg, 2001b.

_____. Ministério da Educação /Instituto Nacional de desenvolvimento da Educação (Inde). *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB): Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos, Estratégias de Implementação*. Maputo: Mined/Inde, 1999.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. *Programa de Ensino, 8ª classe: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Mined/Dnesg, 1995a.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. *Programa de Ensino, 9ª classe: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Mined/Dnesg, 1995b.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. *Programa de Ensino, 10ª classe: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Mined/Dnesg, 1995c.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. Mapa *Programático, História 9ª classe: S. N. E*. Maputo: Mined/Dnesg, 1992a.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. Mapa *Programático, História 10ª classe: S. N. E*. Maputo: Mined/Dnesg, 1992b.

_____. Ministério da Educação/Direcção Nacional de Educação Geral. Ensino Secundário do Sistema Nacional de Educação, *Programa da 9ª classe*. Maputo: Mined Dineg, 1990.

- _____. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ensino Secundário do Sistema Nacional da Educação, *História, Programa da 8ª classe*. Maputo: Inde, 1988.
- _____. Ministério da Educação/Mined. *Diploma Ministerial 121/87, de 20 de Outubro*: Aprovado a 2 de Abril, de 1977. Publicado em Boletim da República I SÉRIE - Número 43. Maputo: Imprensa Nacional. Publicado em 28 de Outubro, de 1987.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Tradução por Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Sá da costa, 1975.
- MOREIRA AZEVEDO, Carlos A. e AZEVEDO, Ana Gonçalves de. *Metodologia científica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. 6. ed. rev. e aumentada. Lisboa; s/e, 2003.
- PACHECO, José Augusto. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. Introdução: Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: _____. (Org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 2000a. p. 7-37.
- _____. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: _____. (Org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 127-145.
- _____. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PESCUMA, D.; CASTILHO, António P. F. de., Projeto de Pesquisa: O que é? Como fazer? – um guia para sua elaboração. 6. ed. rev. E amp. São Paulo: Olho D' Água, 2010.
- _____. Trabalho Acadêmico: O que é? Como se faz? – um guia para sua apresentação. 5.ed. rev. e amp. São Paulo: Olho D' Água, 2009.
- _____. *Referências Bibliográficas: Um guia para documentar suas pesquisas incluindo internet, CD-Rom, multimeios*. 6. ed. revr. amp. São Paulo: Olho D' Água, 2008.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SENGULANE, Hipólito et al. Pertinência da introdução da disciplina de Ciências Sociais no Ensino Secundário Geral. *Síntese (Publicação Trimestral): Antropologia, Filosofia, Geografia e História*. Maputo, Ano I, n. 2, p.12-20, 2006.
- SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA FILHO, Noêmio X. da. Avaliação do Enfoque Dominante de Currículo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Santos. *Educação e Avaliação*, São Paulo, Ano I, n. 2, p. 100-131. Jan. 1981.

UNESCO. Reaching the Marginalized EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO & Oxford University Press, 2010.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 454/2010

Faculdade de Educação
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Alipio Dias Casali
Autor(a): Remane Selimane

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado ***A história e geografia na concepção da disciplina de Ciências Sociais no ESG1, em Moçambique***

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

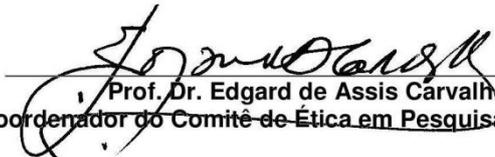
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **08/12/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **454/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 08 de dezembro de 2010.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC – SP

São Paulo, 04 de Outubro, de 2010

Segue, conforme normas determinadas pelo Comitê de Ética o Resumo e Parecer Consubstanciado referente ao projeto de pesquisa em pauta, para a devida avaliação.

Título do projeto:

“A História e Geografia na Concepção da Disciplina de Ciências Sociais no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1), em Moçambique”

Pesquisador responsável: Remane Selimane

Prof. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali

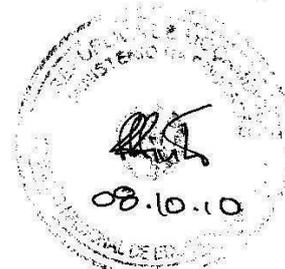
Instituição responsável: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUCSP

Área temática: Educação/Desenvolvimento Curricular

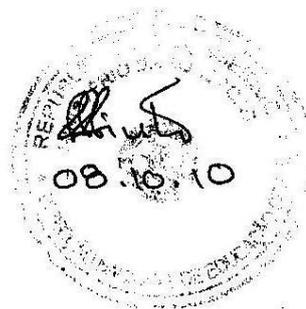
RESUMO

Nesta pesquisa pretendo discutir aspectos do desenvolvimento curricular no sistema educativo moçambicano, desde a Independência do país, em 1975, particularmente no Ensino Secundário Geral (ESG). Pretendo centrar o estudo na revisão curricular em curso desde a definição da *Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário*, de 2001, até ao presente. Entre os aspectos marcantes dessa revisão curricular assinala-se a integração curricular, cujo ponto culminante é a “junção” de disciplinas das áreas de Ciências Sociais e Naturais do que resultam disciplinas unificadas nessas áreas. Neste contexto, à semelhança do que já sucedeu ao nível do Ensino Primário (EP), vislumbra-se o surgimento no ESG, da disciplina de Ciências Sociais que terá como base as atuais disciplinas de História e Geografia. Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende contribuir para o processo objetivando fornecer os necessários subsídios epistemológicos e metodológicos. Para além do próprio conteúdo da revisão curricular em si, destacarei o meu próprio envolvimento nele, as aprendizagens, inquietações e dúvidas a mim suscitadas, mercê da minha participação nele, que data desde 1991. Trata-se, pois de uma abordagem reflexiva onde, refletindo sobre a minha prática, busco, “Desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade; [para] em próximo momento, (...) [voltar] à prática visando transformá-la. Esse movimento ação-reflexão-ação propõe um vetor “de dentro para fora”, (...) (ABRAMOWICZ, M., In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (org.), 2001: 137-142)”

1

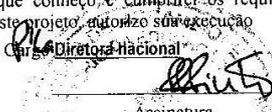


Palavras-chave: Revisão Curricular; Integração Curricular/disciplinar; Ciências Sociais.





MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 (versão outubro/99) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.

1. Projeto de Pesquisa: A História e Geografia na Concepção da Disciplina da Ciências Sociais no ESG1, em Moçambique			
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) Educação		3. Código: 7.08	4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4)
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso) III		6. Código(s):	7. Fase: (Só área temática 3) I <input type="checkbox"/> II <input type="checkbox"/> III <input type="checkbox"/> IV <input type="checkbox"/>
8. Unitermos: (3 opções) (Palavras-Chave) Desenvolvimento, Integração (Curricular), Ciências Sociais			
SUJEITOS DA PESQUISA			
9. Número de sujeitos No Centro : 15 Total: 15		10. Grupos Especiais: <18 anos <input type="checkbox"/> Portador de Deficiência Mental <input type="checkbox"/> Embrião /Feto <input type="checkbox"/> Relação de Dependência (Estudantes , Militares, Presidiários, etc) <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/>	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
11. Nome: Remane Selimane			
12. Identidade: R.N. V666348		13. CPF.: (apenas números) 234.015.348-40	
14. Nacionalidade: Moçambicana		15. Profissão: Técnico Pedagógico	
16. Maior Titulação:		17. Cargo:	
18. Instituição a que pertence: Ministério da Educação moçambique		19. Endereço (Rua, nº): Rua Turiassú, 552, AP 6	
20. CEP: (apenas números) 05005-000		21. Cidade: São Paulo	
22. U.F.:		23. Fone: (apenas números, inclusive DDD) (11) 6349-2658	
24. Fax: (apenas números, inclusive DDD)		25. Email:	
18. Instituição a que pertence: Ministério da Educação moçambique			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: ____/____/____			
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO			
26. Nome: Ministério da Educação e escolas		29. Endereço (Rua, nº): Av. 24 de Julho, 167 Maputo Moçambique	
27. Unidade/Orgão: DINEG e INDE e Escola		30. CEP: (apenas números)	
28. Participação Estrangeira: Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		31. Cidade: Maputo	
33. Fone: (apenas números, inclusive DDD) (11) 6349-2658		32. U.F.:	
34. Fax: (apenas números, inclusive DDD)		35. Projeto Multicêntrico: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição) :Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução Nome: Cristina Daniel Matere Tomo Data: 08 / 10 / 10 Assinatura: 			
PATROCINADOR			
36. Nome:		39. Endereço	
37. Responsável:		40. CEP: (apenas números)	
38. Cargo/Função:		41. Cidade:	
43. Fone: (apenas números sem espaços)		42. U.F.:	
44. Fax: (apenas números sem espaços)		43. Fone: (apenas números, inclusive DDD) (11) 6349-2658	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP			
45. Data de Entrada: ____/____/____		46. Registro no CEP:	
47. Conclusão: Aprovado ()		48. Não Aprovado ()	
Data: ____/____/____		Data: ____/____/____	
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ____/____/____			
Encaminhamento a CONEP: 50. Os dados acima para registro () 51. O projeto para apreciação () 52. Data: ____/____/____		53. Coordenador/Nome Assinatura	
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP			
54. Nº Expediente :		56. Data Recebimento :	
55. Processo :		57. Registro na CONEP:	
58. Observações:			

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Prezado/a Professor/a,

Queira aceitar as minhas calorosas saudações e permitir-me tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a revisão curricular em curso no ESG₁ e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção ao estudo da compreensão que os/as senhores/as professores/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação de questionários, essa mesma compreensão. Para tal, preciso fazer este estudo exploratório a fim de angariar os/as professores/as a participarem do referido Inquérito.

Dado que precisarei, eventualmente, de voltar ao seu contacto para o referido Inquérito, caso manifeste a sua disponibilidade, peço-lhe que se identifique, podendo até ser por pseudônimo, desde que me ceda os dados para posterior contacto.

Seguem as questões:

1. Identificação do/a Professor/a:

- Sexo: M ___; F ___;
- Idade: 17-20 ___; 20-30 ___; 30-40 ___; 40-50 ___; +50 _____.

2. Formação:

- Académica:
 - Nível Médio _____;
 - Nível Superior _____.
- Pedagógica:
 - Nível Médio _____;
 - Nível Superior _____.

3. Escola onde Trabalha:

- Situada na Zona urbana _____;
- Situada na Zona Suburbana _____;
- Situada na Zona Rural _____;
- Escola Pública/ Oficial _____;
- Escola Privada _____;
- Escola Comunitária _____;
- Dimensão: ___ Salas; ___ Alunos; ___ Professores; ___ Turnos.

4. Turno, Nível e Disciplina em que Lecciona:

- Turno: Diurno _____; Nocturno _____.
 - Nível: EP₂ ___; ESG₁ _____.
- Se assinalou EP₂, já alguma vez leccionou no ESG₁? Sim ___; Não _____.
- Se Sim, por quanto tempo? _____ anos/meses.

Ou lecciona simultaneamente os dois níveis? Sim _____. Há quanto tempo? ____ anos. Na mesma disciplina? _____

Se assinalou ESG₁, já alguma vez leccionou no EP₂? Sim ____; Não ____.

Se Sim, por quanto tempo? _____ anos/meses.

Ou lecciona simultaneamente os dois níveis? Sim _____. Há quanto tempo? ____ anos. Na mesma disciplina? _____

5. Gostaria de partilhar alguma experiência ou inovação de sucesso por si levada a cabo no processo de ensino, numa das disciplinas em que lecciona, ou em ambas?

SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO INQUÉRITO, ESCOLHA:

Tenho interesse de participar no inquérito: _____;

Não tenho interesse de participar no inquérito: _____.

Por Favor, forneça seus dados, para contacto posterior:

Nome: _____

Telefone: _____

cell: _____

e-mail: _____

Muito obrigado pela sua colaboração e sua disponibilidade para o inquérito,

Remane Selimane

São Paulo, 11 de novembro de 2010.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO PRINCIPAL APLICADO AOS PROFESORES

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado/a Professor/a

Queira, em primeiro lugar, aceitar as minhas mais calorosas saudações e permitir-me tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a revisão curricular em curso no Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo (ESG₁) e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as professores/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário essa mesma compreensão. Para o efeito, apliquei um questionário exploratório a fim de angariar os/as professores/as que participariam desta fase. Aprecia-me agradecê-lo/a por ter acedido a participar desse questionário exploratório e, sobretudo, pela disponibilidade para participar nesta fase do meu estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, não terão nenhum tratamento individualizado, mas sim de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

1. Sexo: F M
2. Idade
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20 a 30 | 30 a 40 | 40 a 45 | +45 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
3. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .
- a) Formação Psicopedagógica
- Sim
- Não
- b) Se sim:
- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Nível Médio | Nível Superior | Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Licenciatura	Mestrado	Doutoramento		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. Anos de Experiência de Docência:				
0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Disciplina(s) que lecciona:				
História	Geografia	C. Sociais	Ed. Moral e Cívica	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

II. Política Geral

6. As afirmações que se seguem são todas, de certo modo, verdadeiras. Dependendo do ponto de vista da percepção de currículo, que cada um de nós tenha, algumas das afirmações podem parecer mais importantes que as outras. Desse ponto de vista, qualifique a significatividade de cada uma das afirmações, colocando-as na ordem decrescente, numerando-as de 1 a 5.

ITEM	AFIRMAÇÕES	ORDEM
A	Cada disciplina científica das Áreas de Comunicação e Ciências Sociais, de Matemática e Ciências Naturais e das Actividades Práticas e Tecnológicas, Artes Cénicas e Turismo têm uma estrutura conceptual própria, um vocabulário também próprio e métodos específicos. O objectivo do ensino dessas disciplinas é introduzir o aluno no campo de conhecimentos de cada uma dessas ciências que, para ele é novo	
B	Cada aluno tem expectativas, interesses e aspirações próprias. O objectivo do currículo/ensino é exactamente o de criar um ambiente educacional que facilite/favoreça a sua auto-realização	
C	As teorias modernas do ensino e aprendizagem são um importante instrumento a serviço do professor já que permitem uma adaptação do processo do ensino aos processos mentais do aluno. Sendo assim, o principal objectivo do	

	currículo/ensino é o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno para que ele possa enfrentar situações futuras, tanto na vida social, quanto na profissão ou emprego	
D	O estágio de desenvolvimento da tecnologia do ensino é importante para o professor. O objectivo do currículo/ensino é exactamente implementar técnicas e encorajar a utilização de equipamentos de ensino que permitam maior eficiência no processo educacional, tais como: recursos audiovisuais, recursos e Infraestruturas para permitir a planificação e realização de experimentações	
E	Perante a sociedade moçambicana colocam-se vários desafios, nomeadamente, o reforço da Unidade Nacional, o Combate à Pobreza Absoluta e o resgate dos valores e as referências culturais nacionais. Assim, o objectivo do currículo/ensino é o de consciencializar o aluno dos problemas que mais afligem a comunidade e a sociedade, em geral, e prepará-los para que sejam capazes de contribuir para essas mudanças sociais estruturais	

7. Acredita que o actual currículo do ESG₁ contribui para a formação para o emprego, conforme é a sua pretensão?

a) Sim

b) Não

c) Caso a sua resposta anterior seja negativa, o que acrescentaria ao actual currículo para a consecução daquela pretensão presente no currículo?

8. A formação que o actual currículo proporciona aos alunos, atende, a seu ver, às necessidades da sociedade e da comunidade da região?

a) Sim

b) Não

c) Caso a sua resposta anterior seja negativa, qual/ais é/são a(s) sua/s principal/ais crítica(s) a este currículo para que isso aconteça?

III. Estrutura Curricular e Plano de Estudos

9. A carga horária semanal total do currículo no que se refere ao ESG₁ é de **31 a 37** horas/aula – semana, distribuídas do modo que o quadro seguinte ilustra:

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	Carga Horária segundo o PCESG
Área de Comunicação e Ciências Sociais (Línguas Moçambicanas – Português, Inglês e Francês – História e Geografia)	14 a 16
Apenas Línguas (Línguas Moçambicana, Portuguesa e Inglesa)	10 a 14
Apenas as disciplinas de Ciências Sociais (História e Geografia)	4
Área de Matemática e Ciências Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia)	10 a 11

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	Carga Horária segundo o PCESG
Apenas a disciplina de Matemática	4 a 5
Apenas as disciplinas de Ciências (Física, Química e Biologia)	6
Área das Actividades Práticas e Tecnológicas (Educação Física e Educação Visual, TIC's)	4
Apenas as Disciplinas Profissionalizantes (Noções de Empreendedorismo)	2 a 6
Disciplinas Opcionais (Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas)	4

a) Concorda com o lugar que as disciplinas de Ciências Sociais ocupam, no que diz respeito à carga horária?

Sim

Não

b) Caso a sua resposta à pergunta da alínea a) seja negativa, qual seria, no seu entender, a alteração que deveria ser feita no que diz respeito à distribuição das horas pelas disciplinas? Preencha a quadro abaixo:

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	HORAS
Área de Comunicação e Ciências Sociais (Línguas Moçambicanas – Português, Inglês e Francês – História e Geografia)	
Apenas Línguas (Línguas Moçambicana, Portuguesa e Inglesa)	
Apenas as disciplinas de Ciências Sociais (História e Geografia)	
Área de Matemática e Ciências Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia)	
Apenas a disciplina de Matemática	
Apenas as disciplinas de Ciências (Física, Química e Biologia)	

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	HORAS
Área das Actividades Práticas e Tecnológicas (Educação Física e Educação Visual, TIC's)	
Apenas as Disciplinas Profissionalizantes (Noções de Empreendedorismo)	
Disciplinas Opcionais (Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas)	

10. Sente que a disciplina em que lecciona, está devidamente enquadrada/coordenada/articulada do resto das disciplinas do currículo (tanto do ponto de vista da sequência vertical, quanto da integração horizontal com as outras disciplinas, particularmente com a disciplina afim (História/Geografia e Geografia/História)?

a) Está:

Isolada

Parcialmente isolada

Integrada

Parcialmente integrada

b) Se acha que a disciplina em que lecciona está parcialmente integrada, total ou parcialmente isolada, o que sugeriria que fosse feito para lograr uma maior integração?

Aspectos da Avaliação

11. Quais são os métodos/estratégias de avaliação da aprendizagem que mais aplica para avaliar as aprendizagens dos seus alunos?

