

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE: DAS
INFLUÊNCIAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REFORMAS (1985 – 2009)

BENEDITO MAURÍCIO SAPANE

NITEROI, RJ

2016

BENEDITO MAURÍCIO SAPANE

POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE: DAS
INFLUÊNCIAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REFORMAS (1985 – 2009)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade
Federal Fluminense, como requisito parcial
para a obtenção do Grau de Doutor.

Área de concentração: Ciências, Cultura e
Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Lucia Escovedo Selles

NITEROI, RJ

2016

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S241 Sapane, Benedito Mauricio.
Política curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique :
das influências aos documentos oficiais das reformas (1985-2009) /
Benedito Mauricio Sapane. – 2016.
160 f. : il.
Orientadora: Sandra Lucia Escovedo Selles.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade
de Educação, 2016.
Bibliografia: f. 149-154.

1. Política educacional. 2. Currículo escolar. 3. Ensino superior.
4. Moçambique. I. Selles, Sandra Escovedo. II. Universidade Federal
Fluminense. Faculdade de Educação. IV. Título.

BANCA EXAMINADORA

SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES (UFF – PRESIDENTE)

PROFESSOR DA UFF:EVERARDO PAIVA DE ANDRADE

PROFESSORA EXTERNA DA UFJF: MARIANA CASSAB

PROFESSORA EXTERNA DA UFRRJ: DANIELE LIMA TAVARES

PROFESSOR EXTERNO DA UP-MOÇAMBIQUE: ADRIANO FANISSELA NIQUICE

PROFESSORA SUPLENTE EXTERNA DA UERJ: ANA CLÉA MOREIRA AYRES

PROFESSORA SUPLENTE INTERNA DA UFF: LISETE JAEHN

Dedico este trabalho à minha esposa, Madalena Alfredo Maússe, que no meio de tanta solidão viveu com os nossos filhos um tempo significativo e aos nossos filhos, Sany, Fredy e Thandy que tanto perceberam e sentiram o sentido da ausência paterna.

AGRADECIMENTOS

«A construção de uma casa requer materiais com as quais é feita e uma estrutura onde estes materiais serão distribuídos. A própria construção como tal exige uma sequência de etapas a serem vencidas, que determinarão a sua qualidade final» (Keller & Bastos, 2004). A todos aqueles que fizeram parte da minha construção ao longo do tempo vão os meus agradecimentos!

À minha orientadora, Prof^a Dra^a Sandra Lúcia Escovedo Selles que com muito empenho e profissionalismo ajudou a identificar materiais, a construir o projeto de tese, a identificar as disciplinas adequadas e a construir este trabalho, muito *Khanimambo*¹; O meu reconhecimento vai pela compreensão constante, desde a cedência de carta de aceitação, pela compreensão e apoio, pelo seu incansável e permanente encorajamento, pela disponibilidade dispensada em todas as situações, pela oportunidade de caminhar ao seu lado e aprender muito mais sobre o currículo, o meu reconhecimento vai a si igualmente por ter me acolhido como uma mãe, sempre atenciosa e carinhosa, o meu muito *Khanimambo*

À Universidade Pedagógica de Moçambique, pela cedência de contrato de formação para estudar na Universidade federal Fluminense, vão os meus agradecimentos;

Ao prof. Doutor Geraldo Mate, pela carta de recomendação e encorajamento vai o meu agradecimento;

Ao prof. Doutor Daniel Nivagara, pela carta de recomendação e viabilização dos processos burocráticos, vai o meu agradecimento e reconhecimento;

Ao Prof. Doutor Adriano Niquice, pela aceitação para fazer parte da banca de defesa e contribuir para a compreensão deste trabalho, muito obrigado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo, que sem a qual não seria possível a formação vai o meu obrigado;

Ao grupo de pesquisa, currículo, Docência e Cultura, o famoso “CDC”, pelas brindosas sextas feiras, pela dialética constante, pela formação, alegria, brincadeira, tudo, vai o meu *Khanimambo*;

¹ Significa obrigado na lingua xichangana

Aos membros da Banca de Qualificação, Sandra Selles, Everaldo paiva de Andrade e Mariana Vilella, vai o meu *Khanimambo* pela presença na banca, pelo feedback, pelas orientações e encorajamento.

Aos companheiros da trincheira, Nurdino Macata, Giverais Amaral, Manuel Matine, Enio Viegas, Orlando Chemane, Adelino Assane, Alexandra Simbine, Cátia Torres, José Gil Vicente, Helder Machaieie, Francisco da Conceição, José Cossa, Telma Tambe, Octavio Zimbico, Brazão Catopola, Bruno Rocha, Bernardino Bilério, Cota Zucula, Andre Xavier e outros, vai o meu obrigado pelo companheirismo, entretenimento, encorajamento e educação.

À minha família, mãe, irmãos e irmãs, pai (in memória), esposa e filhos que tanto torceram e deram força para que este trabalho se tornasse uma realidade, vos amo e vai o meu obrigado.

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Intitulado “Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique: das influências aos documentos oficiais das reformas (1985 - 2009)”, esta tese insere-se no campo de estudos de história da educação e, em especial, no do currículo. Consiste numa abordagem historiográfica em torno da política curricular decorrente das reformas curriculares vigentes nessa universidade entre os anos 1994, 2003 e 2009. Enquadrada no espaço Universidade Pedagógica (UP), a tese tem como objetivos: (i) descrever as influências e as tendências que foram assinalando as mudanças curriculares; (ii) examinar os significados que alguns atores sociais atribuíram as diversas políticas curriculares; (iii) discutir os significados sociopolíticos e pedagógicos das reformas; (iv) caracterizar os espaços de produção da política curricular e (v) esclarecer as rupturas e continuidades que caracterizaram as políticas curriculares nessa instituição. O estudo é fundamentalmente documental, porém, complementado por entrevistas semiestruturadas. Assumindo-se como qualitativo resultou do cruzamento e da interpretação de textos oficiais que depois foram discutidos com base em referenciais teóricos do campo da história do currículo relacionados com história do pensamento curricular, história das reformas curriculares, história dos currículos e dos cursos e história das disciplinas escolares. Na pesquisa, são estabelecidos os mecanismos de construção das distintas políticas curriculares, o enquadramento genealógico do processo de produção curricular, os interesses pedagógicos e didáticos evidenciados nos movimentos da reforma, os grupos de interesse representados nos distintos elementos de definição de instrumentos de política curricular caracterizados por princípios estruturantes e/ou bases e diretrizes produzidos na UP. Os resultados da pesquisa revelam que as reformas curriculares estão associadas a diferentes conjunturas sociopolíticas pelas quais Moçambique foi atravessando ao longo do período de estudo, à necessidade de acompanhar o movimento regional e global de mudança e ainda a influências de ordem pessoal sustentadas pelas visões dos protagonistas dos distintos movimentos curriculares. Revelam igualmente que durante o período em estudo houve continuidades e descontinuidades evidenciadas por componentes de formação geral e psicopedagógica e/ou educacional.

Palavras-chave: Política e Reforma Curricular, Pensamento curricular, Educação Superior em Moçambique.

ABSTRACT

Entitled Curriculum Policy at Pedagogical University of Mozambique: (Universidade Pedagógica de Moçambique): Of the influences to official documents on reforms, this work is part of the history of education field studies and particular in the curriculum. It is a historiographical approach around the curriculum policy resulting from the current curriculum reforms at this university. Therefore, it projects a concern of the past, of the institution under study, with reference to the curriculum metamorphoses of politics that existed in time towards the understanding of the present. The referenced approach refers to the genesis and journey that the Pedagogical University has come so far in terms of curriculum policy-making, it concerns information about the influences and present trends in curriculum reforms in the period from 1985 to 2009 and the pedagogical elements that characterized the reforms. Established within the work the construction mechanisms of different curriculum policies, the genealogical framework of the curriculum production process, learning and teaching interests evidenced in the reform movements, the interest groups represented in the different definition elements of curriculum policy instruments characterized by structural principles and / or bases and guidelines. This is a fundamentally documentary study, however, complemented by semi-structured interview and assuming itself whether as a qualitative result of crossing and interpretation of official texts (hermeneutics) which were then discussed based on theoretical frameworks of the history curriculum field related to history of curricular thought, history of curriculum reform, history and courses curriculum and history of school subjects.. The survey results reveal that the curricular reforms are associated with different socio-political situations that the country was going through over time, the need to monitor the regional and global movement for change and yet the influence of a personal nature held by the visions of the protagonists of the various curricular movements. They also reveal that during the study period there were continuities and discontinuities, ruptures and continuities distinguished by components of general education and psycho-pedagogical and / or educational.

Keywords: Curriculum policy and Reform, curricular thinking, education higher in Mozambique

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Mapa 1 – Localização geográfica de Moçambique, f. 16
- Figura I - Vista de campus universitário de Lhanguene - Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia Maputo, f.70
- Mapa 2 - Expansão Geográfica da Universidade Pedagógica, f.73
- Esquema 1 – Discurso da política na reforma de 1994, f.90
- Esquema 2 – Influências da reforma de 2003, f.100
- Esquema 3 - Influências da reforma de 2009, f.103
- Esquema 4 - Composição da Comissão Central de Revisão, f.112
- Esquema 5 - Estrutura Genealógica do Processo de Produção Curricular, f.113
- Esquema 6 - Esquema 6 – Pilares de formação na reforma de 2003, f.124
- Gráfico 1 - Componentes de formação de professores, f.126
- Gráfico 2 - Componentes de formação de professores, f.137

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Etapas da pesquisa, f.47/48
- Tabela II – classificação dos documentos da pesquisa, f.49
- Tabela III – Estratificação da Amostra, f.50
- Tabela IV – Instituições de Ensino Superior Públicas, f.68
- Tabela V – Instituições de Ensino Superior Privadas, f.69/70
- Tabela VI – Cursos da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, f.79
- Tabela VII – Cursos da Faculdade de Ciências Sociais, f.80
- Tabela VIII – Cursos da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, f.81
- Tabela IX – Cursos da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte, f.82
- Tabela X – Cursos da Faculdade de Educação Física e Desporto, f.83
- Tabela XI – Componentes curriculares no período 1986 -1994, f.118
- Tabela XII – Componentes curriculares na reforma de 1994, f.121
- Tabela XIII – Distribuição da carga horária na reforma 2003, f.125
- Tabela XIV – Componentes curriculares na reforma de 2003, f.127
- Tabela XV – Contornos das práticas pedagógicas na reforma de 2003, f.129
- Tabela XVI – Cálculo de número de créditos, f.136
- Tabela XVII – Componentes curriculares na reforma de 2009, f.138
- Tabela XVIII – Distribuição da carga horária na reforma 2009, f.140
- Tabela XIX - Componentes de formação geral, f.144
- Tabela XX - Componentes de formação psicopedagógica, f.145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR	Assembleia da República
IES	Instituições de Ensino Superior
URSS	União das Repúblicas socialistas Soviéticas
PNRCUP	Princípios e Normas para a Revisão Curricular da Universidade Pedagógica
PNRC	Princípios e Normas para a Revisão Curricular
BDC	Bases e Diretrizes Curriculares
BAD	Banco Africano para o Desenvolvimento
UNDP	United Nations Development Programmer in
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
LES	Lei de Ensino Superior
FCNM	Faculdade de Ciências Naturais e Matemática
PARPA	Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
PQG	Programa Quinquenal do Governo
ESG	Ensino Secundário Geral
EB	Ensino Básico
QNQ – ES	Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior
SNATCA	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
ETP	Ensino Técnico Profissional
PNE	Política Nacional de Educação
CCRC	Comissão Central de Revisão Curricular
RC	Revisão Curricular
CA	Conselho Académico
CRD	Comissão de Revisão Curricular da Delegação
CRCF	Comissão de Revisão Curricular da Faculdade
CRCCu	Comissão de Revisão Curricular do Curso
CAF	Conselho Académico da Faculdade
NEAPLAGE	Núcleo de Estudos de Planificação e Avaliação
PP	Práticas Pedagógicas
CFEs	Componente de Formação Específica

CFG	Componente de Formação geral
CFEd	Componente de Formação Educacional
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais
BDC	Bases e Diretrizes Curriculares
BM	Banco de Moçambique
BR	Boletim da República
CEPE	Centro de Estudos de Políticas Educativas
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DP	Direção Pedagógica
DPEC	Direção Provincial de Educação e Cultura
EFEP's	Escolas de Formação e Educação de Professores
EGUM	Estudos Gerais Universitários de Moçambique
ESCN	Escola Superior de Ciências Náuticas
FCEFD	Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto
FCLCA	Faculdade de Ciências da linguagem, Comunicação e artes
FEFD	Faculdade de Educação Física e Desporto
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAPA	Instituto de Formação em administração pública e Autárquica
IMP	Instituto Médio Pedagógico
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISP	Instituto Superior Pedagógico
ISPU	Instituto Superior Politécnico Universitário
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicações
MANU	Mozambican African National Union
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MESCT	Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MINED	Ministério de Educação
ONP	Organização Nacional dos Professores

PE	Plano Estratégico
PEES	Plano Estratégico do Ensino Superior
PEUP	Plano Estratégico da Universidade Pedagógica
PP	Práticas Pedagógicas
PRE	Programa de Reabilitação Económica
SNATC	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos
SNE	Sistema Nacional de Educação
UDEBA	Lab – Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica - laboratório
UDENAMO	União Democrática de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
ULM	Universidade de Lourenço Marques
UNAMI	União Africana de Moçambique
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UP	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

Contextualização	18
O objeto de estudo.....	20
O caminho percorrido	24
UNIDADE I – QUADRO TEÓRICO – METODOLÓGICO	29
Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual e Epistemológico do Trabalho	29
1.1. Produção de conhecimento em Educação e Currículo em Moçambique	29
1.1.1. Sobre a política de educação	30
1.2. Contextualizando o Debate Sobre a Política Curricular na Literatura.....	36
1.3. Episteme e Filosofia das Reformas Curriculares	40
1.4. Perspectivas Sócioconstrucionais no Estudo do Currículo	44
Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico do Trabalho	48
2.1. Etapas da Pesquisa.....	49
2.2. Estudo/Análise Documental	50
2.3. Entrevista Semiestruturada	51
UNIDADE II – PENSAMENTO E PRODUÇÃO CURRICULAR EM MOÇAMBIQUE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	54
Capítulo 1 – Do Colonialismo até a Pós - independência: Teoria e Prática Curricular	54
1.1. Da Pedagogia Escolástica à Pedagogia de Antiviolença	54
1.2. Pensamento e Produção Curriculares Institucionalizados	60
Capítulo 2 - O Ensino Superior em Moçambique	66
2.1. Universidade Pedagógica: resenha histórica	73
UNIDADE III – POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA.....	81
Capítulo 1 – Evolução dos Cursos/Processo Curricular	81
Capítulo 2 – Configurações Sociopolíticas das Reformas Curriculares na UP.....	87
2.1. O Desenvolvimento Curricular em 1994	88
2.2. O Desenvolvimento Curricular em 2003	95
2.3. O Desenvolvimento Curricular em 2009	103
2.4. Os Espaços de Produção Curricular na Universidade Pedagógica	112
Capítulo 3 - Configuração Pedagógica das Reformas Curriculares na UP.....	119

3.1. O Planejamento Curricular de 1994.....	119
3.2. O Planejamento Curricular de 2003.....	125
3.3. O Planejamento curricular de 2009	133
Reflexão Final.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	151
OBRAS CITADAS.....	151
DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLATIVOS.....	155
HOMEPAGE	156
ANEXO A - MODELO DE PLANO DE ESTUDOS	159

Contextualização

Moçambique fica situado na região Austral da África oriental. Conforme o último censo demográfico (INE, 2007), até os meados de agosto de 2007, a população do país era cerca de 20.530.714 (vinte milhões, quinhentos e trinta mil e setecentos e catorze habitantes) espalhada numa área de 799.380 km² (setecentos e noventa e nove mil e trezentos e oitenta) ². Do total daquela população, estima-se que cerca de 70% (setenta por cento) resida nas zonas rurais. A língua oficial é a portuguesa.



Mapa 1 – localização Geográfica de Moçambique

Historicamente, o primeiro momento de educação moçambicana foi marcado por ideologia capitalista imperial – formação para o servilismo -, o segundo, pela revolução – formação para a libertação -, o terceiro, por tentativas de construção de socialismo - formação do homem novo -, e atualmente, pelo capitalismo - fundamentado na economia do mercado.

² Censo demográfico 2007. Fonte Instituto Nacional de Estatística.

O ensino superior em Moçambique remonta ao ano de 1962 – na altura designado Estudos Gerais Universitários (EGUM) -, existindo uma única instituição até 1984³. Da EGUM, atual Universidade Eduardo Mondlane funda-se o Instituto Superior Pedagógico (1985) com a missão de formar professores (posteriormente designada Universidade Pedagógica desde 1995)⁴ – instituição que constitui o campo de pesquisa deste trabalho.

O Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP)⁵ refere que o currículo constitui a base do desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem desta instituição: “A qualidade da educação que tanto se almeja depende, em certa medida, da planificação do currículo, sua construção e implementação, monitoria e avaliação” (2010, p. 40).

Para compreender o sentido destas afirmações, cabe destacar que o Instituto Superior Pedagógico (ISP), fundado em 1985, atual Universidade Pedagógica (UP), tem vivenciado ao longo do tempo várias transformações curriculares, caracterizadas pela existência de cursos de caráter bivalente⁶ – como licenciatura em Psicologia e Pedagogia (1994), monovalente⁷ – como licenciatura em psicologia escolar (2003) e atualmente de concentração “Major e Minor”⁸ – como licenciatura em psicologia educacional com habilitação em educação de infância e/ou educação e assistência social (2009). Os fatores que motivam os projetos de Reforma Curricular são de demanda multissetorial e de âmbito interno e externo, de longo, médio e curto prazo. (BDC, 2008, p.5)⁹. Neste trabalho, problematizamos essa conjuntura fatorial e motivacional, como também olhamos para UP como um espaço público, no qual são discutidas e aprimoradas ideias curriculares. A estas é conferido o estatuto de norma, correspondentes a princípios estruturantes e/ou bases e diretrizes que vão regulando a construção dos cursos. O tal processo cabe referenciar como política curricular, enquadrando-se nos estudos da história de educação, e em especial no currículo.

³ Mais adiante faremos uma breve resenha histórica sobre o ensino superior.

⁴ Reservaremos um subtítulo para falar da história desta instituição.

⁵ Universidade Pedagógica, Plano Estratégico da Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, 2010.

⁶ Bivalência refere-se a cursos que visavam preparar futuros professores em duas áreas específicas, como por exemplo, licenciatura em Ensino de Biologia e Química e Licenciatura em Ensino de História e Geografia.

⁷ Monovalentes designava cursos que visavam formar futuros professores em uma área específica de ensino, como por exemplo, licenciatura em Ensino de Biologia; Licenciatura em Ensino de Geografia.

⁸ Major e Minor referem-se aos cursos que decorrem atualmente na Universidade Pedagógica, que se caracterizam por uma base de formação majoritária de 75% e outra minoritária de 25%, como por exemplo, curso de licenciatura em ciências ambientais com habilitação em conservação do Patrimônio natural.

⁹ BDC significa Bases e Diretrizes Curriculares produzidas na Universidade Pedagógica em 2008

O objeto de estudo

Ao nos lançarmos neste estudo, tivemos em conta as nossas experiências profissionais e acadêmicas, dado serem elas os motivos fundamentais que o alicerçam. Assumindo uma perspectiva histórica, o presente trabalho faz uma abordagem historiográfica em torno da política curricular da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique.

Ora, precisamos destacar que dentro de um período de vinte e cinco anos, a Universidade Pedagógica de Moçambique realizou uma revisão curricular e duas reformas curriculares, sendo a revisão ocorrida em 1994, a primeira reforma em 2003 e a segunda em 2009. Como se pode ver, as reformas vigentes dão-se num curto espaço de tempo. Tendo em conta esse movimento, caracterizado por rápidas mudanças curriculares, o presente trabalho historiciza as três distintas revisões/reformas curriculares que aprimoraram os cursos bivalentes em 1994, instituíram os cursos monovalentes em 2003 e os de concentração Major e Minor em 2009.

Portanto, é com base nas revisões/reformas em causa que construímos uma historiografia baseada em significados sociopolíticos e pedagógicos das reformas curriculares na UP. O significado em causa assenta-se nos estudos de Jefferson Mainardes baseado em Ball & Bowe (1992), quando refere que nos espaços públicos “universitários” as políticas públicas são normalmente iniciadas e os discursos políticos são construídos. São espaços que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam igualmente as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesses espaços que os currículos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, existe um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (BALL e BOWE, 1992).

Na mesma vertente estamos convictos de que os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e, sua formulação envolve intenções e negociações dentro do *estado* e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (*idem*, 1992).

Cabem nos espaços referenciados influências e tendências presentes na política curricular da UP ao longo do período a ser analisado (1994, 2003 e 2009), os diferentes pensamentos e visões de currículo e de sociedade. Perpetram concomitantemente disputas, embates, confrontos, mudanças, ruturas e continuidades, suas razões, fundamentos e reações ao longo de tempo com vista a se chegar a uma política curricular – simbolizada por princípios estruturantes e/ou bases e diretrizes.

O espaço a que nos referimos encontra seu sustento na Lei nº 5/2003 do ensino superior, segundo a qual as instituições atuam com autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica, definida no quadro dos objetivos da instituição, da estratégia do setor das políticas e dos planos nacionais, em particular, da educação, ciência e cultura.

Aliado a mesma lei e na perspectiva de autonomia científica e pedagógica compete às instituições do ensino superior a definição de áreas de estudo, planos, programas, objetivos de investigação científica, cultural, desportiva e artística, incluindo aqui a possibilidade de criar e extinguir cursos, elaborar os currículos dos cursos e desenvolver os programas, auscultando para tal o mercado do trabalho, definir os métodos de ensino, escolher os processos de avaliação e introduzir novas experiências pedagógicas.

Intitulado Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique: Das influências aos documentos oficiais das reformas (1985 – 2009), o presente trabalho parte da suposição de que as reformas que ocorrem no ensino superior em Moçambique capitalizam a construção da identidade das instituições universitárias e, que é na tentativa de construção de identidade, aliada a falta de um sistema de ensino superior, que as reformas curriculares na Universidade Pedagógica são influenciadas por outros subsistemas de ensino protagonizadas pelo Ministério de Educação. Com base nesse pressuposto defendemos a tese de que as reformas curriculares na Universidade Pedagógica de Moçambique foram, por um lado, causadas pela vulnerabilidade sociopolítica e económica que o país atravessava e, por outro, pela tentativa de construção de uma política curricular inteligível e identitária.

Sendo que é na interface entre o passado e o presente que centramos nossa atenção nas influências externas e internas que demandaram cada reforma curricular e, nos documentos produzidos para a orientação da produção curricular. Neste itinerário daremos a conhecer a praxeologia e a materialidade da produção da política curricular, desde os fatores que levaram os profissionais da universidade a realizarem uma determinada reforma até as dimensões didática e pedagógica.

Doravante, para a legitimação do presente trabalho partimos de pressuposto estabelecido por Pacheco (2002) ao referir que a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade que abrange tanto as decisões das instâncias de administração central como as decisões do contexto escolar, sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumento, nomeadamente: (a) os normativos explícitos e objetivos (leis, decretos leis, portarias, despachos normativos, etc.); (b) normativos interpretativos e subjetivos (circulares, e ofícios circulares); (c) documentação de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da universidade).

Sendo assim, a concretização deste estudo requer o conhecimento e a interpretação dos diferentes tipos de instrumentos que foram legitimando a política curricular nas três reformas da UP. Todavia, reconhecemos que o referente principal do currículo é sua dimensão interativa, isto é, o que sucede nas salas de aulas. Assim pretendemos dar a conhecer outra face de estudo da história de educação e em especial da história de currículo que explora os significados atribuídos pelos sujeitos participantes no processo de produção curricular.

Procurando demonstrar que as reformas curriculares estão aliadas à vulnerabilidade sociopolítica e econômica que o país atravessava e assumindo a ideia de que as distintas reformas curriculares foram caracterizadas por diferentes ideologias e/ou perspectivas curriculares, o presente trabalho assume como objetivos:

- Descrever as influências e as tendências que foram assinalando as mudanças curriculares na UP;
- Discutir os significados que os atores sociais atribuíram as diversas políticas curriculares na UP;
- Interpretar os significados sociopolíticos e pedagógicos das reformas na UP;
- Caracterizar os espaços de produção da política curricular da UP;
- Esclarecer as discontinuidades ou rupturas, permanências ou continuidades que caracterizaram as políticas curriculares da UP;

Pacheco (2002) define a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, o que sugere que na UP se constroem politicamente os propósitos educacionais, os quais não ficam circunscritos à administração, pois, outros atores sociais atuam no contexto de produção curricular. Ainda no sentido atribuído por Pacheco, esses atores são decisores políticos.

Na UP, a política curricular é simbolizada por princípios estruturantes da formação e/ou bases e diretrizes curriculares, isto é, documentos oficiais da reforma.

É baseado nos objetivos acima e na visão de política curricular construída e na perspectiva de Ball & Bowe (1992)¹⁰ que este trabalho procura responder as seguintes questões:

- Quais foram as influências e as tendências presentes nas distintas reformas da UP e porque houve mudanças curriculares?
- Como os discursos da política curricular foram constituídos nas distintas reformas da UP?
- Quem foram as elites políticas e que interesses representavam nos movimentos da reforma na UP?
- Quais os grupos de interesse representados nos distintos processos de produção de bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes de formação? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção das bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes?
- Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave das bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes? Que intenções, valores e propósitos eles representavam?

Respondidas as questões acima, compreendemos que esta pesquisa poderá alimentar o debate sócioconstrucionista e historiográfico no campo do currículo. O debate será suscitado pelas questões que levantamos em torno da política curricular da UP, sobre os significados sociopolíticos e pedagógicos que foram sendo atribuídos pelos diferentes atores nos processos de reforma curricular. Nessa compreensão, os resultados do presente estudo poderão permitir compreender, em primeiro lugar as influências e tendências que assinalaram as mudanças curriculares na UP, desde os cursos bivalentes, passando pelos monovalentes e, atualmente os de concentração major e minor.

Ademais, este estudo, assumindo uma abordagem sócioconstrucionista¹¹ e cultural, define o currículo como uma forma de controle social, sendo que constitui cerne da sua problemática as diferentes visões sociais estabelecidas pela universidade, ou seja, a forma histórica em que foi sendo feito o controle e a dominação social, tendo em conta, porém, que estas duas categorias são contingentes em relação ao seu próprio contexto. E não obstante, interpretaremos nessa

¹⁰ Mais adiante traremos as ideias advogadas pelos autores em causa.

¹¹ Sócioconstrucionista nos referimos à realidade de produção curricular como construto social passível de uma abordagem acerca do movimento que o determinou e que só se constrói socialmente mediante o concurso da ação humana.

perspetiva as descontinuidades ou ruturas e as permanências ou continuidades que caracterizaram as políticas curriculares, trazendo para o debate alguns significados que os atores sociopolíticos foram dando aos discursos políticos - curriculares da Universidade Pedagógica.

E assumindo que na busca constante de qualidade de formação, a Universidade Pedagógica em Moçambique, acompanhada pelo processo de reformas curricular, tem sofrido várias alterações na sua organização curricular por causa da procura e da busca constante em massa de formação superior, este projeto poderá contribuir para uma visão sócioconstrucionista e cultural no campo político curricular desta instituição. Esta pesquisa poderá permitir uma compreensão das metamorfoses sociais, políticas e econômicas que demandaram a necessidade de reformas na Universidade Pedagógica, destacando os fatores externos e internos à produção curricular.

O caminho percorrido

A preocupação em compreender os espaços eminentemente curriculares e políticos educacionais data da nossa conclusão do curso médio de formação de professores (2002). Após esta formação fomos enquadrados na carreira docente para o ensino primário. Naquele espaço, novas realidades se desencadearam, desde a necessidade de planificação quinzenal à planificação das aulas.

O processo de planificação remetia-nos constantemente aos programas de ensino, donde deparávamo-nos com linguagem pedagógica-curricular, podendo ser, conteúdos, unidade temática, objetivos, metodologias de ensino, entre outra. A grande preocupação prendia-se na forma como os processos de planificação desenvolviam-se, destacando sobretudo o “policiamento”, para que as etapas previamente estabelecidas fossem vencidas. Era preciso seguir devidamente o plano curricular para que este não fosse comprometido no final de cada ano letivo.