- a) Testes (ACP, ACS).
- b) Trabalhos de Grupo.
- c) TPC.
- d) Cadernos Diários e outros meios/recursos dos alunos
- e) Acompanhamento sistemático do progresso do aluno através de:
 - i. fichas de observação do desempenho do aluno.
 - ii. frequência da participação do aluno, na aula.
 - iii. conteúdo da participação do aluno, na aula.
 - iv. chamadas orais individuais.
- f) Pré-avaliação para diagnosticar o estágio dos alunos:
 - i. no início do ano lectivo.
 - ii. no início de cada Unidade Temática.

IV. Estratégias de Implementação

12. Quais as técnicas/estratégias de aula a que mais recorre na leccionação das suas aulas?

- Aula expositiva
- Seminários/debates
- Visitas e/ou excursões
- Aula baseada em trabalhos independentes dos alunos
- Outras (especifique)

13. Quais são os recursos didáticos que mais usa nas suas aulas?

Apontamentos

Manuais portados pelos alunos

Manuais de biblioteca

Textos de Apoio

Recursos audiovisuais

Outros (especifique)

1. Quantas vezes já participou de encontros de preparação para a implementação do novo currículo?¹

a) A nível nacional:		
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) A nível provincial:		
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Ao nível da Cidade/Distrito:		
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Ao nível da escola:		
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

¹ Por lapso, a numeração das perguntas do questionário foram descontinuadas a partir desta pergunta, facto que é mantido nesta versão para evitar a deturpação na interpretação das respectivas respostas.

2. Caso leccione a 8ª classe ou tenha tido essa experiência, quais são as principais dificuldades que denota dos graduados da 7ª classe?

3. Caso leccione a 10ª classe ou tenha tido essa experiência, quais são as principais lacunas que denota dos graduados da 10ª classe?

V. Outras percepções ou comentários sobre a transformação curricular

4. Escreva no espaço que se segue, algo que considere relevante a ser considerado na presente pesquisa ou sobre a revisão curricular do ESG que não tenha sido considerado neste questionário:

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TÉCNICOS (Dnesg e Inde)

QUESTIONÁRIO AOS TÉCNICOS

Caro/a colegas, queira, em primeiro lugar, aceitar as minhas mais calorosas saudações e permitir-me tomar algum do seu precioso tempo.

No âmbito da minha formação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a revisão curricular em curso no Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo (ESG₁) Área de Ciências Sociais.

Dentre os vários aspectos da revisão curricular dedicarei especial atenção ao papel e compreensão que os/as senhores/as técnicos/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário esse mesmo papel e compreensão.

Apraz-me agradecê-lo/a por ter acedido a participar deste questionário, cujas respostas serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa e não terão nenhum tratamento individualizado, mas sim de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o fim aqui expresso.

- Seguem as questões:

I. Dados de identificação pessoal e profissional

1. Sexo: F M
2. Idade
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20 a 30 | 30 a 40 | 40 a 45 | +45 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
3. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .
- a) Formação em Desenvolvimento/Planificação Curricular
- Sim
- Não
- b) Se sim:
- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Nível Médio | Nível Superior | Bacharelato |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura | Mestrado | Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Anos de Trabalho na Actual Função:

a) MinEd

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
<input type="checkbox"/>				

b) INDE

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
<input type="checkbox"/>				

5. Anos de Experiência de Docência, Antes de Assumir as Actuais Funções:

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
<input type="checkbox"/>				

6. Disciplinas leccionadas:

História	Geografia	C. Sociais	Ed. Moral e Cívica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Política Geral

7. As afirmações que se seguem são todas, de certo modo, verdadeiras. Dependendo do ponto de vista da percepção de currículo, que cada um de nós tenha, algumas das afirmações podem parecer mais importantes que as outras. Desse ponto de vista, qualifique a significatividade de cada uma das afirmações, colocando-as na ordem decrescente, numerando-as de 1 a 5.

ITEM	AFIRMAÇÃO	ORDEM
A	Cada disciplina científica das Áreas de Comunicação e Ciências Sociais, de Matemática e Ciências Naturais e das Actividades Práticas e Tecnológicas, Artes Cénicas e Turismo têm uma estrutura conceptual própria, um vocabulário também próprio e métodos específicos. O objectivo do ensino dessas disciplinas é introduzir o aluno no campo de conhecimentos de cada uma dessas ciências que, para ele é novo.	

B	Cada aluno tem expectativas, interesses e aspirações próprias. O objectivo do currículo/ensino é exactamente o de criar um ambiente educacional que facilite/favoreça a sua auto-realização.	
C	As teorias modernas do ensino e aprendizagem são um importante instrumento a serviço do professor já que permitem uma adaptação do processo do ensino aos processos mentais do aluno. Sendo assim, o principal objectivo do currículo/ensino é o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno para que ele possa enfrentar situações futuras, tanto na vida social, quanto na profissão ou emprego.	
D	O estágio de desenvolvimento da tecnologia do ensino é importante para o professor. O objectivo do currículo/ensino é exactamente implementar técnicas e encorajar a utilização de equipamentos de ensino que permitam maior eficiência no processo educacional, tais como: recursos audio-visuais, recursos e Infraestruturas para permitir a planificação e realização de experimentações	
E	Perante a sociedade moçambicana colocam-se vários desafios, nomeadamente, o reforço da Unidade Nacional, o Combate à Pobreza Absoluta e o resgate dos valores e as referências culturais nacionais. Assim, o objectivo do currículo/ensino é o de consciencializar o aluno dos problemas que mais afligem a comunidade e a sociedade, em geral, e prepará-los para que sejam capazes de contribuir para essas mudanças sociais estruturais.	

8. Acredita que o actual currículo do ESG₁ contribui para a formação para o emprego, conforme é pretensão que ele próprio coloca?

a) Sim

b) Não

III. Estrutura Curricular e Plano de Estudos

10. A carga horária semanal total do currículo no que se refere ao ESG₁ é de **31 a 37** horas/aula – semana, distribuídas do modo que o quadro seguinte ilustra:

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	Carga Horária segundo o PCESG
Área de Comunicação e Ciências Sociais (Línguas Moçambicanas – Português, Inglês e Francês – História e Geografia)	14 a 16
Apenas Línguas (Línguas Moçambicana, Portuguesa e Inglesa)	10 a 14
Apenas as disciplinas de Ciências Sociais (História e Geografia)	4
Área de Matemática e Ciências Naturais (Matemática, Física, Química e Biologia)	10 a 11
Apenas a disciplina de Matemática	4 a 5
Apenas as disciplinas de Ciências (Física, Química e Biologia)	6
Área das Actividades Práticas e Tecnológicas (Educação Física e Educação Visual, TIC's)	4
Apenas as Disciplinas Profissionalizantes (Noções de Empreendedorismo)	2 a 6
Disciplinas Opcionais (Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas)	4

a) Concorda com o lugar que as disciplinas de Ciências Sociais ocupam, no que diz respeito à carga horária?

Sim

Não

b) Caso a sua resposta à pergunta da alínea **a)** seja negativa, qual seria, no seu entender, a alteração que deveria ser feita no que diz respeito à distribuição das horas pelas disciplinas? Preencha a quadro abaixo:

ÁREAS CURRICULARES/DISCIPLINAS	HORAS
Área de Comunicação e Ciências Sociais (Línguas Moçambicanas – Português, Inglês e Francês – História e Geografia)	

11. Sente que a disciplina em que trabalha, na elaboração dos Programas de Ensino e no desenvolvimento curricular, em geral, está devidamente enquadrada/coordenada/articulada do resto das disciplinas do currículo (tanto do ponto de vista da sequência vertical, quanto da integração horizontal com as outras disciplinas, particularmente com a disciplina afim (História/Geografia e Geografia/História)?

a) Está:

Isolada

Parcialmente isolada

Integrada

Parcialmente integrada

b) Se acha que a disciplina em que trabalha está parcialmente integrada, total ou parcialmente isolada, o que sugeriria que fosse feito para lograr uma maior integração?

IV. Aspectos da Avaliação

12. Quais são os métodos/estratégias de avaliação da aprendizagem a que os Programas de Ensino em que trabalha mais recomendam para avaliar as aprendizagens dos alunos?

- a) Testes (ACP, ACS).
- b) Trabalhos de Grupo.
- c) TPC.
- d) Cadernos Diários e outros meios/recursos dos alunos
- e) Acompanhamento sistemático do progresso do aluno através de:
 - i. fichas de observação do desempenho do aluno.
 - ii. frequência da participação do aluno, na aula.
 - iii. conteúdo da participação do aluno, na aula.
 - iv. chamadas orais individuais.
- f) Pré-avaliação para diagnosticar o estágio dos alunos:
 - i. no início do ano lectivo.
 - ii. no início de cada Unidade Temática.

V. Estratégias de Implementação

13. Quais as técnicas/estratégias de aula a que os Programas de Ensino em que trabalha mais recomendam na leccionação das aulas?

- Aula expositiva
- Seminários/debates
- Visitas e/ou excursões
- Aula baseada em trabalhos independentes dos alunos
- Outras (especifique)

14. Quais são os recursos didáticos que os Programas de Ensino em que trabalha mais recomendam para a concretização do ensino das matérias que propõem?

Apontamentos

Manuais portados pelos alunos

Manuais de biblioteca

Textos de Apoio

Recursos audiovisuais

Outros (especifique)

15. Do conhecimento que possui, quais são as suas expectativas acerca das bases que os graduados da 7ª classe possuem que facilitarão a sua compreensão das matérias dos Programas de Ensino na disciplina em que trabalha?

Quais têm sido as principais dificuldades que os mesmos graduados denotam?

Relativamente às dificuldades que os alunos apresentam à entrada no nível do ESG1, quais são aquelas que acha que ao longo do ciclo os Programas em que trabalha logram suprir?

APÊNDICE V

**Enfoques ou Directrizes Ideológicas do Currículo Segundo os
Profesores de História e Geografia do ESG₁ do Distrito Municipal Ka
Mavota
Cidade de Maputo**

Enfoques ou Diretrizes Ideológicas do Currículo segundo os professores de História e Geografia do ESG₁ do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de Maputo.

AFIRMAÇÕES		A	B	C	D	E	TOTAL
ORDEM DADA PELOS RESPONDENTES	LH1	5-0	2-6	1-10	3-4	4-0	
	LH2	5-0	3-4	4-0	2-6	1-10	
	LG1	3-4	2-6	4-0	5-0	1-10	
	LG2	3-4	1-10	5-0	4-0	2-6	
	St1	8	26	10	10	26	
	JH1	4-0	3-4	1-10	5-0	2-6	
	JH2	2-6	1-10	3-4	5-0	4-0	
	JH3	3-4	2-6	4-0	5-0	1-10	
	JG1	5-0	2-6	1-10	3-4	4-0	
	JG2	4-0	3-4	5-0	2-6	1-10	
	JG3	2-6	5-0	1-10	4-0	3-6	
	St2	16	30	34	10	30	
	OH1	5-0	4-0	2-6	3-6	1-10	
	OH2	3-4	1-10	4-0	5-0	2-6	
	OG1	1-10	3-4	2-6	5-0	4-0	
	St3	14	14	12	4-0	16	
	EH1	a)	a)	a)	a)	a)	
	EH2	3-4	2-6	1-10	4-0	5-0	
	EG1	2-6	1-10	3-4	4-0	5-0	
	EG2	3-4	2-6	1-10	4-0	5-0	
	St4	14	14	24	0	0	
	FH1	1-10	3-4	2-6	5-0	4-0	
	FG1	b)	b)	b)	b)	b)	
	FG2	b)	b)	b)	b)	b)	
St5	10	4-0	6	0	0		
PONTUAÇÃO		64	88	86	24	72	

a) Perguntas não respondidas.

b) Resposta invalidada por incorreção insanável.

Fonte: o autor.

Neste quadro, as letras *A*, *B*, *C*, *D* e *E* representam as frases identificadas por estas letras na pergunta 7, reproduzida no texto, em caixa. Nas células destinadas às pontuações, os primeiros algarismos indicam a posição escolhida pelos professores; o segundo algarismo, a pontuação correspondente. *St* representa o subtotal da pontuação atribuída por cada grupo de professores de cada escola. A leitura da resposta de cada professor se faz na horizontal.

APÊNDICE VI

Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos Professores de História e Geografia do ESG₁ do Distrito Municipal Ka Mavota - Cidade de Maputo, Acerca da Formação para o Emprego Proporcionada pelo Currículo

**Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos
Professores de História e Geografia do ESG₁
do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de
Maputo, Acerca da Formação Para o Emprego
Proporcionada Pelo Currículo.**

RESPOSTAS	a) Sim	b) Não	Total	
ESCOLHA DOS RESPONDENTES	LH1	X		
	LH2	X		
	LG1		X	
	LG2		X	
	St1	2	2	
	JH1	X		
	JH2		X	
	JH3		X	
	JG1		X	
	JG2		X	
	JG3		X	
	St2	1	5	
	OH1	X		
	OH2	X		
	OG1	X		
	St3	3		
	EH1		X	
	EH2		X	
	EG1		X	
	EG2		X	
	St4	0		
	FH1		X	
	FG1		X	
	FG2	X		
	St5	1	2	
	PONTUAÇÃO	7	9	

Fonte: o autor.

A leitura deste quadro e dos dois seguintes obedece aos mesmos critérios estabelecidos para a leitura do anterior.

APÊNDICE VII

**Quadro-Síntese Acerca da Relevância do Currículo, Segundo os
Professores de História e Geografia do ESG₁ do Distrito Municipal Ka
Mavota - Cidade de Maputo**

**Quadro-Síntese Sobre a Avaliação dos
Professores de História e Geografia do ESG₁
do Distrito Municipal Ka Mavota – Cidade de
Maputo, Acerca da Relevância Social do
Currículo do ESG₁.**

RESPOSTAS	a) Sim	b) Não	Total	
ESCOLHA DOS RESPONDENTES	LH1	X		
	LH2	X		
	LG1		X	
	LG2	X		
	St1	3	1	
	JH1	X		
	JH2		X	
	JH3		X	
	JG1		X	
	JG2		X	
	JG3		X	
	St2	1	5	
	OH1	X		
	OH2	X		
	OG1	X		
	St3	3		
	EH1	X		
	EH2		X	
	EG1		X	
	EG2	X		
	St4	2	2	
	FH1		X	
	FG1	X		
	FG2	X		
	St5	2	1	
	PONTUAÇÃO	11	9	

Fonte: o autor.

Para a leitura deste quadro, vide notas sobre a leitura dos dois quadros anteriores.

APÊNDICE VIII

Quadro-Síntese Acerca das Respostas dos Professores de História e Geografia do ESG₁ do Distrito Municipal Ka Mavota - Cidade de Maputo Sobre a Sua Participação na Preparação do NCESG

Quadro-Síntese Sobre as Respostas dos Professores Acerca da Sua Participação na Preparação do NCESG

PARTICIPAÇÕES	A				B				C				D								
	NENHUMA VEZ	1 VEZ	2 VEZ	3 VEZ	+3 VEZ	NENHUMA VEZ	1 VEZ	2 VEZ	3 VEZ	+3 VEZ	NENHUMA VEZ	1 VEZ	2 VEZ	3 VEZ	+3 VEZ	NENHUMA VEZ	1 VEZ	2 VEZ	3 VEZ	+3 VEZ	
INDICAÇÕES DOS RESPONDENTES	LH1	X				X					X					X					
	LH2	X				X						X					X				
	LG1	X				X					X					X					
	LG2	X				X					X					X					
	St1	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	3	1	-	-	-	2	2	-	-	-
	JH1	X					X					X					X				
	JH2	X					X					X					X				
	JH3	X					X					X								X	
	JG1			X					X					X				X			
	JG2	X					X					X					X				
	JG3	X					X					X					X				
	St2	5		1			5		1			5		1			3	2		1	
	OH1	X	-	-	-	-	X	-				X						X			
	OH2	X					X					X					X				
	OG1			X					X			X						X			
	St3	2		1			2		1			3					1	2			
	EH1	X							X			X						X			
	EH2	X					X					X					X				
	EG1	X					X					X					X				
	EG2	X					X					X					X				
	St4	4					3		1			4					3	1			
	FH1	X					X		X				X					X			
	FG1	X					X						X				X				
	FG2					X					X										X
	St5	2				1	2		1		1		2				1	1			1
	RESUMO	17		2		1	16		4		1	15	3	1			10	8		1	1

Leitura do quadro conforme as indicações relativa à leitura dos três quadros anteriores.

APÊNDICE TX

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Guião das Entrevistas

1. Analisando os Programas de Ensino do ESG, a partir da introdução do SNE, verifica-se que a instituição de sua origem é, ora à DINEG/MEC, ora o INDE.

Qual é a explicação para este fenómeno, tendo em conta que ao INDE cabe a tarefa do desenvolvimento curricular?

2. O histórico do desenvolvimento curricular mostra uma oscilação na distribuição da carga horária disciplinar.

Quais têm sido os critérios para a distribuição da carga horária disciplinar nos planos de estudo?

3. Observando a formação académica e profissional do quadro técnico dos envolvidos no desenvolvimento curricular, nota-se que alguma parte dos técnicos carece de uma formação específica formal nesta área.

Em que medida esta situação pode estar a influenciar (se é que tem) no processo de desenvolvimento curricular?

3.1. Caso a situação do número anterior esteja exercendo alguma influencia negativa, qual tem sido o antídoto encontrado e que efeitos isso tem sortido?

4. O período após a definição da *Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário*, de 2001, foi caracterizado por aquilo à que se chamou **revisão pontual dos programas de ensino**. Ao que se constatou estas mexidas, destinavam-se a atribuir maiores habilidades para a vida, ao ensino.

Em que consistiam, na verdade, essas *Habilidades para Vida* (nas diferentes disciplinas)?¹

5. A abordagem da História e Geografia de Moçambique no ESG₁ nestas duas disciplinas não se mostra uniforme e não parece ser uma prioridade, pelo menos no que toca aos conteúdos nucleares destas disciplinas, nos programas de ensino.

Qual o comentário que se oferece dizer face a esta situação?²

6. O processo do desenvolvimento curricular requiere a participação de técnicos e professores à vários níveis.

Fale da experiência do seu grupo de trabalho nessa matéria.³

¹ Pergunta principal dirigida ao respondente AC

² Pergunta endereçada, em aditamento ao questionário dirigido ao técnicos

³ Idem, Nota 2.

APÊNDICE X

**ENTREVISTA CONCEDIDA POR A. A.,
a 21 de Dezembro, de 2010**

ENTREVISTA 1

Entrevista 1 – Gravação Nº 042. Efectuada a 21 de Dezembro de 2010.

Local: Mined. Respondente: AA¹. Pesquisador: RS.

Pergunta 1:

RS: À minha chegada à Dinesg recebi de imediato, a tarefa de elaborar o Programa de História da 10ª classe que entraria em vigor no ano seguinte, no âmbito da introdução anual de uma classe do SNE. Como explica que este Programa e os seguintes tenham sido elaborados pela Dinesg e não pelo Inde que, aliás, elaborara o Programa da 8ª classe?

AA: Sim, acho que vou ter que puxar pela memória, pois passa muito tempo e posso ter-me esquecido de algumas situações. Após a concepção do SNE, em 1982, tarefa, aliás, incumbida e realizada pelo Inde, esta mesma instituição passa a dedicar-se ao desenho do currículo para o EP. Na verdade, nessa fase inicial da implementação do SNE, foi como que ao Inde se tivesse atribuído a vocação de desenvolver apenas actividades relacionadas com o EP. O desenvolvimento curricular para o ESG esteve sob a égide, primeiro, da Dneg e, depois, da Dinesg. Refiro-me, particularmente a elaboração dos Programas (porque é preciso sublinhar que o trabalho realizado no Inde era muito mais profundo, já que implicava também, no desenho e reflexões sobre as filosofias curriculares, a produção de materiais de ensino, incluindo acções no âmbito da formação de professores). Isso se pode explicar, provavelmente, pela falta de pessoal com formação adequada. Na verdade, no elenco de técnicos que compunha os quadros do Inde, na altura, era notória a falta de experiência, não só no que diz respeito ao ESG, mas também relativamente à alfabetização e Educação de Adultos (AEA), ao Ensino Técnico Profissional e Vocacional (ETPV), Ensino à Distância (EAD). Actividades relacionadas com estes níveis e subsistemas de ensino foram desenvolvidas nas Direcções Nacionais respectivas.

¹ AA é um quadro sénior do Mined, ocupando, na altura da entrevista, uma função ao nível do Conselho Consultivo do Mined. Entre outras funções naquele Ministério, AA já se ocupou das mesmas tarefas a que RS (o pesquisador) foi atribuído à sua chegada ao Mined. Aliás, AA foi, precisamente, substituído por RS nessas funções, em 1991. Compõem o Conselho Consultivo do Mined, todos os Directores Nacionais, os Assessores do Ministro e os Chefes de Departamento com estatuto de Directores Nacionais

Pergunta 2:

RS: Sobre a capacidade técnica de intervenção dos técnicos no processo do desenvolvimento curricular, pode desenvolver um pouco mais? Percebi que procurou ‘esquivar-se’ ao tratar como falta de experiência ao que eu estou chamando de *falta de formação específica*. Será que tive a melhor percepção?

AA: O ponto central é que, provavelmente, ao nível do ESG o processo do desenvolvimento curricular não tenha sido tão profundo quanto o que aconteceu no Inde. No que se refere ao trabalho realizado pelo Inde para o currículo do EP, ele lá representou estudos ou pesquisas, a elaboração de documentos contendo a filosofia e as directrizes curriculares, os Programas de Ensino, os materiais de ensino e até reflexões tocando a área da formação de professores.

Nota do autor: apesar do esforço tendente a direccionar o respondente à resposta mais ou menos exacta da pergunta colocada, não foi possível conseguir esse ensejo. Mais ainda: ficou por esclarecer por que é que no Inde teria sido assim e ao nível das Direcções não!

Pergunta 3

RS: A instabilidade no que diz respeito à instituição sede onde os Programas de Ensino e outros documentos são elaborados e a sua constante revisão criam dificuldades concernentes à sua divulgação nas escolas com evidentes consequências no seu normal funcionamento. Qual o seu comentário?

AA: As mudanças que se tem vindo a imprimir nos PE mostram-se necessárias. O ângulo da questão situa-se ao nível da gestão. Na gestão é que está o problema, é a nossa fraqueza na gestão do sistema que cria esses problemas e não as revisões em si que têm sido feitas aos PE e outros documentos. Temos que definir estratégias que nos permitam ter um efectivo controle das nossas actividades, desde a instância central até á base, para que todas as mudanças desejamos empreendidas cheguem à escola em tempo útil e tenham efectivamente, o efeito que desejamos.

Pergunta 3.1

RS: E como explicar todas essas mudanças curriculares (ou melhor, traduzidas por essas mexidas nos PE)?

AA: O móbil principal de todas estas mexidas é a constatação de que o ensino tem estado bastante compartimentado – do 3º ciclo do EP, passando pelo ESG₁ e até mesmo o ESG₂. 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. No rol destas questões centrais é preciso definir as questões básicas por nível de ensino. Neste contexto, estando o País decidido a alargar o Ensino Básico para 9/10 classes, as Ciências Sociais introduzidas primeiro ao nível do EP afiguram-se como um dos desafios a que se coloca ao nível do ESG,

Mas, isto, sabê-mo-lo, coloca-nos grandes desafios:

- Olhar para os professores, estabelecer e privilegiar um diálogo permanente, privilegiar o concerto de ideias e não medidas administrativas.

Nota do Entrevistador: Não se esclarece o real significado da expressão “concerto de ideias”, que pode ser para o caso deste trabalho, uma ideia-chave, para a percepção da dinâmica a que se está a referir

- Elaborar programas de transição onde os professores estejam permanentemente envolvidos
- Elaborar materiais em que se apoiem as mudanças desencadeadas;

Pergunta 3.2:

RS: Qual é a abertura, ou seja, a posição dos próprios técnicos face a este processo?

AA: Não há dúvidas que há alguma relutância por parte de alguns técnicos face ao processo da integração. Mas, de certo modo, isso é algo compreensível. É preciso que o admitamos: esse processo não decorre sem lacunas, lacunas no próprio processo e em parte entre alguns técnicos. A esse propósito, o próprio entrevistado se indagou: como é que quem tem lacunas pode envolver os outros?

Em jeito de resposta à sua própria pergunta, prosseguiu: é preciso inventariar as nossas capacidades e, juntando a isto, buscar as experiências de outros países. Referiu a título de

exemplo que, na Finlândia, existia para o Ensino Secundário, em paralelo, a disciplina de Ciências Sociais, a disciplina de História.

Pergunta 3.3:

RS: Que medidas foram tomadas no Inde como antídoto face a essa constatação de situações lacunares entre os próprios técnicos?

AA: Temos feito um exercício de introspecção técnica sobre a integração curricular, sobre como realizá-la; trazer para o Inde pessoas abalizadas para nos assistirem tecnicamente, por exemplo, o professor Inocente Muthimukuio para a Área de Ciências Naturais e, no passado não muito distante, a professora Conceição Osório trabalhou com o Grupo de Ciências Sociais. Todos trouxeram contribuições valiosas, se bem que, naturalmente, uns com posições a favor da integração e alguns outros com opiniões discordantes. Há, por exemplo, a discussão da contemplação dos valores do patriotismo e da História de Moçambique em geral. Sabe-se, por exemplo, que o questionamento que a Professora Conceição Osório colocava é a de que uma tal disciplina de Ciências Sociais poria em causa aprendizagens relativas à História de Moçambique, contudo, este é um debate que está na ordem do dia nos tempos que correm.

Nota do autor: não está respondida nesta intervenção, a questão de fundo: afinal qual é o antídoto face à constatada existência de situações lacunares entre os técnicos elaboradores do currículo?

Nota do Entrevistador: Uma vez mais, nota-se um ‘esquivar’ a esta questão. Ou será que devemos ter a percepção de que pela contratação de “especialistas abalizados”, usando as próprias palavras do entrevistado, as situações lacunares são dissipadas. Tanto quanto se sabe, a tarefa da concepção dos documentos curriculares, Programas de Ensino e outros, é da responsabilidade dos técnicos. Não parece razoável que se espere que capacitações, assessorias que duram alguns dias apenas sejam susceptíveis de resolver essa situação.

Pergunta 4:

RS: Permita-me aproveitar a “deixa” sobre a questão relativa à História de Moçambique que abordou: qual, na verdade, a postura dos Programas a serem elaborados face à necessidade da

incorporação da História de Moçambique que está nos Programas actuais muito aquém do desejável?

AA: Há um grande problema no nosso sistema educativo: o conceito de Escola. É preciso entender que, com o desenvolvimento da tecnologia da informação, o conceito e o papel da Escola mudou: ainda se pensa, em Moçambique que a Escola tem de fornecer todos os elementos de informação que os alunos necessitam, quando eles podem achá-los por si, pois estão ao seu dispor. A situação da sobrecarga dos Programas com informação verifica-se ainda hoje nos Programas actuais. Quer dizer que ainda não foi assumida a necessidade da diminuição da informação em privilégio de um Programa que dê primazia ao desenvolvimento de competências.

Pergunta 5:

RS: Poderia compulsar um pouco mais acerca das mudanças sucessivas dos Programas e as suas consequências ao nível do funcionamento da escola?

AA: Temos que nos compenetrarmos de que as mudanças que promovemos visam a melhoria do sistema. No entanto, o desejável seria que tivéssemos um tempo, digamos, razoável necessário para que essas mudanças se tornem efectivas. Temos que criar as condições: os meios, a formação de professores, criar estratégias de diálogo, inclusive com os próprios técnicos. Todos nós sabemos que técnicos têm a sua velocidade de entendimento e realização das coisas, mas os políticos andam numa outra velocidade.

Pergunta 5.1:

RS: Essa constatação é muito interessante, ainda mais vinda de si que ocupa a posição que ocupa. Pode-se esperar de si, na sua posição actual uma atitude mais interventiva no sentido de influenciar uma decisão correctiva desta situação?

AA: No que me compete, farei tudo ao meu alcance para que nos possa ser permitido fazer as coisas com um tempo suficiente, para reflectirmos sobre os factores críticos básicos: o diálogo para criar em todos os intervenientes a predisposição indispensável, pois sem isso as reformas ficam apenas nas nossas cabeças.

APÊNDICE XI

**ENTREVISTA CONCEDIDA POR A. B.
a 11 de Fevereiro de 2011**

ENTREVISTA 3

Entrevista 3 – Gravação Nº 051. Efectuada a 11 de Fevereiro de 2011.

Local; Inde. Respondente: AB¹. Pesquisador: RS.

Pergunta 1:

RS: Sei que várias questões foram abordadas no questionário, mas gostaria, antes de mais, de saber se teria mais a acrescentar às respostas dadas.

AB: Referi-me aos aspectos não inquiridos no questionário no último nº do próprio questionário, onde a própria questão colocada abria espaço para essa colocação. Poderia acrescentar relativamente à integração disciplinar propriamente dita, que as necessidades colocadas ao ESG₁ são objectivamente diferentes do que aconteceu ao nível do EP.

Pergunta 1.1:

RS: Poderia especificar um pouco mais essas diferenças?

AB: São diferenças organizativas, Na preparação do NCEB as coisas foram claras desde o princípio, houve uma calendarização que foi cumprida sem muitos sobressaltos. Neste processo do ESG isso não está a acontecer, há adiamentos e mais adiamentos sucessivos!

Pergunta 1.2:

RS: Não será que esses adiamentos tenham algo a ver com alguma dificuldade, digamos, técnica de levar avante o processo? Alguns colegas falaram das suas dificuldades de ‘entrarem’ no esquema da integração dado o facto de não se sentirem tecnicamente preparados para o efeito. Ou será que essas são referências isoladas?

AB: Não, essas não são referências isoladas. Esse é um sentimento generalizado entre os técnicos, da sua despreparação para realizar esta tarefa com conhecimento de causa. Mas, não

¹ AB é quadro sénior do Inde, ocupando, na altura desta entrevista, a função de Coordenador do processo da Integração num dos Grupos/ Áreas Curriculares

temos escapatória, faremos, ou estamos a fazer o trabalho, porque estamos ligados à instituição a quem compete realizar essa tarefa.

Pergunta 2:

RS: Voltemos ao próprio trabalho. Em que ponto de situação estamos, agora e quais os passos seguintes?

AB: Neste momento estamos a trabalhar nos Programas de Ensino. No princípio deste ano, todos os Grupos de trabalho estiveram em retiro e produziram as linhas gerais comuns a todas as áreas; as das áreas afins esboçaram a estrutura geral dos Programas de Ensino, isto é, com base nas competências definidas pelo Pcesg, elegeram os temas-base do ciclo e a sua divisão pelas classes. Agora estamos a trabalhar nos Programas da 8ª classe.

Pergunta 2.1

RS: Como é que se organizou a participação dos professores nessa fase?

AB: A representação dos professores processo inicial da elaboração dos Programas no retiro, obedeceu a um critério de representatividade onde cada província foi representada por um professor, de História ou de Geografia.

RS: Parece-me que voltou a haver adiamento da introdução dos Programas das novas Disciplinas Integradas, foi?

AB: Sim, é verdade. Houve adiamento (mais um) da introdução prevista para 2012, podendo vir a ser agora em 2013. Estamos a trabalhar agora, com vista à experimentação que poderá ocorrer ainda este ano em escolas da Cidade e Província de Maputo. Esperamos que a experimentação nos permita colher subsídios sobre o que os professores implicados no trabalho com estes novos Programas nos possam fornecer. Assim trabalharemos com base nesses subsídios com vista a melhorar os Programas e produzir as versões finais.

APÊNDICE XII

**ENTREVISTA CONCEDIDA POR A. C.
a 15 de Fevereiro de 2011**

ENTREVISTA 4

Entrevista 4 – Gravação N° 061. Efectuada a 15 de Fevereiro de 2011.

Local: Mined. Respondente: AC¹. Pesquisador: RS.

Pergunta 1:

RS: A nossa conversa, chefe, irá girar à volta do trabalho que fizemos na sequência da Estratégia do Ensino Secundário Geral e Formação de Professores Secundários, de 2001. No processo da busca da documentação achei este documento que fundamenta melhor as questões que eu quero levar à volta daquela Estratégia - este é o documento que orientou o nosso trabalho de revisão pontual dos Programas. A questão é, quando nós fizemos a revisão pontual dos Programas (que foram duas ou três vezes em que fizemos isso), no âmbito da procura de conferir *habilidades para a vida* que aquela Estratégia nos dizia, claramente, dos Programas não permitirem o seu desenvolvimento, por serem "altamente académicos e enciclopédicos". Qual era, exactamente, o alcance que tínhamos em vista com essas revisões e, num outro ângulo, que tipo de controle que tivemos sobre essa actividade? Esta é a primeira pergunta:

AC: Bom, uma das grandes questões tinha a ver com a vastidão (sic) dos nossos Programas e essa vastidão fazia com que nós não conseguíssemos dotar, de facto, o aluno de habilidades para a vida. Porquê isto? Porque havia muita correria no sentido do cumprimento dos Programas, e nós vimos que os Programas não eram cumpridos e a prova disso é que nos exames, sempre que saíssem as últimas matérias, tínhamos problemas. Tivemos casos de disciplinas que contemplaram uma grande percentagem das últimas matérias e tivemos sérios problemas nos resultados nos exames. Falando em termos práticos, as ciências trazem mais *habilidades*, sem dúvidas, em termos práticos, E... havia este problema, portanto, a vastidão dos Programas fazia com que não houvesse espaço mesmo para *realizar aquelas experiências que não precisam mesmo de entrar no laboratório*, quer dizer, *experiência de mão livre*, a interpretação dos fenómenos, etc, quer dizer, o ensino era mesmo académico. Bom, na altura não falávamos muito do ensino centrado no aluno, mas, por detrás disso, estávamos à procura disso. Não falávamos directamente, dizíamos que estávamos à procura e as habilidades estavam lá, ou não, etc. E falávamos nas nossas capacitações, nos nossos Planos de

¹ AC é um quadro sénior do Mined, ocupando, na altura da entrevista, a chefia de um dos departamentos da já extinta Direcção Nacional de Educação Geral.

Actividades (PdAs) falávamos muito das formações que era preciso fazer, capacitação de professores, etc. Essa era uma das formas de comprovarmos o que se passava no terreno, no sentido de a partir daqueles que formávamos, medirmos o que teria acontecido com os trabalhos anteriores. Depois, começamos a ter problemas com o financiamento e não financiamento etc. Esta era uma das formas que usávamos para ver se o que nós decidíamos estava a ser cumprido ou não. Esta é uma questão que aparecia muito nos TdRs e me preocupava em verificar isso. Ah... havia, como se chamava nos TdRs?, *Aspectos de Difícil Compreensão*, quer dizer, havia uma compreensão de fazer o controle no sentido de ir identificando, cada vez mais, o que é que não está bem. Portanto, penso que foi mais ou menos isso. O que motivou mais até, é o facto de vastidão dos Programas foi o grande problema e isso tornou, de facto, o ensino enciclopédico, porque aí não vamos ao fundamental e esse exercício obrigou-nos a vermos para o fundamental. Olhar para uma Unidade Didáctica, o que é que é preciso? Qual é a aplicação disto? O que é que isto significa? Qual é a relação disto com a prática?

Pergunta 2:

RS: Esse é um lado da questão, que, inclusive, está claramente explícito nos documento. O outro lado, chefe, tem, também, várias faces: do ponto de vista da efectiva realização do comando dado, qual era a estratégia para descortinar a efectiva realização do comando, por um lado, por outro lado, qual foi a estratégia para se aperceber do nível de absorção por parte dos professores do que havia a ser feito e os efeitos disso no processo de ensino e aprendizagem e para os alunos. Que estratégia foi montada, primeiro aqui, "em casa", para se ter o *feedback* nos grupos de disciplinas, já que o nosso trabalho aqui era de grupos de disciplinas e, naturalmente, cada grupo de disciplina, eu digo, por exemplo, na área em que eu trabalhava, nas Ciências Sociais, havia um certo entendimento sobre habilidades para a vida, sobre extensão dos Programas. Então era preciso que os diversos grupos fizessem essa conciliação, para depois, isso passar para os professores e, depois, fazer com que aqueles fizessem reflectir isso nos alunos. Qual foi a estratégia? Que esquema para concluir da efectividade do nosso trabalho e, depois, passá-lo para os professores?