Preocupados com a forma como decorriam os processos de planificação nas escolas e nas zonas de influência pedagógica, ficamos desde então, preocupados em compreender os procedimentos políticos organizacionais que ditavam a organização curricular nas escolas. Deste dilema surgiam perguntas como: Quem concebe o currículo? Por que o currículo é igual para todas as escolas? Como isso é feito, regulado e organizado?

Na altura, não encontramos resposta a essas questões. Em 2004 ingressamos para a Universidade Pedagógica, onde cursamos a licenciatura em Formação de Professores para o

Ensino Básico ¹² (Pedagogia). Neste curso, esperávamos encontrar respostas para os grandes dilemas vivenciados na escola primária, porém aumentamos outros. No ano de 2004 a UP iniciava novos cursos com carácter monovalente, revogando os cursos bivalentes e com uma redução de tempo de formação de cinco para quatro anos. Movidos pela nossa curiosidade sempre perguntávamos aos professores – Afinal o que é Formação de Professores para o Ensino Básico como curso? Demandávamos compreender os nossos destinos profissionais, porém, as respostas em torno dessa grande questão circulavam numa retórica, segundo a qual, o curso de Formação de Professores para o Ensino Básico era um curso resultante de uma reforma curricular para responder as mudanças políticas do país e em especial á reforma do ensino primário eminente. No entanto, esse curso se destinava a formar especialistas de Ensino Básico (O ensino básico em Moçambique compreende as primeiras sete classes de escolarização). Mas nunca chegamos a entender as razões da redução do tempo de formação nem os fatores motivacionais, pedagógicos e ideológicos que levaram aquela reforma curricular.

Após três anos de frequência do curso na UP fomos transferidos da escola primária onde trabalhávamos para a escola secundária, pois, para os gestores daquela escola não cabiam mais naquele espaço professores que frequentavam o ensino superior. Desta vez, vimos frustrados os objetivos do curso que estávamos a frequentar, pois, o seu objetivo não era compreendido e/ou socializado – formar técnicos superiores de ensino básico, com qualificação para a docência, administração e supervisão do sistema de Ensino Básico. A transferência para um campo de trabalho oposto á nossa formação levou-nos a insurgir-nos internamente (já que não podíamos falar em voz alta) a procurar saber: Que tipo de racionalização e/ou gestão se faz sobre o docente durante o processo de produção curricular, tendo em conta as suas qualificações e perfis profissionais? Isto porque nós víamos o professor qualificado como elemento fundamental para o sucesso e/ou insucesso do processo de desenvolvimento curricular no contexto do ensino básico.

Estas e outras vicissitudes levaram-nos a produzir em 2007/2008 uma monografia para a conclusão da graduação. Esta incidia numa das principais reformas do currículo de Ensino Básico - a questão da progressão por ciclos de aprendizagem. Esta pesquisa revelou que a maioria dos professores não entendia a realidade do currículo, o que sugeriu que significou que foram objetos da reforma e não sujeitos ativos da sua reformulação. A nossa inquietação resultava em querer compreender o que levava à construção e como era construído o currículo,

¹² Licenciatura em Formação de Professores de Ensino Básico foi um curso monovalente que resultou da reforma curricular de 2003, surgiu da cisão de curso bivalente Licenciatura em Psicologia e Pedagogia.

bem como conhecer os elementos determinantes da sua reformulação e os procedimentos seguidos. Porém, fatores de vária ordem e alheios a nossa vontade não nos permitiram compreender a realidade daquela reforma curricular, sobretudo do ponto de vista político - ideológico.

No ano 2009 fomos convidados a trabalhar na Universidade Pedagógica – onde cursamos a licenciatura. Na altura trabalhamos como professor nas disciplinas de “didática” e de “educação e Inovação tecnológica”, aliadas às práticas pedagógicas. Nestas, os elementos do currículo estavam mais ligados a questões interativas, isto é, de sala de aula, pela própria natureza do currículo, o que não nos permitiu discutir no contexto de sala de aulas uma literatura que respondesse aos aspetos sócioconstrucionais e pedagógicos do currículo.

Para agudizar a nossa inquietação, em 2009 iniciara um movimento curricular na Universidade Pedagógica, que visava passar de cursos monovalentes para cursos de concentração major e minor, vinculado ao processo de Bolonha¹³ - Política que evidencia o quadro nacional de qualificação, o sistema nacional de acumulação e transferência de créditos académicos, a mobilidade académica, a flexibilidade dos currículos e a transparência no processo de desenvolvimento curricular. Este movimento agitou os profissionais da casa, pois, queriam compreender vários elementos daquela política curricular. Nela aparecia uma nova linguagem como “Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos, avaliação das horas de contacto e de trabalho independente, mobilidade académica, concentração Major e Minor”, entre outras. Esses elementos constituíram por bom tempo (se não até hoje) círculos de debate dentro das faculdades e escolas rumo a sua compreensão, porém lá já se foram os primeiros graduados.

O envolvimento parcial na reforma de 2009 e a oportunidade para cursar o mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em setembro de 2009, nos conduziram ao interesse para a compreensão do que era o processo de Bolonha como política de organização de Ensino Superior, na época sendo adotada em Moçambique. Para tal, nos foi sugerido fazer um estágio nos Serviços de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Participamos como observadores no processo de formulação de diferentes cursos de mestrado em ensino. Durante a nossa presença foi constante a

¹³ O processo de Bolonha constitui uma política de gestão e organização do ensino superior e, que contempla um conjunto de objetivos de primordial relevância em vista ao estabelecimento até 2010 de uma Área Europeia de Ensino Superior (AEES) e a promoção de um sistema europeu de educação superior competitivo no mercado global, nomeadamente a adoção de um sistema de graus comparáveis e intercomunicáveis por via da implementação do “Suplemento de Diploma” em ordem a promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do sistema de educação superior europeu (CRESPO;2003:127)

controvérsia para a organização e materialização da formação exibida pelos diferentes colaboradores que intervinham direta ou indiretamente na conceção, organização e gestão da formação e, as relações que estabeleciam entre si.

Esta controvérsia vivenciada, não só concorria como forma de contribuir para o sucesso da formação, mas também para a saúde organizacional. Ora, sucessivos episódios aos quais envolvemo-nos, demonstraram-nos, antes de mais, que estamos perante uma forma muito particular de trabalho e de organização, porém isso só nos permitiu compreender a dinâmica de conceção, organização e gestão da formação à luz do processo de Bolonha. Para complementar a compreensão em torno do processo de bolonha, tivemos que revisitar a literatura em causa, buscando a sua gênese, os seus fundamentos e sua concretização, daí que passamos a compreender que as origens deste processo tinham um carácter histórico e complexo e que só se justificava no Espaço Europeu de Ensino Superior. Ai a pergunta: por que Bolonha em Moçambique?

A procura de resposta a esta questão e o itinerário acima nos induziram a uma preocupação em querer compreender o ensino superior, de tal forma que em 2012 participamos do simpósio de comemoração dos 50 anos de Ensino Superior em Moçambique. Neste, mereceram destaque questões como qualidade de formação dos quadros no ensino superior, desfasamento das normas institucionais, irregularidades curriculares, uniformização dos currículos, bem como a ligação entre a docência, pesquisa e extensão, reestruturação e metamorfoses das universidades, entre outras temáticas. Esta conjuntura política e curricular aparece hoje reconhecida como necessária à qualidade da formação, à organização da universidade e ao desenvolvimento do currículo. No entanto, a matriz organizacional, cultural e educacional motivou-nos a querer compreender a história da política curricular da Universidade Pedagógica de Moçambique.

A busca pela compreensão da história da política curricular da Universidade Pedagógica levou-nos a desenhar um projeto para a sua concretização, o qual foi aceito no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Neste tivemos a oportunidade de aprender e sistematizar conhecimentos em torno dos estudos sobre a História do Currículo. Estudamos autores, em sua maioria brasileiros, que vêm contribuindo para o campo do currículo, dando relevo a conceitos como a construção histórica do currículo, as relações entre currículo e poder, os limites e as possibilidades da teoria crítica, bem como aspetos metodológicos que envolvem o diálogo entre a história da educação e os estudos históricos do currículo. As

reflexões desenvolvidas ao longo do curso nos ofereceram subsídios para a legitimação do presente trabalho, o qual é desenvolvido na linha de pesquisa *Ciência, Cultura e Educação*.

Este trabalho encontra - se dividido em três unidades principais. Na primeira unidade, fazemos uma abordagem teórica e metodológica do trabalho, evidenciando algumas pesquisas realizadas pelos moçambicanos concernentes ao campo de educação, sobretudo no referente à política de educação, à formação de professores, às disciplinas escolares e ao currículo local. Evidencia igualmente os estudos atuais em torno de história de currículo, com destaque para abordagens em torno de política curricular, perspectivas sócioconstrucionistas no estudo do currículo e a abordagem metodológica usada para a legitimação do trabalho.

Na Segunda unidade, fazemos referência às primeiras aproximações de pensamento e produção curricular em Moçambique, tendo como referência o ano de 1930 que legitimou o reconhecimento de educação do povo nativo e a evolução desse processo de produção curricular nas escolas, passando pela sua institucionalização. Nessa abordagem, evidenciamos a trajetória do ensino superior em Moçambique com destaque para a Universidade Pedagógica.

E na terceira e última unidade fazemos menção à política curricular na Universidade Pedagógica, demonstrando a evolução dos cursos no tempo, destacamos os contornos sociopolíticos das reformas curriculares e ainda os contornos pedagógicos. Seguidamente apresentamos a reflexão final que fundamentalmente apresenta as continuidades e discontinuidades que contornam o desenvolvimento curricular na UP.

UNIDADE I – QUADRO TEÓRICO – METODOLÓGICO

Dada a independência do campo do currículo não é surpreendente que sua história seja marcada por contínuas agitações e conflitos, porque é sempre possível questionar os propósitos, crenças, valores, pressupostos, metáforas e orientações que fixam sua direção e significado (CHERRYHOLMES, 1987).

Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual e Epistemológico do Trabalho

Muitos estudos em torno do currículo, configuram-se numa perspectiva história, definindo-o como uma construção social e cultural, aliado a questões de poder e de identidade. Estes assumem como objeto de estudo a história do pensamento curricular, a história das reformas curriculares, a história dos currículos e dos cursos e a história das disciplinas escolares. Esses estudos procuram compreender no currículo, a visão, a viabilidade de aplicação e obstáculos, a sua interpretação, recreação e efeitos, hegemonia disciplinar, determinantes de continuidade e rupturas e a relação professor conteúdo. Destes podemos destacar estudos de Ivor Goodson (2001, 2012, 2013), Michel Apple (1982, 1989), Henry Giroux (1987), Basil Bernstein (1998), José Pacheco (2002), Thomas Popkewitz (1997), Tomas Tadeu da Silva (2013), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2008, 2011), entre outros.

1.1. Produção de conhecimento em Educação e Currículo em Moçambique

Com vista a nos inserir inicialmente melhor no processo de produção de conhecimento em educação e currículo, fizemos uma incursão literária em torno de produções científicas realizadas pelos moçambicanos na área de educação e currículo, e em seguida apresentamos os referenciais conceptuais e epistemológicos que caracterizam a abordagem em torno do estudo do currículo atualmente. Finalmente, apresentamos os contornos metodológico que sustentam o presente trabalho. Para a efetivação, em primeiro lugar, olhamos para uma antologia de teses¹⁴ – que indica o tema, o ano e a universidade em que cada moçambicano fez o seu doutoramento. Foi a partir dessa antologia que recolhemos diferentes teses constantes da biblioteca das Universidades Pedagógica e Eduardo Mondlane e na homepage. Baseados em textos introdutórios, resumos e conclusões fizemos um levantamento das temáticas abordadas, compreendendo os objetivos, os problemas e respostas encontradas nas referidas temáticas, todavia não descartamos um olhar a algumas dissertações existentes no campo de educação e

¹⁴ A referida antologia foi compilada por Paulus Gerdes e, é intitulada Mil e Tantas Teses de doutoramento de moçambicanos e sobre Moçambique, 3ª edição atualizada. (vide referencias).

currículo. Esta incursão centrou-se em temáticas sobre reformas educacionais e as suas implicações no processo de construção de produção curricular, bem como nos trabalhos sobre o pensamento curricular, reformas curriculares, currículos dos cursos e disciplinas escolares em Moçambique. Neste campo de produção de conhecimento, diversos trabalhos foram produzidos na tentativa de compreender a educação e currículo em Moçambique. Os trabalhos em causa pesquisam a educação e currículo fundamentalmente no ensino básico, no ensino secundário e nos institutos de formação de professores e um apenas sobre o ensino superior.

1.1.1. Sobre a política de educação

Nesta incursão, destacamos em primeiro lugar o estudo de Taimo (2010), que visando compreender o ensino superior em Moçambique refere que as políticas de educação superior nas instituições de Bretton Woods afirmam que a educação é um bem privado, mercantilizado. Por outro lado, a UNESCO reafirma a importância da Educação Superior na construção da solidariedade humana, por isso é vista como bem público. Entre essas duas instituições bilaterais, temos a União Europeia que, através do processo de Bolonha, reforça o carácter mercantil da Educação Superior propondo a reforma que garantirá a satisfação do mercado e reforçará a importância da cultura europeia. Os países periféricos vão fazendo reformas tendo como matriz o processo de Bolonha.

Esta situação nos remete à grande discussão que paira na atualidade, a mercantilização de educação numa economia cada vez mais globalizada e de capital mundializado. No entanto, Taimo (2010) parte do pressuposto de mercantilização da Educação Superior para entender em que modelo de educação está alicerçado o ensino superior em Moçambique e apreender as influências de sua construção. O autor questiona a forma como o Ensino Superior pode influenciar na construção de uma sociedade justa e procura saber se poderão as políticas sociais para este nível de ensino em Moçambique sobreviver à globalização. Nesta pesquisa, o autor detalha a questão da Reforma do Estado iniciada nos meados da década 1980 e as implicações dessa reforma na educação e, em particular, no Ensino Superior.

Por sua vez, Basílio (2010), numa tese que discute o papel do estado e da escola na construção da identidade nacional, assinala que, em vista a uma “moçambicanidade”, o estado organizou um currículo nacional, no qual foram incorporados os princípios de construção de unidade nacional e de formação do homem novo. Assim, no processo de construção de “moçambicanidade”, a escola foi alavanca não só de identidade política, como também da

unidade nacional, e o currículo criou as possibilidades de solidariedade articulada à diversidade cultural da população. O autor sustenta, igualmente, que a reconstrução do patrimônio sociocultural, da “moçambicanidade” e das instituições do estado exigia a organização de um sistema de educação e de um currículo nacional que pudesse veicular um currículo comum e uma história nacional. No seu desdobramento, essa pesquisa analisa o sistema de educação e o currículo nacional e, discute o papel da escola na formação para cidadania e/ou para a “moçambicanidade”. Todavia, mesmo que o autor reconheça que o *Estado e a escola* foram e são instituições fundamentais na construção política da “moçambicanidade” e, de que continuam sendo instituições decisivas na consolidação das relações internas entre diferentes grupos e etnias que compõem a população moçambicana, não discute os elementos curriculares que possibilitaram/possibilitam a formação da “moçambicanidade”. Ou seja aos conteúdos disciplinares que suscitam essa visão de unidade nacional, restringindo - a na análise da legislação educacional moçambicana e não aos materiais escolares propriamente ditos.

1.1.2 Sobre a formação de professores

Numa abordagem mais específica, Ussene (2006, p.20) partiu do princípio de que “A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido, nos princípios da década 80, têm-se mostrado cada vez mais inadequados para as exigências sociais e de que a atual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva. Para Ussene (2006, p.20) a maior parte dos conteúdos que se lecionam na escola, são de relevância ou utilidade prática insignificante”, Assim o autor apoia o processo de revisão curricular do ensino básico realizada no ano de 2003. Ussene defende que a formação dos futuros professores deve também sofrer mudanças de modo que, estas, respondam ao principal desafio do novo currículo: que é fazer o processo de ensino-aprendizagem mais relevante e significativo. É acreditando que a reforma curricular é a chave de sucesso que Ussene (2006, p.21) questiona a forma como a dinâmica curricular utilizada nos programas de formação de professores em exercício faz a articulação dos saberes transmitidos, com as necessidades criativa e reflexiva das práticas profissionais e também os elementos teóricos e práticos que são tomados em consideração para um processo de formação de professores em exercício. Nessa conjuntura, o autor analisa o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola, visando contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e, uma conseqüente melhoria da qualidade de ensino. O autor sustenta, porém, que um dos grandes desafios da formação de professores é contribuir para que o

formando associe teoria e prática, entendendo a teoria como a sistematização de uma prática que deve ser, pela sua natureza, interdisciplinar e, sobretudo, recorrente, pois, reconhece na sua pesquisa que é evidente o distanciamento entre o que se ensina e o que se pratica.

Num olhar sobre currículo de formação de professores, Donaciano (2006) parte para a defesa de um currículo por competências, analisando o processo de formação de professores primários ministrada nos Institutos de Magistério Primário - modelo 10^a+1+1 ¹⁵ - visando contribuir para melhoria e desenvolvimento de tais competências. A autora analisa o modelo de formação tendo em conta que o estágio de um ano proporciona melhores resultados em termos do desenvolvimento de competência formativa, pois, o futuro professor participa das atividades que acontecem na escola. É nesta vertente que descreve problematizando a formação de professores primários de modelo 10^a+1+1 como o mais indicada naquele momento da educação em Moçambique. Portanto, olhando para a matriz curricular procura a noção de competência que é desenvolvida ao longo da formação do futuro professor e que considera referência e marco importante para formar professores capazes de garantir um ensino de qualidade. A autora finaliza sustentando que o desenvolvimento da competência docente durante o ano de estágio tem a ver com todo um conjunto de fatores, tais como, o desempenho das instituições de formação na aposta a uma formação de qualidade; a aplicação das normas que regem o papel da escola no acolhimento dos estagiários; o uso da criatividade pelos estagiários que pode dar uma nova imagem a escola onde estiverem a trabalhar e, o trabalho em equipe de todos os intervenientes em tempo de estágio.

Numa aventura sobre a *formação de professores primários: construção do currículo* Niquice (2005) analisa a competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários. Nesta apresenta uma constelação constituída pelo conceito currículo (como centro de constelação) e pelos conceitos competência, criatividade e ensinar-aprender para a garantia de formação de qualidade. No entanto, dentro das funções dos formadores o autor procura desvendar as suas concepções sobre esses conceitos e perceber como é que na sua prática pedagógica quotidiana constroem o currículo. E partindo do pressuposto de que os formadores não foram apanhados em contrapé pelas mudanças e reformas, ou seja, pelas transformações das CFPPs ou IMAPs reafirma que a qualidade da formação dos professores

¹⁵ Modelo $10^a + 1 + 1$ foi uma vertente de formação em que os formandos frequentavam um ano de formação intensiva e um ano de estágio, este modelo sustentava-se na essência de que o estágio de um ano proporcionava melhores resultados em termos de desenvolvimento da competência em tempo de formação, o nível de egresso era a décima série do ensino geral.

primários depende, em grande medida, da competência dos formadores, do seu envolvimento, desempenho e capacidade criadora na planificação, condução e avaliação das atividades do processo de formação. O autor sustenta que um dos requisitos básicos para a operacionalização e implementação do currículo é o formador com um nível de competência e criatividade adequado. Na sequência o autor estabelece como objetivo central analisar e compreender os níveis de competência e criatividade dos formadores, como factores contributivos para a melhoria da qualidade da formação dos professores primários. Do objetivo depreende hipoteticamente a ideia de que as concepções e interpretações dos formadores sobre os elementos da constelação de conceitos «currículo, competência, criatividade, ensinar-aprender, formação» revelam-se insuficientes para uma prática pedagógica criativa crítica e reflexiva. Doravante defende que essas concepções são pouco elaboradas, pouco refletidas, pouco consistentes e, por isso, pouco inovadores nas formas de ensinar-aprender e formar, evidenciando – se um baixo nível de competência e criatividade, resultando num processo de formação regido por um paradigma tradicional e, por isso, de baixa qualidade.

1.1.3. Sobre as disciplinas escolares

Num contexto de estudo de disciplinas escolares, Chambisse (2006) identifica o lugar da disciplina filosofia no currículo e as condições em que se realiza no ensino secundário geral. O autor parte de uma análise dos fundamentos jurídicos e pedagógicos formativos na sua correlação com a formação do professor de filosofia e, das condições pedagógicas formativas no ensino secundário e desdobra olhando para a Universidade Pedagógica como centro de formação desse professor. Problematizando, o autor, admite a hipótese de que a forma como se ensina a filosofia no segundo ciclo do ensino secundário geral não contribui para a realização da sua potência de aprendizagem significativa na sala de aulas. Desta configuração, constatou a existência de falhas que se revelam, entre outras, em condições precárias de trabalho, falta de material didático, superlotação das turmas, falta de estímulos para os professores, rigidez nas planificações do Ministério da Educação e Cultura. Portanto, admite que sejam essas vicissitudes que limitam a filosofia de “formar pessoas com o pensamento crítico, solidário, criativo, e que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões, habilidades necessárias ao mundo prático (p.16)”.

Por sua vez, Gonçalves (2009) discutindo a disciplina escolar Filosofia no ensino médio e o seu conteúdo específico partiu do pressuposto de que a inclusão do eixo temático sobre a

ética no ensino de Filosofia é para resolver o “déficit moral” que se manifesta nos alunos egressos do ensino médio. O autor sugere a ideia de que as evidências desse déficit são as perplexidades que se viviam no país, decorrentes da mudança de orientação de valores, para problematizar as explicações e as razões da inclusão da ética no programa de ensino de filosofia para o nível médio. Continuando, o autor questiona o modo como se manifestavam tais perplexidades e a forma como a ética poderia resolver e/ou responder às tais perplexidades conforme elas se manifestavam. É nessa perspectiva que o autor interroga os reais fatores que estão por detrás do “déficit” moral e a concepção de ética adotada no ensino de filosofia que melhor respondessem às perplexidades, contribuindo para superar o “déficit moral”. No entanto, para além das tais perplexidades não identificadas na tese, o autor sublinha a ausência da disciplina escolar filosofia como uma das causas do déficit moral na sociedade moçambicana - daí a necessidade da reintrodução desta disciplina no ensino médio.

Continuando na linha das disciplinas escolares, Camuendo (2006) pesquisando a possibilidade de formação de personalidades curiosas, criativas e ativas analisa o impacto das experiências no ensino de química na oitava classe, com o material alternativo e localmente disponível. O objetivo é contribuir para a melhoria de qualidade de ensino através de implementação de guias de experiências realizáveis nas condições das escolas moçambicanas. A pesquisa teve como ponto de partida o problema de ausência de experiências laboratoriais no ensino de Química, constatada durante o acompanhamento dos estudantes da Universidade Pedagógica nas atividades de estágio pedagógico nas escolas. A este fato, associou a falta de interesse por parte dos alunos em aprender Química, a passividade e a pouca motivação na aprendizagem desta disciplina. A autora sustenta que a tal falta de interesse é o resultado da ausência de aulas práticas, dado que os alunos não tem oportunidade de observar, manejar e de relacionar substâncias químicas com o seu quotidiano, o que constitui um entrave no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.4. Sobre o currículo local

Braço (2008) admitindo que Moçambique enquadra-se num contexto de grande riqueza cultural e que a identidade nacional se constrói na pluralidade e no diálogo intercultural, compreende que o currículo escolar deve ser construído a partir e em permanente diálogo com os segmentos das culturas locais, e que os ritos de iniciação devem assumir um lugar de destaque, como possibilidade de construção de saberes e de formação de identidades. Esta pesquisa

sustenta que a resignificação da escola em Moçambique passa pelo diálogo e pela valorização das culturas locais, pela construção de um currículo que é um mapa de representação das culturas moçambicanas. O autor sustenta e valoriza um currículo nacional na diversidade, buscando uma interface entre o currículo e a interculturalidade e, entre o currículo e as culturas locais. Neste estudo, o autor evidencia que o problema reside no facto de a escola moçambicana não ter incorporado as tradições culturais locais no seu currículo ao longo da sua história. Braço (2008) admite ainda que essa negação seja uma ameaça para os moçambicanos, principalmente, ao se admitir que com o tempo, possam dissolver - se os laços históricos que resignificam e dão sentido á vida, enquanto contextualizada às particularidades da língua, dos hábitos e dos costumes, das técnicas, das artes, da religião e da filosofia da vida, no conceito que os grupos sociais constroem sobre si mesmos para que se compreendam e façam-se compreender e, no rol de saberes e práticas, especialmente os que compõem o currículo dos ritos de iniciação, dentro das especificidades de cada grupo étnico – linguístico.

Na mesma linha, Siquisse (2006) focalizando o Ensino Geral, investiga os elementos socioculturais e históricos dos vatshwa¹⁶ em Inhambane. O autor considera a existência de lacunas no âmbito de construção do currículo para aquele sistema de ensino em vigor. E sustenta que essa lacuna acaba estabelecendo clivagens entre a educação tradicional e a educação oficial. Os resultados dessa pesquisa apontam para uma necessidade premente da mudança nas condições em que decorre o ensino de Filosofia e de outras disciplinas nas escolas moçambicanas, dado que não há clareza sobre o que ensinar efetivamente nas ciências sociais. O autor diz que o ensinado naquele momento - período anterior à revisão curricular de 2003 - era bastante limitado e não permitia o aprofundamento dos principais elementos socioculturais e históricos do país, para que se fundamentasse na dinâmica dos saberes locais, da sociedade responsável pelas gerações vindouras. Em suma, apela ao resgate dos valores culturais das comunidades, responsabilizando a escola para a construção de um currículo integrado, para implementação e transmissão desses valores. Adiante, o autor sustenta que a questão fundamental é a concepção de um currículo abrangente envolvendo o ethos de cada grupo histórico e o programa oficial nacional, conjugados num currículo para uma escola integrada na realidade nacional e local. Assim, o currículo se construiria intencionalmente, por meio de um conjunto de mediações construtivas, por um lado contextualizando e compreendendo os

¹⁶ Vatshwa é um povo da região sul de Moçambique, provincia de inhambane que tem como língua local o Xitshwa.

conhecimentos empíricos do sensu comum e a vida local e, por outro, inserindo cada um na vida coletiva, respeitando os valores socioculturais dos sujeitos, designadamente aluno, professor e comunidade.

É interessante notar que nesta primeira incursão, na literatura, os estudos identificados não centram sua atenção em uma determinada instituição, isto é, não fazem estudo da história de currículo ou de política curricular de uma determinada instituição. Não encontramos ainda pesquisas que estudam a política curricular em uma abordagem histórica, considerada a pesquisa histórica como meio de representação, inteleção e interpretação da realidade para a inovação e para a decisão no processo de mudança curricular e/ou educativa. Esta incursão motivou-nos para a legitimação do estudo em torno da política curriculares da Universidade Pedagógica, dado que sustentamos um olhar a partir das influências e tendências vigentes no processo de produção curricular naquela Universidade. Neste olhar, questionamos o processo de ressignificação de ideologias no ato de reforma ate aos significados atribuídos pelos sujeitos participantes no processo de reforma, considerando sobre tudo que eles são sujeitos e decisores políticos. Destacando-se neste caso o estudo que projetamos como fundamental, sobretudo por assumir uma abordagem em torno de história de política curricular de uma instituição específica, a Universidade Pedagógica.

1.2. Contextualizando o Debate Sobre a Política Curricular na Literatura

O debate sobre as políticas curriculares está ligado à discussão sobre as funções da planificação e sobre o processo de legitimação e produção de normas, englobando duas dimensões principais, a intelectual, que determina a percepção dos atores intervenientes no sistema de decisão, a do poder, que clarifica o processo pelo qual é instaurada uma nova hierarquia entre os atores (PACHECO, 2002, p.136).

Na UP a política curricular está aliada ao projeto de formação de professores, que foi se estabelecendo a partir de diferentes revisões/reformas curriculares que aconteciam dentro da instituição nos períodos de 1994, 2003 e 2009. Como pressuposto para a otimização do projeto político curricular a UP adotou a filosofia de mudança que consistiu na impressão de alterações ao nível dos conteúdos de formação, dos processos organizacionais da formação e das estruturas de funcionamento para garantia da formação. Isto significa que a filosofia de mudança abarcava três eixos: conteúdos, processos e estruturas.

No entanto, a reforma curricular resultante da filosofia de mudança caracterizou-se pela produção de diferentes documentos normativos dentro da UP, dos quais podemos destacar o plano estratégico do ano 2000, os princípios e as normas para a revisão curricular, regulamentos de avaliação, regulamento de atividade docente, bases e diretrizes curriculares, entre outros.

Tendo em conta o processo de legitimação e de normatividade que caracteriza a origem das políticas curriculares, queremos concordar com Lopes & Macedo (2011) ao sugerirem que a política curricular pode ser interpretada como um guia para a prática, que tem a função de orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social. Isso significa, em termos contextuais, que na UP a prática corresponde ao processo de desenvolvimento e construção curricular que segue após o postulado nas bases e diretrizes curriculares e a definições apresentadas em documentos assinados pela UP, MINED, DP, CEPE, entre outras instituições executivas e legislativas do estado com vista ao desenho dos cursos. Num cômputo geral significou em distintas reformas a definição dos objetivos dos cursos, os requisitos de acesso, o perfil profissional do graduado, as componentes de organização dos cursos, o preenchimento das matrizes de organização curricular, a produção dos planos de estudos, etc..

Todavia, assumimos uma abordagem metodológica que assinala que a política curricular simboliza arenas, lugares e grupos de interesse e, cada um deles envolve disputas e embates. E, nesta perspectiva, corroboramos com Bowe e Bawe (1992, apud MAINARDES, 2006) ao advogarem que no processo de formulação de uma política curricular concorrem influências globais e internacionais. Estas podem aparecer em forma de fluxo de ideias, por meio de redes políticas e sociais, que envolvem a circulação internacional de ideias. Podem igualmente aparecerem através de indivíduos e grupos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para exporem suas ideias.

Ao longo das diferentes revisões/reformas que foram se estabelecendo na UP coabitaram diferentes influências, as quais estão aliadas às transformações econômicas e socioculturais que Moçambique foi atravessando no tempo, bem como a necessidade de integração regional e mundial (falaremos disto mais adiante).

Todavia, e como sustenta Lopes (2008, p.20), com o advento das políticas econômicas, genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos

mecanismos de definição e de avaliação do currículo pelo estado, atrelado aos mecanismos de regulação do mercado. Dessa forma, entende-se que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural – a qual incorreria em um processo homogenizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual. E além de influências de órgãos de fomento multilaterais, muitas dessas redes se estabelecem entre estados nacionais diversos como forma de construir sistemas simbólicos capazes de representar, explicar e legitimar decisões políticas.

As decisões em causa são legitimadas em forma de textos legais, que no caso da UP são designados princípios estruturante e/ou bases e diretrizes, servindo para a regulação da construção dos cursos. E como sustenta Mainardes (1996), falar de política curricular é debruçar-se acerca de textos políticos, que assumem característica de textos legais e oficiais e/ou textos políticos, assim como comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, e igualmente pronunciamentos oficiais. Todavia, lembra que tais textos não são necessariamente, internamente coerentes e claros e, podem também ser contraditórios. Corrobora igualmente que o currículo é fruto de uma complexa teia de tomada de decisões, daí que as políticas curriculares participativas tornam-se referências para a construção de um projeto que se faz pela disputa de influências e pela implicação de escolhas, compromissos e perdas (PACHECO, 2002).

Nessa perspectiva e de acordo com Lopes (2008), para a investigação e análise das atuais políticas curriculares, é preciso utilizar modelos capazes de atender e incorporar as orientações internacionais dessas políticas, sem menosprezar os limites e as possibilidades de cada país no processo de ressignificação de tais orientações. E como descreve Ball e Bowe (1992) há necessidade de ler a política com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. É por isso que ao estudarmos as configurações sociopolíticas e pedagógicas das reformas curriculares na UP atendemos às especificidades temporais e espaciais que determinaram a organização dos cursos em bivalência, monovalência e concentração major e minor no intervalo de 1986 a 2009. Neste enquadramento tempo – espaço reconhecemos que os textos que simbolizam a política, podendo ser bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes de formação, são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes espaços de produção de textos competem para controlar as representações de política, tendo em conta que a política curricular não é feita e finalizada no momento legislativo.

As bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes da formação em causa simbolizam a política curricular da UP, como a determinação das grandes áreas da atividade humana

encontradas na sociedade que tendem a diminuir as desigualdades sociais por ela geradas. A política curricular se constitui como um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum, algo que satura todo o espaço social e mesmo nossa consciência. E dado esse caráter hegemônico e ideológico, a política curricular passa a corresponder à realidade das experiências sociais vivenciadas e, que se torna mais poderoso como compreensão do mundo a medida que é vivenciado como sentido de realidade. No entanto, política curricular é uma ideologia caracterizada por uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de educação e, é acompanhada por uma partilha de crenças dada a sua condição hegemônica (LOPES e MACEDO, 2011).

Tendo em conta a perspectiva acima corroboramos com Pacheco (2002) quando sustenta que a decisão curricular é um processo complexo que está ligado à historicidade e, conseqüentemente, a uma “tradição inventada”, onde o conceito de referência é sinônimo de sentido, quadro de ação ou sistema, com interpretações muito diversas e que, grosso modo, poderá ser entendida numa perspectiva normativa e estabilizada (p. 136). O mesmo autor (1996) reconhece que no espaço de produção de currículo oficial é definida a normatividade curricular que, enredada numa prescrição curricular, pressupõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares e define critérios de organização curricular.

O processo de produção da política curricular dos anos 1994, 2003 e 2009 levou por um lado à necessidade de compreendermos e construirmos a historiografia da UP baseada em distintas reformas que a constituíram e, por outro, a reconhecermos a ideia de Goodson (2013) segundo a qual, falar de política curricular é iniciar um debate educacional acerca da história do pensamento e das ideias curriculares, propósitos e práticas, assim como acerca de currículo de um curso, de reformas e propostas curriculares. E de que nesse processo histórico são estabelecidas novas estruturas que, por sua vez, estabelecem as novas “regras do jogo”. Reconhece-se, portanto, que o estabelecimento de novas estruturas pode ser considerado dominação, assume-se que o período que se segue a uma legislação desse tipo é um período de mediação (p.15).

À estruturas referenciadas cabem propósitos, pedagogias e práticas desenvolvidas como parte desse processo histórico – construção do currículo. A política curricular pode ser entendida como uma vitória das forças e intenções que determinados grupos políticos representam. Uma evidência das novas regras de jogo estabelecidas na UP é a passagem de cursos bivalentes para cursos monovalentes e desses para cursos de concentração major e minor.

No entanto, corroborando com Lopes e Macedo (2008), a construção de uma política curricular deve ser encarada como forma processual, envolvendo negociações, contestações e lutas, isto é, disputa por hegemonia. Qualquer política curricular está dependente de regras formais e informais hierarquizadas nos diversos níveis de decisão, onde os referentes pragmáticos permitem a clarificação e sistematização de um dado projeto de formação, que tem na sua arquitetura ideias derivadas das lógicas curriculares. Estas devem ser entendidas não na perspectiva de uma política linear e consensual, mas na base de uma política que envolve diversidade e conflitos. Assim, torna-se numa opção que nos define em termos de teorização (PACHECO, 2002).

A Universidade Pedagógica de Moçambique constitui um espaço de disputa por hegemonia, considerando os processos de construção de política curricular vigentes e as suas metamorfoses. E na visão goodsoniana, esta desenvolve uma visão sistemática da tradição, que simboliza a ação do governo, resultante de luta no espaço de produção curricular e, constitui-se como um espaço em que são definidos aspetos de funcionamento e produção gerais do currículo. Portanto, estimam-se prioridades políticas, sociais, pedagógicas e sua importância. Nesta vertente, as lógicas curriculares correspondem a opções concretas e a sua distribuição em termos de influência, no processo de construção de políticas, refletem interesses, valores, princípios e regras que, num dado momento são dominantes ou não (PACHECO, 2002, p.137).

O processo de afirmação desses interesses, valores e princípios está aliado à lógica de poder na UP, que está centrada na ideia de compromisso curricular resultante dos conflitos existentes, podendo-se definir como trocas desequilibradas de possibilidade de ação, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de atores individuais e/ou coletivos. As características desta noção de poder acentuam-se como troca negociada de possibilidades de ação e como capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e as oportunidades de situações para impor os termos de troca favoráveis aos seus interesses (PACHECO, 2002).

1.3. Episteme e Filosofia das Reformas Curriculares

Ao levantarmos o debate em torno das mudanças curriculares na UP, buscamos apoio nos pressupostos goodsonianos, segundo os quais é necessário investigar as circunstâncias históricas em que as forças de mudança surgem, para que se possa avaliar seu potencial como progressista ou conservador. No caso do presente estudo essa perspectiva contribui para

compreender e interpretar as descontinuidades e continuidades que caracterizaram as políticas curriculares, bem como a trajetória das mudanças e as condições em que se basearam (GOODSON, 2013).

Embora Ivor Goodson (assim como outros autores) esteja a falar da escola, achamos produtivo transpor para o contexto da universidade as condições referidas para o processo de mudança educacional. Outros estudos realizados no grupo de pesquisa “Currículo, Docência e Cultura” tem feito esta opção.¹⁷ O autor identifica três diferentes segmentos nesses processos, o interno (que opera em ambiente “acadêmico” para iniciar a mudança e depois busca legitimá-la em arcabouço externo de apoio e patrocínio), o externo (que promove a mudança de fora da “academia” e de cima para baixo) e o pessoal (que inclui as crenças e missões pessoais que os indivíduos mobilizam para a mudança). Na sua perspectiva, quanto mais esses segmentos forem integrados e associados, maior a probabilidade de que o movimento social subjacente à mudança educacional adquira força e ímpeto.

No entanto, Ivor Goodson propõe o equilíbrio entre questões internas, relações externas e perspectivas pessoais de mudança, destaca a inegável capacidade dos agentes internos de refratar a mudança ordenada externamente, acrescentando que, em função da reduzida autoridade dos *docentes*¹⁸ e do costumeiro baixo investimento nos recursos humanos, a mudança se torna mais aparente que real. Na visão goodsoniana, as mudanças na configuração de currículo nos fornecem valiosas informações acerca das intenções e propósitos políticos e sociais. Essas configurações se modificam à medida que o equilíbrio das forças sociais e o contexto econômico subjacente passam por mudanças cíclicas. Precisamos sustentar que não existe um investimento dos professores no ensino fundamental, porém, nos últimos anos já aparecem sinais de investimento pelo menos para professores do ensino superior.

Atendendo as mudanças em causa, a reforma pode ser definida como ponto estratégico no qual a pretensão é a modernização das instituições, dado que acolhe procedimentos múltiplos e localmente organizados, regras e obrigações que tentam organizar e disciplinar a forma como o

¹⁷ AYRES, A. C. M. . As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como territórios contestados. In: Martha Marandino; Sandra Escovedo Selles; Marcia Serra Ferreira; Antonio Carlos Rodrigues Amorim. (Org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói, RJ: EdUFF, 2005, v. , p. 182-197; AYRES, A. C. M.. Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ, 2006. ; PEDROSO, C.V.. A construção sócio-histórica do curso de Ciências Biológicas, da UFSM: da História Natural às Ciências Biológicas (1965-1973), 2013.

¹⁸ Embora Goodson se refira aos docentes das escolas, com alguma gradação, também pode ser pensado para os docentes universitários.

mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele (POPKEWITZ, 1997). Essa ideia alia-se aos escritos de Silva (2008), segundo os quais o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional, pois, de tempos em tempos, anuncia-se a intenção e, na sequência, programa-se um conjunto de ações com vista a alterar a estrutura e o funcionamento da educação (p.33).

Segundo Pacheco (1996, p.149), atualmente, a “universidade” integra-se numa sociedade onde as novas dinâmicas de informação, as alterações econômicas, políticas, sociais, etc., introduzem uma problemática curricular que discute a formação do “estudante” como cidadão e membro de uma sociedade ativa, cada vez mais próxima (se já não totalmente integrado). A redefinição dos fundamentos da “universidade” determina novas áreas curriculares e propõe um currículo mais estimulante, reconhecendo-se que a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas sim uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição educativa. É considerando esses argumentos que ao estudarmos as configurações sociopolíticas e pedagógicas das reformas na UP procuramos esclarecer os pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos que estão por de trás de cada movimento curricular.

Todavia, Sacristán (1996, p.52) sustenta que embora anunciadas sob rótulos contendo propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Dai a tendência de qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de “reforma”. Reforma evoca movimentos, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas, mas de constante aplicação, tendente a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimentos, geram-se expectativas e, isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. Neste trabalho somos guiados pela necessidade de compreendermos porque houve reforma na UP e o que significou essa reforma.

Para Silva (2008, p.34) as proposições de mudança curricular por meio de uma reforma educacional têm sobre a “universidade”, alcance limitado. Produzem - se alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, capazes de atuar de modo a conferir legitimidade às mudanças propostas. É por isso que para Pacheco (1996) a reforma educativa

implica uma estratégia planificada para a mudança de certos aspectos do sistema educativo de um país, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados (p.150). Por sua vez, a inovação traduz-se por uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes. Deste modo, toda reforma supõe, por um lado, uma mudança estrutural no quadro normativo – jurídico da política educativa, com opções em nível político, ideológico, social e cultural.

Popkewitz (1997) chama atenção para o fato de que nem toda a reforma deve ser considerada como um progresso, dado que o senso comum tende a considerá-la como tal, justificando que um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentam a eficiência, a economia e a efetividade. Para o autor, reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público, o qual Pacheco considera como de tomada decisão, ligados à administração e a outros atores sociais que co - participam nas decisões políticas.

Para Popkewitz (1997, p.21) “reforma significa uma consideração das relações de poder, buscando os elementos que constituem a tal reforma, os seus significados variados ao longo do tempo e como eles são produzidos”. O autor parte do pressuposto de que a reforma faz parte do processo de regulação social, sendo que ao estudá-la há necessidade de compreender como essa estabelece relações com diversos níveis de relações sociais: da organização das instituições à autodisciplina e à organização da percepção das experiências através das quais os indivíduos agem.

Adiante, Popkewitz considera que o estudo da reforma encara as regras e os modelos subjacentes ao conhecimento da “formação” e a forma como esse conhecimento é produzido e aceite como prática social dentro de acordos institucionais. Interessando-nos nesta perspectiva estudarmos a reforma da UP, para que dos significados atribuídos pelos sujeitos sobre as distintas reformas, possamos tentar examinar os motivos pelos quais algumas pessoas aceitam e outras resistem à mudança e identificam métodos eficientes para as pessoas e seus meios. Para Popkewitz (1997) a participação na reforma é vista como válida enquanto ela ajuda as pessoas a aceitarem o âmbito, a direção e a administração de uma mudança planificada. Nesta lógica, a finalidade da mudança é a redefinição das condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos esperados dessa mudança planificada.

Popkewitz sustenta ainda que as atuais reformas conferem uma importância aos textos formais, dado que estes sancionam a participação social na reforma educacional e apoiam certas teorias sobre a natureza, causas, consequências e soluções para a prática institucional. Eles estabelecem um conjunto de parâmetros sobre quais seriam os aspectos e conhecimentos relevantes para a mudança, excluindo outras relações e problemas, por serem considerados como estando fora do âmbito da reforma. Os textos atuam como mediadores no desenvolvimento das relações internas e entre as diversas instituições, descrevendo novas colisões que estão se formando e articulando o seu significado para os padrões culturais, políticos e econômicos.

No entanto, ao estudarmos o currículo e a política da reforma curricular na UP recorreremos ao estudo das prescrições oficiais, considerando que estes não se consolidam de forma espalhada na “universidade” – daí que valorizamos o estudo documental no presente estudo. A política da reforma curricular ao confrontar-se com os dispositivos normativos, atribui a estes significados, marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico, já consolidados e marcados, também pela articulação do trabalho “acadêmico” ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da “universidade” (SILVA: 2008).

1.4. Perspectivas Sócioconstrucionais no Estudo do Currículo

Para Goodson (2012, p.67) um dos grandes problemas relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Nesta abordagem, baseado em Ball e Bowe (1996), embora reconheçamos a importância de outros níveis de produção curricular (o prático, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política), valorizamos dois níveis de produção e desenvolvimento curricular, a saber: o nível de influências – onde as políticas são “iniciadas” e os discursos políticos são construídos – e o nível de produção de textos, aquele que representa a política resultante de disputas e acordos, portanto constitui o nível de intervenção textual.

Tendo em conta a valorização da experiência humana que Goodson (2012) considera currículo como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Porém, Maxine Greene (apud GOODSON, 2012, p.18) sustenta que o currículo pressupõe dualmente uma estrutura de conhecimentos socialmente apresentados, externos ao conhecedor, a ser por ele dominado, bem como sendo uma

possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessado em dar sentido ao mundo em que vive.

Da dualidade acima, concordamos com Pacheco (1996, p.20) ao afirmar que o currículo é um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível de plano normativo, ou oficial, e ao nível de plano real, do processo de ensino – aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares, entre outros) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas - sendo que a estrutura política e administrativa interessa a esta pesquisa, dado que visa compreender o decidido ao nível do plano normativo e/ou oficial.

Silva (2008) adverte para olhar o currículo como sendo uma porção da cultura em termos de conteúdos e práticas, que por ser considerado relevante num dado momento histórico, é trazido para a "academia". Ao analisarmos um determinado currículo, temos que inferir de que maneira a cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc., que montaram determinado currículo. É nesta vertente que para o contexto deste estudo, por um lado, nos ocupamos em compreender os critérios que a UP tomou em consideração para a legitimação dos três distintos modelos curriculares – bivalência, monovalência e de concentração major e minor – e, por outro lado, inferir sobre o conjunto de normas, sejam elas explícitas e objetivas, assim como interpretativas e subjetivas, que foram se configurando como documentação de orientação e de apoio no processo de desenvolvimento curricular na UP.

Nessa análise, é preciso considerar que no currículo se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. Como reafirma Silva (2008,)

se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como sendo política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade (p.26).

Ao estudarmos a configuração sociopolítica das reformas curriculares na Universidade Pedagógica temos em conta a ideia de Goodson (2001), segundo a qual, qualquer estudo no campo do currículo precisa ser precedido de desencadeamento de uma análise de construção social dos currículos. Tendo em conta que os estudos sócioconstrucionais têm a vantagem intrínseca de permitirem entendimento sobre os pressupostos e interesses envolvidos na

elaboração do currículo, ampliam nossa compreensão sobre a maneira como alguns dos parâmetros da prática são negociados (p.54).

Na contemporaneidade, é fundamental entender que “os diversos campos e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, são aspetos centrais do projeto da reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objeto de análise” (GOODSON, 2001, p.52). Nessa análise, resulta significativo compreender que a “luta em volta de definição do currículo é uma questão tanto de prioridades sociais e políticas, como de discurso intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado necessita, portanto, de ser recuperada” (Idem, p.59). Para o autor, as lutas estão intrinsecamente ligadas à instituição “universitária” e aos papéis sociais que os “estudantes” desempenham. A luta de poder em torno do currículo dá forma ao mundo, tendo em conta a visão dos seus construtores, seus ideais filosóficos sobre a universidade e pensamento curricular, bem como sobre as suas perspetivas em relação ao mundo melhor e mais justo.

Goodson sustenta ainda que a análise do currículo é extremamente importante no contexto do projeto crítico mais geral, que visa revelar e compreender a natureza das relações de poder, uma vez que põe em evidência, especificamente, a maneira como interesses sociais estão presentes naquilo que é referido como sendo um conhecimento desinteressado e objetivo.

Todavia, é tendo em conta a necessidade de analisar historicamente as influências e as tendências que assinalaram as mudanças curriculares na Universidade Pedagógica que interpretamos as descontinuidades e ruturas, permanências e continuidades que caracterizaram as diversas políticas curriculares ao longo do tempo. Por outro lado, discutimos e analisamos o papel dos atores curriculares da Universidade Pedagógica no processo de produção de política curricular aliada as influências e tendências presentes.

Nesse estudo, consideramos que é na valorização dos distintos sujeitos que constroem a política curricular que compreenderemos a existência ou não de influências globais e internacionais, nacionais e locais, a sua origem, e a forma como elas se relacionam. É baseado nessa perspetiva que traçamos a forma como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo, bem como observamos a configuração de diferentes versões da política curricular na Universidade Pedagógica no tempo estudado.

A ideia acima é subjacente a de Sacristán (1999, Apud SILVA 2008, p. 34), segundo a qual,

as propostas de currículo em forma de texto, a codificação escrita da cultura que queremos recriar, não se instalam na realidade em forma de práticas culturais à margem

de pessoas, materiais e contextos [...], mas são propostas de política cultural com uma grande carga simbólica nos sistemas educacionais, afetando a comunidade, estudantes, professores, a burocracia administrativa e os fabricantes de informação escrita ou de qualquer outro tipo.

Capítulo 2 - Enquadramento Metodológico do Trabalho

A maioria dos estudos em ciências sociais e humanas é limitada pelas características próprias dos sujeitos, pelos instrumentos de análise empregados, pela disposição dos indivíduos envolvidos, pelo fator tempo (período em análise, bem como tempo disponível para fazer a pesquisa), e pela natureza do próprio estudo. Tratando-se de um estudo sobre a Política Curricular na Universidade Pedagógica, preocupamos-nos em associar aos dados escritos em bases e diretrizes curriculares a outras fontes de informação, incluindo também os relatos dos sujeitos em busca de memória¹⁹.

O presente estudo seguiu um viés qualitativo, pois, achamos este método o mais adequado para entender a política curricular na UP, dado que o mesmo é aplicado em estudos que descrevem a complexidade de um determinado problema. Além disso, o método permitiu-nos interpretar e compreender as configurações sociopolíticas e pedagógicas das diferentes reformas curriculares na UP e, aliado a esses contornos, associamo-os aos processos dinâmicos vividos pelos protagonistas da reforma curricular na UP. Este método permitiu-nos traduzir, esclarecer e interpretar os documentos existentes sobre a política curricular na Universidade Pedagógica. Contamos igualmente com atualização das informações passadas, representadas pelos sujeitos existentes para uma melhor interpretação, fato que permitiu a compreensão e a explicação do funcionamento das estruturas abrangidas pelo processo da reforma (RICHARDSON, 2008). Assim sendo, queremos realçar que este trabalho, não se baseou em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados, posteriormente quantificados e tratados através de métodos estatísticos, mas sim privilegiou, antes, o método qualitativo, dando ênfase a todo o processo de investigação e não meramente aos resultados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Gil (2008) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo “real” e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. É por isso que o presente trabalho constitui um meio de representação, compreensão e interpretação da realidade na UP, aliado ao processo de reforma e construção de política curricular.

¹⁹ A memória é entendida como sendo “conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas, isto é, constitui uma propriedade de conservar certas informações” (LE GOFF, p.419)

Ao interpretarmos e/ou comentarmos as influências e documentos oficiais da reforma na UP, não medimos nem enumeramos as reformas curriculares na Universidade Pedagógica, por isso estamos preocupados com o processo de construção social, visualizamos o contexto e explicamos os fatores que sustentaram as três reformas vigentes naquele espaço de produção curricular, bem como a forma como diferentes ideologias foram ressignificadas rumo à produção de políticas curriculares. Esse olhar nos permitiu fazer a atualização histórica da UP e melhor compreensão do processo de produção curricular.

Procuraremos privilegiar os documentos produzidos no processo de cada reforma, os quais foram analisados com recurso a *combinatórias hermenêuticas*²⁰, dado que partimos do instituído e interpretamos a *praxeologia* – inerente ao campo que demarca os fatores que levam os sujeitos a atingir seus propósitos – e a *materialidade* – equivalente à instância de objetivos e de funcionamento, simbolizado por matérias, espaços, tempo, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas, etc. – do nosso foco principal de abordagem, rumo à produção de conhecimento.

2.1. Etapas da Pesquisa

Tabela I

Sequências da Pesquisa	Atividades Realizadas	Objetivos
Revisão Bibliográfica/Literatura	Leituras sobre história do pensamento curricular, das reformas curriculares, dos currículos e dos cursos e, história das disciplinas escolares e das instituições educativas. Recolha e sistematização de trabalhos realizados em Moçambique sobre história de currículo com base em resumos, introduções e conclusões	Compreender os conceitos relacionados com a construção histórica do currículo, as relações entre currículo e poder, os limites e as possibilidades da teoria crítica, bem como aspectos metodológicos que envolvem o diálogo entre a história da educação e os estudos históricos do currículo. Compreender o estado da arte/do conhecimento em educação e currículo
Projeto de Pesquisa	Delimitação do campo de pesquisa, do tema e do problema a investigar	Estabelecer os caminhos a seguir e como seguir
Recolha de Material de	Aproximação com o campo de pesquisa,	Familiarização com os

²⁰ Referimo-nos ao cruzamento entre os textos escritos, representados por bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes da formação e as informações verbais que serão fornecidas pelos sujeitos, rumo a um melhor processo interpretativo.

Base	recolha, leitura e seleção dos documentos necessários.	documentos e sinalização dos aspectos convenientes
Qualificação do projeto de tese	Apresentação e discussão do projeto	Aprimoramento, melhoramento e viabilização do projeto
Realização da entrevista	Contacto com os protagonistas	Colher dados para complementar o estudo
Produção da Tese	Construção do capítulo Sobre a configuração sociopolítica das reformas	Alinhar a tese
Produção da Tese	Construção do capítulo sobre a configuração pedagógica das reformas	Alinhar a tese
Produção da Tese	Redação final da tese	Alinhar a tese

Fonte: autor

2.2. Estudo/Análise Documental

Para melhor compreender e subsidiar a política curricular na Universidade Pedagógica e/ou recolher informações fundamentais e complementares relacionadas com as distintas reformas curriculares, fizemos um estudo/análise documental. Estudamos e exploramos os documentos que orientam a construção de currículos dos cursos, os quais designámo-los “política de currículo” (veja a seguir), - dado serem eles que orientam a organização, construção e produção curricular em todos os cursos. Olhamos igualmente aqueles que interpretam, orientam e apoiam a consecução desses processos. A intenção principal era perceber o seu conteúdo com vista a alimentar a historiografia através de diferentes visões de controle social e interpretarmos as descontinuidades e continuidades ou ruturas e permanências e, bem como verificar evidências de influências vigentes nas reformas da UP.

Assumimos, em concomitância com André & Ludke (1986), que a pesquisa documental pode se constituir numa técnica valiosa para este estudo, daí que privilegiamos materiais escritos passíveis do uso como fonte de informação, desde os normativos explícitos e objetivos; normativos interpretativos e subjetivos e documentação de orientação e apoio. Os documentos que utilizamos ficaram assim classificados:

Tabela II – Classificação dos documentos da pesquisa

	Normativos Explícitos e Objetivos	Normativos Interpretativos e Subjetivos	Orientação e Apoio
Revisão/Reforma de 1994	Lei 4/83 de 23 de março; Lei 6/92 de 6 maio; Constituição de 1990; Lei 1/93 de 24 de Julho.	Circular 2/GR/94	Plano Estratégico da UP de 2000; Anuário de 1995.
Revisão/Reforma de 2003	Constituição de 1990; Plano Estratégico de Ensino Superior; Lei do Ensino Superior.		Princípios e Normas para a Revisão curricular; Regulamento de avaliação.
Revisão/Reforma de 2009	Plana Estratégico de Educação e Cultura; Quadro Nacional de Qualificação das Instituições do Ensino Superior; Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos; Plano Estratégico de Ensino Superior de 2000.		Plano Estratégico da UP de 2000; Bases e Diretrizes Curriculares de 2008.

A análise documental assumiu um papel crucial, pois nos permitiu compreendermos conceitos em termos teóricos e práticos, assim como nos permitiu estabelecermos a relação existente entre a conjuntura sociopolítica e económica com as distintas reformas na UP.

2.3. Entrevista Semiestruturada

Depois da leitura e análise de documentos existentes sobre a política curricular na UP, realizamos entrevistas semiestruturadas, fato que nos permitiu ganhar mais opiniões e esclarecimentos sobre alguns aspetos inerentes às influências e às tendências, ao processo de ressignificação de ideologias e sobre os grupos de interesse representados no processo de mudanças curriculares na UP. A entrevista nos auxiliou na fundamentação desta historiografia setorial.