AC: Estratégia como tal não foi feita... esquema...sistematizado, eh... algo organizado, de facto, para melhor controlarmos esta revisão dos Programas, que o caminho é este, nós temos que caminhar desta forma no sentido de avaliarmos melhor, de facto, isso não foi feito como tal. Mas, o que eu sentia, de facto, é que nas formações nas capacitações, havia esta

preocupação, quer dizer, tanto mais que, em Física, por exemplo, por forma a controlar esta parte e, o cumprimento do Programa e, a questão das Dosificações foi também, um problema, Dosificações eram enviadas para as escolas, para as províncias, houve uma altura em que os professores tinham isso, era um instrumento para verem como é que, mais ou menos, podem dividir as suas aulas, por forma a alcançarem o objectivo, sem, de facto, substituir as planificações. Então, este era um instrumento que, penso que, ajudava muito e, nós não fizemos isso em todas as disciplinas E, alguns achavam: "nós estamos a criar um mau hábito, os professores vão deixar de planificar". Mas, não era um controle, mas um instrumento para ajudar a mostrar qual é o objectivo. O tratamento pode ser feito desta maneira e neste tempo e, chegado aqui, podemos, no laboratório, fazer esta ou aquela experiência, temos tantos exercícios para consolidar esta parte, porque para cumprirmos este objectivo temos que ordenar desta forma. Portanto, era um instrumento de apoio e, de facto, para controlar isto, até houve uma altura que, nós enviávamos livros, textos de apoio, porque esta questão de biblioteca não é um assunto iniciado hoje. Isto tudo para apoiar o processo, mas não um controle directo, mas, se tu dás livro, pelo menos sabes que ele vai cumprir aquele objectivo, ele há-de ler, vai, melhor, se calhar, organizar as suas aulas.as supervisões, podiam, também, ser um instrumento de controle, mas uma supervisão, já sabemos, dura o tempo que dura e, tínhamos TdRs, qual é o aproveitamento que era alcançado, e nós podíamos ver a partir das supervisões e, quais foram as principais dificuldades, no cumprimento deste e daquele objectivo, é certo que, na supervisão vão à província um grupos de técnicos que respondem por uma determinada área, não dá para ver cada uma das disciplinas. Isso para dizer que, de facto, fizemos um controle empírico. Estás a ver? Não foi algo, assim, sistematizado: revisão do Programas, como é que estamos documentados? Os TdRs são abertos? Vamos e até hoje continuamos. O que deve acontecer é que a supervisão pedagógica que sempre defendi, também é que tem que ter um carácter investigativo e isso é difícil, não sei se, com as próximas gerações podemos chegar lá: com um instrumento claro, vou ver os aspectos gerais sim, mas a mim, o que me leva, porque, ... um exemplo, a questão de leitura e escrita, o que é que eu posso pesquisa? Que instrumento claro para recolha de dados posso usar? E, depois, voltar, e sistematizar os dados e ajude o Mined na tomada de decisões. Quando se diz que o Mined tem que pensar, eu entendo assim, é assim como podemos funcionar. São coisas assim. Mas, já agora que estamos a falar disso, vou-te dar um exemplo, bom, tu estás fora, mas deves saber um pouco a situação, algo que está fora de controle, nossa implementação do currículo, este mesmo, o novo currículo do ESG está a dar muitos problemas, mas muitos problemas mesmo, desde o Plano Curricular e implementação do Regulamento de Avaliação, porque há

um desfasamento, em que não há testagem do currículo. Fazemos o currículo, não o testamos! Temos o novo Regulamento de avaliação, também, não testamos! Então, são dois instrumentos fundamentais que não testamos! E, na própria concepção, o Inde é que concebe o currículo, mas está fora da avaliação, não está a prever o que é que vai acontecer em termos de avaliação nesse currículo. Vem a Dineg, em princípio, também, fora. Tudo bem que algumas pessoas que participam na elaboração do Regulamento de Avaliação não estiveram envolvidas na elaboração do currículo. Então, é o Regulamento que está sendo feito na base de leituras do documento do Plano Curricular, não é na base da vivência do próprio currículo. Alguém chega, lê o Plano Curricular, encontra lá as directrizes e desenha as directrizes do regulamento da avaliação da maneira que entende na leitura que faz. Então, isso fica difícil. Bem procuramos equilibrar esse assunto, porque temos colegas que participaram, mas não participaram no trabalho do currículo, a própria consultoria não participou na elaboração do currículo. Então, há um desfasamento, isto é um fosso muito grande. Portanto, regulamento não foi testado o próprio currículo não foi testado. Deu no que deu. E, até hoje não estamos a conseguir resolver o problema e não dá para criar adendas. Então, o trabalho que foi feito agora, que é mandar os técnicos a uma supervisão, ver como é que está o currículo, como é que está sendo implementado, por causa dos problemas que havia, foram lá detectados lá os problemas, trouxeram, foram sistematizados houve um relatório de tudo o que está a acontecer e, culminamos, agora, ainda esta semana com um encontro onde apresentamos a todos, na presença de alguns directores de escolas, chefes de departamentos pedagógicos provinciais, alguns distritais também, a inspecção, etc. o que é que vimos: a situação é esta - *que o Regulamento não está bem, motivado pelo próprio currículo. Temos muitas reprovações e nós aqui não conseguimos ver o problema: currículo, exame, regulamento. Qual é o problema?* Ah, é que o currículo é profissionalizante, ah, as ciências é que não há material. Estamos a dizer que é profissionalizante, mas não temos material, não estamos a fazer nada, estamos a ver também. E, depois, é o regulamento; a nota mínima que é 7 (sete), também dizem que eliminou, também contribui. Então, há isto: este é o grande problema e vamos continuar a ter.

Pergunta 3:

RS: Sim. Agora quero fazer uma pergunta um pouco provocatória, sabe que eu sempre fui crítico a isto. É esta passagem aqui: "**nnnn**". Bom, é esta questão da tendência que é evidente, a tendência da subalternização das ciências sociais, aqui reflectida pela afirmação segundo a qual se muitos alunos as escolhem, isso por si só significa a diminuição, no país, da massa

crítica. O que sabe do que isso possa estar provocando no seio dos professores, particularmente, os destas áreas? É a discussão antiga, da centralidade da Matemática, da línguas e das ciências no currículo. Do ponto de vista das ciências sociais, habilidades para a vida, engloba a capacidade de inserção social, no meio circundante, a capacidade da sua leitura, etc, e o documento assume que tudo isto não contribui para a criação da massa crítica, como é? Mas, o currículo clama pela relevância social, não lhe parecem contraditórias estas posições?

AC: De facto, analisando bem, de fato, a frase assim como está, não está assim tão bem, eh, porque a questão, também, dos alunos seguirem mais a área das Ciências Sociais muitas vezes tem também, a ver com a forma como nós tratamos as próprias ciências naturais, a própria Matemática, é que tornamos o ensino mesmo académico em que é uma confusão de equações e fórmulas que o aluno não vê para onde é que está caminhando. Um exemplo concreto: se tu estás a dar a 10ª classe, por exemplo. Na 10ª classe nós sabemos que, depois os alunos vão fazer opções - uns para as ciências e outros para as ciências sociais. Vamos a uma aula de física, por exemplo: se tu estás a dar um fenómeno em há duas cargas positivas, nos sabemos que essas forças se repelem, vamos elaborar uma ficha de exercícios, vai falar das leis e tudo mais, pede-se o cálculo de diversos valores, distâncias, cargas, etc, mas, em nenhum momento nós discutimos a questão da lei, o que é que a lei diz? Porque se eu tenho duas cargas eléctricas, enquanto ele não perceber por que é que as cargas se atraem o que acontece quando as distâncias são aumentadas? Diminuídas?, por aí fora... A questão é exactamente que nós estamos a matematizar o nosso ensino. A questão da massa crítica também, tem a ver com a maneira como as próprias ciências sociais são ensinadas. Não é por acaso que agora a matemática passa a ser obrigatória também, para as Ciências Sociais, porque as ajuda na percepção do fenómenos.

Pergunta 4:

RS: Relativamente à passagem do testemunho Dineg/Inde no que concerne ao desenvolvimento curricular, particularmente, a elaboração de programas. Quis os seus comentários?

AC: De facto, a passagem do testemunho não foi bem feita. A passagem desta actividade para o Inde começou no mandato do Ministro Nguenha. Eu até estive num Consultivo em que o Ministro Nguenha dizia que a tarefa de desenvolver o currículo é do Inde. O Ministro preocupou-se mais com o local onde a actividade deveria ser desenvolvida (neste caso, qual o

órgão). É o Inde. Então tem que passar para o Inde, sem olhar, neste caso, para aquilo que são os recursos, principalmente os humanos do próprio Inde, a própria experiência acumulada no Inde, que era mais no Ensino Primário. Deveria ter havido um programa concreto, uma estratégia de aproveitamento do capital humano aqui na Dineg que, infelizmente, não foram exploradas. Houve uma espécie de acomodação ao preceituado nas atribuições orgânicas descuidando todo um capital acumulado durante décadas pela dineg, o que fez com que a própria Dineg ficasse relaxada e se desligasse deste trabalho. Mas a Dineg ela tem, de facto essa experiência acumulada, reforçada pelo facto de que muitos técnicos da Dineg para aqui vieram trazendo como bagagem, muitos anos de sala de aula. O envolvimento dos professores do ESG no currículo não foi, também, dos melhores, é um envolvimento mais *ad hoc*, não é no sentido de um envolvimento permanente, uma escola concreta, com um grupo concreto de professores, durante um período determinado, pesquisando um determinado aspecto como contribuição ao currículo, descentralizando a pesquisa e dando às bases algum protagonismo na contribuição para alguns dos problemas do nosso currículo. Portanto, o envolvimento não se pode reduzir a uma chamada para uma reunião, tem que ser um plano, uma estratégia concreta. Mas, o problema é que nós queremos ir para lá.

RS: Tudo bem, eu sabia que, as dúvidas que eu tinha, o chefe iria esclarecer-me e não me enganei. Muito obrigado.

APÊNDICE XIII

**ENTREVISTA CONCEDIDA POR A. M.
a 22 de Dezembro, de 2010**

ENTREVISTA 2

Entrevista 2 – Gravação N° 043. Efectuada a 22 de Dezembro de 2010.

Local: Inde. Respondente: AM¹. Pesquisador: RS.

Pergunta 1:

RS: Analisando os Programas de Ensino do ESG, a partir da introdução do SNE, verifica-se que a instituição de sua origem é, ora à DNESG/Mined, ora o Inde.

Qual é a explicação para este fenómeno, tendo em conta que ao Inde cabe a tarefa do desenvolvimento curricular?

AM: Desde 1994, ano em que vim ao Inde, dos documentos que eu tive acesso, o único de carácter oficial que norma as actividades do Inde no qual se descrevem as atribuições e as competências, é o próprio Estatuto do Inde, publicado em Boletim da República (BR), que é, digamos, o único documento oficial no qual assentam as tarefas e atribuições do Inde. De lá para cá foram sendo feitos os ajustes usando documentos que não chegaram a ter validade jurídica que substituísse o Estatuto. No entanto, esses ajustes e esses documentos, não chegaram a ter validade jurídica, tal como esse primeiro Estatuto. Com a aplicação desses documentos, o Inde foi alterando algumas das suas atribuições e alguns dos seus departamentos deixaram de existir, por exemplo, o Departamento Editorial, cuja extinção deu origem à Editora Escolar. Igualmente, deixou de existir ao longo da história do Inde o Departamento de Investigação. Contudo, nenhuma da documentação com base na qual se tem vindo a fazerem essas alterações tem o mesmo valor do Estatuto publicado em BR o qual cria o Inde nos anos 80. Portanto, se me perguntar por documentos que validem o actual estágio do Inde, dir-te-ei, apenas que vamos encontrar documentação internos que, do ponto de vista jurídico podem ser considerados ilegais, porque não temos um Estatuto outro que substitua aquele dos anos oitenta a que me referi.

¹ AM é actualmente um dos quadros dirigentes do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Inde). Trabalha nesta instituição desde 1994, após terminar a sua formação superior, transferido da sua anterior ocupação de professor. No Inde, envolveu-se, sucessivamente, em trabalhos de pesquisa educacional e desenvolvimento curricular, tendo desde a primeira hora do seu enquadramento no Inde, liderado várias equipas de pesquisa e do Desenvolvimento Curricular.

RS: Agora, bom... eu vou ter que ler, naturalmente, esses documentos. Mas, esta questão persiste, porque eu tenho um Programa da 8^a, de 1990, que tem a chancela do Inde, o de 1991, da 9^a é chancelado pela Dineg. Eu, quando entro na Dineg, em 1991, encontro esses dois Programas e dou sequência com a 10^a, 11^a e 12^a classes.

AM: Eu penso que essa é uma grande incógnita que fica, mas pelo que eu sei das conversas tidas com os anteriores directores do Inde e, por aquilo que eu tive oportunidade de perceber, e sei e, de facto, percebi é o facto de, nalguns momentos da história, o Inde ter deixado as actividades de desenvolvimento curricular. O desenvolvimento curricular foi movido daqui para as Direcções Nacionais, foi, também, escangalhada (sic) a parte de documentação (como eu disse), havia, também, um centro multimédia, foi deslocada, também, a componente Alfabetização, a componente Educação Geral, foi toda ela deslocada. Mas, essa é, digamos, uma incógnita, e uma dúvida que persistiu até aos últimos quatro, cinco anos, que, então, foi preciso um Despacho Ministerial para que, por exemplo, o currículo do Ensino Secundário voltasse para o Inde. Neste momento estamos em processo para devolver toda a componente curricular que está lá relativa à Alfabetização, o Ensino Técnico Profissional, etc. Portanto, estamos de novo, a recuperar o que está instituído no BR que cria o Inde. Eu penso que nunca houve dúvida para ninguém, que a função do Inde é essa, desenvolvimento curricular. E fazer pesquisa educacional, mas, condicionalismos outros, terão motivado a deslocação da componente do desenvolvimento curricular do Inde para o Mined, que muitos dos nossos profissionais e pessoas ligadas à Educação também não percebem e questionam.

RS: Ah, então, meu questionamento é legítimo.

AM: é, é legítimo, é legítimo.

RS: Mas, há aí uma corrente que associa, eh (não sei, porque não tive acesso ao BR a que se refere, porque correntes, que se referem, por um lado, ao facto de que o Inde teria nascido com a missão de se encarregar pelo Ensino Primário, isso por um lado. E, por outro lado, refere-se, também, a alguma falta de capacidade técnica, de experiência, enfim, isso terá alguma razão, algum cabimento?

AM: Penso que não, quando for ler o Estatuto do Inde publicado em BR há-de notar que estava tudo isto previsto, no sentido de que... estava claro o que se pretendia com o Inde; instituição vocacionada para a planificação e o desenvolvimento curricular e pesquisa educacional. Isto está lá, muito claro. Talvez para recordar é que, esses questionamentos

deixam de ter validade quando esta instituição é esta que desenhou o novo Sistema Nacional de Educação, é esta instituição que coordenou a implementação deste Sistema, produziu os Programas, produziu os materiais de ensino, para todos esses subsistemas do ensino e, quando foi criado o Inde também se criou a capacidade para desenvolver essas actividades. Eu acredito que não é por aí, a instituição é criada e essa capacidade estava aqui instalada. A partir do momento em que esvaziado, no sentido de perder a componente curricular, de facto, ela se concentrou em pesquisa educacional e esta capacidade estava aqui instalada para o desenvolvimento da pesquisa. Eu penso que esses argumentos da capacidade técnica não são, com é que vou dizer, não são, éh... muito sustentáveis, porque o Inde dessa altura não é, se quisemos olhar para o tipo de pessoas que estavam aqui a trabalhar e que desenvolveram essas actividades de grande importância e que foram importantes para a história da educação não tinham a formação que nós hoje temos, não tinham a formação, mas hoje já estamos, em termos de formação, se pensarmos em formação superior e até formação para áreas de especialidade, para áreas especializadas, estamos se calhar, hoje melhor comparativamente ao que estávamos nos anos iniciais. Portanto, penso que há-de ser necessário outro estudo.

RS: É, há-de ser necessário outro estudo. Mas, eh, são cogitações e quando a gente encontra entidades de proa a gente tem que colocar para perceber melhor. Agora, entrando propriamente na revisão curricular e, e, particularmente nesta questão da integração, existe aqui um debate, eu próprio devo confessar que já pensei nesta ideia que vou colocar, mas eu não a vou colocar como eu. É o debate que existe, tanto é que existem mesmo posições em teses e dissertações que defendem isto. É assim: quando nós lemos a documentação (bem, eu estou a fazer uma auto-reflexão, porque me sinto parte do processo), quando lemos a documentação normativa nossa, nomeadamente, os Planos Curriculares, os Programas, fica claro o que é que nós pretendemos, ou, qual é o horizonte com a integração, mas há uma problematização que se coloca: vou falar da área de Ciências Sociais que é aquela que conheço é a que tenho estado a ler, existe uma posição que se forma que diz que a nossa integração, possivelmente, tenha sido assumida, apenas, numa perspectiva de fusão de duas disciplinas e ainda por cima, há outros mais radicais que dizem que essa junção (portanto, assumindo a posição da junção), que essa junção tenha sido desproporcional, para essa ala radical e, partindo do pressuposto de que a junção é das cadeiras de História e Geografia, é que essa junção teria acontecido (e está acontecer) favorecendo a História em detrimento da Geografia. Eu já tentei explorar muito isso. Eu sei que esse é um terreno muito complexo, mas eu não posso deixar de querer ouvir a sua posição face a isto.

AM: Bom, eu acho que, se nós quisermos olhar para esta questão da integração eh... do ponto de vista de junção ou não junção, eu penso que estaremos a fazer uma análise bastante simplista da filosofia que nós pretendemos adoptar. 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. Dizer que, de facto, nós partimos de ma situação em que isto era tudo novo, portanto, houve o exercício de formação, capacitação, etc mas acredito que haja, de facto, vozes ou sectores que, pensando na história da nossa Educação, porque, de facto já tivemos momentos em que tínhamos disciplinas, digamos, juntas, não sei se se tratava, mas acho não, não se tratava de integração, mas foram os embriões de... alguma coisa que foi evoluindo e, portanto, quando começamos a fazer o discurso da integração, o discurso da abordagem por competências, das abordagens integradoras, etc. A primeira reacção, nalguns casos foi que se começou a olhar para isto como o regresso ás situações do passado, das Ciências Físico-Químicas, das geográfico-naturis, etc. e que dão esta ideia de fusão. Ora, o nosso objectivo é de facto, termos claro quais as competências que os alunos deverão desenvolver no final de cada etapa de aprendizagem, foi isso que nós tentamos fazer, tentamos fazer uma estratégia para encontrar um consenso sobre essas competências que nós temos ali definidas que são doze e a partir daí organizar o nosso currículo a partir dessas competências. E aí é onde está o nosso exercício, que dentro das competências que dizem respeito à formação de um cidadão que... quer dizer, que participe integralmente, na sociedade, que se conheça, o seu meio natural e social. Então é onde está situado o nosso maior desafio: como ter isto sob a forma de um currículo nesta abordagem, como organizar estas aprendizagens dentro de um Programa. O primeiro exercício, de facto, foi no Ensino Básico, que é este exercício que está a ser questionado dessa perspectiva que pôs. Mas, digamos que, a nossa perspectiva era, de facto, conseguir essas aprendizagens integradas.