Entrevistamos dois sujeitos que estiveram em frente dos processos de reforma curricular na UP, em 2003 e 2009, estes coordenavam, separadamente, na altura, o centro de estudos de políticas educativas (CEPE) ²¹, e a direção pedagógica (DP) ²². Esses sujeitos pela sua trajetória profissional dentro da UP foram considerados incotornáveis para quem pretende compreender o desenvolvimento curricular na UP, pois, sempre estiveram na dianteira dos processos de reforma dentro dessa instituição. Todavia precisamos salientar que havíamos planificado entrevistar seis atores, mas dificuldades aliadas a falta de disponibilidade e interesse para contribuir para a entrevista não nos permitiram completar o número desejado. Neste trabalho, os nossos entrevistados, por conveniência atribuímos os nomes de Zoologia e Botânica, como se segue:

Tabela III – Estratificação da Amostra

Grupo Alvo	Amostra	Sexo	Nível acadêmico	Área de Formação
Zoologia	1	Feminino	Pós Doutorada	Educação e Currículo
Botânica	1	Feminino	Doutorada	Educação e Currículo

Fonte: autor

A construção da entrevista consistiu em algumas perguntas chaves sobre o trabalho desenvolvido por estes sujeitos e as suas opiniões com relação ao processo de construção de diferentes políticas curriculares naquela Universidade. No entanto, a entrevista explorou as razões que levaram a UP a enveredar pelo caminho de cada reforma (vide apêndice A) e as experiências e/ou dificuldades vivenciadas no processo dessas reformas, uma vez que o objetivo era perceber pormenores específicos que naturalmente estiveram por detrás das reformas e a construção da política curricular.

A entrevista do tipo semiestruturada, permitiu - nos uma maior flexibilidade na colocação das questões por nossa parte como entrevistadores e dando espaço aos entrevistados para exporem a sua visão e, conseqüentemente, permitiu uma melhor compreensão das questões em causa. Coube-nos a elaboração de um guia com um conjunto de perguntas relativamente abertas, ou seja, um referencial de perguntas que foram colocadas ao desenrolar da conversa. Ou seja,

²¹ O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), criado em setembro de 2007, tem por missão desenvolver linhas de pesquisas, de intervenção e de extensão universitária sobre temas relativos à gestão da educação, à avaliação, à qualidade do ensino, ao papel do Estado no setor da Educação, à relação entre a sociedade, à economia e às políticas de educação em Moçambique. Por inerência de funções este centro dirigiu a reforma curricular de 2009 (<https://www.up.ac.mz/cepe/>, março 2014).

²² A Direção Pedagógica (DP) é uma unidade central da Universidade Pedagógica, esta foi criada no processo de revisão curricular e revisão de estatutos da Universidade em 2003. Um dos seus termos de referência é gerir e avaliar o currículo (<https://www.up.ac.mz/dp/>, janeiro de 2015).

naturalmente e não necessariamente pela forma como estavam organizadas e elaboradas. Importa também referir que durante a realização das entrevistas optamos por fazer uma gravação e tirar notas à mão sobre o que ia sendo (re) dito, fato que nos permitiu e facilitou a transcrição da mesma, dado que não podíamos confiar unicamente no gravador que usamos. As entrevistas duraram em média cerca de 45 minutos, as mesmas foram realizadas no CEPE e na UP-SEDE distintamente e, variaram em função da conversa estabelecida entre nós e os entrevistados.

UNIDADE II – PENSAMENTO E PRODUÇÃO CURRICULAR EM MOÇAMBIQUE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Recordar o passado é valorizar o presente, é dar o primeiro passo para a compreensão profunda da natureza e das causas das nossas dificuldades atuais, é afirmar o orgulho de sermos moçambicanos, homens livres, que assumiram o sentido da história, tornando-se seus construtores (FRELIMO).

Capítulo 1 – Do Colonialismo até a Pós - independência: Teoria e Prática Curricular

Neste capítulo, damos a conhecer as primeiras aproximações analíticas que ajudaram a entender a produção curricular geral em Moçambique, tendo como base a história de educação e em especial a do currículo. Esta se refere à delimitação do campo empírico da presente pesquisa. Consideramos episódios que aconteceram no contexto educacional, protagonizados por professores, alunos e outros intervenientes que se lidavam diretamente com a educação e/ou que se preocupavam com o processo educativo através da sua visão de educação e de formação. Analisamos suas contribuições no processo de produção de uma política curricular voltada para a educação moçambicana. Por fim, desejamos fundamentar a ideia de que o pensamento curricular está intrinsecamente vinculado à produção da política curricular em Moçambique. E que esse pensamento curricular serviu de base para o desenvolvimento da estrutura organizacional, pedagógica e administrativa do ensino superior em Moçambique. Razão que nos leva em primeiro lugar a trazermos uma abordagem fundamentada no contexto sociopolítico geral e não exclusivamente da universidade que constitui nosso objeto de estudo.

Importa-nos ressaltar antes que no período anterior a 1930 houve tentativas de regulamentação do ensino nas colônias, mas a ausência de decretos ou de atos legislativos estabelecidos nesse período não nos permitiu ter referências de pensamento e/ou produção curricular.

1.1. Da Pedagogia Escolástica à Pedagogia de Antiviolença

O primeiro movimento curricular oficial em Moçambique data de 1930, certificado pelo diploma legislativo 238, de 15 de maio - documento que regulamentava pela primeira vez a educação nativa. Como não deixaria de ser semelhante a todas as colônias portuguesas, Moçambique viveu a partir deste período um movimento educacional estabelecido por Portugal, cuja pedagogia inspirava-se em filosofias clássicas (estoicismo, escolástica, patrística) com vista

ao domínio e à exploração da população. Pode ser entendido como um ensino que visava facilitar a submissão dos moçambicanos para uma melhor exploração. De acordo com Mondlane (1995) este objetivo foi claramente formulado numa carta pastoral do cardeal Gouveia:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e aprofundamento para ensiná-los a ler, escrever e contar, não para fazê-los “Doutores” [...]. Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades. O caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e de segurança política e social para a província [...], as escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (p.56).

Esse pensamento terá conduzido Portugal a instituir escolas difusoras da língua e da cultura portuguesas. Tal cenário foi sustentada por uma perspectiva curricular, segundo a qual, deveriam ser ignoradas as línguas moçambicanas, decretando que só o português poderia ser ensinado nas escolas. A efetivação dessa perspectiva curricular se caracterizou por divisão de escolas (escola para negros e escolas para brancos), sumarizando o fomento de desigualdades raciais, que do ponto de vista curricular foram justificadas pela separação dos objetivos de cada tipo de ensino. A educação nativa visava elevar gradualmente a população das províncias ultramarinas da *vida selvagem à vida civilizada* dos povos cultos. O ensino primário elementar para os não nativos visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparada para a vida social.

Outro marco que caracterizou a educação no período referenciado é a divisão de escolas por sexo. De acordo com Castiano et al (2005) o ensino profissional tinha por fim “preparar os indígenas de um e de outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir mais eficazmente para o progresso da colônia”(p.19). Nestas escolas profissionais, os rapazes aprendiam fundamentalmente ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro, enquanto as meninas frequentavam cursos de costura e economia doméstica (tratamento de roupa, culinária e copa).

O ensino rudimentar durava três anos e cada escola devia ter uma pequena horta para a prática da agricultura e jardinagem. A idade dos alunos para o ingresso para este ensino variava de 7 a 12 anos de idade, era gratuito e obrigatório para essa faixa etária, porém os alunos deviam termina-lo até aos 15 anos ou abandoná-lo. Ter boa saúde e não ter defeitos orgânicos era condição para frequentar essas escolas – *falta de respeito à diversidade*. Castiano sustenta que nestas escolas cada sala devia ter, no máximo, 40 alunos (p.20).

Genericamente, o ensino destinado aos moçambicanos caracterizava-se por ser estritamente delimitado no que respeitava às matérias. O catecismo era considerado como disciplina nuclear. Estava inteiramente nas mãos das missões católicas. O que, segundo Golias (1993), surgiu como consequência da aplicação do Estatuto Missionário (Cf. Decreto-Lei nº31027, de 5/5/1941) que confiou inteiramente este ensino ao pessoal missionário e auxiliar (artigo 66º) (p.46). A intervenção do estado limitava-se ao estabelecimento de programas e à concessão de certificados de exames. Para além do catecismo como disciplina, figuravam igualmente “Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico; Coreografia e História de Portugal; Desenho e Trabalhos Manuais; Educação Física e Higiene e Educação Moral e Canto Coral”. Para a escola de habilitação de professores acrescentava-se a essas disciplinas elementos de ciências físicas-Química e Natural; Educação Física, Pedagogia e Agricultura (GOLIAS, 1993).

Segundo Johnston (1989), a Conferência de Berlim influenciou diretamente a construção da perspectiva curricular em Moçambique, dado que uma das suas decisões foi criar liberdade para as atividades missionárias das diferentes confissões religiosas. Para as colônias portuguesas, isso supunha que as missões protestantes deveriam ser autorizadas a exercer as suas atividades religiosas e, inclusive, a ter escolas. Essa decisão resultou conflitante para os interesses colonialistas de Portugal em Moçambique, dado que as igrejas evangélicas mantiveram, desde o começo, posturas críticas em relação à forma portuguesa de educar (Apud GÓMEZ; 1999, p.40). Cabe ressaltar o papel da Igreja Católica na consecução dos ideais curriculares vigentes nesse período, dado que o sistema educacional se pautou nessas missões católicas.

Considerando que este ensino tinha como objetivo principal preparar o nativo para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização e, com uma tendência conservadora, dominado pelo estoicismo, escolástica e patrística como nos referimos antes, tal não permitiu a socialização de conhecimentos desenvolvidos para os nativos, podendo, portanto, considerar a perspectiva curricular tipicamente conservadora.

Todavia, independentemente dos objetivos da educação e da perspectiva curricular que se destinava ao povo moçambicano, algo foi aprendido relacionado à escola e sua organização tradicional, mesmo que tenha sido de forma subjetiva. De acordo com Gómez (1999) aos indígenas que frequentavam a escola de habilitação de professores, os considerados já civilizados, foram corroboradas competências de tirar os seus irmãos do “abismo selvagem”. É indubitável que estes, em algum momento, desafiaram a necessidade de organizar, planificar e

determinar algumas noções didáticas para assegurarem a saída destes do “abismo”, ensinando-lhes a ler, escrever e a falar devidamente a língua portuguesa.

É preciso referenciar que nessa corroboração de competências, o regime português, direta ou indiretamente, propiciou uma experiência humana (in) consciente para que os moçambicanos aspirassem aos ideais curriculares, políticos e administrativos da escola, dada a dimensão humana na conquista da experiência. Mesmo seguindo os princípios de autoridade determinados pela pedagogia vigente na altura, diferenciada pelo estoicismo, patrística e escolástica.

O processo de corroboração de competências ora referenciado, motiva-nos a questionar se foram insignificantes o ensino e a formação de professores ministrados pelos portugueses? Que fatores podem ter levantado essa situação e, que consequências podem ter acarentado em termos de motivação e interesses dos nativos para a compreensão dos pressupostos políticos e pedagógicos tradicionais? Sugerimos que dentro do processo de formação de professores, tendo em conta a matriz curricular, linguagem como “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, objetivos” não faltaram perspectivas que concorressem para a construção de um pensamento curricular.

Embora os sócioconstrucionistas conceituem o currículo como uma estrutura de conhecimento socialmente apresentada e que é, externa ao conhecedor, a ser por ele dominada, achamos que resulta substancialmente válido sugerir que a melhor compreensão dessa dominação e controle requer uma observação da realidade e da descrição da prática educativa, acompanhamento do currículo em ação. Reconhecemos os outros espaços de construção curricular, mas o certo é que a convivência e/ou a cultura escolar desse momento propiciou e contribuiu de alguma maneira para a aquisição de uma perspectiva curricular por parte dos moçambicanos. Constam da perspectiva curricular, ideias resultantes de tipologias de escolas, rudimentar, elementar, indígena, ensino profissional, os métodos de ensino utilizados, entre outros.

Precisamos referenciar que a cultura curricular vigente a partir de 1930 prevaleceu por um período de 30 anos, começando a notar algumas mudanças nos anos 60. Segundo Mazula (1995) a partir de 1960, as estatísticas de ensino nas colônias portuguesas começaram a apresentar números elevados de presença de estudantes negros devido à pressão da comunidade internacional e, sobretudo, pelo avanço dos movimentos de libertação na África. O governo colonial passou a empreender reformas de ensino, visando à aceleração do desenvolvimento

econômico e uma política de assimilação mais vigorosa - ideologia que reforçava a submissão do povo nativo.

Aquela posição da comunidade internacional e a conjuntura política que Portugal vivia tê-lo-ão obrigado a sucessivas reformas curriculares. O Decreto nº 45.908 de 1964, no seu parágrafo 1, artigo 2, refere que a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional, corrigia-se a presumível deficiência do ensino missionário [...] no tocante à didática da língua portuguesa, substituindo, de acordo com Mazula, o ensino de adaptação pelo ensino pré-primário. Acreditamos que essas reformas de algum modo despertaram nos nativos sentidos de mudança, levando-os a construir uma linguagem e uma perspectiva curricular, implicando em termos como mudanças, reformas, disciplina, curso, didática.

De acordo com Castiano (2005; p.27) em 1961 é abolido o estatuto do indígena. Esta abolição está ligada à conjuntura política provocada pelas guerras de libertação, uma que eclode em Angola²³ e outra que ameaça eclodir em Moçambique com surgimento, neste último, de movimentos de libertação (UNAMI, UDENAMO e MANU) nos países vizinhos.

A abolição formal do estatuto do nativo leva, no entanto, à reforma do ensino porque, a partir dela, altera-se, pelo menos formalmente, o estatuto jurídico do nativo. Por meio do nº1 da portaria nº15971, publicada no B.º13 de 31 de março de 1962, Série 1, justificada a necessidade de normalizar em novas bases o “ensino de adaptação”:

[...] ensino de adaptação, que se destina a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na ordem das mais nobres tradições (CASTIANO: 2005).

Esta normalização suscita a necessidade de as crianças negras nativas se colocarem à altura das crianças assimiladas que falassem o português, porém, mantinha-se a divisão de escolas por sexo e, na prática, as escolas continuavam divididas (entre negros e brancos). Aparece como marco curricular neste período a autorização de uso das línguas nativas como instrumento de ensino de língua portuguesa.

Apesar dos esforços empreendidos por Portugal para legitimar cada vez mais o processo de colonização através da educação, em 1962 a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), simbolizou o culminar de um processo de resistência secular do povo moçambicano, conduzido isolada e localmente contra o colonialismo. Iniciou ao mesmo tempo,

²³ Angola e Moçambique iniciam e travam a partir da década de 60 uma guerra com o colonialismo português visando a libertação dos seus países.

o processo de construção e consolidação da unidade nacional - uma dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um estado de nação (MAZULA, 1995, p.103). Neste período começaram a surgir divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento econômico, a emancipação da mulher e a sua participação na frente de combate, e, mais tarde, sobre o tipo de ensino a adotar nas escolas das zonas libertadas.

Para Mondlane (1995) neste período, a escola passa a desempenhar um papel muito importante para o sucesso político e militar. Emergiu naquele contexto a necessidade de aprendizagem de novos valores para a formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outros tipos de preconceitos negativos disseminados pelo regime capitalista português.

O movimento educacional vivenciado pelos moçambicanos desde 1930 foi caracterizado por um currículo cada vez mais crítico da realidade e, suscitou um pensamento de revolução deste povo (sem querer descartar o sentido da revolução para as outras esferas sociais e do povo em geral). A revolução resultou das diversas aprendizagens (in) conscientes que o povo adquiriu durante os 30 anos de intenso capitalismo imperial (aprender para obedecer). Naturalmente que a revolução obrigou a pensar em um determinado tipo de escola e a um determinado tipo de currículo.

A partir de 1967 começa um pequeno movimento de criação de escolas na região norte de Moçambique, orientada pela necessidade de situar as crianças no contexto da sua própria cultura e da luta nacional. Elas aprendiam português, aprendiam igualmente a história e geografia de Moçambique e, as principais matérias lecionadas eram leitura, escrita, aritmética e educação cívica. Nesta última, os alunos aprendiam sobre Moçambique e seu passado, sobre a guerra e os objetivos da FRELIMO e, algo sobre o resto do mundo. Porém, tendo em conta os objetivos destas escolas – formar para a libertação -, contando, sobretudo com o legado colonial, consideramos uma permanência dentro de uma teoria tradicional de ensino (já com uma pedagogia de anti - violência).

Gómez (1999) acredita que a dinâmica das transformações políticas, sociais e culturais provocadas pela luta de libertação, pode ser considerada um processo educativo. As pessoas nela engajadas aprenderam que podiam transformar a sua vida, marcada pela opressão colonial, numa vida de liberdade. De origens diferentes, aprenderam a conviver unidos e a criar juntos uma nova realidade. No que se refere à educação, com espaço específico e diferenciado do processo social, ela foi recebendo as influências e o impacto das contradições e das transformações surgidas ao

longo da luta de libertação nacional. Ela, também, contribuiu para o despertar e o aprofundamento das consciências. Forjada na luta, a educação contribuiu para modelar os seus agentes.

1.2. Pensamento e Produção Curriculares Institucionalizados

Segundo Gómez (1999) em 1966 o Comité Central da FRELIMO tratou especificamente de educação, na qual se fez apelo à necessidade de formar quadros necessários às tarefas de reconstrução nacional. Considerada a produção como pioneira, a escola deveria garantir, também, a educação política, pois era necessário elevar continuamente o nível político e cultural dos militantes da FRELIMO e dos que se encontravam afetados nas tarefas de reconstrução. Foi colocada a necessidade de alfabetizar tanto adultos como crianças - ensinando-lhes a ler e escrever. Como decisão, resultou interessante criar escolas de formação política, apressar a formação de quadros e promover uma campanha de educação para além de aumentar o número de escolas primárias. Do ponto de vista ideológico a educação deveria elevar e desenvolver a consciência nacional.

Em setembro de 1970 o DEC - Departamento de Educação e Cultura - da FRELIMO realiza a sua segunda conferência, cujo objetivo era analisar criticamente os programas e atividades da educação e cultura. Foram sugeridas linhas de ação e métodos de trabalho que permitissem o desenvolvimento do setor, onde os participantes viram a necessidade de fazer uma apreciação geral sobre educação, para facilitar a compreensão revolucionária. Coube igualmente na reflexão e na discussão as características da educação capitalista da colônia e da revolucionária. E como esses dois tipos se contrapunham, surgiu assim a necessidade de se discutir abertamente o significado de uma educação revolucionária, refletindo deste modo, no campo educacional, o processo de clarificação ou radicalização ideológica da própria FRELIMO.

Neste tempo e espaço, o currículo foi visto como um caminho para o controle e transformação da sociedade, passando a se orientar nas ideologias da FRELIMO, passando o povo a aprender a visão e a missão da frente para a libertação. Gómez (1999) salienta que constituíram como objetivos desse encontro a formação do “homem novo”, livre de concepções supersticiosas e subjetivas, com plena consciência do poder, da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na natureza. O outro fim foi de criar, desenvolver e consolidar uma “sociedade nova”, assentada numa nova mentalidade que orientasse atitudes e práticas para a construção de um Moçambique unitário, internacionalista, econômica, cultural,

política e militarmente autosuficiente, próspero e independente. A escola foi vista como um “interruptor” para destruir a mentalidade velha, alimentada pelo conservadorismo, estadismo tradicional e pela corrupção colonialista.

A ideologia resultante da segunda conferência da FRELIMO, nos leva a uma visão gramsciana sobre a escola e/ou currículo, dado que projetou como desígnio a constituição de uma escola unitária. Coube como desafio para a escola a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e, a certa autonomia na orientação e iniciativa. Projetamos que a FRELIMO cometeu um erro de cálculo na sua perspectiva e pensamento curricular, pois, a aposta na educação para um Moçambique unitário requereria obviamente, como reforça o próprio Gramsci (1979, p.121), que o estado assumisse as despesas inerentes à manutenção da escola. O corpo docente deveria particularmente ser ampliado, pois, a eficiência da escola é muito maior e intensa quando o rácio professor - aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. E para este período reconhecemos que a FRELIMO ainda não era estado, não possuía uma economia nem professores suficientes para que a educação assumisse de fato os propósitos planejados, como é o “sonho” da necessidade de criar e desenvolver uma atitude científica, aberta, livre de todos os pesos da superstição e tradições dogmáticas, de forma que a ciência vença a superstição – projetado como condição para se programar uma economia próspera e avançada.

A compreensão da visão da FRELIMO sobre a escola e/ou currículo leva-nos a uma reflexão sobre questões que Gómez (1999) coloca, a saber: como materializar um projeto educacional servindo-se de um sistema educativo concebido para objetivos tão diferentes e opostos? Com que professores se podia contar? Que quadros dispor para administrar o currículo?

Refletindo sobre as questões que Gómez coloca, aliadas aos objetivos da referida conferência, projetamos que esta forneceu critérios categóricos para a conceção de programas de ensino. Coube, no momento, a introdução dos métodos do materialismo dialético, destacando-se o papel fundamental da prática na luta de classes, da prática de investigação científica e da prática da produção.

Em abril de 1975, a FRELIMO realizou um seminário nacional sobre alfabetização em Nampula, onde foram avaliadas as primeiras experiências sobre alfabetização. Neste encontro, foi recomendada a criação de um órgão central que deveria definir e especificar os objetivos e

métodos de alfabetização. Para Mazula (1995) este movimento escolar e/ou curricular foi alimentado por alguns discursos samorianos²⁴:

Nós queremos criar o homem novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso teremos as nossas escolas que ensinarão a todo povo os melhores meios de combater esse mal (p.43).

É em 1975, que foram analisados os programas até então em vigor à luz da nova política educacional, e impôs-se a expurgação de tudo o que fosse contrário a uma ideologia adaptada aos ideais da FRELIMO (GÓMEZ, 1999), daí foram elaborados novos programas de primeira a décima classe, na base de alteração de conteúdos, introduzindo-se a disciplina de educação política, com objetivo de disseminar a formação política e ideológica da FRELIMO. Foram introduzidos os estudos políticos no seio dos professores e a disciplina de história e geografia de Moçambique com caráter obrigatório durante o ano de 1975. Foram igualmente introduzidas no currículo escolar, atividades práticas, como forma de afirmação da personalidade moçambicana. Deu-se um valor especial a atividades práticas com base no princípio de ligação do estudo à produção e desenvolvimento económico.

No entanto, admitimos que neste período estava a nascer a política educacional e curricular de Moçambique, dado que os documentos expressam o pensamento curricular das instâncias políticas. Sustentamos que política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias de administração central como as decisões do contexto escolar.

O movimento ideológico sobre a escola levou pela primeira vez Samora Machel a anunciar, entre outras medidas, a nacionalização da educação. A nacionalização era uma medida radical e de impacto para controle das escolas e para a socialização da educação. No entanto, o objetivo da socialização dava-lhe sentido revolucionário: acabar com depredações e sabotagens nas escolas particulares, romper com os elementos de desigualdade social e possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação a serviço dos interesses das massas. Este cenário implantou sistematicamente um novo tipo de educação que, ideologicamente visava eliminar aqueles elementos que entravavam a sua hegemonia política. Esta visão é semelhante com aquela que Gramsci (1979) atribui à escola, ao afirmar que a inteira

²⁴ Samora Moises Machel, segundo presidente da FRELIMO e primeiro presidente da República de Moçambique independente.

função de educação é a formação das novas gerações, tornando-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim a escola pode envolver todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas.

Segundo Mazula (1995) o período que vai de 1975 a 1980 caracterizou-se pelo planejamento e racionalização da educação, sendo a explosão escolar a motivação para a estruturação do setor da educação. No desejo de o povo ver os seus filhos na escola, foram surgindo escolas incompletas, funcionando sem todas as séries. Nesta época, houve redução de tempo de permanência dos alunos na escola, com objetivo de abrir mais turnos e garantir acesso a todos.

O Comité Central da Frelimo, na sua quinta sessão, em 1979, decidiu pelo planejamento da educação, de forma a compatibilizar o crescimento da população escolar com a de escolas e dos professores, devendo melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a quantidade. Foi igualmente criada a organização dos professores e a promoção de iniciativas tendentes à valorização da profissão de professor. Estas iniciativas visavam uma expressão de “compromisso” e de “estima da comunidade” dos próprios professores pela profissão, de tal maneira que “cada professor”, dignificando sua própria profissão, pelo seu comportamento e pelo seu exemplo, pudesse ter orgulho de ser professor e defender a sua carreira. Acreditou-se, portanto, que com estas iniciativas envolver-se-iam cada vez mais o professor no processo de destruição da velha sociedade e de construção de uma sociedade socialista, ou seja, no processo global de reconstrução nacional.

No mesmo espaço temporal, ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) foi incumbida a tarefa de elaborar um programa de ação para a valorização do professorado. Pouco depois o MEC criou o jornal do professor, como espaço de troca de experiências, de divulgação e de publicação dos trabalhos por eles produzidos, de informação dos acontecimentos nacionais e internacionais na área da educação. De acordo com Mazula (1995, p.67) em 12 de outubro de 1981 foi criada a “Organização Nacional dos Professores” (ONP), semiautônoma, dependendo política e ideologicamente de partido e articulado com o MEC, em questões administrativas e pedagógicas.

O processo de institucionalização permitiu a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983. Publicada oficialmente no Boletim da República (BR) na sua 1ª série, número 12, em 23 de março do mesmo ano. O SNE foi aprovado pela lei nº 4/83 e definiu os princípios fundamentais na sua aplicação.

O sistema fundamentou-se nas experiências de educação desde a luta armada até a fase da construção do socialismo, baseado nos princípios universais do marxismo-leninismo e no património comum da humanidade. Constituíam seus principais e desígnios a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e de investigação científica, tecnológica e cultural. Supunha, como fim último, a formação de um homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificada, profissional e tecnicamente capacitada e culturalmente libertada.

Baseado nos princípios de correspondência entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e transformação da sociedade, a educação estava projetada para formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, cultural e física e, uma elevada educação patriótica e cívica. Essa projeção sustentou-se por currículos e programas com um caráter nacional, incluindo a valorização das línguas moçambicanas, cultura e história de Moçambique. Considerando a democratização de produção curricular, o artigo 39 da lei 4/83 abre mão para a introdução de adaptações de caráter regional aos currículos e programas nacionais como forma de garantir uma melhor qualificação dos alunos.

Com a lei 6/92 o SNE de educação passou a se reorganizar na forma representada na tabela seguinte:

Nível	Anos	Objetivos
Ensino Básico	1° a 7°	Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas e, das ciências sociais, e da educação física, estética e cultura.
Ensino Secundário	8° a 12°	Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.
Ensino Técnico Profissional (médio)		Constitui o principal instrumento para a formação profissional de força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento econômico e social do país. Para o ingresso neste nível é necessário a conclusão do 10° ano do ensino secundário.
Ensino Superior	Licenciatura; Mestrado e Doutorado	Compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país.

É preciso referenciar que de acordo com a lei 6/92 de 6 de maio de 1992 constituem modalidades especiais de ensino escolar o ensino especial; o ensino vocacional; o ensino de adultos; o ensino à distância e a formação de professores.

Capítulo 2 - O Ensino Superior em Moçambique

O ensino superior mercê de o governo moçambicano ter herdado uma única instituição – Universidade de Lourenço Marques – público, não sofreu de imediato ações intervencionistas. [...] uma rutura deliberada e consciente com o passado colonial e burguês, implica, ao mesmo tempo, a inserção do sistema educacional ao nível nacional, dentro das tradições e das experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação. [...] A Universidade procura agora descer ao povo, à realidade revolucionária em que se encontra inserida, [...] é tarefa da Universidade mergulhar as suas raízes na realidade nacional, procedendo de forma sistemática e organizada à investigação e recolha do nosso património histórico, cultural, artístico e técnico. [...] Para tal, devemos ligar a Universidade à fábrica e à aldeia comunal (MACHEL, 1976, p. 35/36).

O movimento político, educacional e econômico dos anos 1960, anteriormente referenciado, impeliu Portugal a criar o ensino superior em Moçambique. Em 1962, pelo decreto 44.530 de 21 de agosto, foram criados os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM)²⁵, como resposta às críticas dos movimentos nacionalistas das colônias portuguesas, acusando-a de nada fazer pelo desenvolvimento de seus povos.

Os estudantes do EGUM iniciavam os estudos em Moçambique e os terminavam em Portugal. Os EGUM tinham como objetivo ministrar a parte geral de alguns cursos (os primeiros dois anos), destinando-se fundamentalmente aos filhos de uma população crescente de colonos que se radicavam na então colônia de Moçambique e a uma elite de moçambicanos assimilados (MESCT, 2000)²⁶.

Os EGUM ministraram, na sua instalação, nove cursos superiores, a saber: Ciências Pedagógicas, Medicina e Cirurgia, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Electrónica, Engenharia Química, Agronomia e Floresta e Medicina Veterinária. Nos anos 1965 a 1968, os EGUM abriram novos cursos, entre os quais: Formação de Professores para o Ensino Secundário, Matemática Teórica e Aplicada, Física, Química, Biologia e Geologia (MESCT, 2000). Esta instituição passa a ter estatuto universitário em 1968, e é denominada Universidade de Lourenço Marques (ULM) e oferece cursos de Licenciatura inteiramente realizados em Moçambique (MESCT, 2000; CHILUNDO, 2003; CRUZ e SILVA, 2009; DIAS, 2009 & DONACIANO, 2011).

De acordo com o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT, 2000, p.12) e Donaciano (2011, p.22) a ULM era a única instituição de ensino superior em

²⁵ Extraído de http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/ aos 23/05/2013 às 23h e 45 min, hora local do Brasil.

²⁶ MESCT – significa Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.

Moçambique e destinava-se maioritariamente aos filhos dos colonos, tendo apenas 40 estudantes negros moçambicanos, o que correspondia a cerca de 2% dos estudantes.

Segundo Chilundo (2003, p.463) a ULM, em 1974, detinha 14 cursos de várias áreas, dentre os quais; Filologia Românica, História, Geografia, Economia, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, Matemática, entre outros. Até a época da Independência Nacional, em 1975, a ULM contava com cinco (5) docentes moçambicanos e 2400 estudantes (CRUZ & SILVA, 2009, p.3). Em 1976, a instituição passou a ser designada Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem ao fundador da FRELIMO.

De acordo com Mazula (1995, p.78), a EGUM transmitia os métodos de educação dos indígenas - partindo da etnobiologia - e especialmente de organização dos processos de trabalho das missões religiosas com quem os funcionários tinham de lidar e colaborar constantemente. É verdade que esta filosofia da etnobiologia fundamentava e alimentava ideologicamente todo discurso político e religioso, tranquilizava as consciências da dominação e exploração económica e, sobretudo, ocultava o carácter etnocida da política colonial. Embora não fosse intencionalmente, a etnobiologia pressupôs e desenvolveu nos nativos a consciência de criação de políticas sociais mais justas, considerados os argumentos para a valorização dos povos e dos seus habitats.

Considerando o carácter etnocida do regime colonial, é sustentável que Moçambique herdou do colonialismo português vários problemas, dentre os quais se destacam os do âmbito educacional. Por isso, com a independência, a Universidade foi reestruturada em função da nova dinâmica política e sociocultural, acompanhando assim as transformações emergentes do País independente.

Em 1981 a Assembleia Popular, na sua 9ª Sessão, sob a Resolução nº 11/81 de 17 de dezembro, aprovou as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, que foram as bases para a criação do SNE²⁷ (Lei 4/83). Em 1983, o SNE estava estruturado em vários subsistemas, nomeadamente: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior.

Ao subsistema de educação superior, definido pelo artigo 36º da lei 4/83 coube a tarefa de assegurar um alto grau de formação político-ideológica, científica e cultural num ramo ou especialidade das diferentes esferas de atividade produtiva e social. Projetava-se que o estudante desta formação fosse capaz de conhecer, organizar e dirigir projetos de desenvolvimento, de

²⁷ SNE significa Sistema Nacional de Educação

unidade de produção e de outros centros de trabalho. Conjeturado o acompanhamento permanente de desenvolvimento tecnológico, esperava-se que o jovem ou adulto formado, pudesse sistematizar, valorizar e desenvolver o conhecimento e a técnica gerados por outros trabalhadores da sua área de formação e atividade, contribuindo para a sua formação. Isso significa que o ensino superior encontrava-se em termos conceptuais na interface entre,

a investigação científica e tecnológica como meio de formação de estudantes, de solução de problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país; a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividade social, como meio de transformação política, ideológica, técnica e profissional dos estudantes e de apoio à elevação de eficiência e ao aumento da produção e da produtividade nos locais onde se realiza essa ligação; Atividades de extensão, principalmente sob a forma de difusão e intercâmbio de conhecimento técnico – científico; formação de docentes e cientistas para o funcionamento e desenvolvimento do subsistema e da investigação (SNE, lei 4/83, atig.37).

Analisada a pretensão advogada pelo sistema nacional de educação verificamos a preocupação com o ensino, pesquisa e extensão. Essa é a missão mais antiga da universidade, e de acordo com Santos (2001) um dos objetivos da universidade é a procura incondicional da verdade e apenas por amor a verdade, o que coincide com a necessidade da investigação, e porque a universidade deve ser transmitida a universidade ensina. Sendo que a universidade deve ser um centro da cultura, disponível para a educação do homem no seu todo, pois o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência.

A criação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) enquadra-se num processo de profundas transformações político-sociais decorrentes da ascensão do país à Independência, tais como (a) o desenvolvimento da identidade nacional (b) a reorganização socioeconômica (MESCT, 2000; DONACIANO, 2011). Segundo a mesma fonte, com vistas a responder a essas profundas transformações, a UEM viveu várias etapas que se desenvolveram entre os anos 1976 a 1983. A UEM, neste período, orientou-se para (a) a renovação e a democratização das estruturas universitárias; (b) a abertura de novos cursos vistos como essenciais na nova fase; (c) o recrutamento e formação de um corpo docente moçambicano (d) a adequação da estrutura curricular às necessidades imediatas do mercado de trabalho como, por exemplo, ao nível de bacharelato; (e) a rápida preparação dos estudantes ao nível pré-universitário, os chamados Cursos Propedêuticos e (f) os cursos de Formação de Professores - que levaram à criação da Faculdade de Educação em 1981.

O Estado cria a segunda instituição superior pública em 1985, por Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação, com o nome Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica. O ISP tem a sua origem na então Faculdade de Educação da UEM e é criado com a Missão de proceder à formação de professores e técnicos para todos os níveis do SNE (MESCT, 2000; DIAS, 2009 e DONACIANO, 2011).

Na expansão do ensino superior em Moçambique, em 1986 foi criada mais uma instituição pública denominada Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), vocacionado para a formação de quadros para as áreas de relações internacionais e diplomacia.

A expansão do ensino superior é acompanhada de enormes problemas de qualidade e de insuficiência de recursos. Tanto humanos quanto materiais. À medida que as instituições de ensino superior se expandem maiores dificuldades vão surgindo em todo o país e em todos os tipos de ensino, mesmo os privados.

A situação socioeconômica politico-militar, a pobreza e a guerra civil dos dezasseis (16)²⁸ anos que o país viveu, agravado pelas calamidades naturais (secas e cheias) conduziram o governo de Moçambique a negociar com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) a adoção de um Programa de Reabilitação Económica (PRE) para que Moçambique conseguisse obter os devidos financiamentos, para aliviar os problemas que estava a enfrentar em todas as áreas da vida social, econômica e educacional (MESCT, 2000; CHILUNDO, 2003; MEC, 2008; DIAS, 2009 e DONACIANO, 2011).

Em 1991, o Estado cria uma nova instituição superior, a Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)²⁹ vocacionada a formar técnicos superiores para a área náutica.

Como corolário da tendência de crescimento e de expansão da formação de docentes e outros profissionais de áreas afins, em 1995 o Instituto Superior Pedagógico (ISP) é transformado em Universidade Pedagógica (UP) estabelecendo-se assim a segunda Universidade Pública do país.

Na década de noventa, em 1999, a última Instituição de Ensino Superior (IES) pública a ser criada foi a Academia de Ciências Políticas (ACIPOL) com o objetivo de formar oficiais de polícia de nível superior.

²⁸ Moçambique entrou numa guerra civil em 1976, logo após a independência, guerra que atualmente é apelidada “guerra de desestabilização”, a qual permitiu a desistência pela construção do socialismo, passando o país a se orientar pela democracia liberal, fundamentada na ideia de livre mercado.

²⁹ Decreto nº 44/95 de 13 de novembro de 1995

A pluralidade de Instituições de Ensino Superior coloca a necessidade de uma abordagem de problemas comuns, de ordem jurídica, que viabilizem o seu desenvolvimento. Dizem respeito: (a) ao acesso ao Ensino Superior; (b) à Lei do Ensino Superior; (c) à aprovação do Estatuto Orgânico das Instituições do Ensino Superior e (d) ao papel do Estado na coordenação da atividade de ensino. Publicou-se para isso, em 1991, o Diploma Ministerial que institui os exames de admissão ao Ensino Superior (MESCT, 2000).

Com a adoção de uma economia de mercado, o Estado permite a abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e, em 1995, são criadas as duas primeiras IES privadas: (1) O Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU)³⁰, sediado em Maputo e com uma delegação em Quelimane, e (2) a Universidade Católica de Moçambique (UCM)³¹, sediada na cidade da Beira, com os ramos nas províncias de Nampula e Niassa. O ISPU é atualmente denominado Universidade Politécnica “A Politécnica”³².

De 1996 a 1999 são criadas mais três IES privadas, nomeadamente (i) o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), em 1996; (ii) a Universidade Mussa Bin Bik (UMBB), em 1998; e (iii) o Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)³³ em 1999.

De 1999 a 2009 são criadas mais de 20 Instituições de Ensino Superior, perfazendo atualmente mais de 30 instituições. De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2008, p.7), o número de IES cresceu mais de quatro vezes em uma década. De seis (6), em 1998, passou para 27 (vinte e sete), em 2008. As IES dividem-se em públicas (52%) e privadas (48%) (DIAS, 2009). O rápido crescimento do ensino superior privado em Moçambique é o resultado da liberalização da economia de mercado vigente (MESCT, 2000 & DIAS, 2009).

Apesar de o surgimento de Instituições de Ensino Superior privadas ser alvo de várias críticas, como afirma Chilundo (2003) e Dias (2009), o seu aparecimento deveu-se a elevada demanda existente em Moçambique ao nível do Ensino Superior e a impossibilidade do setor público responder a essa demanda. As Instituições de Ensino Superior (IES) tomam as seguintes designações: “Universidades; Institutos Superiores; Escolas Superiores; Academias”.

³⁰ Decreto n 44/95 de 13 de novembro de 1995

³¹ Decreto n 43/95 de 14 de setembro de 1996

³² Decreto n 42/2007 de 5 de outubro de 1995

³³ Resolução do Conselho de Ministros n 33/1999 de 1 de novembro de 1999

Tabela IV – Instituições de Ensino Superior Públicas

Designação	Criação	Diploma legal de criação
Estudos Gerais Universitários (atual UEM)	1962	Decreto-lei n.º44 530, de 21 de agosto de 1962
Instituto Superior Pedagógico (atual UP)	1985	Diploma ministerial 73/85 de 25 de Abril
Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986	Decreto 1/86 de 5 de fevereiro
Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999	Decreto 1/86 de 5 de fevereiro
Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	2003	Decreto 47/03 de 18 de Novembro
Academia Militar (AM)	2003	Decreto 62/2003 de 24 de Dezembro
Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	2004	Criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 30/06/2004)
Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2005	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005	Decreto 32/2005 de ...Junho
Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005	Decreto 32/2005 de...Junho
Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005	Decreto 32/2005 de ...Junho
Universidade Lúrio (UNILURIO)	2006	Decreto 50/2006 de 26 de Dezembro BR. Nº 51
Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	2005	Decreto nº 61/2004 de 29 de Dezembro
Universidade Zambeze (UniZambeze)	2006	Decreto do Conselho de Ministros nº 77/2007, de 18 de Dezembro
Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	2008	Decreto 27/2008 de 01 de Julho
Instituto Superior de Artes e Cultura (ISAC)	2008	Decreto nº 45/2008, de 26 de Novembro
Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008	Decreto nº 22/2008, de 27 de Julho
Instituto Superior de Estudos de Defesa, Armando Emílio Guebuza (ISEDEF)	2011	Não localizamos o decreto que insitui

Fonte: <http://www.mctestp.gov.mz/?q=content/institui%C3%A7%C3%B5es-de-es>, acesso 02/06/2016

Tabela V – Instituições de Ensino Superior Privadas

Designação	Criação	Diploma legal de criação
Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	1996	Decreto 46/96 de 5 de Novembro
Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999	Decreto n.º32/99 de 4 de Junho
Universidade Politécnica –(A Politécnica)	1995	Decreto n.º 44/95 de 13 de Setembro
Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	1998	Dec. 13/98 de 17 de Março
Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Decreto n.º43/95 de 14 de Setembro
Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Decreto 42/2002 de 26 de Dezembro
Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004	Criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 30/06/2004)
Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	2004	Criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 10/08/2004)
Instituto Superior de Educação e Tecnologia ISET)	2005	Decreto n.º33/2005, BR nº 33. 1ª Série de 23 de Agosto de 2005
Instituto Superior Cristão (ISC)	2005	Não localizamos o decreto que insitui
Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2004	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005	Decreto nº 57/05 de 27 de Dezembro
Instituto Superior Don Bosco	2006	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior Monitor (ISM)	2008	Decreto nº 43/2008 de 16 Setembro
Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	2008	Não localizamos o decreto que insitui
Universidade do Índico	2008	
Instituto Superior Maria Mãe África	2008	52/2008 de 30 de Dezembro
Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	2009	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Tecnologia Alberto Chipande (ISTAC)	2009	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	2009	Não localizamos o decreto que insitui
Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL) 2012	2012	Não localizamos o decreto que insitui

Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior Mutasa (ISMU)	2012	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Ensino à Distancia (ISEAD)	2014	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância (ISCED)	2014	Não localizamos o decreto que insitui
Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGE-GM)	2014	Não localizamos o decreto que insitui
Universidade Adventista de Moçambique (UAM)	2011	Não localizamos o decreto que insitui
Universidade Nachingwea (UNA)	2011	Não localizamos o decreto que insitui
Universidade Metodista Unida de Moçambique	2014	Não localizamos o decreto que insitui

Fonte: <http://www.mctestp.gov.mz/?q=content/institui%C3%A7%C3%B5es-de-es>, acesso 02/06/2016

2.1. Universidade Pedagógica: resenha histórica

O Instituto Superior Pedagógico (ISP) foi criado em 1985, pelo Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro, e passou para Universidade Pedagógica (UP) em 1995. A UP é uma Universidade pública moçambicana que tem a principal missão de formar Professores e quadros da educação com nível superior, dotando-os de instrumentos científicos e pedagógicos - didáticos que lhes permitam ministrar um ensino de elevada qualidade no setor da educação (PEUP, 2010, p.19).



Figure 1 - vista de campus universitário de Lhanguene - Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia - Maputo.

Fonte: <https://www.up.ac.mz/>

A emergência desta instituição enquadrou-se nos princípios fundamentais estabelecidos na lei n° 4/83 do sistema nacional de educação, que define o subsistema de formação de professores como parte integrante da sua estrutura em sua secção V, artigo 32. A este subsistema, que visava formar professores, lhe foi projetada a necessidade de assegurar uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica de corpo docente para os vários subsistemas e, assumir um carácter profundamente ideológico que conferisse ao professor a consciência de classe, capaz de torná-lo um educador dentro dos princípios do Marxismo-Leninismo.

Este subsistema, de acordo com a lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, de 23 de março, deveria ser frequentado por jovens formados por subsistema de educação geral e técnico-profissional e, por adultos provenientes do subsistema de educação de adultos e trabalhadores vindos da produção e serviços, que tenham habilitações necessárias para o ingresso nos níveis deste subsistema.

No entanto, a criação do Instituto Superior Pedagógico resultou de uma visão estratégica assente na necessidade de melhor coordenar a formação de quadros para o setor da educação. É preciso recordar que o ISP configurou-se como segunda instituição do ensino superior em Moçambique, consolidando o Sistema Nacional de Educação, celebrado oito anos após a independência de Moçambique. Numa visão eminentemente marxista, a formação de professores nesta instituição configurou-se como instrumento central para a elevação técnico-científica do professor – o trabalhador. Portanto, a formação de professores no ISP não escapava da ideologia “Homem Novo”. Projeta-se no artigo 12 da Lei 4/83, um professor:

Com uma personalidade socialista, dotado de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras; dos fundamentos de uma visão científica do mundo; de iniciativa criadora e capacidade crítica (alínea 3).

Nesta visão, ficava claro que o professor precisava elevar a sua consciência de classe, que lhe permitiria entender a condição social em que o aluno se encontrava, pois só assim, ele poderia continuamente lutar pela nova sociedade, permitindo que todos os “bens culturais” produzidos possam servir à maioria.

É na conjuntura sociopolítica acima que emerge o Instituto Superior Pedagógico (ISP), numa aventura de conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada as exigências do processo revolucionário moçambicano. Partia-se do princípio de que com este subsistema de formação de professores, forjar-se-ia no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária. Baseada nos

princípios do partido FRELIMO, permitia ao professor, de igual modo uma elevação constante do seu nível de formação política e ideológico, científico - técnica e psicopedagógico. Quando foi instalado, o ISP começou a funcionar em instalações da então Escola Preparatória General Joaquim José Machado. Estas instalações, com cerca de quinze salas de aulas e poucos gabinetes de trabalho, foram concebidas para uma escola secundária de então e não, propriamente, para uma universidade. Mas, o rápido crescimento da UP ditou a procura de novos espaços³⁴. Vejamos a seguir a expansão geográfica da UP.

³⁴ Plano estratégico da Universidade Pedagógica de Moçambique 2011 – 2017. pag. 19.

Expansão Geográfica da Universidade Pedagógica



Autor: Benedito Sapane

Digitalização: Tito Lívio Barcellos Pereira

Mapa 2 - Evolução da Universidade Pedagógica, construído com base no “Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP). Maputo. UP, 2010.

De acordo com o PEUP³⁵ (2010, pp.19 - 22) o ISP, em 1986, começou a funcionar apenas com três faculdades, nomeadamente: a Faculdade de Matemática e Física, a oferecer a Licenciatura em Ensino de Matemática e Física; a Faculdade de História e Geografia, a disponibilizar, igualmente, um único Curso, a Licenciatura em Ensino de História e Geografia; e, a Faculdade de Pedagogia e Psicologia, responsável pela licenciatura em Psicologia e Pedagogia. Em 1987, entra em funcionamento a Faculdade de Línguas com, apenas, a Licenciatura em Ensino de Português e só mais tarde introduziu outras duas Licenciaturas, em Ensino de Inglês e em Ensino de Francês. Os Cursos de Línguas sempre tiveram um carácter monovalente, contrariamente as restantes. Atualmente, esta faculdade passou a designar-se Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes. Um ano mais tarde, em 1988, é criada a Faculdade de Química e Biologia, oferecendo uma Licenciatura bivalente que integrava as duas áreas científicas – licenciatura em ensino de Biologia e Química.

A expansão geográfica da instituição começa a ser consumada a partir de 1989 com a entrada em funcionamento da Delegação da Beira. A cerimônia da sua inauguração foi orientada pelo então Presidente da Assembleia Popular, S. Excia Marcelino dos Santos, acompanhado pelo Ministro de Educação, Prof. Doutor Aniceto dos Muchangos e pelo Reitor de então, Professor Doutor Paulus Gerdes, surgindo pela primeira vez, fora da capital do País, uma instituição do Ensino Superior. A Delegação funcionou inicialmente partilhando as instalações com a Escola Comercial Amílcar Cabral e o respetivo Lar Internato do ex-Colégio Luís de Camões. Mais tarde, a Escola foi transferida para Escola Industrial 25 de junho, passando esta última a designar-se de Escola Industrial e Comercial 25 de junho, anterior Escola Industrial e Comercial Frei de Andrade³⁶.

Em 1991, as faculdades até então criadas mudam de nome, como forma de alargarem o espetro da sua atividade, possibilitando a integração de cursos em novas áreas científicas a responderem com a integração de novas áreas/cursos às necessidades de formação de professores para outras especialidades e, de profissionais para outras áreas. Assim, a Faculdade de História e Geografia passa a designar-se por Faculdade de Ciências Sociais, nome que mantém até ao momento; a Faculdade de Pedagogia e Psicologia passa a denominar-se Faculdade de Ciências Pedagógicas sendo atualmente designada por Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia; as Faculdades de Matemática e Física e de Química e Biologia fundiram-se passando a

³⁵ PEUP significa Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011 – 2017, 2010, ano de prata.

³⁶ Extraído do <http://www.upbeira.up.ac.mz/index.php/historial>, no dia 23 de maio de 2014, 20h21min do Brasil, Rio de Janeiro.

denominar-se até ao momento de Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. Esta última Faculdade passa a funcionar no campus de lhanguene que comportava, na altura, cerca de duas dezenas de salas de aulas, gabinetes e um internato para cerca de 150 estudantes.

Em 1993, entra em funcionamento a Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto, oferecendo, na altura, uma única Licenciatura em Educação Física. Atualmente, esta Faculdade designa - se por Faculdade de Educação Física e Desporto.

A segunda Delegação da UP a entrar em funcionamento foi a de Nampula, em 1995, que começa a funcionar num pequeno edifício com cinco salas, incluindo alguns gabinetes. Mercê da sua rápida expansão e da procura de vagas no ensino superior de que a região norte do país se ressentia, rapidamente foi necessário encontrar-se mais espaços, para se acomodar os estudantes e os cursos. Em 1999, a UP consegue as instalações do anterior Instituto Médio Pedagógico, atual campus de Napipine.

Em 1995, dez anos após a abertura da instituição, o ISP passa a Universidade Pedagógica com a aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de abril. A transformação do Instituto Superior Pedagógico em Universidade Pedagógica, em 1995, correspondeu a uma segunda fase da redefinição de estratégias, adequando-se as condições sociais e económicas em vigor naquele momento, tanto do ponto de vista pedagógico, assim como organizativo. Essas duas últimas se encontravam definidos na lei n° 6/92 de 6 de maio.

Nessa nova fase, foram redefinidos os princípios pedagógicos, passando a educação, de acordo com o artigo 2 da lei 6/92, a assumir como foco principal o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que conferisse uma formação integral, aliada ao desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e, de assimilação crítica dos conhecimentos. A ambição nessa nova conjuntura sociopolítica e econômica era formar um professor educador e profissional, consciente, com profunda preparação científica e pedagógica. Este devia ser capaz de educar os jovens e adultos, assim como formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitissem o desenvolvimento da produção e da investigação científica.

Essa ambição levou o governo a definir como um dos objetivos de ensino superior, “a incentivação da investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução de problemas, com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país” (artigo 21, lei 6/92). Nessa ordem, foram definidas atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio de conhecimentos técnico-profissional.

É no âmbito da aprovação dos estatutos, que nos finais dos anos 90, a UP define o seu futuro em termos de visão e objetivos estratégicos para garantir um ambiente de formação superior consentâneo com o ambiente dessa fase, caracterizado por uma reorganização do sistema de ensino superior no país, incluindo a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia. Nessa ordem, a UP definiu como objetivo principal, no período 2000 – 2010, através do seu plano estratégico (PE), permitir que não se guiasse por planos “*ad doc.*”, que procurassem responder pontualmente a demandas resultantes dos Planos de Desenvolvimento do Governo. O referido Plano tomou como base a *Política Nacional da Educação (SNE, lei 4/83)*, que sublinhava como eixos fundamentais a acessibilidade, a equidade e a relevância do ensino.

Outro documento importante que inspirou o PEUP (2000) foi o Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique (PEES), que defendia a “participação e o acesso equitativos [...]”; a resposta às necessidades da sociedade moçambicana [...]. Este documento assumiu como desafios, o “aumento de acesso e equidade regional e de género, a diminuição dos custos unitários por estudante e a melhoria da eficiência interna do subsistema como um todo” (2001, p.20). Nessa ordem estratégica, a UP, através do seu PE assentou em quatro eixos fundamentais, a saber: “(i) recursos humanos como eixos centrais de estratégias de desenvolvimento; (ii) o Papel do Professor no desenvolvimento humano, sublinhando a sua intervenção ativa dentro e fora da sala de aulas; (iii) o Papel da Universidade Pedagógica como sendo formação de Professores, orientado para o aumento qualitativo e quantitativo dos efetivos; e (iv) a política e a filosofia de mudança na Universidade Pedagógica, consubstanciada nos princípios básicos da flexibilização, profissionalização e capacitação.” O PE (2000) definiu objetivos estratégicos para seis áreas específicas, nomeadamente: capacidade física e humana, reforma do currículo, administração e gestão, docência e investigação, pós-graduação e relações exteriores.

Em 2001, é criada a Delegação da UP em Quelimane, que instalou os seus serviços administrativos num apartamento tipo quatro, no centro da capital provincial. As aulas realizavam-se em salas e outros espaços cedidos pelo Instituto Médio Pedagógico (IMP).

Em 2005 são criadas duas delegações, em Gaza e em Niassa. Aquando da sua criação, a UP - Niassa recebeu da Direção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) um apartamento tipo dois, que funcionou como sede da Delegação, enquanto as aulas eram dadas em salas alugadas no Instituto de Formação em Administração Pública (IFAPA). A UP - Delegação de Gaza instalou a sua sede na Escola Secundária Joaquim Chissano, enquanto decorriam as obras de

construção das primeiras salas de aulas em Venhene, com o apoio da Unidade de Desenvolvimento de Educação Básica – Laboratório (UDEBA - Lab.).

Em 2007 é criada a Delegação da UP em Massinga, tendo ocupado as instalações da então Escola Primária 29 de abril, que logo a seguir foram transformadas no que é hoje o campus. Em 2008 foram criadas, simultaneamente, duas delegações, a UP - Delegação de Manica e a UP - Delegação de Montepuez. Essas delegações estão ainda a funcionar em instalações provisórias. Para além destas Delegações, são criadas duas escolas superiores - a Escola Superior Técnica e a Escola Superior de Contabilidade e Gestão, responsáveis por oferecerem Curso na área técnico - profissional.

A partir de 2009, a UP já se encontra representada em todas as províncias moçambicanas com a recente instalação da Delegação da UP na cidade de Tete. Veja o quadro remumo abaixo:

Designação	Ano de Criação	Provincia
Instituto Superior Pedagógico (atual Universidade Pedagógica)	1985	Maputo
Delegação da Beira	1989	Sofala
Delegação de Nampula	1995	Nampula
Delegação de Quelimane	2001	Zambézia
Delegação de Gaza	2005	Gaza
Delegação de Niassa	2005	Niassa
Delegação de Massinga	2007	Inhambane
Delegação de Manica	2008	Manica
Delegação de Montepuez	2008	Cabo Delgado
Delegação de Tete	2009	Tete

UNIDADE III – POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

Capítulo 1 – Evolução dos Cursos/Processo Curricular

A área curricular, na UP sempre foi alvo de redobrada atenção, se se tiver em conta as mudanças curriculares pontuais, mas em número considerável, operadas nos diferentes cursos, nos primeiros anos de atividade: a revisão curricular de 1994 e as reformas curriculares de 2003 e 2009, cujos currículos entraram em vigor a partir de 2010.

As várias mudanças curriculares foram motivadas por vários fatores que se prendem, sobretudo, com as mudanças sociopolíticas que foram ocorrendo no país. Houve a necessidade de se harmonizar os cursos ministrados com as atuais tendências mais contemporâneas da educação e do ensino superior ao nível nacional e internacional e, a garantia de uma maior especialização e profissionalização do graduado (PEUP, 2010, p.21).

No início da atividade, em 1986, os cursos ministrados se assentavam em currículos bivalentes, à exceção dos Cursos de Línguas produzidos com base noutros já vigentes na então Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) ou em adaptações de currículos e programas de outras universidades, de onde alguns dos docentes estrangeiros eram provenientes³⁷.

Ao longo dos anos, os currículos foram sofrendo mudanças mais ou menos significativas. Em 1994, anuncia-se uma revisão curricular, propondo a reestruturação dos cursos no ISP, de acordo com o conteúdo da Circular 2/GR/94. As transformações a serem operadas ao nível das faculdades e cursos eram motivadas por diferentes fatores e pretendiam, sobretudo, dar maior oportunidade aos professores formados nas Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP's) e nos Institutos Médios Pedagógicos (IMP's) para continuarem os seus estudos no ISP; acelerar a formação de professores para o ensino secundário (8^a -10^a séries) para facilitar a expansão da rede escolar em tempo de paz; reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes no ISP; aumentar a profissionalização dos cursos. Para além destes elementos a considerar, os novos cursos deveriam contemplar dois graus distintos: o Bacharelato (3 anos) e a Licenciatura (2 anos).