RS: Falou agora, há pouco, de um termo que é básico do que estamos ou pretendemos fazer, que é o consenso. O consenso aqui significa entendimento entre o corpo técnico, que é, digamos, a base, que faz as propostas e, bem como, enfim, os professores que são, no fim, os implementadores. Portanto, eh... eles, enfim, mais do que dominarem ou obterem conhecimento, exigir-se-ia deles comprometimento com o que estamos a fazer. Aqui também, vou-me socorrer eh...(é assim, bem, aquilo que se assume como consenso entre nós, eu assumo, mas, eu estou trazendo outras vozes, até para nos permitir problematizar, também). É

que há vozes que clamam que os professores não estão tão comprometidos como seria de desejar. Primeiro, porque (e eu estou a falar desses estudos) é que eh...há uma visão crítica da elaboração de propostas e colocá-las perante os professores para se pronunciarem, eh... segundo estas visões, seria muito mais produtivo a compreensão, à partida, dos professores, do que estamos a fazer e eles assumirem connosco e produzirem, ou melhor, e no conjunto produzirmos o que nós precisamos. Não parece, segundo estas visões que seja isto que esteja a acontecer e, inclusivamente, se socorrem do ponto de situação no próprio Ensino Primário assim, pelos professores e, para uns essa alguma falta de assunção tem a ver com compromisso, os professores sentir-se-ão, quer dizer, há uma tendência dos professores, ainda que de certa maneira camuflada, se distanciarem do processo. É este o seu sentimento? Não é? Que comentário se lhe oferece fazer?

AM: Bom, eu penso que vamos começar, se calhar, pelo que foi e pelas intenções do Mined e, neste caso, tendo como agência de execução o Inde: Eu penso que está claro a partir dos nossos documentos e a partir da maneira como montamos o processo do desenvolvimento do currículo do Ensino Básico, a... a intenção de desenvolvermos um currículo participativo, eh... baseado no princípio de que todos os intervenientes são parte integrante do processo e, quanto mais envolvidos e melhor conhecerem a importância e as necessidades de todas as mudanças que estamos a pretender pôr em prática iriam implementar melhor. Eh, no processo do desenho do Ensino Básico e também no processo do desenho do currículo do Ensino Secundário, portanto, usamos, exactamente, a experiência do Ensino Básico, portanto, foi montado, foi usada uma metodologia para assegurar estratégias participativas e, nesse sentido, montada uma estrutura de órgãos de consulta para permitir envolvimento. Dizer que foi a primeira vez que no País se desenvolveu um currículo participativo e, vamos dizer, grosso modo, "fora do gabinete", em que, numa primeira fase, eh... os nossos intervenientes de se pronunciarem, eh... ter consensos sobre o estágio, sobre o diagnóstico do nosso sistema educativo e, relativamente ao Ensino Básico. Portanto, isso foi feito a partir dos órgãos que nós criamos a partir do nível local para promover este debate. Isso pode ser encontrado no nosso *Projecto de Transformação Curricular*, mas também, do Ensino Secundário. Portanto, estou a referir-me, digamos, às fases marcantes. Portanto, consensos, portanto foros provinciais que consensualizavam o diagnóstico. Voltamos para a nossa base e desenhamos o esboço do nosso plano curricular, depois, o esboço do plano curricular voltou à base para ser consensualizado ao nível dos foros provinciais. Não estou a referir-me ao desdobramento dos foros provinciais até ao nível do distrito, ao nível da escola comunidade, etc, portanto, este

debate teve tentáculos até aí. E tivemos, digamos, outros órgãos de nível nacional, representativos do País para participar, discutir e validar e aprovar os documentos curriculares que nós produzimos. Depois seguiu-se a fase da preparação da implementação. Aí também, foi montada uma estrutura eh... em cascata para permitir a preparação da entrada em vigor do currículo. E tudo isto foi feito, claro, tendo em conta que a cascata tem os seus problemas, pois à medida em que a cascata foi descendo, não é, foi perdendo alguma qualidade. Tínhamos em prática, elementos que permitissem reduzir o risco desta perda, mas admitimos que houve alguma perda, e, digamos que as perdas maiores acontecem após a introdução. O movimento foi intenso na preparação, mas após a implementação, quando o currículo passa para a fase da implementação, da generalização aí, eh... algum do ímpeto que havia ao longo da fase de preparação, esmoreceu.

Em relação ao Ensino Secundário, portanto, estamos a seguir o mesmo modelo. Em dimensão, se calhar, reduzida, porque nós estávamos a falar, no Ensino Básico, na altura, de cerca de 10.000 escolas, estávamos a falar de um universo de professores muito maior. Mas, ao nível do Ensino Secundário, estamos a falar de cerca de trezentas escolas e, estamos a falar, também, de escolas com um nível de acessibilidade melhor, de um raio melhor que a escola primária, que vai até ao Posto Administrativo. A escola secundária ainda está ao nível das sedes distritais. E, então, aí também, estamos neste processo, já fizemos uma primeira fase que foi levar a mensagem da necessidade de mudança do currículo e, neste caso da integração. A necessidade de avançarmos nesta integração, discutirmos as alternativas que temos para a integração, consensualizar o modelo que... se propõe, ou, pelo menos, que nos parece a alternativa viável para este exercício e estamos ainda, portanto nesse processo de busca de consensos

RS: Bom, hummm, é suspeita a pergunta, mas vou fazê-la, não posso não fazer: qual é que é, da leitura que se faz, a este estágio, em que estamos, a disponibilidade dos próprios técnicos, o entusiasmo, a resposta deles face, e, depois também, ligado a isto, a própria capacidade de realização do projecto não é... porque a integração é... ela tem os seus meandros, não é, e, então, qual é a leitura, qual é o ponto de situação neste momento? Eu sei que no passado, houve esta tentativa de apoio em termos de capacitação, etc qual é o ponto de situação? Eu vou dizer por que é que faço esta pergunta, bom, eu já estou toda esta semana estou a trabalhar e a tentar conversar com os colegas para saber o ponto de situação, etc e senti por parte de alguns colegas, não vou dizer relutância, mas senti algum desânimo no sentido

mesmo de que, "*que capacidade técnica é que nós temos para fazer o que nós temos que fazer?*". Então, qual é a situação a este respeito?

AM: O que eu digo é que, em todos os projectos que nós temos aqui, uma das componentes essenciais é a capacidade técnica que nós temos para lidar com o assunto em causa. A nossa filosofia é capacitar os nossos técnicos através de consultorias externas e, então, está sempre prevista esta componente reforço da capacidade institucional e as nossas formas deste reforço são a consultoria nacional e internacional que tem sido mobilizada. Neste momento, os colegas trabalham com consultoria local, eh... já temos identificado um consultor internacional que está em contacto connosco, esperando o melhor momento, de acordo com a própria conversa que tivemos com este consultor, espera o melhor momento para poder intervir. E, dizer que esta é a melhor maneira que nós encontramos, por outro lado, também, a troca de experiência, portanto, com países identificados que tenham experiências de sucesso, eh... porque uma coisa é aquilo que nós, pela via da consulta documental, temos acesso pela via da Internet, pela via dos documentos, da bibliografia que temos aqui, mas há coisas práticas, é preciso ver no terreno. Para isso programamos visitas a países que tenham implementado com sucesso estes modelos para poderem alimentar a capacidade dos nossos técnicos. Portanto, no fundo é isto

Agora, quando falamos em capacidades também, estamos a falar de recursos, porque estes investimentos normalmente são caros e nem sempre os recursos estão disponíveis na hora em que nós achamos importante e até daí, digamos, a própria... o próprio cronograma de desenvolvimento deste currículo vai sofrer alterações, exactamente, porque há etapas que não conseguimos realizar por falta de recursos na hora, quando os recursos foram disponibilizados já não podíamos fazer determinada actividade. Então, vamos neste momento, quer dizer, alterar um pouco o nosso cronograma para permitir esse aprofundamento e o cumprimento de etapas que nós consideramos cruciais nesse desenvolvimento.

RS: Certo. O nosso horizonte era 2012...

AM: Sim, era 2012 com testagem em 2011, mas achamos que precisamos ainda de amadurecer, mas sobretudo, quer dizer, amadurecer, mas amadurecer envolvendo alguns intervenientes que, até aqui tinham alguma relutância em relação a este modelo e estamos a falar da questão de formação de professores que está ao nível de instituições como a Universidade Pedagógica. Quando nós iniciámos este processo a Universidade Pedagógica estava a iniciar uma reforma e, era, digamos, a reforma que estava a iniciar estava em

caminho contrário ao que se estava a prever e isto era um risco muito grande. Então tivemos que, neste sentido, abrandar a nossa marcha em relação a esta perspectiva para assegurar que a UP estaria connosco na reflexão. Neste momento estamos, vamos dizer, num momento melhor do que há alguns três, quatro anos atrás, em termos de articulação.

RS: Bons sinais!...

AM: Sim, acho que sim.

RS: Muito bom, bem, ouvi, inclusive, falar-se de um Memorando, não sei, exactamente, o que é que é, não tive, ainda, a oportunidade de ler, mas ouvi uma coisa assim...

AM: Bem a ideia do Memorando é aproximar, ahhh... aproximar as duas instituições no sentido de que o Mined está neste momento a enfrentar grandes desafios no que diz respeito à qualidade e sentia toda uma necessidade de, com a UP, chegar a consensos sobre determinadas áreas prioritárias para o Ministério. Então foram identificadas áreas tais como a formação de professores, como é óbvio, a questão da pesquisa educacional, a questão da gestão escolar, portanto, são preocupações que o Ministério tinha, mas precisava de um parceiro, embora a UP fosse, digamos, um parceiro natural, mas que o parceiro se comesçasse a orientar por aquilo que são os desafios do próprio Mined. Aliás, a UP é quem fornece os professores ao Ministério, portanto, era de todo o interesse que as ideias, ou seja, as metas estivessem aproximadas. Então, esse memorando vai nesse sentido e desenvolvermos actividades em conjunto, acertarmos alguns aspectos relativos à formação de professores para que a UP possa servir cabalmente o sistema educativo.

RS: Ehhh... estou a levar-lhe tempo, mas acho que vou ter ainda mais umas duas perguntas a fazer: a primeira relaciona-se com o sistema, ainda bem que o Inde é, digamos, a instituição na qual o Sistema, como é que vou dizer, é produzido, urdido, não sei... fica um pouco a sensação de que o Sistema que clama pela existência dos subsistemas, etc, ele, eh... não esteja a ser gerido como um Sistema. Vou-me explicar, eu, pessoalmente, tenho um pouco, também, essa percepção, quer dizer, eu queria que me aclarasse sobre isso. Ora vejamos: se olharmos para esta área de que estamos a falar, da revisão curricular, no meu intróito, disse que, em 1991, quando eu entro na Dneg, o Mined está a trabalhar em Programas do ESG, nessa mesma altura, o Inde está em preparativos que vão levar, mais tarde, à introdução do Novo Currículo do Ensino Básico. Em 2001, a Dneg produziu a Estratégia para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário, nessa mesma altura o

Inde está a terminar os preparativos para a introdução do novo currículo do Ensino Básico, mas, se olharmos para aquele documento sobre o ESG a gente não vê nenhuma correlação entre ele e o novo currículo do Ensino Básico em geral, com o Ensino Básico, como tal, tanto é isso verdade que, volvidos uns anos, nós tivemos que elaborar uma outra Estratégia. E, as pessoas que não estão por dentro perguntam: mas como é isso? Vocês começam um processo de revisão curricular e, logo a seguir, um processo de construção de uma Estratégia? As pessoas não entendem que a revisão que está a ocorrer tem o seu parto na Estratégia de 2001. Então, isto é um pouco para mostrar... eu não estou a falar da existência de uma Direcção que nem a Dineg que engloba o Ensino Primário e Secundário, mas estou a falar de pensar o Sistema, pensar, porque isto tem implicações e, e bom, há estudos que mostram isso e podemos ver em casos tão simples como a avaliação, por exemplo, em que o EP vai numa direcção e o ESG vai noutra. E há esta interconexão, e estamos a falar do EP e o ESG que são o mesmo subsistema, que é o Ensino Geral, a outra implicação disto é que, na verdade, desde 2001, com essa Estratégia do ESG, eu não sei se temos ideia das revisões que fizemos aos Programas de Ensino, com evidentes consequências na escola. Bom, eu próprio quando estou aqui dentro não me apercebo disso, mas, quando me sento do outro lado e eu olho para dentro, eu digo: meu Deus... Quer dizer, só com a revisão, com esta transformação curricular do ESG, quantas vezes nós mexemos nos Programa? Ehhh... eu dizia noutra dia, assim a brincar, que nós fizemos os Programas Intermédios, os intermédios dos intermédios e, agora, temos que... bom. Eu entendo que temos que, objectivamente, temos que fazer este compasso, eu entendo isso. A verdade é que esses compassos, depois, o seu reflexo na escola, é, é terrível! Então, ehh... há aí essa preocupação que... quer dizer, como é que nós pensamos...

AM: Eu acredito que aí há, quer dizer, há duas questões, há duas, como é que vou dizer, leituras, eh, que se podem fazer: uma é, portanto a que colocava em primeiro, a gestão do Sistema e, colocava como exemplo, a... um pouco, a proliferação de Estratégias que, de certa maneira, parecem desconectadas. Eh... eu penso que, quer dizer, teoricamente, nós temos uma Estratégia, a Estratégia tem períodos de existência, de validade, e as Estratégias são, digamos, instrumentos de operacionalização de políticas neste caso nós temos uma Política Nacional de Educação e as Estratégias são, digamos, desenvolvidas, eh... para, digamos, assegurar que os princípios as metas definidas na Política Nacional de Educação possam ser, digamos, implementadas com resultados concretos ao longo destes períodos que muitas vezes não vão mais que cinco anos, por isso, o período de existência de uma Estratégia é de mais ou menos de cinco anos. Agora, ahhh, isto é assim, há uma relação é que a política é muito mais

duradoira, a estratégia é por etapas, mas enquanto as estratégias se implementam e, são revistas, são adequadas, etc, etc. a vida na Educação não pára. Portanto, a educação continua e aí há todo um esforço que é necessário fazer para que o processo de desenvolvimento das estratégias até mesmo do nosso Plano Estratégico, o nosso Plano Estratégico está a terminar este ano, portanto, no próximo ano pressupõe-se que tenhamos uma nova Estratégia e, entretanto, a vida não pára. Portanto, nós temos, de facto, estes marcos, mas a vida continua, portanto, sem prejudicar os objectivos estratégicos da Educação. Eu penso que isto é uma vida, digamos, natural que em princípio, não deveria prejudicar o normal funcionamento. Quando é que começa a prejudicar? Quando estes exercícios que são essenciais são normais e reguladores começam a não ser articulados, ou a ser feitos de uma maneira que, é prejudicial, como dizia, ao normal funcionamento das nossas instituições Ehh... se nós fizermos uma análise aos nossos exercícios, de facto, vamos chegar, pelo menos, a uma conclusão, no meu ponto de vista, é que, de facto, o mundo avança rapidamente. As respostas da Educação também devem ser rápidas, mas a construção destas repostas e a implementação destas repostas dependem de muitos outros factores. E o que está a acontecer é que nós, de facto, acabamos por, portanto, introduzindo, ehh.. reformas, mudança, e como dizia, algum... de alguma maneira, eh.. . sufocamos o Sistema com as mudanças e, estamos num contexto em que, porque a mudança requer um aparato, eh... em termos de estrutura, em termos de preparação de preparação dos intervenientes, sobretudo, os professores, e, quando estas coisas não estão articuladas, de facto, algumas das nossas intenções aí falham como já estivemos a ver. Então, de facto é de prever que nós possamos dar alguma estabilidade para que as mudanças se consolidem, não é, as adaptações, ou as revisões ou as correcções possíveis que possam ser feitas mas sem grandes mexidas no Sistema e sejam, de facto, correcções de desvios, mas não exactamente mudanças profundas, assim mudanças umas atrás das outras que isto, de facto, cria em termos de implementação de currículo, neste caso efeitos perversos como alguns dos que nós estamos a assistir. Eh... o outro aspecto, uma componente que faz parte deste aparato é, de facto, a comunicação. Ehhh... porque... a comunicação, quer dizer, desde a base até ao topo e vice-versa muitas vezes tem lacunas e esta falta de comunicação, a... faz com que, digamos, as intervenções que a gente queira fazer por mais bem que a gente queira fazer, por mais iluminadas que sejam elas não são compreendidas, não são assumidas, porque, de facto, o nosso executor lá, o nosso implementador não teve a informação que devia ter no tempo, no momento em que devia ter. Portanto, este é assim um comentário geral que poderia fazer.