Em 2003 concluiu-se um processo de Revisão Curricular que se estendeu a todas as Faculdades e Cursos da UP, cujos currículos foram implementados em 2004. Neste processo, as principais mudanças curriculares operadas foram: a adoção do modelo integrado - que consistiu

³⁷ Plano estratégico da Universidade pedagógica 2011 – 2017, 2010, Ano de Prata.

na introdução das práticas pedagógicas visando facilitar o acesso à escola, satisfeita por essa ligação entre a universidade e a escola; a transformação dos cursos, na sua maioria bivalentes em monovalentes; a reconfiguração das licenciaturas em processos bi-tápicos com bacharelato e licenciatura; a introdução das práticas pedagógicas (PP); e a redução do tempo de formação para quatro anos.

Em 2009 concluiu-se uma reforma curricular, cujos currículos entraram em vigor a partir de 2010. Os principais eixos de formação da graduação estabelecidos foram a profissionalização, a flexibilização, a pesquisa e a interdisciplinaridade. A organização dos cursos foi definida por áreas de concentração *Major* e *Minor* (UP, 2008, p.38).

Vejam os a seguir a evolução dos cursos por faculdade, porém, não apresentamos a Escola Superior de Contabilidade e Gestão, a Escola Superior Técnica e a Faculdade de Ciências de Saúde, por não serem significativas para o estudo que nos propusemos a seguir (formação de professores), pois a sua criação data dos anos 2008 para as duas primeiras e 2013 para a última.

Tabela VI – Cursos da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática

[1986 -2004[	[2004- 2010[	[2010 – 2013[
Licenciatura em ensino de Matemática e Física; Licenciatura em Ensino de Biologia e Química.	Licenciatura em ensino de Matemática; Licenciatura em Ensino de Física; Licenciatura em Ensino de Biologia; Licenciatura em Ensino de Química.	Licenciatura em ensino de Matemática com <i>habilitação em ensino de Física ou Ensino de Informática</i> ; Licenciatura em Ensino de Física com <i>habilitação em Ensino de Matemática ou Ensino de Eletrônica</i> ; Licenciatura em Ensino de Biologia com <i>habilitação em Ensino de Química ou gestão de laboratórios</i> ; Licenciatura em Ensino de Química com <i>habilitação em Ensino de Biologia ou Gestão de Laboratórios</i> .

Fonte: <https://www.up.ac.mz/fcnm/>; <http://ambicanos.blogspot.com.br/2012/12/edital-dos-exames-de-admissao-up-2013.html> (04/02/2015);

Em 2004, a Faculdade de Ciências Naturais e Matemática surge como resultado da fusão entre as Faculdades de Matemática e Física, criada em 1986 e a Faculdade de Biologia e Química, criada em 1988, na então ISP. Esta nova faculdade é responsável pela formação bivalente, como foi a licenciatura em ensino de Biologia e Química. Com designação de

Faculdade de Ciências Naturais e Matemática passa a oferecer cursos monovalentes, como foi a licenciatura em ensino de Biologia e, a partir de 2009 passa a oferecer cursos de formação major e minor, como é o caso de licenciatura em ensino de Biologia com habilitação em ensino de Química ou gestão de laboratórios.

Tabela VII – Cursos da Faculdade de Ciências Sociais

[1986 -2004[	[2004- 2010[	[2010 – 2013[
Licenciatura em ensino de História e Geografia.	Licenciatura em ensino de Geografia; Licenciatura em Ensino de História; Licenciatura em Ensino de Filosofia;	Licenciatura em ensino de geografia com <i>habilitação em ensino de História</i> ; Licenciatura em Ensino de História com <i>habilitação em Ensino de Geografia</i> ; Licenciatura em Ensino de Filosofia com <i>habilitação em Ensino de História</i> ; Licenciatura em Sociologia com <i>habilitação em Antropologia</i> .

Fonte: <https://www.up.ac.mz/fcs/index.php/ensino/graduacao> (05 de janeiro de 2015).

A Faculdade de Ciências Sociais não fugiu à regra e, em 1986, altura designada Faculdade de História e Geografia, como referimos anteriormente, iniciou com uma licenciatura bivalente em história e geografia. Em 1991, esta passou a designar-se Faculdade de Ciências Sociais e com a reforma de 2004 passou a integrar as licenciaturas monovalentes, a saber: licenciatura em ensino de História, licenciatura em ensino de Geografia e introdução da licenciatura em ensino de Filosofia. E com a reforma de 2009 a faculdade passou a oferecer licenciaturas em áreas de concentração major e minor, das quais consta, por exemplo, a licenciatura em Sociologia com habilitação em Antropologia.

Tabela VIII – Cursos da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia

[1986 -2004[	[2004- 2010[	[2010 – 2013[
Licenciatura em Psicologia e Pedagogia.	Licenciatura em Ensino Básico; Licenciatura em Psicologia Escolar; Licenciatura em Educação de Infância; Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão da Educação; Licenciatura em Educação de Adultos; Psicologia Laboral e das Organizações.	Licenciatura em Ensino Básico com <i>habilitação em Administração e Gestão da Educação</i> ; Licenciatura em Psicologia Educacional com <i>habilitação em Educação de Infância ou Educação e Assistência Social</i> ; Licenciatura em Administração e Gestão da Educação com <i>habilitação em Desenvolvimento Comunitário</i> ; Licenciatura em Educação de Adultos com <i>habilitação em Desenvolvimento Comunitário</i> ; Licenciatura em Psicologia com <i>habilitação em Psicologia Social ou das Organizações</i> ; Licenciatura em Ciências da Educação com <i>habilitação em Educação de Adultos</i> ; Licenciatura em Educação e Assistência Social com <i>habilitação em Educação de Infância ou Psicologia Educacional</i> .

Fonte: <https://www.up.ac.mz/facep/>; 05/02/2015.

Até 2004 a faculdade oferecia apenas o curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia. A reforma curricular da UP em 2004 levou à introdução nesta faculdade dos cursos de Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Escolar, em Ensino Básico, em Educação de Adultos e em Planificação, Administração e Gestão da Educação.

Importa ainda realçar que em 2007, como resposta à demanda educacional e socioeconômica do país, a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia iniciou com o curso de Bacharelato e Licenciatura em Educação da Infância e com o de Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Laboral e das Organizações. Esse marcou uma viragem para a formação numa área de Psicologia não exclusivamente de carácter educacional. Todos estes cursos depois vieram

a ser revistos na reforma de 2009 e lhe foram acrescentados outros dois, o de Licenciatura em Ciências da Educação e o de Licenciatura em Educação e Assistência Social.

Tabela IX – Cursos da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte

[1986 -2004[	[2004- 2010[	[2010 – 2013[
Licenciatura em ensino de Português. Licenciatura em Ensino de Francês; Licenciatura em Ensino de Inglês;	Licenciatura em Ensino de Português; Licenciatura em Ensino de Francês; Licenciatura em Ensino de Inglês;	Licenciatura em Ensino de Português com <i>habilitação em Ensino de Inglês ou Francês</i> ; Licenciatura em Ensino de Francês com <i>habilitação em Ensino de Inglês ou Português</i> ; Licenciatura em Ensino de Inglês com <i>habilitação em Ensino de Português ou Francês</i> ; Licenciatura em línguas Estrangeiras e Aplicadas com <i>habilitação em Didática de Línguas</i> .

Fonte: <https://www.up.ac.mz/dp/index.php/cursos-da-up>; <https://www.up.ac.mz/fclca/> (05/02/2015).

A Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) é uma unidade orgânica da Universidade Pedagógica (UP) foi criada em 1987, no então Instituto Superior Pedagógico (ISP) e designava-se Faculdade de Línguas. Em 1987 iniciou com a licenciatura em Ensino de Português, tendo introduzido as licenciaturas em Ensino de Inglês e Ensino de Francês em 1990 e 1993 respetivamente. Em 2010, como resultado do seu crescimento, abraçou outras áreas como Comunicação e artes e, aprovou-se o seu nome atual, Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte.

Tabela X – Cursos da Faculdade de Educação Física e Desporto

[1986 – 2004[	[2004 – 2010[	[2010 – 2013[
Licenciatura em Educação física e Desporto.	Licenciatura em Educação Física e Desporto; Licenciatura em Gestão Desportiva.	Licenciatura em Educação Física e Desporto com <i>habilitação em Treino de Crianças e Jovens ou Desporto e Saúde</i> ; Licenciatura em gestão Desportiva <i>com habilitação em Gestão de Infraestruturas Desportivas ou Gestão de Eventos Desportivos</i> .

Fonte: <https://kukhomo.up.ac.mz/fefdsite/index.php/2013-07-09-09-52-07/11-historia-da-faculdade> (05 de janeiro de 2015).

A Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica (FEFD-UP) foi criada em 1993, com a designação de Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto (FCEFD), no culminar de um processo evolutivo na formação de professores de Educação Física. A FCEFD iniciou as suas atividades em instalações alheias, com um corpo docente efetivo de três professores, dos quais apenas um pós-graduado, e com um corpo discente de 30 estudantes. A FCEFD tinha como objetivo formar quadros em nível superior. Iniciou em Maputo com um curso de Bacharelato, tendo introduzido o curso de Licenciatura quatro anos depois.³⁸ Em 2004 introduziu a licenciatura em gestão desportiva como resultado da revisão curricular e na revisão de 2009 introduziu as licenciaturas de concentração major e minor, como é o exemplo de licenciatura em gestão desportiva com habilitação em gestão de infraestruturas desportivas ou habilitação em gestão de eventos desportivos.

^{38 38} <https://kukhomo.up.ac.mz/fefdsite/index.php/2013-07-09-09-52-07/11-historia-da-faculdade>, 09/02/2015, 11h:07min.

Capítulo 2 – Configurações Sociopolíticas das Reformas Curriculares na UP

Nem sempre é tempo de mudar... muitas vezes não é o momento de mudar mesmo quando a mudança parece ser o caminho mais fácil (SHEEHY, 1998). A “necessidade” de mudança foi sempre uma obrigação tão grande na história e serviu de justificativa para tantas coisas que eram, na verdade, desnecessárias, tolas ou trágicas que, hoje, por princípio, a defesa da mudança deve ser sempre contradita por firme “porquê?”. Isso não é conservadorismo, nem com “c” minúsculo. É senso comum. Devemos nos lembrar de quantas vezes já estivemos aqui antes (Editorial The Guardian, 1998).

A Universidade Pedagógica (UP) desde o seu surgimento se caracterizou por movimentos de mudança relacionados com a conjuntura sociopolítica pela qual o país foi atravessando nas diferentes fases históricas e nas relações internacionais que iam se estabelecendo nas mesmas fases. Neste capítulo com base em diferentes textos, legislações, bases e diretrizes curriculares, constituições, entrevistas, e etc. procuramos construir a política curricular, na UP, dos anos 1994, 2003 e 2009.

Somos conduzidos pela ideia de que a política curricular é um constructo resultante de influências externas e internas, daí que procuramos trazer as influências que demandaram cada uma das reformas na UP, demonstrando como os discursos da política curricular foram construídos e as relações que os atores sociais representaram nas referidas reformas. Posteriormente discutimos os espaços de produção curricular, representados pelas diferentes comissões criadas para o efeito e as relações de poder que estabeleceram entre eles.

Ainda no contexto de movimento de mudança, destacamos os elementos estruturantes da reforma, inferindo sobre os diferentes propósitos que levaram a esse movimento. Procuramos explicar os principais conceitos aliados a cada movimento, os objetivos estabelecidos, a sua estruturação e conjugamó-lo com os depoimentos trazidos pelos nossos entrevistados.

Numa dimensão cronológica começamos por apresentar a revisão/reforma de 1994, seguida de 2003 e finalmente a de 2009. Posteriormente discutimos os espaços de produção curricular na Universidade Pedagógica na mesma sequência cronológica.

2.1. O Desenvolvimento Curricular em 1994

No sistema educacional vigente desde 1975, quando da independência de Moçambique, a Universidade Pedagógica, a partir de 1986, através de processos de formação, respondia às exigências e à estratégia de desenvolvimento socialista. Para tal, os currículos foram construídos tendo em vista a formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. E foi nessa conjuntura socialista que a UP assumiu como princípios pedagógicos a unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica, daí que a estrutura curricular dos cursos refletia tal orientação através de unidades curriculares, entre os conteúdos de ensino e o materialismo dialético, economia política e história dos movimentos de libertação.

Em conformidade com a lei 4/83 de 23 de março de 1983, a UP procurava através da sua estrutura curricular e pedagógica oferecer uma formação integral dos professores e outros quadros da educação, munindo-os de ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumir a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos e, forjá-los numa profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO. Portanto, este pensamento curricular baseava-se na ideia de que o futuro professor, egresso da UP, se aproveitaria de uma visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento que o levaria a atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação de condições materiais e sociais e, dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade. É nessa ótica que foi conferida aos planos curriculares, uma estrutura pedagógica que visasse uma formação psicopedagógica e metodológica assentada nos princípios da pedagogia socialista e ajustada as exigências do processo revolucionário moçambicano.

O processo de desenvolvimento curricular na UP foi gestado num processo de guerra civil que vinha se alastrando desde 1976 entre o governo da Frelimo e a RENAMO³⁹. Conhecida como guerra de desestabilização, terá por um lado destruído escolas, favorecendo o êxodo rural e, conseqüentemente uma lotação das escolas nas cidades, e por outro, levado a uma profunda crise económica e social que conduziu a um colapso verificado na esfera política, económica e social.

Castiano e Ngoenha (2005) sustentam que a crise económica pode ter resultado da implementação das medidas da reestruturação económica e da guerra. Em 1990, o Banco

³⁹ RENAMO significa Resistencia Nacional de Moçambique, atualmente partido com acentos no parlamento.

Mundial classifica Moçambique como sendo “o país mais pobre do mundo” com um rendimento médio *per capita* anual de oitenta dólares americanos. No entanto, como estratégia económica, Moçambique *despede-se* da orientação marxista, começando a caminhar com passos largos para uma economia do mercado livre.

Nessa perspetiva, Moçambique redefine a sua organização política e social e, foi através da Constituição de 1990, no seu artigo 6, que definiu a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material e espiritual dos cidadãos, reforçando a democracia, a liberdade e a estabilidade social e individual. Na mesma linha foi promovida uma estratégia de educação visando à unidade nacional, à erradicação do analfabetismo, ao domínio da ciência e da técnica, bem como à formação moral e cívica dos cidadãos.

E, havendo necessidade de reajustar o quadro legal do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83 de 23 de março às condições sociais e económicas que o país atravessava, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, foi aprovada a lei 6/92 de 6 de maio de 1992. E é pelo artigo 1 dessa lei (6/92) que o Estado permitiu a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.

A entrada para uma orientação de mercado livre encerrou à educação como meio básico para a aquisição da consciência social, requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas de desenvolvimento socialista. Isto significou igualmente que a UP não devia mais apostar em conteúdos, estrutura e métodos que conduzissem à formação do “homem novo”. Foi em função das mudanças sociopolíticas que decorriam no país que, em 1994, a Universidade Pedagógica procurou encontrar formas de harmonizar os cursos ministrados com as tendências de desenvolvimento global da educação na época, tendo em conta a dinâmica nacional e internacional.

Embora o PEUP (2000, p.4) refira que “desde a sua fundação, a UP guiou-se por planos *ad hoc* que procuravam responder pontualmente a demandas resultantes dos planos de desenvolvimento do governo”, sustentamos a ideia de que a revisão curricular vigente deveu-se a fatores de ordem interna e externa. Isto porque foi nesse período, segundo Castiano e Ngoenha (1995), que o país, como forma de reação à dívida externa, abre-se para as medidas do Banco Mundial e do FMI e começa a encurtar cada vez mais as despesas para os sectores sociais de saúde e educação e, simultaneamente, como reação à crise, começa neste período uma série de reformas políticas, das quais destacamos a aprovação da Constituição de 1990, a lei 6/92 de 6 de maio e, consequentemente, a reforma da UP decorrida nos anos 1994.

Nessa ordem sociopolítica e organizacional, a UP redefiniu o seu quadro formativo e, atendendo aos princípios e objetivos contidos na lei 6/92 de 6 de maio de 1992, procurou reajustar os seus currícula com vista à formação de um professor que pudesse estabelecer a ligação entre o estudo e o trabalho produtivo socialmente útil, como forma de aplicação de conhecimentos científicos à produção e à participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país. O futuro professor - formado na UP- deveria estabelecer igualmente uma estreita ligação entre a escola e a comunidade, dada a projeção de que a escola participaria ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e que receberia desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondessem às exigências de desenvolvimento de Moçambique.

De acordo com a lei 6/92, no contexto de formação de professores, a grande “missão” seria de assegurar uma formação integral dos professores, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos, conferindo-lhes uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

Na sequência, como mecanismo de revisão curricular, a UP “excluiu do plano curricular as disciplinas como materialismo dialético, economia política e história dos movimentos de libertação” (PEUP, 2010, p.21). Com a supressão das disciplinas referenciadas e a entrada ao mercado livre, e ainda a revisão curricular de 1994, acreditamos que se tinha em vista abandonar os pressupostos de formação que conduzissem a um pensar das relações sociais como sendo inteiramente interligadas às forças produtivas e, às relações de produção que valorizavam o valor do trabalho, pois, o trabalho era a fonte concreta de sustentabilidade dos moçambicanos cidadãos.

No âmbito da revisão curricular e do contexto sociopolítico que o país atravessava e, na tendência de contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural do país, através da formação em nível superior de professores e de outros quadros para área educacional e afins, a UP desenhou perspectivas animadoras que compreendiam

a introdução de novos cursos de formação de quadros para os ensinos secundário e médio, abrangendo áreas como as de desenho técnico, desenho artístico, música, informática, geologia, línguas africanas, estudos culturais e filosofia. Incluindo a formação de especialistas em planificação curricular, inspeção escolar e supervisão pedagógica. Previu-se igualmente a criação de mais cursos de formação de especialistas para o ensino primário nas áreas de português como língua segunda, de ciências sociais e das ciências naturais (UP/ANUÁRIO, 1995).

No entanto, essas perspectivas pautavam-se pela ideia de que com a criação de novos cursos ter-se-ia especialistas aptos para lecionar nos futuros cursos de formação de professores primários, de nível médio, daí que o mesmo anuário previu,

A introdução de mais ramos e opções nos diversos cursos para responder às exigências e solicitações da sociedade; a introdução de mais cursos de bacharelato, em particular para elevar o nível dos professores do ensino primário do segundo nível (6° e 7° anos) e a introdução de mais cursos de formação à distância, para além dos atuais cursos de bacharelato em educação de adultos e de licenciatura em educação matemática do ensino primário (p. 8-9).

Foi no sentido de tentar manter melhorada a qualidade de formação dos alunos da UP que se encetou a revisão curricular dos cursos em 1994. Esta revisão propôs uma melhor gestão dos currícula, em função das especialidades, e, em simultâneo, a ampliação da vivência cultural de cada discente. Encetaram-se igualmente programas de investigação, cujas problemáticas se equacionavam contextualizadas na cultura moçambicana, contribuindo para a contextualização do conhecimento científico à realidade, de forma a adequar melhor os objetivos, os conteúdos e as estratégias da educação.

Dadas as condições sociopolíticas e económicas que o país atravessa na década de 1990, parece bastante válido afirmar que constituem-se influência para a revisão curricular de 1994 a crise que o país presenciou vivendo os ideais de cunho marxista – leninista, sendo, portanto, a presença das instituições da Bretton Woods uma evidência de outro tipo de influências no campo da educação, passando a educação a ter uma tendência cada vez mais liberal.

Ora, se externamente a revisão curricular na UP foi influenciada pela economia do mercado, distinguida pelas instituições da Bretton Woods, e convictos de que a política do Banco Mundial teria de alguma forma impactado as mudanças sociopolíticas no país, tendo como marco a revogação da constituição de 1975 pela constituição de 1990, começando paulatinamente a abandonar os ideais de cunho marxista – leninista, sugerimos de que a revisão curricular respondia as mudanças que ocorriam no país na década de 1990.

Nesse contornio, interpretamos que a mudança realizada no contexto da política curricular na UP, neste período, não teve alcance de uma reforma - mas sim uma mudança - dado que não alterou a estrutura geral da formação, mantendo sobre tudo os desígnios e a estrutura curricular. A a esse respeito, os nossos entrevistados comentam:

(...) em primeiro lugar eu não iria considerar uma reforma em noventa e três, na verdade o que aconteceu em noventa e três foi uma revisão pontual do plano de estudos, olha que nem foi muito abrangente, foi a retirada, a supressão de algumas disciplinas, por causa das mudanças sociopolíticas que estavam a acontecer no país (BOTÂNICA).

Bom, em relação a noventa e três... noventa e três nem? Eu acompanhei de longe como professora (...), mas sei que foi nessa altura que por causa da lei 6/92 de 6 de Maio todas as instituições de ensino desde as primárias ate as secundárias deviam retirar todos os aspetos ligados ao socialismo, então foi nesse movimento nem, portanto que a UP também veio retirar uma série de disciplinas [...], foi isso nem..., foi toda conjuntura política, ideológica que obrigou a UP a retirar as disciplinas, todas ligadas ao materialismo, ao comunismo, etc. (ZOOLOGIA).

Dado que sustentamos a ideia de que a revisão de 1994 não teve o alcance de uma reforma, nos apoiamos em Silva (2008; p.31) segundo o qual esse tipo de mudança possui um resultado limitado, pois não toma como referência a análise global do sistema educacional, bem como a necessidade de responder-se, concretamente, no fazer quotidiano da “academia”. Todavia, precisamos compreender que há que ter em consideração o facto de que na “medida em que o trabalho educacional é reposicionado e sujeito a uma reestratificação dentro de nova ordem do trabalho global, inevitavelmente o papel dos agentes da mudança é, ele próprio, reposicionado” (GOODSON, 2013, p.26).

À luz da economia do mercado, a constituição de 1990 no seu artigo 32, alínea d, estabelece que a educação deve reforçar o espírito patriótico dos cidadãos e a consolidação da nação moçambicana. Sendo que sustentamos a ideia constitucional de que a ordem econômica da República de Moçambique, na altura, se assentava na valorização do trabalho, nas forças do mercado, na iniciativa dos agentes económicos, na participação de todos os tipos de propriedade e na ação do estado como agente regulador e promotor do crescimento e desenvolvimento económico e social, visando a satisfação das necessidades básicas da população e a promoção do bem – estar social. As influências internacionais se assentavam num postulado da constituição da república, segundo o qual,

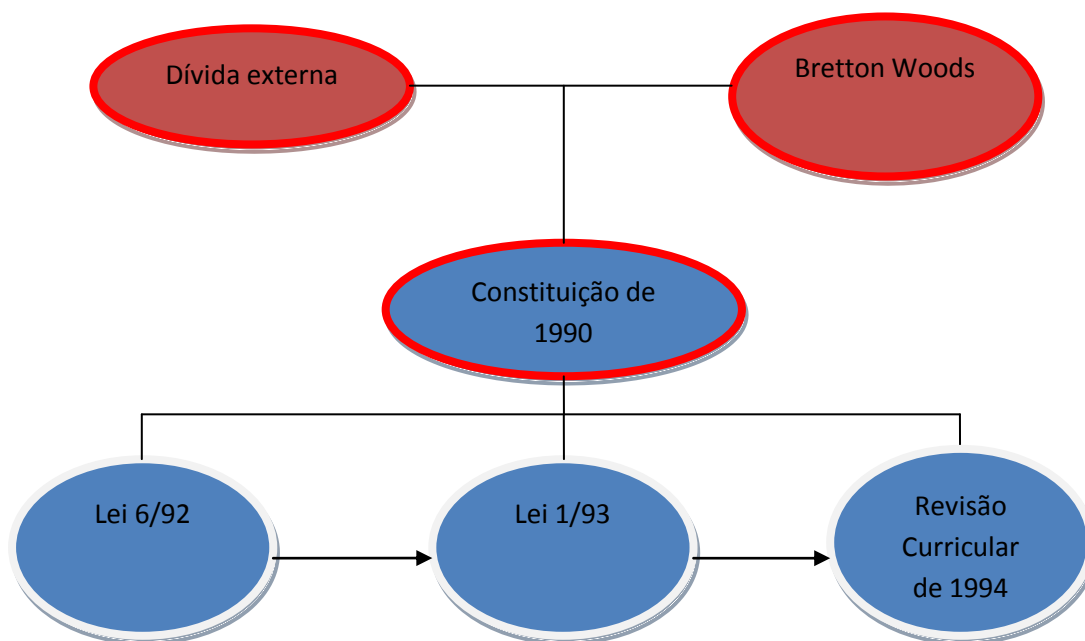
O investimento estrangeiro opera no quadro da política econômica do *Estado* e na convicção de que empreendimentos estrangeiros são autorizados em todos os setores económicos, excepto naqueles que estejam reservados á exploração exclusiva do Estado (1990, art. 41).

A formação na UP não fugiu a essa regra, foi marcadamente distinguida pela presença de corpo docente estrangeiro. E como refere o Anuário (1995, p8), o Instituto Superior Pedagógico contava, inicialmente, com apenas 21 docentes, sendo 9 nacionais. Na altura (em 1995) a Universidade Pedagógica dispunha de um corpo docente com dedicação integral de 155 nacionais e 23 estrangeiros. Portanto, a presença de professores estrangeiros influenciou de alguma forma na definição de políticas de mudança curricular e do próprio trabalho acadêmico.

E no contexto de mudança, como reafirma Goodson (2013, p.26), mesmo quando as pessoas continuam trabalhando como trabalhavam antes, é possível que os efeitos de seu trabalho tenham sido redirecionados, e às vezes redirecionados de uma maneira que contribui para inverter ou mudar substancialmente o efeito e a relevância daquele trabalho.

Com abertura ao campo de influências externas a UP delineou no campo de autonomia científica a ideia de que, no âmbito de política científica nacional, se podem definir linhas, programas e projetos de investigação e cuja materialização pode depender de acordos e contratos com instituições científicas nacionais e estrangeiras, bem como com agências e instituições do país e estrangeiras, financiadoras da atividade científica.

Internamente, contaram como influências para a revisão curricular de 1994 a constituição de 1990 que revogou a de 1975, a lei 6/92 de 6 de maio que reajusta o quadro geral do sistema educativo, a lei 1/93 de 24 de julho que regula a atividade de ensino superior. De forma sistematizada, poderíamos afirmar que o discurso da política seguiu a etapa indicada no esquema que abaixo:



Esquema 1 – esquema do discurso da política na reforma de 1994

Nesse labirinto de desenvolvimento da política curricular na UP, acompanhando a inauguração da nova legislação na educação e em especial no ensino superior, Taimo (2010; p.152) sustenta que a criação da lei 6/92 distingue-se especialmente pelo imperativo de adequar-

se à nova realidade social, econômica e política. O que estava a ser inaugurado por esta lei era conformá-la a uma realidade de economia de mercado. Para justificar a aprovação da nova lei a Assembleia da República (AR) afirma que a mesma visa reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar às disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março, às atuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (Lei 6/92).

No entanto, esta Lei recuperava o princípio constitucional da Constituição de 1990 sobre a educação como direito e dever de todos os cidadãos (artigo 5.1 alínea a). É uma lei depurada dos conteúdos marxistas, do princípio da luta contra exploração do homem pelo homem, do papel da educação na formação do “Homem Novo”.

É nos artigos 20 a 27 que é espelhada a compreensão daquilo que constituirá os princípios norteadores do subsistema do ensino superior e que servirão de base no aprofundamento desta área na legislação que mais tarde será aprovada (Lei 1/93 de 24 de junho). Na sequência, e como marco regulador do ensino superior, a lei 1/93 de 24 de junho inaugura a atividade de ensino superior e, como sustenta Taimo (2010; p.154) a aprovação da lei 1/93 sobre o ensino superior em recomendação da lei sobre o SNE tem lugar num momento de paz (entenda-se paz como ausência da guerra), ainda num parlamento mono partidário. Apesar desta situação, a lei é bastante ousada porque extrapola o simples mecanismo de aprovação ou definição do que é ensino superior. Os princípios que nortearam a atuação das Instituições de Ensino Superior (IES) são:

democracia e respeito pelos direitos humanos; igualdade e não discriminação; valorização dos ideais da Pátria, ciência e humanidade; liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo; autonomia das instituições do ensino superior (LES, artigo 2).

Na realização dos princípios referidos no artigo anterior, e em conformidade com os artigos 20 e 21 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio, são objetivos do ensino superior,

formar nas diferentes áreas do conhecimento técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; incentivar a investigação científica tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade; assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de atividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; realizar atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico científico; realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviços nos vários ramos e sectores de atividade; formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação. Constituem também objetivos do ensino superior: difundir os valores éticos e deontológicos; prestar serviços à comunidade; promover ações de intercâmbio cultural,

científico, técnico e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras (SNE, LEI 6/92, artigo 3).

Esta é a primeira lei que aborda separadamente e de forma detalhada um dos subsistemas de educação, porém, a mesma não torna claro a relação entre o ensino e a pesquisa, bem como com a extensão universitária (ver o artigo 21 do SNE).

É no quadro legislativo acima que podemos legitimar a origem da revisão curricular de 1994 na Universidade Pedagógica, a qual foi efetuada no nível das faculdades, expurgando àquelas disciplinas de cunho marxista – leninista, visando a reestruturação dos Cursos no ISP, de acordo com o conteúdo da Circular 2/GR/94. Como refere o PEUP (2010)

as transformações que foram operadas ao nível das faculdades e cursos eram motivadas por diferentes fatores e visavam, sobretudo, dar maior oportunidade aos professores formados nas EFEP's e nos IMP's para continuarem os seus estudos no ISP; acelerar a formação de professores para o ensino secundário (8^a-10^a classes) para facilitar a expansão da rede escolar em tempo de paz; reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes no ISP; (...); aumentar a profissionalização dos cursos (...). Para além destes elementos a considerar, os novos Cursos deveriam contemplar dois graus distintos: o Bacharelado (3 anos) e a Licenciatura (2 anos) (p.21).

No entanto, esta revisão curricular esteve diretamente vinculada as mudanças sociopolíticas que foram ocorrendo no país e à necessidade de se compatibilizar os cursos ministrados com as tendências mais contemporâneas da educação na época e, do ensino superior ao nível nacional e internacional, conforme sustentaram os nossos entrevistados.

Todavia, é importante referir que existiram influências internacionais operando antes da emergência da revisão de 1994, nomeadamente o de bloco socialista, onde podemos encontrar a URSS, Cuba, Vietnam e outros. O curioso é que mesmo depois da expurgação das disciplinas de cunho marxista-leninista, mantiveram-se no país e sobretudo na UP, professores desses países, e que no nosso entender continuaram a exercer essa influência (tendo em consideração, portanto os seus perfis de formação e os contextos sociopolíticos em que foram formados) no contexto de reformulação, produção e implementação das políticas curriculares.

2.2. O Desenvolvimento Curricular em 2003

Em 2002 a UP desencadeou um novo movimento com vistas à reformulação da política curricular estabelecida em 1994. E de acordo com PNRCUP (2002) a revisão justificou-se pelo facto de que, a maioria dos currículos dos cursos (concebidos há mais de 10 anos) encontravam-se inadequados e desatualizados em relação à conjuntura política, econômica e social, aos

desenvolvimentos científicos e tecnológicos e às profundas transformações políticas, sociais e económicas ocorridas em Moçambique.

No nosso entender essa conjuntura terá sido a principal influência desse movimento político curricular, pois era preciso acompanhar as dinâmicas do mundo liberal que já estavam em vigor no país, sendo que a adoção de uma política de mercado livre, a inserção num mundo globalizado, dominado pela comunicação e informação, obrigou a uma adaptação às novas tecnologias e à uma reflexão teórica, filosófica e prática sobre a formação e educação de professores para uma sociedade que preconizava, por um lado, a universalização dos conhecimentos e, por outro lado, a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural.

Dentro da conjuntura influente no processo de revisão curricular podemos destacar a mudança da constituição da República, isto é, Moçambique passa a ter uma nova constituição em 2004, na qual estava preconizada no artigo 114 a ideia de que,

o acesso às instituições públicas do ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país (p.33).

O artigo 114 da Constituição da República, no seu número 2, define as instituições públicas do ensino superior como pessoas coletivas de direito público, que têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino, nos termos da lei. Portanto, é dentro desse movimento legislativo e da autonomia em causa que a UP estabeleceu seus instrumentos legais para a reforma curricular, com destaque para as Bases e Diretrizes curriculares que constituem uma referência para a definição das finalidades e objetivos da formação e educação de professores e demais profissionais da educação na UP (PNRCUP, 2002). A função principal das BDC era fixar as concepções filosófica e teórica, a estrutura, a organização curricular e a duração dos cursos na UP.

É no sentido de adequar a ideia constitucional estabelecida no artigo 114, que a UP, por meio de bases e diretrizes curriculares procurava cumprir com a missão de (a) construção da democracia e respeito pelos direitos humanos, igualdade e não discriminação, liberdade de criação cultural e científica (b) valorização dos ideais da pátria, ciência e humanidade e (c) participação no desenvolvimento econômico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo.

Um outro marco que influenciou a reforma de 2003 é o plano estratégico de ensino superior (PEES). Como nos referíamos anteriormente era preciso acompanhar o mundo liberal, visto que segundo o PEES (2000) Moçambique tem se beneficiado da vontade das agências multilaterais e dos doadores internacionais que querem apoiar a educação. Inclui-se aqui o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), UNDP, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e FMI, a União Europeia e outros governos e organizações de cooperação bilaterais.

Moçambique é membro da Commonwealth, o que oferece mais oportunidades para cooperação internacional. Contudo, os altos níveis de assistência ao desenvolvimento e de ajuda dos doadores significam que o sistema de educação e muitas Instituições do Ensino Superior (IES's) enfrentam o enorme desafio de garantir a sua futura sustentabilidade.

A reforma terá sido motivada igualmente pelo facto de que, na altura, o subsistema do ensino superior em Moçambique oferecia 59 cursos que podiam ser agrupados em 11 áreas de conhecimento e a ideia de que esse número de cursos não satisfazia as necessidades de uma economia crescente em Moçambique (PEES, 2000, p.63). Verificava-se também uma enorme falta de cursos multidisciplinares, apesar de que o mercado de trabalho exigia cada vez mais peritos flexíveis e adaptáveis, pois a reestruturação curricular foi influenciada pela cooperação internacional e pela necessidade de satisfazer a demanda e tornar os cursos cada vez mais flexíveis e adaptáveis a conjuntura sociopolítico que Moçambique atravessava.

No contexto político curricular, as diretrizes curriculares constituíam uma referência para definir as finalidades e os objetivos da formação e educação de professores e demais profissionais da educação na UP. Conta aqui a necessidade de uniformizar princípios e procedimentos a adotar para a revisão dos currículos dos cursos. Podemos assumir que o currículo foi definido como sendo uma construção social, cultural e histórica, dado que se estabeleceu aqui uma certa,

forma de organizar as práticas educacionais, as quais dependem de vários condicionalismos e interesses conflituosos. E essa construção deve ser estudada relacionando-a não só com as condições históricas e sociais, mas também com os contextos de implementação nas “universidades” (GRUNDY –1987 e KEMMIS – 1988, apud PACHECO – 1996:18).

No contexto da Lei do Ensino Superior (LES) estabelecida em 2003 (período coincidente com a revisão da constituição de 1990), o processo de reforma curricular da UP precisou de respeitar os princípios definidos para este subsistema, a saber,

democracia e respeito pelos direitos humanos; igualdade e não discriminação; valorização dos ideais da pátria, ciência e humanidade; liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; Participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo; autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científica – pedagógica (LES, 2003).

Em especial e como novidade, a LES de 2003 difere da definida em 1993 pelo fato de deixar transparente nos princípios de ensino superior a autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científica e pedagógica. Entretanto, mantém os mesmos objetivos. Todavia, um dos entrevistados neste trabalho narra-nos, quando questionado sobre as influências que levaram ao processo que, em 2003, fizeram a reforma no seguinte cenário conjuntural:

Em 2003 nós fizemos a reforma, então em 2003 eu estava a voltar, eu mais um grupo de colegas que vinham do Brasil, Portugal, Alemanha, de vários lugares. Então o currículo da UP estava com vários problemas, sérios problemas mesmo, porque nós tínhamos um plano estratégico da UP que não estava sendo implementado e então o ex - reitor chamou-nos, chamou-nos para procurarmos uma estratégia para a implementação do plano estratégico e, de entre vários aspetos que nós não estávamos a conseguir implementar era a ligação com as escolas primárias e secundárias. Veja que a UP fazia os estágios só no 5º ano e a maioria dos professores queixavam-se pelo facto de estarmos a formar professores muito teóricos, então nós tínhamos de encontrar um modelo para tornar a nossa formação mais prática, e eu penso que o que mais mudamos no currículo, para além de toda a estrutura curricular, e acho que foi o grande ganho, nós fizemos currículos mais científicos, com uma matriz curricular, com componentes de formação, nós chamávamos na altura de eixos de formação, eixo psicopedagógico, de especialidade, etc. E a grande mudança foi nós começarmos com movimento de práticas pedagógicas, isso permitiu iniciarmos logo no 1º ano a ligação com escolas, isso foi implementado desde 2004 (ZOOLOGIA).

No entanto, ainda de acordo com o entrevistado podemos afirmar que contaram para essa revisão curricular as influências pessoais, considerando os diversos perfis de formação, pois era um grupo regressando de diversas formações. Ponderando sobre a diversidade de formações, podemos sugerir que houve disputa para determinar a política curricular, para além da necessidade de acompanhar a dinâmica histórica estabelecida no PEUP. É preciso salientar que o PEUP (2000) definiu uma política e filosofia de mudança que consistia em abarcar três eixos de formação, designadamente *conteúdos, processos e estruturas*. Para legitimar os eixos em causa foram definidos como princípios básicos a flexibilização, a profissionalização e a capacitação.

Em relação ao primeiro princípio, a flexibilização pressupunha diminuir a rigidez da estrutura dos cursos, a fim de tornar os planos de estudo menos pesados e mais flexíveis. Esta legislação pressupôs, também, tornar a gestão e os respetivos procedimentos organizacionais mais simplificados, desburocratizados e modernizados. Esse princípio se enfatizava através da

revisão curricular legitimada em 2003, conforme afirma Zoologia, tornar a UP capaz de reagir com rapidez às diferentes demandas da formação.

O segundo princípio da filosofia, que é a profissionalização, pressupunha a formação de professores capazes de assumir as suas funções, como profissionais, isso implicava a aquisição de saber, do saber ser e do saber fazer. E como diz Zoologia houve necessidade de estabelecer ligação entre escola e universidade no sentido de tornar a formação mais prática (o saber ensinar). Isso significa que caberia ao professor saber fazer a gestão correta do currículo e, particularmente, de possuir forte deontologia profissional (o saber ser). No âmbito de desenho curricular, a profissionalização implicava o reforço das cadeiras profissionalizantes na formação e uma ligação mais estreita entre a teoria e a prática na sala de aulas durante a formação. Por isso Zoologia asseverou que um dos grandes ganhos dessa reforma foi a implementação das práticas pedagógicas, que de todas as formas garantiram a ligação Universidade - escola – universidade.

Todavia a flexibilização e a profissionalização dependiam de um terceiro princípio da filosofia da mudança, que é a “capacitação (habilitação)”. Esta, por sua vez, compreendia o aumento da oferta em ingressos, a formação e a renovação dos docentes, a melhoria das condições de trabalho, bem como, a extensão física da instituição, através de projeção de instalações adequadas às exigências de uma formação de qualidade neste nível de ensino.

Ainda no contexto da reforma de 2003 e para sustentar a filosofia da mudança, o entrevistado Botânica afirma que contaram em grande parte como influência dessa reforma a conjuntura social e política do país. sendo fundamental considerar esses aspetos. No seu desdobramento comenta,

a reforma de 2003 foi muito inovadora, porque começamos a sentir aquele peso excessivo, porque nós dizíamos que tínhamos cursos bivalentes, mas a realidade, olha... dentro de um curso estavam a acontecer dois cursos. Tenho por exemplo a experiência de história e geografia, os cursos acabavam sendo extremamente pesados e era quase inconcebível ter formações daquela natureza, então foi por isso que nós fomos a reforma de 2003. A grande mudança nessa reforma é a monovalência caracterizada pelas práticas pedagógicas. E para esta reforma contamos com o Ministério da Educação (MINED), com Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e outros parceiros. E havia esse sentimento de desgaste na própria formação, e não só, nós estávamos com muitos estudantes retidos, as pessoas não concluíam os cursos, as formações não eram flexíveis. Por causa da bivalência os estudantes não sabiam se decidir e, a reforma foi mesmo para tornar os cursos mais práticos em termos de saídas profissionais (BOTÂNICA).

Nessa perspectiva de mudança, que aposta em primeiro lugar nos recém- chegados para o processo de revisão curricular, mais do que se pensar no comando dessa reforma, há necessidade

de se pensar no sentimento dos que nunca foram, que continham a experiência local e foram deixados de fora. Essa prática pode ter levado ao descontentamento e à necessidade de afirmação de poder por parte destes, pois como sustenta Popkewitz (1997, p.11) isso pode dar valor às percepções e ao comportamento das pessoas que trabalham na “universidade”, fazendo supor que as razões, tentativas e experiências daqueles envolvidos na reforma determinam os resultados objetivos da reforma e da mudança. Portanto, considerando que o foco está no facto dramático ou na pessoa e nas noções técnicas da mudança.

Em segundo lugar, há que pensar a operacionalização das diferentes ideias sobre a reforma, considerando, sobre tudo, o facto de que diferentes doutores, vindo de diferentes escolas chegaram á UP e abraçaram a reforma de 2003, como reafirmou a nossa entrevistada zoologia,

Não foi fácil reestruturar e harmonizar o currículo de 2003, até dávamo-nos nomes...madjermans, chineses, brasucas, estado-unidenses, mas conseguimos, éramos doutores e mais jovens do que somos hoje e então vínhamos com muita força de mudança mesmo. Até o reitor chamava-nos de *braço de força*. Era ele que havia mandado estudar, então quando voltamos tínhamos isso como missão, pois fomos fazer o doutoramento em nome da UP, nós voltamos para mudar a nossa instituição e eu penso que isso era muito maior do que as nossas diferenças epistemológicas, metodológicas e etc. Eu acho que sim, aquele grupo conseguiu e foi a coisa mais interessante, foi, nós conseguimos trabalhar mesmo com as nossas diferenças, tivemos por exemplo que falar de paradigma e outros não entendiam muito bem, e outras palavras, e se for a ver nos nossos documentos há um glossário inicial, esse glossário era mesmo para responder as escolas diferentes (ZOOLOGIA).

Nota-se no discurso de Zoologia que houve conflito para a operacionalização dos diferentes pensamentos vindos de diferentes escolas, porém chegou-se ao consenso, dada a convicção da nossa entrevistada. Entendemos portanto que as diversas escolas, distinguidas por conceitos, definições, referenciais epistemológicos e pedagógicos se incorporaram nos contextos locais por meio de traduções e ressignificações de discursos diversos - consideradas aqui discursos vindos de distintas academias. Ora, salientar que foi positiva e bonita a forma pela qual se chegou ao consenso (lembramos da construção de um glossário), reconhecendo sobre tudo que cada doutor tinha sua proposta e prática curricular que apropriou no país com que estabeleceu projeto de cooperação académica.

Precisamos, porém, aceitar que a reforma é feita na base de conflitos, de tensões e assumir a ideia de que esses conflitos e tensões até podem ser transportados para o nível pessoal. E como reportou-nos Zoologia “não falávamo-nos uns com os outros, irritávamo-nos, outros venciam e outros não venciam, então, aí todas as estratégias para convencer, para ofender, para

tudo”. A ideia de Zoologia é partilhada com a abordagem de Botânica quando nos descreve sobre a metodologia e as tensões vivenciadas no processo de produção da política curricular, ora vejamos:

Antes de nós entrarmos no processo de revisão curricular, fizemos uma avaliação, para saber o que está a acontecer, quais os pontos fortes e quais os pontos fracos. Porém verificamos por exemplo que a FCNM estava muito violenta em termos de percentagens que estavam sendo atribuídas as componentes de formação. Nós tínhamos componentes de formação geral, científica, psicopedagógica e didática, mas eles não queriam saber, achavam que tinha que ser de outra forma, pois para eles as componentes didático – pedagógicas estavam a ter muito peso no currículo e era necessário privilegiar a componente científica, para eles estava em frente a ideia de que o aluno deve saber bem por exemplo matemática (BOTÂNICA).

Nota-se aqui que durante o processo de revisão curricular alguns grupos criaram resistência, queriam manter a tradição, outros queriam privilegiar o que ensinar, alguns como ensinar e outros ainda manter o equilíbrio entre as partes. Isto nos leva à ideia de Ivor Goodson, segundo a qual as lutas estão intrinsecamente ligada à instituição e aos papéis sociais que os atores desempenham. Para o autor, a luta de poder em torno do currículo dá forma ao mundo, tendo em conta a visão dos seus construtores, seus ideais filosóficos sobre a “universidade” e pensamento curricular, bem como sobre suas perspectivas em relação ao mundo melhor e mais justo (GOODSON, 2001). E na senda entre a velha e a nova tradição, relatos dos nossos entrevistados revelam que,

Foram muitos professores que queriam manter a bivalência, mas nós mudamos porque o ministério mudou primeiro, então depois de eles mudarem nós também mudamos. Veja que o Currículo do ensino secundário estava com disciplinas separadas (português, matemática, inglês, física, etc.) e havia necessidade na altura e era isso que o ministério nos dizia. Havia muita necessidade de formar professores monovalentes, todavia havia essa tensão. Havia pessoas que não queriam mudar, não queriam abandonar a bivalência (ZOOLOGIA).

Relendo o relato da Zoologia, podemos compreender que uma das influências para a mudança curricular é o imperativo do MINED, isto pode, por um lado, significar que a UP não gozava da autonomia pedagógica e científica suscitada pela lei do ensino superior no seu artigo 144, número 2, pois, ao em vez de construir a sua autonomia, fica vulnerável as reformas protagonizadas pelo MINED. Por outro lado, isso pode significar que a UP procurou responder aos desafios da educação em Moçambique acompanhando a evolução sociopolítica e económica do país.

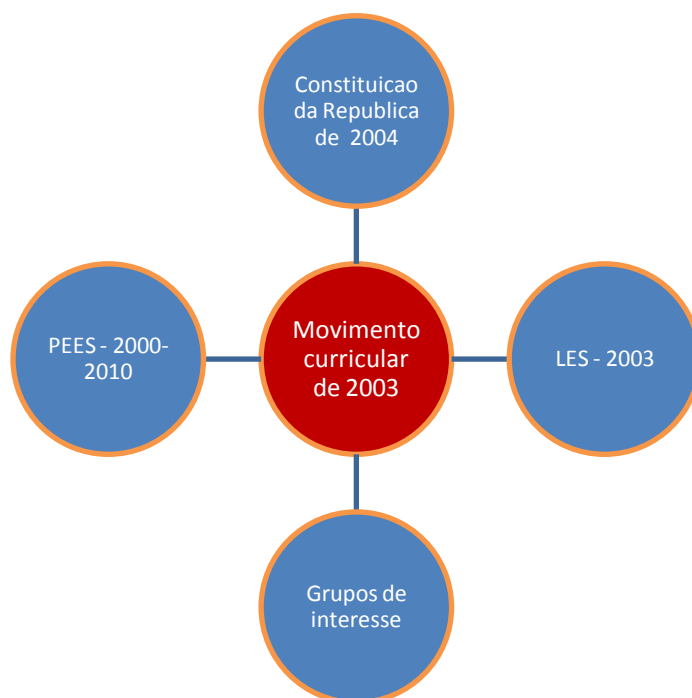
Boaventura de Sousa Santos nos fala a respeito que um pouco por todo lado a Universidade confronta-se com uma situação complexa: são lhe feitas exigências cada vez

maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do estado.

Duplamente desafiada pela sociedade e pelo estado, a Universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Alias, tal impreparação, mais do que conjuntural, para ser estrutural na medida em que a perenidade da instituição universitária está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, em fim, à aversão a mudança (SANTOS, 1997, p.187).

Aliado ainda à necessidade de mudança curricular e aos conflitos vivenciados em 2003 na UP, Silva (2008; p.35) assinala que na construção curricular se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. Isto quer dizer que na UP durante a reforma 2003, e de acordo com os nossos entrevistados, foram travadas lutas decisivas por hegemonia, por domínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Neste caso podemos afirmar que a política curricular construída na UP expressa visões e significados, assim como contribuiu para formar as identidades sociais dos protagonistas.

Em linhas gerais, podemos resumir que houve uma variedade de intenções e disputas que influenciaram o processo de produção curricular na UP em 2003, os quais se resumem na relação abaixo:



Esquema 2 – influências da reforma de 2003

Legenda: PEES – Plano estratégico de ensino superior; LES – lei do ensino superior

Pelo visto, a reforma curricular ocorrida em 2003 na UP, embora no meio de embates, conflitos e disputas, pela convicção dos nossos entrevistados e pela análise da matriz curricular serviu de guia para a revisão curricular e para a criação de uma outra ordem institucional e pedagógica, foi construída com determinação e confiança, dado acreditou-se que as dificuldades acadêmicas daquele momento iriam provocar o surgimento de uma vida universitária de maior harmonia e equilíbrio educacional. E como sustentam os PNRCUP (2002; p.3) a revisão curricular deve servir para se criar um projeto educativo e curricular que sirva para afirmar a identidade institucional da UP. Um projeto que traga “vida nova”.

2.3. O Desenvolvimento Curricular em 2009

De acordo com as Bases e Diretrizes Curriculares (2008; p.6), no início de 2007, a UP deu início ao processo de Reforma Curricular com referência a um contexto global que discursivamente se apresentava como de melhoria da qualidade de ensino, da aprendizagem e da gestão pedagógica e administrativa. O movimento curricular esteve atrelado a ideia postulada no plano estratégico da UP, segundo a qual, a reforma do currículo constitui um dos objetivos estratégicos a alcançar nos próximos dez anos (PEUP, 2000, p.21).

As Bases e Diretrizes Curriculares (2008)⁴⁰ sustentam a ideia de que os fatores que motivaram o projeto da Reforma Curricular são de demanda multissetorial e de âmbito interno e externo, de longo, médio e curto prazos, desde a Agenda 2025; o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA); o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique (2005 – 2010); a implementação das estratégias definidas no Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) - 2006, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no âmbito das Transformações Curriculares do Ensino Básico (EB) e no Ensino Secundário Geral (ESG); a proposta de Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQ-ES); a proposta do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), aliado à necessidade da promoção da mobilidade de estudantes dentro da região, referida no Artigo 7 do protocolo da SADC sobre educação e formação, propondo a revisão dos cursos da UP na sua globalidade, de modo a adequá-los e a harmonizá-los aos outros sistemas de ensino da região e do mundo.

⁴⁰ As bases e diretrizes curriculares anunciam diversos documentos legislativos que foram tido em conta para o processo de reforma curricular, são documentos elaborados a nível governamental e não necessariamente no contexto da educação, as referencias completas estão reservadas no campo apropriado, no fim.

No entanto, o Plano Estratégico do Ensino Superior (2000, p.7) reafirma como grande oportunidade para Moçambique a globalização crescente, incluindo a possibilidade de cooperação regional a nível da SADC, bem como o grande nível de interesse e de vontade por parte de agências e doadores internacionais em dar assistência e apoio.

Quando questionados sobre as influências internas e internacionais e o *modus operandi* para a realização da reforma curricular de 2009 um dos nossos entrevistados refere que,

Em 2009 foi uma reforma curricular sim! Porque mexeu com essa questão de sistema de créditos. Por outro lado, havia um desagrado do Ministério da Educação em nós continuarmos com cursos monovalentes, então discutimos aqui na UP – voltar a bivalência? Nós achamos que não podíamos enveredar por isso. Então decidimos por uma componente de formação maior, como por exemplo Química, e menor, podendo ser biologia, etc. Isso possibilitaria ao MINED colocar um professor na escola que não vai dar apenas uma disciplina, este está formado para dar duas disciplinas. O facto é que as escolas que estão a aparecer hoje são muito pequenas e isso iria tornar os encargos financeiros muito pesados ao ter que pegar um professor para lecionar uma disciplina, etc. então optamos por essa modalidade e foi assim que se resolveu. (...) Olha que a grande influência por outro lado foi essa de Bolonha sem dúvida, tivemos que acompanhar esse movimento que estava a acontecer na Europa, isso eu acompanhei bem (BOTÂNICA).

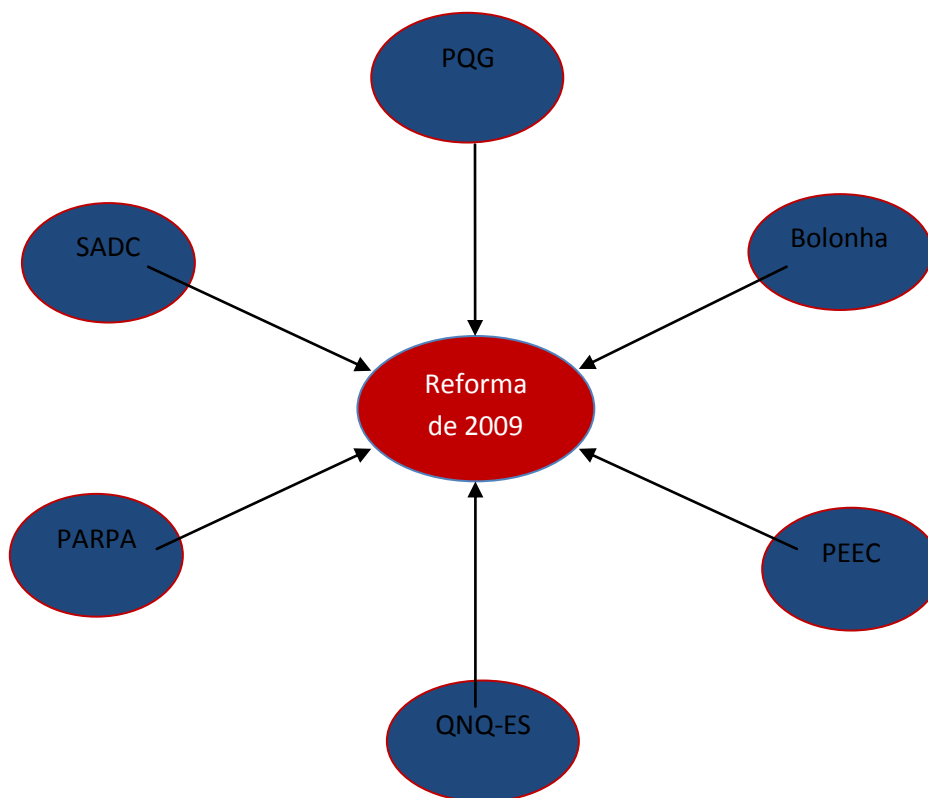
As Bases e Diretrizes Curriculares (2008, p.8) resguardam que com a revisão curricular de 2009, a UP visava atender aos desenvolvimentos de âmbito internacional, enquanto instituição de ensino superior, no que toca à “necessidade de promover a mobilidade de estudantes dentro da região conforme referido no Artigo 7 do protocolo da SADC sobre educação e formação”. No capítulo dedicado ao setor da Educação, o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique⁴¹ recomenda como um dos principais objetivos a alcançar, “a reforma da Lei do Sistema Nacional da Educação de modo a tornar os seus sistemas mais integrados e adequados às exigências atuais do desenvolvimento socioeconómico do país, da região e do mundo” (p.14).

Nesse sentido, o processo de reforma curricular na UP levou em conta o compromisso do governo moçambicano de elaborar um Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQ-ES) e um Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), daí que propôs-se a revisão dos cursos da UP na sua globalidade, de modo a adequá-los e a compatibilizá-los aos sistemas de ensino ao nível da região e do mundo. No nosso entender é a partir dessa vulnerabilidade, aliada ao mundo globalizado, relacionada a abertura às agências e a doadores internacionais que a UP estabeleceu os princípios básicos que orientaram a reforma curricular. A esse respeito Mainardes mencionam que,

⁴¹REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Proposta de Programa do Governo para 2005/2009*. Maputo, República de Moçambique, 2005.

a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias, etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras) (MAINARDES, 2006, p.51).

Genericamente, podemos esquematizar que a reforma curricular de 2009 foi influenciada por diversos intervenientes, conforme segue o esquema que segue:



Esquema 3 - influências da reforma de 2009

Legenda: SADC – Comunidade Acadêmica de Desenvolvimento da África Austral; PARPA – Plano Anual de Redução da Pobreza Absoluta; QNQ-ES – Quadro Nacional de Qualificação do Ensino Superior; PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura; PQG – Plano quinquenal do Governo; Bolonha – Política de gestão e organização do ensino superior com origem na Europa.