R.S.: Eu estou muito satisfeito, mas quero fazer a última pergunta: Isto é assim, relevância do currículo. Penso que, tanto eu quanto a Sra Directora testemunhou aquela situação em que até teve que intervir o Sr. Ministro que nós tivemos que trabalhar, eu dizia, que eram os últimos, eu dizia, quando, no primeiro e-mail que eu escrevi para si, eu dizia que eram os dias que eu tinha reservado para me preparar para ir, etc, mas trabalhei, ou trabalhamos um pouco sob pressão, mas foi uma experiência muito rica para mim, porque despertou uma coisa e, eu lembro-me de ter comentado mesmo ali no grupo que nós podíamos ter feito isto que é os Programas de História e de Geografia, a História e a Geografia de Moçambique ela é desencontrada. Primeiro porque as duas disciplinas não se comunicam nessa matéria, quer dizer, se olharmos para a Geografia era capaz, quer dizer não sei neste momento, porque não tenho o quadro, mas a Geografia é capaz de falar da Geografia de Moçambique, não sei, bom, a Geografia até fala, mas a História, antes daquele Programa que nós fizemos a correr, ela não fala da História de Moçambique, quer dizer, não há comunicação entre elas, não há um "privilégio" que seria natural ser dado à História e à Geografia de Moçambique. Eu sei que a Sra. Dra. não vai ter resposta cabal sobre isso assim, sobre isso, mas acho que a Sra. Dira, tal como eu deve ter despertado também, para essa realidade, por causa daquele exercício que nós fizemos e se calhar, esteja mais atenta que no trabalho que estamos a fazer agora, a História e a Geografia de Moçambique são uma prioridade. Então, a minha pergunta é: há alguma coisa que esteja a ser feita nesse sentido? Porque o problema é de nós os técnicos e devo dizer de mim próprio, porque bom, na minha história de técnico tenho historial de duas participações em duas reuniões de especialistas de ensino da História da CPLP e eu saí de lá me gabando que os nossos Programas são bons, é que os nossos Programas de História se encontram com os de Portugal. Não é por acaso que existem livros portugueses de História facilmente adaptáveis à nossa realidade. Sabemos do livros adaptado, um dos quais pelos autores Abel Assis, Gulamo Tajú e o Professor Covane e essas adaptações eram possíveis porquê? Porque os Programas de Moçambique quase se colam e eu me gabava em como tendo escrito bons Programas, mas nós não nos virávamos e olhar para dentro do País e, despertarmos para essa realidade. Há algum trabalho, existe alguma previsão da reacção que nós os técnicos vamos ter face a isso, porque voltar a fazer estes Programas que nós temos: História Universal, Geografia de não sei aonde e depois dizer quando tratar essa matéria fale de Moçambique, ah...

AM: Bem, é assim, eu, talvez, partindo da minha experiência no desenvolvimento curricular, porque pronto, eu entrei no Inde como técnica, pesquisadora e, depois, entrei para o currículo

e, depois, fiquei chefe do Departamento e grande parte da minha experiência no currículo foi chefiar as equipes que iam produzir os Programas. Então, devo dizer que um dos principais desafios para os técnicos é conseguir transpor as filosofias que estão, digamos, acordadas, os princípios mais gerais que estão acordados, porque, antes de passarmos para o Programa temos toda aquela parte anterior da conceptualização teórica, dos princípios da comparação internacional e tudo o resto. É isto que nos dá, digamos, bagagem para olharmos para aquilo que é o nosso Sistema educativo, para aquilo que são as demandas da sociedade e dizer ok. O que a sociedade clama, nós podemos encaixar desta maneira. Então, quando chega o momento de passar dos princípios que nós acordamos para o Programa que é, digamos, o instrumento que operacionaliza estes princípios aí começamos a ser acometidos por uma espécie de uma virose natural, mas ao mesmo tempo, não impossível de ultrapassar, que é: nós aprendemos de uma maneira, em sistemas de uma maneira, acreditamos no que acreditamos e andamos muito dentro destas costuras e, em muitos casos, isto não só aconteceu nas disciplinas das Ciências Sociais, um simples exemplo, vamos lá dizer, a própria abordagem por competências, o exercício da abordagem por competências passou por um momento em que era preciso conciliar a abordagem da formação dos técnicos, primeiro como alunos, depois, como professore, há que ter em conta essa "formatação", porque é uma luta interna que eles estão a passar. Agora, indo para estes das Ciências Sociais, eu não sou, como é que vou dizer, não sou especialista da área de História, mas, pelo que nós estávamos a desenvolver, porque estávamos a desenvolver um currículo tendo como princípio ser mais relevante. Este assunto que estamos a discutir, tem, exactamente, a ver com a relevância do currículo e esta sempre foi uma constante. Faz parte dos nossos termos de referência para a elaboração do currículo, mas a operacionalização desta relevância, como eu disse, sofreu, de facto, estes nossos paradigmas anteriores. Esta abordagem eurocentrista das nossas Ciências Sociais que passa, de facto, por haver uma viragem a partir das próprias pessoas que estão ligadas o desenvolvimento do currículo. Dizer que, mesmo ao nível dos nossos professores, este é um aspecto que os nossos professores, também detectam. Nós falamos de relevância, mas para passarmos da teoria á prática, para que o professor note que a nossa relevância este... ou seja, de que maneira é que a relevância que nós pretendemos no currículo não está a ser conseguida, fica difícil notar, a única abordagem, digamos, que os nossos críticos naturais em termos de implementação, diria, fazem, é ao nível de fusão, de equilíbrio, eles estão preocupados com o equilíbrio História e Geografia e eu sempre fiz este discurso, mesmo aos nossos colegas, não se trata de termos aqui um "x+y", nem termos 50% de Geografia e 50% de História, não é isto que se está a procura, nós estamos à procura aqui de desenvolver um

Programa cujo principal objectivo é que o indivíduo consiga saber viver e interpretar o seu meio social, portanto ele vai adquirir ferramentas, poder viver como um cidadão responsável nesta sociedade e, para que isso aconteça ele tem que conhecer o seu passado, mas que dominar as ferramentas científicas, etc, mas tudo isto é um empreendimento, é algo que é novo, praticamente. nós estamos a trazer uma nova forma de olhar para o mundo e, ao mesmo tempo, por conseguinte, estamos a trazer uma nova forma de estar na escola para desenvolver estas competências. E, então, o exercício peca porquê? Porque nós estamos a querer recuperar estes 'x+y', encontrar este 50+50. Então, estas críticas que normalmente são feiras, são pertinentes. Quando tu tens um currículo desenhado, quer dizer até que o currículo é moçambicano e está orientado para a nossa vida, vivência, a compreensão do nosso País etc, mas depois, estás a amarrado à visão eurocentrista, portanto, tu partes do paradigma europeu para leres a tua realidade, tu não estás numa relação de, quer dizer, conhecer o teu mundo, interpretas o teu mundo,, usas as ferramentas que existem para interpretares o mundo, não tens que pegar naquele a partir daquele para interpretares este. Isto não é, é qualquer coisa que não está a ser fácil e os nossos Programas destes, portanto, até os de há bem pouco tempo, tentou-se, mas ainda não conseguimos.

RS: Mas nesta questão de relevância, as Ciências Sociais elas vão ter o seu papel ummm, específico, é verdade e eu entendo isso, e os Planos Curriculares fazem menção a isso que isso perpassa todas as áreas, mas aí também, ...

AM: Exactamente, perpassa todas as áreas e todos os ciclos de formação, porque também, se for fazer uma análise na perspectiva do currículo como um todo, da 1ª a 12ª classes, vamos encontrar esta compartimentalização, vamos encontrar um currículo que, teoricamente, está desenhado de acordo com os princípios do Ensino Primário, pó exemplo, de acordo com todos aqueles princípios de espiral, todos aqueles princípios, todo o aparato muito bem explicado, mas, ao entrarmos, de facto, nos Programas começamos a encontrar lacunas que a 1ª classe é uma coisa, a 2ª é outra, a 3ª é outra e, quer dizer, onde é que está o encontro? Começamos a encontrar, a ver que, não conseguimos chegar lá, tentamos.

RS: Há uma última, vai ser a última mesmo: o lugar das Ciências Sociais no currículo. fica sempre a impressão e eu bom, como tenho estado nesta discussão desde o princípio, quando se fez, a, partiu mesmo da Estratégia de 2001. Havia vozes e, bom, e, nessa altura o Director era o Sr. Mucavele, havia vozes e, eu, pessoalmente, me "revoltei" contra isso e até hoje não vejo assim, a resolução desse problema e partiu da Estratégia de 2001, por mais que faça

esforço não vejo a resolução do problema de se pensar que disciplinas como a Matemática e as Ciências, enfim, nós falamos de valores, falamos de cidadania, etc, quer dizer, acho que ainda devemos um pouco ao lugar. Bom, mas eu fiz propositadamente ao dizer isto: perpassa todo o currículo, mas as Ciências Sociais ainda não têm aquele lugar, concorda comigo?

AM: Não, não, aí já não posso concordar contigo. Podemos, é o seguinte: este também é um outro preconceito que nós vivemos que éh... se nós aceitarmos que nós estamos a desenhar um currículo mais relevante, orientado para o desenvolvimento de competências, etc. a abordagem por competências ultrapassa o limite disciplinar. A abordagem por competências por si só é uma abordagem integrada e ela não se presta muito a esse tipo de reflexão do tipo se eu tenho uma disciplina de Ciências Sociais que tem duas horas no currículo, isso significa que o que é abordado nas Ciências Sociais começa ali e morre ali. Então, este é um dos preconceitos que nós temos. Mas, agora, quando começaste a fazer esta pergunta lembrei-me de uma coisa - eu estou a ler este documento aqui, é um documento sobre a abordagem por competências, é um documento da UNESCO. Estava a ler aqui um artigo por causa desse... porque os técnicos sempre colocam essa pergunta, é um processo de desenvolvimento do currículo, por exemplo, na Guatemala e... é um material da UNESCO. Nessa altura, quando essa discussão começou, eh.. porque ela é sempre colocada sob a forma de um determinado preconceito que nós temos em relação à forma como nós estudamos e á forma como fomos formados. Éh.. porque, para nós, o que é que está? É que porque há determinadas disciplinas que têm maior carga horária significa que essas disciplinas, não digo, que sejam que sejam as mais importantes, mas são as que têm mais prestígio, porque acho que é isso que a gente pretende dizer. E, então, mas quando nós olhamos para aquilo que são os princípios, quando olhamos para aquilo que a UNESCO orienta em termos de ehhh... número de horas, médias, quando começamos a comparar isto àquilo que são as chamadas competências-chave para que um indivíduo se integre plenamente numa sociedade, se nós percebermos o que está por detrás disso já retiramos esse nosso preocupação. Eu acho que não é novidade para ninguém que a língua é uma ferramenta essencial, não é novidade para ninguém. E, se olhares para estes currículos, eu estou a olhar para os currículos de Guatemala, a questão que estás a colocar é visível aqui, tu olhas rapidamente, tens as línguas que são três, portanto, tens a Língua Materna, tens uma segunda Língua uma segunda e uma terceira língua.. a Língua materna tem um peso maior, as duas línguas, a segunda e a terceira têm um peso diferenciado da língua Materna. Isto em termos de currículo o que é que mostra, que há uma sensibilidade neste país em termos de, quer dizer, acredita-se que, a língua materna é, de facto, aquela que permite

uma melhor aprendizagem, porque é isto que está por detrás disto, não é exactamente, o ser mais importante que, não sei o quê. A seguir, temos as outras línguas e aqui, também, podemos ler sobre a importância de cada uma das línguas no desenvolvimento do indivíduo. A seguir, este currículo está a dar um peso um pouco acima da Língua materna mas inferior às línguas todas em conjunto. Depois seguem-se as Ciências Naturais e as Ciências Sociais que estão, logo a seguir às habilidades de comunicação e às habilidades matemáticas e, vai descendo para as outras áreas complementares, temos aqui uma área de expressão, de produção e de treino cívico, não é, que elas, em conjunto, estão, mais ou menos, abaixo das Ciências Sociais. Portanto, tu lêes o que é que se está a pretender com a formação dos indivíduos neste país. Eu penso que esta é a leitura que nós fazemos ao currículo e não, como é que é, "puxar a brasa para a nossa sardinha" eu penso que, em termos de desenvolvimento curricular não é este o raciocínio que deve ser feito, mas isto é uma guerra entre os colegas. E, por outro lado, eu penso que, o que muitas vezes influencia isto é nós estarmos a vir de um sistema de ensino muito compartimentado e, então, não temos um pouco, a cultura da visão holística do currículo, descermos para as componentes do currículo e olharmos para as componentes do currículo como partes do edifício integral e não cada coisa como se estivesse a puxar para aqui e para ali. Agora isso, por exemplo, é visível sabe em que pergunta, agora? no exercício das integradas, uma pergunta surgiu: será que a nova disciplina vai ter o total da carga horária das disciplinas que lhe deram origem? Esta pergunta é, de igual maneira absurda, porque a componente em causa vai ter um peso no currículo e esse peso no currículo vai corresponder ao Programa que está a ser feito e o Programa tem a ver com as competências. Não sei se tirei a sua preocupação e respondi às suas dúvidas, sua e as do pesquisador, porque ver com as competências tem a ver com tem no currículo

RS: Sim, tem que ser, aqui eu tenho que ter duas personalidades. Aliás, os pesquisadores chamam-nos atenção sobre o perigo que há em voltarmos ao nosso meio de trabalho e realizarmos pesquisa, mas, mesmo assim, eu resolvi, pela vontade que tenho de contribuir, assumir esse risco e enveredar por esta pesquisa.

AM: Mas é bom, e, eu procurava alguma coisa esta manhã e, como havia uma reflexão a ser feita, procurava alguma coisa relacionada com esta questão do ensino por competências, fui dar de caras com este livro e, bem...

RS: Muito obrigado, os subsídios que me passou vão aclarar-me nas minhas reflexões, ainda embrionária, mas as preocupações já claras.

APÊNDICE XIV

DEPOIMENTO EM TEXTO FEITO PELO PROFESSOR EG₁

Anexado ao Questionário

DEPOIMENTO EM TEXTO FEITO PELO PROFESSOR EG₁**Anexado ao Questionário¹**

No decurso dos 04 anos em que lecciono a cadeira de Geografia, constato haver frequência de aproveitamento baixo. Este cenário não se verifica apenas na disciplina de Geografia, mas em todas do ciclo, o que para alguns pais e encarregados de educação, algo esteja a falhar pois, tal cenário não se observou por igual nos currículos do pós independência. Os motivos geralmente utilizados para justificar este problema, buscados de conversas da rua e de colegas, evidenciam-se as mexidas periódicas e as vezes bruscas feitas sobre o currículo, outros ainda alegam falta de profissionalismo entre os quadros da área, o que pode ser discutido quando observada de forma comparativa e numérica a evolução dos envolvidos no sector do ensino por nível académico ou profissional.

O currículo de ensino nacional devia ser apreciado como um instrumento orientador igual a qualquer outro como de outros ministérios. Um plano sectorial de ensino que incorpora linhas directrizes ou orientadoras, cabendo observar o que deve ser apreciado para as escolas vocacionais entre outras. Todos os grandes planos nacionais tem uma estrutura a fim de chegarem com clareza ao funcionário ainda que mais razo seja ou ao aluno como for preconizado. Em discussões decorridas tanto nos media e fora, nunca se fez alusão de quem foi auscultado por forma a dar consistência e zelo a fim de construir-se o plano curricular findo e o vigente. No seio da escola onde trabalho, nenhum professor sabe do seu envolvimento na produção daquele documento embora baseamo-nos nele para as actividades diárias. Na minha qualidade de consultor independente e com base ainda, em exigências de trabalhos de caracter científico cabe-me dizer que, um plano em construção devia previamente auscultar o professorado, a comunidade, lideres comunitários, religiosos ou seja toda a base como forma de incorporar anseios dos servidos por esta política de ensino.

Outros ha, que alegam que estas políticas de ensino são impostas pelos doadores do mesmo modo que ha metas obrigatórias por serem atingidas pelo sector como forma de justificarem fundos usados. Atrelado a isso, foi aprovada a de que, da primeira a

¹ O presente depoimento, produzido pelo próprio punho do professor aqui identificado como EG₁ foi anexado ao seu questionário em resposta à respectiva pergunta 4, Grupo V.

sétima classe as passagens são automáticas e tal fenómeno quando interiorizado pelos professores desse nível desnuda neste grupo de professores do rigor, do seu carácter investigativo e inovador, porque findo o ano todos transitam de forma automática.

Este aspecto, Bom ou Mau não apenas interioriza-se no professor tornado-o indolente, mas no aluno que cresce na ambreia de uma política de ensino publica e do governo. A título de exemplo, a não ser que tenha sido consciencia, anos de maus resultados a nível nacional são acompanhados de serviços de correcao de exames no ministério, outros ainda, atrasos na divulgação dos resultados e logo rumores de que, a demora pode ser apanágio de reajustes de notas por forma a satisfazerem o mínimo apresentável de bons resultados. Este cenário, perpetua-se nas ESGI e evolui até ao ensino superior. Docentes universitários reclamam esta contaminação. Estudantes que não sabem ler, escrever, construir frases e satisfazer outras exigências daquele nível e muitos são unânimes em banir-se o sistema de passagens automáticas para a melhoria do sistema de ensino em Moçambique.

2 O que sobra de ciências sócias com a renovação curricular?

2.1 Redução da carga para 04/02 tempos a geografia e Historia

Dificilmente o plano satisfaria o garante de, as ciências sócias fossem tratadas e enaltecidas na sua amplitude, derivado primeiro, da redução da carga horária para 02 tempos semanais. Os planos em si acabam sendo muito direccionados o que limita não apenas o professor, mas o próprio aluno que, não tendo sequer material de leitura, acaba colhendo de forma limitada do professor matéria também limitada pelo tempo. É muito pouco o tempo que temos de contacto com os alunos e nesse mesmo tempo não ha espaço para vaguearmos no tempo e no espaço para buscar alargar mais o horizonte dos nossos alunos, limitando-nos a seguir de forma plageada, uma espécie de decalque de roteiros do plano de ensino.

2.2 Falta de relacionamento entre os técnicos das cadeiras ao nível do distrito, cidade e ministério

Muitos dos delegados de disciplina contestam o facto de, deparadas irregularidades nas matérias e outros momentos inerentes à revisão de currículos, como a existência de muitos manuais da mesma disciplina para mesma classe, não haver voz

ministerial sobre qual dos livros deve ser prioritário. Questões que eventualmente aparecem com problemas nos exames, observadas pelos delegados de disciplina deviam ser resolvidas de imediato pelo contacto com técnicos de cadeiras ao nível do distrito, cidade e até do ministério. O que acontece é que muitos dos delegados de disciplina como eu, não conhecem os seus superiores hierárquicos técnicos de disciplina, o que nos remete a condução única dos problemas aos directores pedagógicos. O nosso mundo funcional começa e termina nas direcções pedagógicas e de certa forma, a actualidade da mudança acaba sendo tardia derivado da burocracia. 2010, faltando 02 provas para o final de ano foi nos dada nova norma para avaliações e calculo de medias. Calculamos nos os delegados que a nota pode ter sido muito antes produzida mas chegada anos tardiamente por causa da via seguida para o efeito. Um contacto directo do ministério, do distrito com os delegados de disciplina seria uma mais valia no quadro de relacionamento institucional. Não como forma de engrandecer os delegados de disciplina, mas como forma de flexibilizar processos inerentes ao próprio plano, correção de erros, abrindo-se espaço para interacões diversas com o fito de enriquecer-se o próprio plano de trabalho. Anos houveram, segundo professores mais velhos em que, técnicos do ministério, da cidade e do distrito solicitavam delegados de disciplina e que esta interacão gerava debates, uma espécie de uma conduta que permitisse que problemas concretos observados pelo grupo ao nível da escola fosse canalizados até ao ministério com o envolvimento directo dos elementos das escolas. Isto permitiria que matérias adistritas a 10' classe por exemplo, quando verificado que no geral nas escolas, não fossem assimiladas pelos alunos, na voz de cada delegado de disciplina, técnicos do distrito, do ministério, encontrassem estratégias e fossem redireccionadas com satisfação.

2.3 Ha imagem de que, os que esboçam os planos não tem a realidade do terreno

Quando a opinião publica admite haverem erros no plano sectorial do ensino ou reestruturação do plano e de seguida, uma espécie de imposição e não negociação com a base, professores e encarregados de educação a imagem que sobra é de que, mentores da revisão curricular não tem a imagem do terreno e muitas ainda avançam alegando que muitos dos técnicos do ministério não foram professores.

ANEXOS

ANEXO I

RELATÓRIO-SÍNTESE SOBRE AS MISSÕES DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA À IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL

Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral

O Plano de Estudo

O Plano de Estudos apresenta todas as disciplinas a serem leccionadas no ESG. Devido à necessidade de diversificação das opções e como forma de dar respostas aos desafios da sociedade, o presente plano de estudos poderá sofrer ajustamentos tais como a introdução de disciplinas que se considerem relevantes.

O plano de estudo apresenta como inovação a existência de disciplinas obrigatórias e as de carácter opcional. Neste conjunto, o aluno deverá escolher uma ao longo do ciclo.

Plano de Estudo do 1º Ciclo

Áreas/disciplinas	1º Ciclo		
	8ª classe	9ª classe	10ª classe
I. comunicação e ciências Sociais	Português	Português	Português
	Inglês	Inglês	Inglês
	Geografia	Geografia	Geografia
	História	História	História
Disciplinas opcionais	Línguas Moçambicanas, Francês, Artes cénicas (escolhe uma disciplina no Ciclo)		
II. Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Matemática	Matemática
	Biologia	Biologia	Biologia
	Química	Química	Química
	Física	Física	Física
III. Actividades Práticas e Tecnológicas	Educação Física	Educação Física	Educação Física
	Educação Visual	Educação Visual	Educação Visual
			TICs
Disciplinas Profissionalizantes		Noções de Empreendedorismo	Noções de Empreendedorismo

	Agro-Pecuária	Agro-Pecuária	Agro-Pecuária
Total de disciplinas por opção	12	13	14

- **Línguas Moçambicanas**

Neste ciclo, o ensino de Línguas Moçambicanas visa promover nos alunos a consciência do valor das línguas e cultura moçambicanas, no contexto multilingue e multicultural, contribuindo para a sua melhor inserção na sociedade. Neste âmbito, a disciplina será orientada para que o aluno seja capaz de:

- desenvolver a capacidade de análise crítica e objectiva em relação à cultura moçambicana;
- desenvolver habilidades comunicativas para aumentar a eficácia da comunicação num contexto multilingue; contribuindo para o reforço da unidade nacional na diversidade linguístico-cultural;
- aplicar os conhecimentos da Língua Moçambicana na sua vertente escrita;
- Comunicar em línguas moçambicanas, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação.

Constatação:

Esta disciplina não está sendo leccionada por falta de professores, porém, não temos informação do levantamento das propostas das línguas a serem leccionadas e da necessidade de professores.

- **Artes Cénicas**

As artes Cénicas são introduzidas no ESG como continuidade da disciplina de Educação Musical introduzida no âmbito do novo currículo do Ensino Básico. o nosso país possui uma diversidade cultural de tradições musicais, teatrais e de dança que devem ser aprendidas, pesquisadas e preservadas. Assim, a aprendizagem das Artes Cénicas no ESG, visa desenvolver nos alunos:

- habilidades de compreensão da teoria musical de leitura e escrita da música, discriminação auditiva dos sons, da métrica, da forma, da memória analítica e da evolução da prática musical ao longo dos tempos através dos diferentes géneros e estilos musicais.
- as capacidades de interpretação vocal e instrumental da música e das diferentes formas de a representar através da dança e do teatro;

A prática da arte de representar (dança e teatro) e da música em conjunto vocal e instrumental, devem ser estimuladas através da organização de círculos de interesses, grupos corais, teatrais e de dança, tal como recomendam as OTEO's.

Constatação:

Esta disciplina não está sendo leccionada por falta de professores, embora a prática da arte de representar (dança e teatro) e da música em conjunto vocal e instrumental, nem sempre requer conhecimentos da teoria musical de leitura e escrita.

A maioria das escolas não organiza círculos de interesses, grupos corais, teatrais e de dança, tal como recomendam as OTEO's.

- **Francês**

A Língua Francesa é a segunda língua estrangeira a ser incorporada no ensino, como uma das ferramentas necessárias para a participação efectiva do aluno na vida social e política do país. Neste ciclo é introduzida a partir da 9ª classe com objectivo de

levar os alunos a comunicar, oralmente e por escrito, num nível básico, em diferentes situações de comunicação. A introdução desta disciplina neste ciclo deverá ser gradual tendo em conta a disponibilidade de professores e poderá obedecer a um regime específico sob a forma de módulos intensivos ou níveis, de acordo com o contexto.

Constatação:

Não existindo recursos nas escolas para a leccionação das outras disciplinas opcionais, as escolas propõem aos alunos a disciplina de Francês – situação que confere a esta língua um estatuto de disciplina “obrigatória”.

Como prova, mesmo nos casos em que não se tem professor, a disciplina de francês consta dos horários da turma.

- **Noções de Empreendedorismo**

Noções de Empreendedorismo é uma disciplina que visa criar no aluno uma nova atitude perante o trabalho, através do desenvolvimento de competências relevantes para a inserção no mercado de trabalho, geração do auto-emprego. Esta disciplina desenvolve no aluno a criatividade e a autoconfiança no exercício das suas actividades assim como atitudes positivas em relação ao trabalho. Esta disciplina visa desenvolver nos alunos:

- Conhecimentos e habilidades para a identificação de oportunidades locais com vista ao desenvolvimento de actividades diversificadas;
- Conhecimentos e habilidades para gerir adequadamente as oportunidades identificadas;
- Atitudes para o desenvolvimento de uma actividade geradora de rendimento.

Neste ciclo os alunos terão a oportunidade de familiarizar-se com questões relacionadas com a dignidade no trabalho, os processos de criação e gestão de pequenas empresas, a legislação comercial e impostos, o efeito das empresas no meio ambiente bem como com as habilidades de comunicação e ética empresariais.

Constatação:

Esta disciplina está sendo leccionada em todo o país na maioria das escolas.

d) Agro-Pecuária

A introdução da disciplina de Agro-Pecuária no ESG visa desenvolver nos alunos competências práticas e tecnológicas que lhes permitam contribuir para a redução da vulnerabilidade e da Pobreza Absoluta no país, através da aplicação de novas técnicas de produção Agro-Pecuária, conservação dos produtos agro-pecuários bem como utilização racional de recursos disponíveis.

- desenvolver, nos alunos, atitudes e hábitos positivos em relação ao trabalho, contribuindo assim para a resolução de problemas, da família e da comunidade;
- desenvolver habilidades necessárias para a concepção de pequenos projectos de produção;
- contribuir para aplicação de novas técnicas de produção na família e na comunidade, como forma de aumentar a produção e a produtividade, melhorar a dieta alimentar e garantir a segurança alimentar.

Constatação:

Esta disciplina está sendo leccionada na maioria das escolas, na 8ª e 9ª classes. Nas escolas já se produz alface, cebola, couve, repolho, tomate, alho, entre outras hortícolas e fruteiras. não obstante a exiguidade de espaços apropriados, dentro ou fora da escola, de instrumentos, equipamentos, máquinas agrícolas e sementes necessários para a prática da Agro-Pecuária, principalmente nas cidades, para que os alunos possam experimentar, observar e fazer o acompanhamento das técnicas aprendidas.

A disciplina está sendo leccionada pelos técnicos médios formados nos Institutos médios Agrários e alguns engenheiros formados em diversas Universidades, como por exemplo: Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Católica de Cuamba.

No presente ano lectivo está em experimentação na 10ª classe, em nove escolas do país, sendo duas nas províncias de Maputo, Gaza, Manica e Niassa e uma na Cidade de Maputo. Em cada escola, foram seleccionadas 2 turmas.

f) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)

A introdução desta disciplina inscreve-se na perspectiva de tornar o ESG mais relevante e profissionalizante respondendo, deste modo, aos desafios da globalização.

As TIC's neste ciclo serão usadas como meio de ensino na leccionação das diferentes disciplinas. Assim, espera-se que sejam explorados os recursos disponíveis tais como a rádio, a televisão, a internet, entre outros.

Constatação:

Esta disciplina está sendo leccionada em algumas as escolas, porém, enfrenta problemas sérios devido à exiguidade de computadores e salas apropriadas de informática.

5.2 Áreas Curriculares do 2º

Plano de estudo do 2º ciclo

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral prevê no plano de estudo do 2º ciclo um total de 10 (dez) disciplinas, distribuídas da seguinte maneira:

- Seis disciplinas de tronco comum, nomeadamente, Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática, TIC's e Educação Física;
- Três disciplinas específicas escolhidas em função do curso superior ou área laboral que aluno/candidato pretende seguir;
- Uma disciplina profissionalizante ao longo do ciclo, como se pode depreender na tabela que se segue:

ÁREAS/ Disciplinas	2º Ciclo	
	11ª Classe	12ª Classe
Tronco Comum	Português,	Português,
	Inglês,	Inglês,
	Introdução à Filosofia,	Introdução à Filosofia,
	Matemática,	Matemática,
	TIC's	TIC's
	Educação Física.	Educação Física
Disciplinas/módulos Profissionalizantes (o aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo Introdução à Psicologia e Pedagogia Agro-Pecuária Turismo	
Opção A: Comunicação e Ciências Sociais (escolhe 3 disciplinas)	Geografia	Geografia
	História	História
	Línguas Moçambicanas	Línguas Moçambicanas
	Francês	Francês

Opção B: Matemática e Ciências Naturais (O aluno escolhe 3 disciplinas)	Biologia	Biologia
	Química	Química
	Física	Física
	Geografia	Geografia
Opção C: Artes Visuais e Cénicas (O aluno escolhe 3 disciplinas)	Desenho e Geometria Descritiva	Desenho e Geometria Descritiva
	Educação Visual	Educação Visual
	Artes cénicas	Artes cénicas
Total de disciplinas por opção	10	10

Para se inteirar do nível de implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral, a DINEG solicitou às Direcções Provinciais de Educação e Cultura através da nota 191/DINEG/2010 de 15 de Março o envio da relação das disciplinas específicas que são leccionadas no 2º ciclo em cada escola da província.

Da informação fornecida pelas províncias (vide o anexo) constatou-se que:

- A maior parte de escolas não lecciona a disciplina de Educação Visual.

- **Na opção A: Comunicação e Ciências Sociais**

Algumas escolas leccionam a disciplina de **Biologia** que não faz parte da área curricular. Porém, esta combinação permite que os graduados possam continuar os seus estudos no Ensino Superior, curso de psicologia.

- **Na opção B: Matemática e Ciências Naturais**

Algumas escolas leccionam a disciplina **Desenho e Geometria Descritiva** que não faz parte da área curricular. Porém a combinação desta disciplina com Física e Química permite a continuação de estudos para cursos de Física aplicada, Física educacional, Informática, Engenharia civil, Engenharia electrónica, Engenharia Eléctrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química.

- **Na opção C: Artes Visuais e Cénicas**

1. Algumas escolas leccionam a disciplina de Desenho e Geometria Descritiva, como consta do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, página 75, o que pode criar problemas de enquadramento nos cursos do nível superior.

2. Além de Desenho e Geometria Descritiva algumas escolas leccionam a disciplina de **Física** que não faz parte da área curricular.
3. Além de Desenho e Geometria Descritiva algumas escolas leccionam as disciplinas de **Física e Química** que não fazem parte da área curricular.

Os casos 2 e 3 embora não previstos no plano de estudos para a opção C, esta combinação permite a continuação de estudos para cursos como Arquitectura e Engenharias.

NB:

MAPUTO CIDADE:

- 19 das 24 escolas não leccionam opção C

MAPUTO ROVÍNCIA:

- 7 das 13 escolas não leccionam opção C

GAZA:

- Chidenguele só lecciona opção B (Biologia, Física e Química)
- 1º de Janeiro, Cenáculo, Choué, Mapai, Graça Machel, Guijá, Timóteo V. Fuel e Choguene não leccionam opção C

INHAMBANE

- ESG Caminhos de Ferro e Sagrada Família não leccionam opção B
- 3 escolas não leccionam opção C
- A ESG Emília Daússe lecciona Desenho e Geometria Descritiva, Biologia, Química e Física na opção C.

MANICA:

- 7 das 9 escolas não leccionam opção C

SOFALA:

- Dondo, Buzi, Marromeu, Nhamatanda, Cristo Rei não leccionam opção C

TETE:

- Só enviou dados da Escola Secundária de Ulónguê

NAMPULA

- A ESG 12 de Outubro introduziu Química na opção C para alunos da 12ª classe em 2010

ZAMBÉZIA

- 7 das 12 escolas não leccionam opção C

CABO DELGADO:

- 4 das 6 escolas não leccionam opção C

NIASSA:

- 4 das 7 escolas não leccionam opção C
* A Secundária Paulo Samuel Kankhomba lecciona Química e Desenho e Geometria Descritiva.

Disciplinas Profissionalizantes

Noções de Empreendedorismo

No segundo ciclo, o ensino da Noções de Empreendedorismo dá continuidade ao desenvolvimento das competências que permitem ao jovem:

- Identificar oportunidades locais para o desenvolvimento de actividades diversificadas;
- Gerir adequadamente as oportunidades identificadas;
- Desenvolver uma actividade geradora de rendimento.

Constatação:

Há semelhança do 1º ciclo, esta disciplina está sendo leccionada em todo o país na maioria das escolas.

Introdução à Psicologia e Pedagogia

Esta disciplina introduz noções básicas sobre Psicologia e Pedagogia com o objectivo de orientar o aluno para a área da docência. A aprendizagem da Psicologia e Pedagogia visa desenvolver nos alunos competências que os levem a:

- Interessar-se pela docência;
- Familiarizar-se com as noções básicas relacionadas com o processo de Ensino-Aprendizagem;
- Conhecer conceitos básicos da psicologia e da didáctica geral.

Constatação:

Esta disciplina não está sendo leccionada em quase todas as escolas.

Agro-Pecuária

O objectivo geral da introdução da disciplina de Agro-Pecuária no ESG é desenvolver nos alunos, habilidades práticas e tecnológicas que lhes permitam contribuir para a redução da vulnerabilidade e da Pobreza Absoluta no país, através de aplicação de novas técnicas de produção e conservação de produtos agro-pecuários. Neste ciclo, o aluno poderá aprofundar as competências já iniciadas no ESG1, ou iniciar a sua formação nesta disciplina caso não tenha sido sua opção no ESG1.

A aprendizagem da Agro-Pecuária visa:

- Desenvolver, nos alunos, a compreensão da importância da Agro-Pecuária no desenvolvimento rural e do país;
- Desenvolver, nos alunos, atitudes e hábitos positivos em relação à Agro-Pecuária;
- Desenvolver habilidades necessárias para a concepção de pequenos projectos de produção e conservação de produtos agro-pecuários;
- Desenvolver habilidades para a aplicação de novas técnicas de produção na família e na comunidade, como forma de aumentar a produção e a produtividade, melhorar a dieta alimentar e garantir a segurança alimentar.

Constatação:

Esta disciplina ainda não foi introduzida no segundo ciclo.

Turismo

A aprendizagem do Turismo no ESG2 aprofundará as competências desenvolvidas no ESG1 e poderá iniciar o estudo desta disciplina caso não tenha sido sua opção no ESG1. Neste sentido, o seu ensino visa levar os alunos a:

- Reconhecer a importância do turismo no desenvolvimento do país;
- Conhecer produtos de turismo de Moçambique;
- Conhecer as tendências da hotelaria e as agências de Viagem e Tour–Operadores;
- Reconhecer o impacto do turismo na economia;
- Conhecer o papel do capital humano para o desenvolvimento do turismo;
- Reconhecer as sinergias do turismo, cultura e meio ambiente.

Constatação:

Esta disciplina não está sendo leccionada.

DISCIPLINAS LECCIONADAS POR PROVÍNCIA E POR GRUPO NO 2º CICLO

Opção	Disciplinas específicas Leccionadas	Número de Escolas por província										
		Maputo Cidade	Maputo Província	Gaz a	Inhamban e	Manica	Sofal a	Tete	Zambézi a	Nampula	Cabo Delgado	Niassa
A	Francês, História Geografia, Biologia			2								
A	Francês, História Geografia,	25	13	14	10	9	10	1	12	36	6	8
B	Biologia Física, Química Geografia	4		4	6				10		1	3
B	Biologia Química Geografia							1			1	
B	Biologia Física, Química Desenho e Geometria Descritiva	8		2								
B	Biologia Física, Química	14	13	11	3	9	10	1	2	30	3	5
C	Desenho Geometria Descritiva e	3		1		1			5		1	2
C	Desenho Geometria Descritiva Física e	3	4	5	3	1	4			1		
C	Desenho Geometria e	2	2	1	2		1			20		

	Descritiva, Física e Química											
TOTAL							10					

NB: De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, página 75, as disciplinas em Bold não fazem parte da área curricular.

ANEXO II

RELATÓRIO-SÍNTESE SOBRE AS MISSÕES DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL

SÍNTESE DOS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL



MAPUTO, DEZEMBRO DE 2010



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL

SÍNTESE DOS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO DO PROGRESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO REGULAMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

No âmbito do cumprimento do seu plano e actividades, a DINEG agendou uma acção de supervisão para uma Avaliação da Implementação do Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral. É neste contexto que, de 05 a 16 Novembro de 2010, técnicos da Direcção Nacional de Educação Geral se deslocaram à todas as províncias do país.

A vista tinha como objectivo geral a monitoria e avaliação do progresso da implementação do currículo do ESG com vista a:

- Apoiar os professores na aplicação correcta do regulamento de Avaliação do ESG.
- Avaliar o grau de implementação do currículo do 2º ciclo (Plano de Estudos).

Principais constatações

- ✓ De uma forma geral as escolas ainda apresentam dificuldades na interpretação de alguns artigos do Regulamento de Avaliação do ESG, como por exemplo os artigos: 27, 29, 44, 46, 54 e 68;
- ✓ Em muitas escolas visitadas, não tinham conhecimento do despacho 56 de Julho de 2010, bem como de todas as circulares referentes ao regulamento de avaliação;
- ✓ Algumas escolas sem domínio do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral;
- ✓ Grande parte das escolas para o caso do 10ª classe, não incluíram na média para a admissão as notas das disciplinas sem exame (Actividades práticas e Tecnológicas e opcionais).
- ✓ Em alguns casos houve incumprimento da alínea nº 2 do artigo 44, admitindo ao exame alunos com 4 (quatro negativas).

- ✓ Alguma dificuldade da aplicação do artigo 68, cálculo da média do ciclo para a 10ª classe;
- ✓ Por erro de cálculo da média, alguns alunos não foram admitidos na globalidade com três negativas não inferiores a oito valores, bem como com duas negativas nas mesmas condições por áreas curriculares, não obedecendo neste caso o artigo 44. Estes casos foram reconsiderados e dados oportunidades dos mesmos poderem fazer o exame na 2ª época.
- ✓ Houve dificuldade na implementação dos artigos 44 e 46, confundindo um com o outro, o que resultou na exclusão de alguns alunos que estavam na condição de admitidos. Igualmente para estes casos foram reconsiderados e dadas oportunidades dos mesmos poderem fazer o exame na 2ª época.
- ✓ Apesar de algumas lacunas que o Regulamento de Avaliação apresenta, o estudo do mesmo pelos professores não foi suficiente para a sua implementação.

Matriz das questões levantadas para reflexão:

Nº	Artigos do RAESG	Problemas	Proposta de Solução
1	<p>27</p> <p>1. Não há exame nas disciplinas opcionais, nas disciplinas profissionalizantes e nas disciplinas de Educação Física e de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Secundário Geral .</p> <p>2. Nas disciplinas sem exame, a classificação obtida pelo aluno deve fazer parte da média final global do ciclo.</p>	<p>Na 12ª classe, na área curricular ou grupo C existem estudantes que são ouvintes na disciplina de educação Visual. Não existindo exame desta disciplina de acordo com o nº 1 do artigo 27 do RAESG, qual é o tratamento que se reserva para este tipo de alunos?</p>	<p>Orientar-se pelo despacho nº 56/2010 de 7 de Junho?</p>
2	<p>28</p> <p>No Ensino Secundário Geral do I Ciclo realizam-se exames a oito (8) disciplinas, designadamente, Português, Inglês, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia.</p>	<p>Será que este artigo aplica-se aos alunos externos?</p>	<p>Definição de disciplinas de exame para alunos externos</p>
3	<p>29</p> <p>1. No Ensino Secundário Geral do II Ciclo realizam-se exames nas disciplinas de Português, Inglês, História, Geografia, Introdução à Filosofia, Francês, Matemática, Física, Química, Biologia, Desenho e Geometria Descritiva.</p> <p>2. Em função das suas opções, o aluno terá que realizar no mínimo 5 exames, sendo três das disciplinas de tronco comum e dois das disciplinas específicas.</p> <p>3. É obrigatório, para todos os alunos, realizar exame das disciplinas de Português e Inglês.</p> <p>4. O aluno pode optar entre o exame de Matemática e o exame de Introdução à Filosofia, sendo obrigatório realizar um deles.</p> <p>5. Na área específica é obrigatório realizar no mínimo</p>	<p>Na área das Artes Visuais e Cénicas só temos uma disciplina específica com exame. Como enquadrar o número 5 deste artigo?</p>	<p>Revisão do PCESG, visto que esta área não permite a continuidade dos estudos no ensino superior</p>

	exames de duas disciplinas.		
4	<p>42</p> <p>Dispensa global – Dispensa, no conjunto de todas as disciplinas de exame, o aluno que reúna cumulativamente as seguintes condições:</p> <p>a) Média global do ciclo igual ou superior a 14 valores arredondados;</p> <p>b) Média por disciplina, do ciclo, não inferior a 10 valores arredondados.</p> <p>2. Dispensa por área – Dispensa por área, o aluno que reúna, cumulativamente, as seguintes condições:</p> <p>a) Média global do ciclo, por área, igual ou superior a 14 valores arredondados;</p> <p>b) Média em cada disciplina, do ciclo, da área, não inferior a 10 valores arredondados.</p>	As disciplinas profissionalizantes e opcionais são ou não determinantes?	
5	<p>44</p> <p>Admissão a Exame no I Ciclo do Ensino Secundário Geral</p> <p>1. No final do I ciclo do Ensino Secundário Geral é admitido a exame, o aluno que tenha média global, igual ou superior a 10 valores arredondados, com aproveitamento positivo em todas as disciplinas.</p> <p>2. É também admitido a exame, na globalidade das disciplinas, o aluno que tendo média final igual ou superior a 10 valores, apresente um máximo de três negativas, não inferiores a 8 valores.</p> <p>3. O aluno é admitido a exame por área curricular desde que tenha na área, média igual ou superior a 10 valores arredondados e apresente um máximo de duas negativas não inferiores a 8 valores.</p>	As disciplinas profissionalizantes e opcionais são ou não determinantes	

<p>6</p>	<p>45 Admissão a Exame no II Ciclo do Ensino Secundário Geral O aluno é admitido a exame, por disciplina, no II ciclo do Ensino Secundário Geral, desde que a nota média de frequência dessa disciplina seja igual ou superior a 9 valores.</p> <p>55 Aprovação no II Ciclo do Ensino Secundário Geral 1. A aprovação no II Ciclo do Ensino Secundário Geral é por disciplina. 2. Considera-se aprovado no II ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno que tenha obtido uma média final, igual ou superior a 10 valores arredondados em cada uma das disciplinas; 3. Não tenha obtido no exame nota inferior a 8 valores. 4. Considera-se que concluiu o II ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno que tenha obtido uma média global das disciplinas da área curricular de opção, igual ou superior a 10 valores.</p>	<p>Que tratamento a dar a um aluno da 12ª classe com médias de 9 valores em todas as disciplinas, tendo em conta que ele deve escolher 5 disciplinas para realizar o exame. Faz exames apenas das 5 disciplinas ou todas? (Há disciplinas sem exame mas para se considerar que concluiu o nível deve ter nota igual ou superior a 10 valores.)</p>	<p>Faz exames de todas as disciplinas como aluno interno? A sua sorte será decidida pelo disposto no artigo 55?</p>
<p>7</p>	<p>46 Transição de Classe no I Ciclo do Ensino Secundário Geral 1. Transita de classe o aluno que tenha uma média global, igual ou superior a 10 valores arredondados, com aproveitamento positivo em todas as disciplinas. 2. Excepcionalmente poderão transitar os alunos que tenham classificação não inferior a 8 valores arredondados, em duas disciplinas. 3. Nas disciplinas profissionalizantes e opcionais o aluno</p>	<p>Um aluno da 8ª classe, que possui apenas uma nota final negativa menor ou igual a 8 valores na disciplina de agro-pecuária. Esgotadas as possibilidades de recurso ao artigo 83, atinente à votação, transita ou não para a 9ª classe? Caso não transite, de acordo com artigo 46, no ano seguinte repete a frequência da 8ª classe ou apenas a disciplina de agro-pecuária?</p> <p>E se transita que tratamento a dar na 9ª classe,</p>	

	transita por disciplina e com nota mínima de 10 valores (satisfatório).	em particular, na disciplina de Agro-pecuária que é obrigatória. Na 9ª classe, o que fazer dum aluno que estando numa situação positiva nas áreas de Comunicação e Ciências Sociais, e Matemática e Ciências Naturais, esteja numa situação negativa nas Actividades Práticas e Tecnológicas (por exemplo, o aluno está reprovado à Educação Visual, disciplina sem exame)	
8	48 Aluno Assistente 1. O aluno que transita da 11ª para a 12ª classe na situação prevista no número 2 do artigo 46, poderá assistir às aulas na 12ª classe das disciplinas em que reprovou, embora não seja submetido à avaliação nessas disciplinas. 2. O aluno assistente pode candidatar-se aos exames da 1ª e 2ª época nas disciplinas em que é assistente. 3. Para o efeito do número anterior, o interessado deve requerer ao Director da Escola e pagar, por disciplina, no acto da inscrição, a taxa correspondente ao estabelecido para os alunos externos.	Que tratamento a dar ao aluno assistente nas disciplinas profissionalizantes e ou opcionais e sem exame.	
9	54 Aprovação no I Ciclo do Ensino Secundário Geral 1. Aprovação na globalidade das disciplinas – o aluno é aprovado no I ciclo do Ensino Secundário Geral, se tiver obtido no conjunto do ciclo cumulativamente: a) Média global, final, igual ou superior a 10 valores arredondados;	Que tratamento a dar ao aluno que não satisfaz o número 3 do presente artigo.	

<p>b) Não tenha mais que duas classificações finais inferiores a 10 valores arredondados;</p> <p>c) Nas disciplinas de Português e Matemática é obrigatória a classificação final de 10 valores;</p> <p>d) Não tenha nenhuma classificação final inferior a 8 valores arredondados;</p> <p>e) Não tenha obtido no exame nota inferior a 7 valores.</p> <p>2. Aprovação por área – na área de comunicação e ciências sociais e na área de matemática e ciências naturais o aluno pode aprovar no I ciclo, por área, quando cumulativamente, tenha obtido:</p> <p>a) Média global, final, igual ou superior a 10 valores arredondados na área;</p> <p>b) Não tenha mais do que uma classificação inferior a 10 valores arredondados na área;</p> <p>c) Para aprovação na área de comunicação e ciências sociais é obrigatório que na disciplina de Português a classificação seja igual ou superior a 10 valores;</p> <p>d) Para aprovação na área de matemática e ciências naturais é obrigatório que na disciplina de Matemática a classificação seja igual ou superior a 10 valores;</p> <p>e) Não tenha nenhuma classificação final inferior a 8 valores arredondados na área;</p> <p>f) Não tenha obtido no exame nota inferior a 7 valores em nenhuma disciplina da área.</p> <p>3. Aprovação por disciplina – Na área das actividades práticas e tecnológicas e nas disciplinas opcionais, o aluno transita:</p> <p>a) Por disciplina;</p> <p>b) Com nota final de 10 valores (satisfatório).</p>		
--	--	--

<p>10</p>	<p>55 Aprovação no II Ciclo do Ensino Secundário Geral 1. A aprovação no II Ciclo do Ensino Secundário Geral é por disciplina. 2. Considera-se aprovado no II ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno que tenha obtido uma média final, igual ou superior a 10 valores arredondados em cada uma das disciplinas; 3. Não tenha obtido no exame nota inferior a 8 valores. 4. Considera-se que concluiu o II ciclo do Ensino Secundário Geral, o aluno que tenha obtido uma média global das disciplinas da área curricular de opção, igual ou superior a 10 valores.</p>	<p>Na 12ª classe a aprovação é por disciplina, no entanto, existem alunos com negativas apenas nas disciplinas profissionalizantes, opcionais e ou actividades práticas e tecnológicas (Ex: Educação Física.) De acordo com o nº 4 do Artigo 55 este aluno não concluiu o ciclo. Que tratamento a dar a este caso. Considera se que o aluno conclui o nível ou deve repetir e fazer exame como externo? Em casos de disciplina sem exame.</p>	
<p>11</p>	<p>56 Limite de Repetições 1. Só é permitida a repetição uma vez em cada ciclo do Ensino Secundário Geral. 2. O aluno que reprovar duas vezes será apoiado na reorientação dos seus estudos, sendo necessário, para o efeito, preencher uma ficha que lhe será fornecida pelo Director Adjunto Pedagógico da escola. 3. A reorientação é sugerida pela Direcção da Escola, após auscultados o aluno, os pais e/ou encarregados de educação, o Director de Turma e o Conselho de Escola.</p>	<p>Como implementar a reorientação dos alunos que atingiram o limite das repetições (Artigo 56.3)?</p>	<p>Melhor organização da escola nos seus registos académicos e articulação com o conselho da escola e comunidade.</p>
<p>12</p>	<p>68 Média de Frequência do Ciclo por Disciplina 1. No I Ciclo do Ensino Secundário Geral, a média de frequência do ciclo por disciplina (MF), inclui a média da</p>	<p>A média de frequência do ciclo, o artigo 68, no seu número 1, a fórmula aplicada exige que se multipliquem as notas da 8ª, 9ª Classes com um factor de 20 % e na 10ª Classe com</p>	

	<p>8ª classe (M1) e da 9ª classe (M2), cada uma delas com peso de 20% e da 10ª classe (M3) com peso de 60%, expressando-se pela fórmula: $MF = 0,2 \times M1 + 0,2 \times M2 + 0,6 \times M3$</p> <p>2. No II Ciclo do Ensino Secundário Geral, a média inclui a média da 11ª classe (M4) com peso de 30% e a da 12ª classe (M5) com peso de 70% e expressa-se pela fórmula: $MF = 0,3 \times M4 + 0,7 \times M5$</p>	<p>um factor de 60 %, o que torna o processo de cálculo da médias muito trabalhoso.</p>	
13	<p>73 Conselho de Avaliação</p> <p>1. O Conselho de Avaliação é uma reunião de análise e discussão dos problemas pedagógicos, organizacionais e disciplinares da turma, bem como de registo de dados e informações do rendimento escolar dos alunos.</p> <p>2. No início da reunião, deverá ser apresentado o relatório da turma pelo Presidente do Conselho de Avaliação, seguindo-se o debate e a sua aprovação.</p> <p>3. O Conselho de Avaliação reúne-se uma vez no fim de cada trimestre e só se realiza com a presença efectiva dos seus membros.</p> <p>83 Votação no Conselho de Avaliação</p> <p>1. A alteração de uma nota por votação é da única e exclusiva competência do Conselho de Avaliação e não deve ultrapassar o limite de dois (2) valores, quando por diferenças tangenciais, estiver em causa a aprovação do aluno, podendo os mesmos ser repartidos pelas disciplinas na(s) respectiva(s) média(s) de frequência do III trimestre.</p> <p>2. Qualquer alteração de notas deve ser registada na acta.</p>	<p>A circular S/N/DINEG/2010 de 7 de Setembro sobre a implementação do RAESG no seu ponto 1 esclarece que deixa de existir o Conselho de Exames e anuncia o Conselho de Avaliação cujas funções são descritas no artigo 73, no entanto o legislador remete à consulta do artigo 83 que se refere à uma das funções do conselho de avaliação. O conselho de avaliação substitui também o conselho de exame ou limita-se às funções constantes do artigo 73 equivalentes às do extinto conselho de notas?</p> <p>A maioria dos gestores das escolas, considera que o nº 1 do Artigo 83 sobre a votação no Conselho de Avaliação, apresenta ambiguidades e dá azo a interpretações variadas quanto a sua aplicação. Quando por exemplo faz menção ao termo <i>aprovação</i> no lugar de <i>transição</i> dá a entender que o artigo sugere a existência de um conselho de exame onde há votação após a realização dos exames e ao mesmo tempo contraditório ao referir-se que a votação de 2 valores em causa poderão ser</p>	<p>Não há conselho de exames e por isso não há votação?</p>

		<p>repartidos pelas disciplinas nas respectivas médias de frequência do III trimestre ou seja, antes dos exames.</p> <p>Pretende-se aclarar sobre o que se entende por aprovação ou os dois termos transição e aprovação dizem a mesmíssima coisa. No ponto de vista da maioria das escolas transita-se na classe sem exames e aprova-se na classe com exames.</p>	
14	<p>96</p> <p>1. Em função da gravidade, a fraude será sancionada, com:</p> <p>a) Repreensão oral perante a turma, para os casos das fraudes previstas nas alíneas c) e e) do artigo 95;</p> <p>b) Repreensão registada no processo individual do aluno e afixação pública da mesma, para todos os outros casos de fraude previstas no artigo 95;</p> <p>c) Expulsão do aluno da sala de aula ou de exame, para os casos das fraudes previstas nas alíneas a), b) c) d) e f) do artigo 95;</p> <p>d) Reprovação nas disciplinas ou áreas curriculares em que o aluno se tenha inscrito, sem direito à 2ª época, para os casos da fraude prevista nas alíneas f) do artigo 95</p> <p>e) Interdição de estudar por um período de um ano, para o caso da fraude prevista na alínea f) do artigo 95.</p> <p>2. Em qualquer das fraudes previstas no artigo 95, será sempre atribuída nota zero na prova, exame ou trabalho em que ocorreu a fraude.</p>	<p>Alunos são encontrados com respostas do exame nos celulares e de acordo com o número 96 do Regulamento estes alunos/candidatos, simplesmente são expulsos da sala de exame e lhes atribuída a nota zero no exame.</p> <p>Esta medida não desencoraja o infractores.</p>	<p>Aplicar se o previsto no artigo 41 do processo de organização de exames, isto é, reprova sem direito ao exames nas outras disciplinas e nem a 2ª época.</p>

<p>15</p>	<p><i>“Após a realização e correcção de exames a Direcção da escola deve organizar-se para o lançamento de notas nas pautas, cálculo das médias e classificação final dos alunos”</i>(1.1 da Circular nº /DINEG/2010 de 07 de Setembro).</p>	<p>Quem deverá assinar as pautas nos espaços das colunas referentes às notas das disciplinas? E quem homologa as pautas se toda a direcção participa no lançamento das notas de exame?</p>	<p>Os espaços das colunas referentes às notas das disciplinas devem ser trancadas? A Direcção da escola organiza um grupo de professores para o lançamento das notas de exame? O Director da escola homologa as pautas?</p>
------------------	--	--	---

Recomendações

- Revisão do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, do respectivo Regulamento de Avaliação assim como do Regulamento de Exames.
- Que a DPEC e SDEJT organizem equipas de técnicos para apoiar as escolas na organização e implementação da documentação que orienta o plano curricular;
- Que haja uma capacitação de gestores de escola para implementação correcta de documentos normativos;
- Que em cada sessão de planificação em grupos de disciplina, haja um momento para o estudo de regulamentos e outros documentos normativos;
- Que haja mais responsabilidade, por parte dos professores nos conselhos de avaliação de forma a atribuir justamente os resultados da avaliação;
- Que após ao conselho de avaliação as pautas sejam devidamente revistas;
- Que o regulamento de avaliação seja acompanhado de um manual orientador para a sua correcta aplicação;

Maputo, Novembro de 2010