Precisamos referenciar que o movimento curricular que aposta por QNQ - ES e SNATCA centra-se fundamentalmente ao processo de Bolonha, constituindo neste caso uma influência externa para o desenvolvimento curricular. Sendo que o QNQ - ES apoia-se nos princípios de igualdade, equidade, transparência e flexibilidade e que, de acordo com Premugy tem como componentes,

- a) os resultados de Aprendizagem, que são obtidos através dos conhecimentos, do nível de compreensão e das aptidões adquiridas pelo estudante ao longo do processo de aprendizagem; b) Os conhecimentos, que são o resultado da assimilação de informação ao longo dum processo de aprendizagem, e podem ser definidos como teóricos e/ou fatuais; c) As habilidades que definem as capacidades que o estudante adquire com vista a aplicar conhecimentos e utilizar os recursos para concluir tarefas e solucionar problemas. Podem ser cognitivas, que se referem a capacidades de utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo, bem como práticas referentes a capacidades de destreza manual e de recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos; d) As competências, que são constituídas por um conjunto de capacidades que permitem realizar tarefas, cumprir obrigações, utilizar conhecimentos e aplicar metodologias em situações profissionais e/ou em contextos de estudo (PREMUGY, 2012, p.45).

No entanto, à luz do processo de Bolonha e de acordo com Premugy (2012, p.46) o QNQ - ES tem como objetivos: a) Estabelecer parâmetros e critérios comuns para o desenho das qualificações e facilitar a comparabilidade das mesmas no subsistema de Ensino Superior; b) Estabelecer a coerência e transparência do subsistema do Ensino Superior, facilitando a compreensão e a articulação das diferentes qualificações, num sistema uniforme e harmonizado; c) Facilitar a harmonização com os subsistemas de Ensino Superior da região, numa perspetiva de maior mobilidade, empregabilidade e competitividade.

Segundo a proposta de Decreto de criação do SNATCA-2008, baseado na Lei nº 5/2003, Lei do Ensino Superior⁴², os objetivos da sua criação visam entre outros, facilitar a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes; permitir a competitividade e a mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo, bem como facilitar o acesso ao mercado de trabalho dos diplomados (p.7). A adoção de um quadro legal para as qualificações no Ensino Superior deve integrar “indicadores baseados em resultados da aprendizagem relativos aos três ciclos do Ensino Superior (licenciatura, mestrado e doutoramento), e introduzir limites de créditos para o primeiro e segundo ciclos” (QNQ – ES-2008⁴³, p.2).

No entanto, o SNATCA é definido com base nos resultados de aprendizagem, nos critérios de avaliação, no quadro de créditos académicos, no volume do trabalho, na disciplina/módulo, curso, créditos académicos, nível académico, métodos de ensino – aprendizagem, transparência, mobilidade e flexibilidade. Desta feita, o SNATCA estabelece os princípios, as normas e os procedimentos que regulam a atribuição, acumulação e transferência de créditos académicos, bem como regula a mobilidade estudantil daí decorrente. E de acordo com Premugy (2012,) os principais objetivos do SNATCA são:

⁴² República de Moçambique. *Lei nº 5/2003, Lei do Ensino Superior* – Boletim da República 20, I série. Maputo, 2003.

⁴³ Ministério da Educação e Cultura. *Proposta de Quadro Nacional de Qualificações*. Maputo, MEC, 2008.

a) Aumentar a transparência dos programas e cursos, por forma a permitir que os estudantes façam escolhas apropriadas das áreas de estudo; b) Flexibilizar a escolha de disciplinas pelos estudantes permitindo – lhes organizar os planos de estudo de acordo com as suas necessidades; c) Facilitar a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes, através da troca, transferência ou mudança de curso; d) Permitir a acumulação e transferência de créditos numa perspetiva de formação ao longo da vida; e) Permitir a competitividade e mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo; f) Facilitar o acesso ao mercado de trabalho dos graduados; g) Promover o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante; h) Facilitar a atribuição de equivalências às qualificações obtidas no exterior; i) Oferecer garantias de qualidade e empregabilidade dos graduados das IES (p.59).

O ponto de destaque do Plano Quinquenal do Governo é a relativa ao facto de reconhecer que a educação e por conseguinte , a formação docente é uma das áreas chave para ações de redução da pobreza absoluta e para o desenvolvimento social e económico. Essa visão está consubstanciada no Plano Estratégico da UP (PEUP, p.2) ao considerar que “qualquer estratégia para o desenvolvimento humano deverá equacionar a qualidade de formação dos professores”.

Segundo a Agenda 2025⁴⁴, Moçambique deverá ser um país onde os moçambicanos possam “[...] ter acesso fácil aos serviços de saúde e educação, à formação integral, entre outros aspetos. As opções estratégicas para o desenvolvimento da Agenda indicam o Capital Humano nas suas vertentes de educação e saúde para se alcançar a visão do futuro do país (p.155).

As estratégias definidas no Plano Estratégico da Educação e Cultura⁴⁵ (PEEC) são justificadas no contexto de políticas atuais para atender aos objetivos do milénio, os quais consideram “que uma educação pertinente e relevante para o desenvolvimento humano e da sociedade depende em grande medida da qualidade do professor/educador”.

É na sequência da conjuntura sociopolítica acima referenciada que a UP, ao realizar uma reforma curricular dos cursos de formação de professores dos vários níveis do sistema de educação, destacou como uma das razões, a implementação das estratégias definidas no PEEC, significando que os cursos deverão estar alinhados com as perspetivas desenhadas para o Ensino Básico, Ensino Secundário Geral e Ensino Técnico-Profissional (ETP).

No entanto, as Bases e Diretrizes Curriculares (BDC) estabelecidas em 2009 criaram-se, tendo em conta a ideia contextual vigente nas mesmas, segundo a qual o desenvolvimento do Ensino Superior depende em grande parte da qualidade da formação de professores e de outros técnicos que possam assegurar o ensino nos níveis anteriores e o desenvolvimento da ciência e

⁴⁴ República de Moçambique. *Agenda 2025*. Maputo, República de Moçambique, 2003.

⁴⁵ Ministério da Educação e Cultura. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010*. Maputo, MEC, 2005.

da técnica. Sendo que as Bases e Diretrizes Curriculares da UP definem os princípios gerais em que deve assentar a formação de professores e de outros técnicos de educação e, estabelece Diretrizes Curriculares gerais que devem ser seguidas por todos os cursos da UP. Pois, de acordo com as BDC a formação de professores e de outros técnicos deve ser adaptada à nova organização do sistema educativo nacional ao nível superior, aos objetivos prosseguidos por esse sistema ao nível internacional e global, bem como aos objetivos de cada tipo de formação oferecida pela UP. A esse respeito Botânica revela o seguinte,

Nós mantivemos a ideia de formar professores em tempo integral, mantivemos as práticas pedagógicas; a partir desta reforma não são todos os professores a irem as práticas, mas os professores de didática sim; Alteramos também o sistema porque o MINED começou a nos pressionar, porque nós estávamos a formar professores monovalentes e esses professores quando chegam à escola não tem carga horária suficiente ...por exemplo, o professor de história só tem duas horas semanais em escolas pequenas, no entanto ele deveria ter uma outra formação, uma outra disciplina para poder completar a carga horária e ser suficientemente aproveitado; foi nesse âmbito que nós pensamos em criar o sistema de *Major e Minor*, que foi para dar uma formação que não fosse monovalente, que pelo menos tivesse duas áreas de formação para responder aos desafios da educação, foi mais por solicitação do próprio sistema educacional (BOTÂNICA).

Numa linguagem prescritiva e legislativa as BDC (2008, p.9) referem que as mesmas se constituem como sendo um ordenamento jurídico da formação de professores e de outros técnicos na UP, tomando como quadro referencial a Lei do Sistema Nacional de Educação e a Lei do Ensino Superior (Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro), em conjugação com a legislação adequada que sobre a matéria se encontra em vigor em Moçambique.

As BDC pretendem conciliar os contributos das experiências vividas na formação de professores e de outros técnicos com a criação de uma estrutura flexível a ser adotada pelo atual Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) e do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) (BDC, 2008).

Do ponto de vista estratégico e como plano de ação, a UP, ao manter a sua nobre missão de formar professores e outros técnicos da educação, reafirma o seu compromisso de contribuir para o desenvolvimento do país. O sistema educativo e a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique pareciam requerer uma formação de professores em quantidade e qualidade, considerando que a Política Nacional de Educação (PNE) é de massificação a todos os níveis. E como explicita o nº 5 da PNE “as políticas de desenvolvimento do ensino superior a médio prazo priorizarão a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. A expansão do ensino superior observará, nunca podendo pôr em causa, a melhoria de qualidade de ensino. Implicitamente está aqui considerado o aumento da eficácia no que respeita à qualidade e

relevância dos graduados, a investigação, a prestação de serviços, a diversidade e a representação regional (PNE, n°5)”.

No entanto, é com vista à melhoria de qualidade de formação de professores e de outros quadros de educação que, na sua agenda, a UP, através da reforma curricular de 2009, visou garantir o ensino, pesquisa e extensão: a) Reformulando o currículo em vigor (monovalente), tendo em conta a situação social, econômica, cultural e política do país, da região e do mundo, justificadamente porque queria adotar um currículo flexível, que respeite a diversidade, os saberes locais, que incorpore as novas tecnologias, a aprendizagem ao longo da vida, que esteja centrado no estudante, numa perspectiva construtivista, virada para o desenvolvimento de competências. Desta forma, projetou-se um desenho do novo currículo que privilegiasse um processo dialógico, envolvendo as diferentes delegações. b) reorganizando o processo de pesquisa de modo a que questões burocráticas e administrativas não se sobreponham a questões académicas, permitindo disponibilização de fundos para a investigação. Acreditava-se que o facto de a UP ter um número significativo de doutores, com especialidade em várias áreas, poderia permitir o desenvolvimento de linhas de pesquisa, na crença de que os doutores terão que agregar nos projetos de investigação os mestres, licenciados e bacharéis, de modo a que os problemas educacionais de Moçambique sejam estudados e se produzam propostas de soluções para os mesmos (BDC, 2009).

As BDC projetam como propósito de reforma curricular a ideia de que o currículo deve garantir que a UP, no âmbito da extensão, possa se abrir mais à comunidade, desenvolvendo projetos que visem melhorar as condições de vida das mesmas. Tais projetos poderiam estar orientados à prevenção de doenças; gestão ambiental; exploração sustentável de recursos naturais; valorização do património cultural, histórico e artístico; exercício de cidadania participativa; divulgação de leis; formas de geração de rendimentos; aumento da produção e da produtividade entre outros. Ao nível educativo, a UP deveria programar ações de formação contínua de professores de todos os níveis de ensino.

O discurso imanente do processo de revisão curricular na UP traçou linhas de desenvolvimento e suscitou um conjunto de iniciativas com a pretensão de atingir um determinado grau de estabilidade da política curricular. Assim, apontaram-se três grandes princípios norteadores de formação a nível de graduação, traduzidos por «concentração major (generalidade) *Versus* concentração minor (especialidade)» da formação, «flexibilidade» dos modelos da formação, «mobilidade profissional» dos jovens no mercado de trabalho,

possibilitando uma maior adequação entre o(s) minor (es) obtidos e as necessidades do mercado. Estes três princípios têm um objetivo norteador que se prende com a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes, permitindo a competitividade e a mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo, bem como facilitar o acesso ao mercado de trabalho dos diplomados.

A tendência organizacional distingue três ciclos de estudos que deverão obter um grau (o primeiro que corresponde à licenciatura, o segundo que corresponde ao mestrado e o terceiro que corresponde ao doutoramento). O primeiro ciclo, que é o que interessa para este trabalho, dura 4 anos e com carácter generalista e de especialização – designado de concentração major e minor, o qual aponta no sentido da interdisciplinaridade – significando uma orientação e uma atitude de troca e integração dos conhecimentos produzidos nos vários campos disciplinares, de forma a ver globalmente a realidade, estabelecendo o sentido de unidade na diversidade. A “interdisciplinaridade caracteriza-se também pela associação dialética entre dimensões polares como, por exemplo, teoria/prática, ação/reflexão, generalização/especialização, ensino/avaliação, meios/fins, conteúdo/ processo, indivíduo/sociedade” (BDC, 2008, p.20).

O desafio que as bases e diretrizes curriculares de 2009 colocam as unidades orgânicas da UP é o de desenharem uma formação que possa fornecer aos graduados um conjunto de competências, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes, que possibilitem o exercício e a organização da sua atuação futura como profissionais competentes e qualificados para atender ao desenvolvimento humano, econômico, social, cultural e ético do país e do mundo; proporcionar o desenvolvimento da razão crítica, da subjetividade, da auto-estima e da sensibilidade para que os graduados da UP sejam capazes de perseguir o ideal de criar melhores condições de vida para os cidadãos da sua comunidade, de Moçambique e do mundo em geral; as unidades orgânicas devem, igualmente, nos curricula, valorizar a diversidade cultural que caracteriza a cultura moçambicana, bem como devem considerar a cultura científica, a cultura académica, a cultura social, a cultura dos meios de comunicação de massas, a cultura dos estudantes, dos docentes e dos funcionários e a cultura institucional.

De todo processo, de reforma curricular, ressaltam como grandes princípios a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a mobilidade e a transparência.

Os princípios referidos foram ser determinantes na reestruturação dos curricula. Entenda-se o currículo, de acordo com a guia para a apresentação do plano curricular do curso, como plano que deverá integrar o enunciado das finalidades e ou objetivos a atingir, o perfil do

graduado, componentes de organização do curso, matriz de organização curricular, planos de estudos, áreas de concentração do curso (major e minor), tabelas de precedências e equivalências, avaliação da aprendizagem e programas temáticos das disciplinas. A esse respeito Botânica contam-nos,

A reforma de 2009 marcou-me muito; esta reforma criou mudanças de vulto, houve produção de planos curriculares, envolvimento cada vez mais das faculdades; fez-se uma planificação mais completa, coesa, trouxemos o sistema de créditos académicos, o sistema de crédito é algo excepcional (risos); trouxemos áreas de concentração; todavia a grande base foi o currículo de 2003 (BOTÂNICA).

Parece-nos apetecível aqui enunciar as estratégias desenhadas no sentido de uma mudança de protótipo na Universidade Pedagógica, nomeadamente (i) o *estabelecimento de Crédito Académico*, que é o valor numérico que o estudante obtém, na sequência do trabalho realizado para alcançar os resultados de aprendizagem previstos numa disciplina ou módulo. (ii) *Flexibilidade* que é o grau de liberdade que os estudantes têm para escolher as disciplinas ou módulos integrantes do curso/programa que pretendem seguir e onde desejem frequentá-los. (iii) *Mobilidade*, dada como a possibilidade de movimentação dos estudantes entre programas/ cursos de ensino superior ou de frequência de disciplinas ou módulos relevantes de outros programas/ Cursos ou Faculdades, dentro da mesma instituição de Ensino Superior ou de outras (nacionais e estrangeiras). (iv) *Modelo*, que constitui o artefacto cultural que permite agrupar e dar inteligibilidade a uma multiplicidade de comportamentos ou fenómenos dispersos, em suma, as problemáticas que são compartilhadas pela comunidade científica. (v) *Modelo ou orientação integrada* que consiste na formação de professores em que as componentes das Ciências da Educação, das Ciências da Especialidade e as atividades práticas estão integradas na organização curricular. (vi) *Modelo ou orientação sequencial* que é aquele em que a formação de professores faz-se pela justaposição de conhecimento e de práticas, operando uma compartimentalização no tempo entre formação em Ciências da especialidade, Ciências da Educação e as atividades práticas. (vii) *Nível académico* que é o indicador da exigência imposta ao estudante em termos de rigor intelectual, complexidade e/ou grau de independência aumentando progressivamente, dentro de uma qualificação (do primeiro ao último ano de um curso) e verticalmente entre qualificações (do certificado ao doutoramento). (viii) *Orientação conceptual* que é o conjunto de ideias acerca das metas e dos meios para as alcançar. Na formação de professores as orientações conceituais incluem concepções sobre o ensino e aprendizagem e teorias acerca do aprender a ensinar. (ix) *Paradigma* que constitui uma matriz de crenças e pressupostos teóricos que

orientam a ciência e a investigação em certas épocas históricas. Na formação de professores os paradigmas referem-se a matrizes e crenças acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que dão características específicas à formação de professores.

(x) *Volume de trabalho* que é a estimativa de tempo ideal que, em média, se espera que os estudantes necessitem para estudar a fim de alcançarem determinados resultados de aprendizagem. O volume de trabalho anual ou semestral reflete o tempo ideal para se alcançarem os resultados de aprendizagem correspondentes à totalidade das disciplinas ou módulos desse ano ou semestre.

2.4. Os Espaços de Produção Curricular na Universidade Pedagógica

O processo de planificação, construção e implementação, monitoria e avaliação do currículo na UP, decorre acompanhado de um conjunto heterogêneo de discursos, estruturas arqueológicas, decisões, regulamentos e medidas administrativas - dispositivos de controle e, dos quais podemos destacar as bases e as diretrizes curriculares, matrizes curriculares, princípios e normas para a revisão curricular, guia para a apresentação do plano curricular do curso, bem como instrumentos de avaliação dos professores.

Os instrumentos a que nos referimos exercem um poder disciplinar no processo de produção curricular na UP, desde o controle de tempo, de espaço e das atividades realizadas por distintos intervenientes. Portanto, esses dispositivos configuram-se como instrumentos de organização e de facilitação do processo de produção curricular - os quais são fabricados por diferentes organismos criados no processo de produção de política curricular e se revestem de grande poder.

Baseados em dispositivos referenciados podemos concluir que a revisão curricular de 1994 não obedeceu a uma estrutura política curricular, dada a escassez de documentação que guiasse a prática de desenvolvimento curricular. Entenda-se por política curricular a que valoriza a sua dimensão formal, isto é, diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado. Portanto, parafraseando Lopes e Macedo (2011) podemos dizer que na reforma de 1994 não houve uma guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social. E o PEUP (2000, p.4) reafirma que “desde a sua fundação, a UP guiou-se por “planos ad hoc” que

procuravam responder pontualmente a demandas resultantes dos planos de desenvolvimento do governo”.

2.4.1. A Reforma de 2003

A partir da reforma de 2003, o processo de produção curricular foi desenvolvido em primeiro lugar pela direção pedagógica da UP, órgão que na altura era responsável pela garantia do cumprimento do calendário acadêmico, gestão e avaliação dos currícula, asseguramento do comprimento das atividades acadêmicas programadas, coordenação e harmonização das ações pedagógicas e asseguramento do sucesso das práticas pedagógicas⁴⁶.

Foi na direção pedagógica da UP onde se constituiu a comissão central de revisão curricular (CCRC), que se configurava neste período como instância pioneira para a produção dos Currícula. Essa comissão tinha como função principal coordenar o processo de Revisão Curricular (RC) através da definição das normas e princípios curriculares gerais e prescrição do currículo mínimo comum para todos os cursos.

Seguidamente a CCRC submetia os princípios curriculares para aprovação pelo Conselho Académico (CA). Aprovação que atribuía poder para “zelar pelo cumprimento dos princípios gerais orientadores e acompanhamento das atividades da RC através do fornecimento de subsídios teóricos e práticos necessários para a execução eficaz, eficiente e flexível do processo” (PNRC⁴⁷, 2002, p.7).

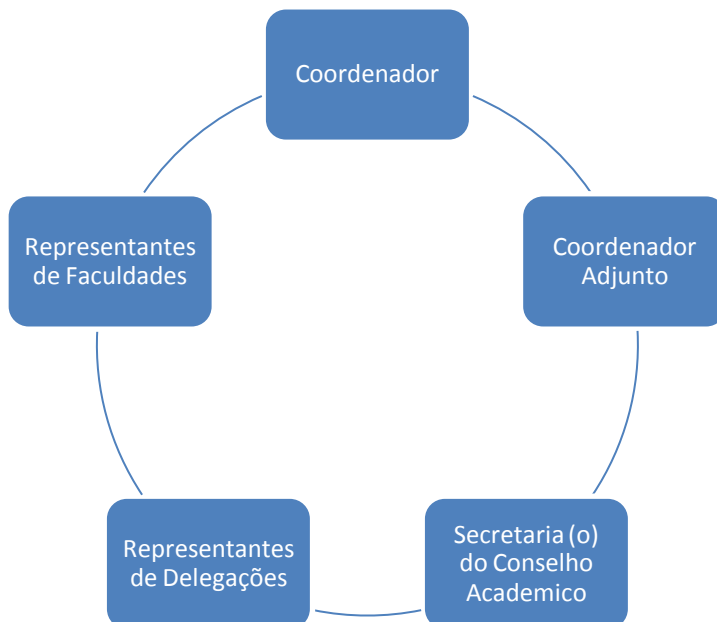
Cabia igualmente à CCRC a compatibilização das propostas curriculares dos cursos e das faculdades e submetê-las aos órgãos de direção da UP (Conselho Académico e Conselho Universitário) para aprovação. Seguia-se o acompanhamento do processo de publicação dos novos currículos em Boletim da República, bem como a supervisão e a avaliação da implementação dos novos currículos durante os primeiros anos e no fim de um ciclo completo.

De acordo com o PNRC (2002) e do ponto de vista estratégico, a CRCC deveria dinamizar comissões internas (subcomissões da CRCC) e externas (Direção de Planificação e Estudos) que se encarregariam da revisão e elaboração de regulamento pedagógico, regulamento de normas para publicação, regulamento de carreira docente, regulamento interno da UP e protocolo de cooperação com Ministério de Educação.

⁴⁶ <http://www.up.ac.mz/dp/index.php/historial-da-dp>, extraído a 06/03/2014

⁴⁷ PNRC significa Princípios e Normas para a Revisão Curricular.

Vejam os a seguir a composição da comissão central de revisão curricular na reforma de 2004.



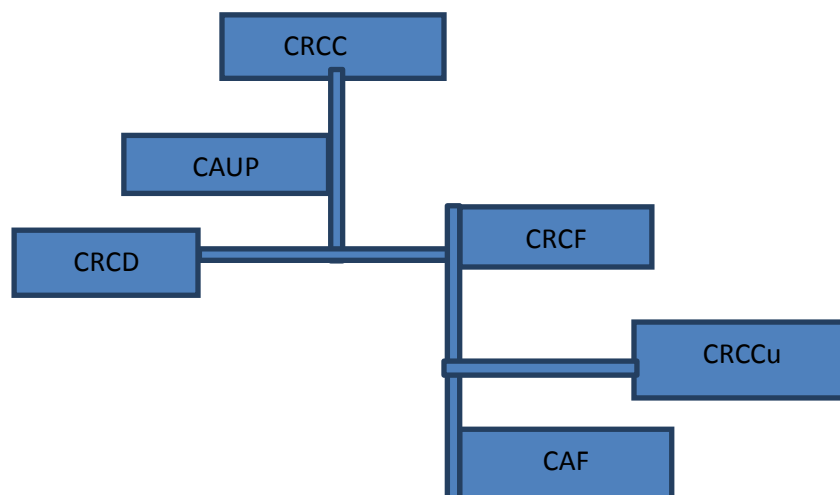
Esquema 4 - Composição da Comissão Central de Revisão Curricular
Fonte: Adaptado de PNRC de 2002

Cada representante da delegação da CRCC, posteriormente, deveria formar uma Comissão de Revisão Curricular da Delegação (CRCD), a qual, segundo os PNRC (2002) devia ser composta por diretor da delegação, diretor adjunto da delegação, chefes de departamentos e secretário do conselho acadêmico da delegação. A comissão teria como função principal a adequação das orientações curriculares gerais emanadas da CRCC e aceites pelo Conselho Acadêmico (CA) à respetiva delegação, de forma a criar um Projeto Educativo e Curricular próprio que se adaptasse às características dos docentes, dos discentes e às condições humanas e materiais da delegação. A CRCD deveria acompanhar e zelar pelo *cumprimento das orientações curriculares* gerais aprovadas pelo CA.

Ao representante da faculdade, na CRCC, cabia formar, revitalizar ou dinamizar uma Comissão de Revisão Curricular da Faculdade (CRCF) e uma Comissão de Revisão Curricular do Curso (CRCCu). Os PNRC (2002) referem que o representante da Faculdade na CRCC deveria trabalhar em estreita colaboração com o conselho acadêmico da faculdade, dado que os conselhos acadêmicos são os responsáveis pela orientação do processo de revisão curricular nas faculdades – os quais deveriam ser imediatamente criados.

Numa dimensão prescritiva os PNRC (2002, p.10) referem que a criação de um Projeto educativo e curricular da faculdade não significa a criação de um novo currículo, mas somente a adaptação do currículo central às condições reais. E realça que a concessão de autonomia (relativa) curricular às faculdades torna mais realista e menos ambiciosa a revisão curricular, pois, a vivência quotidiana dos vários problemas escolares faz com que as faculdades saibam como rentabilizar os recursos existentes, adequar o plano curricular central às suas reais necessidades, envolver os docentes e os estudantes em todo o processo de revisão curricular, valorizar as experiências educacionais acumuladas, priorizar certos temas transversais e criar unidade, coerência e integração nos planos de estudo, nos programas e currículos em geral.

Nessa perspectiva, caberia à faculdade a definição dos planos de estudo, a regulação, a seleção e a graduação dos conteúdos programáticos. Caberia igualmente o agrupamento dos estudantes, a criação de atividades extra-aula, avaliação dos estudantes e a produção de material didático. Vejamos a seguir a estrutura genealógica no processo de revisão curricular:



Esquema 5 - Estrutura Genealógica do Processo de Produção Curricular

Legenda: **CRCC** – comissão de revisão curricular central; **CAUP** – Conselho Acadêmico da Universidade Pedagógica; **CRCD** – Comissão de Revisão Curricular da Delegação; **CRCF** – Comissão da Revisão Curricular da Faculdade; **CAF** – Conselho Acadêmico da Faculdade; **CRCCu** – Comissão de Revisão Curricular do Curso.

No entanto, o ambiente de trabalho vivenciado nesse período pressupunha uma filosofia de diferença no processo de elaboração dos currículos, dado que tanto a CRCC como a CRCD

eram órgãos pertencentes a um corpo e que tinham uma função específica e bem determinada, bem controlada e explícita em normas vigentes, podendo se ler:

[...]. Tal como foi anteriormente referido, o curso não tem autonomia para elaborar o seu currículo de forma independente. A sua proposta curricular deve respeitar os princípios gerais curriculares estipulados pela CRCF, pela CRCC e pelo CA. A autonomia curricular do curso relaciona-se com as ações particulares antes enunciadas para a autonomia da Faculdade, mas a nível mais restrito, i.e., no curso (PNRC, 2000, p.11).

A função em causa legitimava o nível de poder para as comissão e subcomissão criadas nesse processo, de tal modo que as diretrizes curriculares constituíam uma referência para definir as finalidades e os objetivos da formação e da educação de professores e demais profissionais da educação na UP. A função principal do documento era fixar a concepção filosófica e teórica, a estrutura, a organização curricular e a duração dos cursos na UP. Estes instrumentos representam de todas as formas o pensamento e as decisões curriculares de quem as produziram e, como forma de preservar a sua hegemonia, eles se apresentaram em forma de norma a ser cumprida, removendo aparentemente a autonomia dos outros órgãos nesse processo de produção curricular.

Sendo assim, a CRCC configurou-se como majoritária, pois, ela é que determinava as políticas de trabalho, de organização e de funcionamento dos cursos, isto é, revestia-se de poder - cabendo as conseqüentes instâncias seguir o postulado em princípios e normas. E como sinônimo de democratização, em cada *escala* de produção curricular existiam elementos responsáveis pela adequação das orientações curriculares gerais emanadas pela comissão de revisão curricular central e aprovadas pelo conselho acadêmico.

Estava-se de facto perante uma forma de controle profissional, na qual, os professores encaixam-se dentro de um *molde curricular* advogado pelas várias instâncias de revisão curricular. Todavia, reconhecemos que nesse processo de modelação o poder circula, pois, nas suas atividades, os professores como um coletivo profissional fazem interpretações e tomam suas decisões com relação a leis e normas estipuladas pela CRCC. E é preciso notar que essa interpretação pode ter levado à eclosão de um movimento de grandes transformações curriculares diferentes das estipuladas, criando aqui uma verdadeira subjetividade. Esta subjetividade pode ter superado a normalização, o estipulado, criando, portanto, através do seu poder novos desafios para o processo de revisão curricular na UP, pois, tratando-se de um movimento que envolve o poder é eminente a existência de pares conflitantes.

2.4.2. A Reforma de 2009

A reforma de 2009 foi presidida pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE), localizada em Maputo, capital do país, criado em 2007 com a missão de desenvolver linhas de pesquisa, de intervenção e de extensão universitária sobre temas relativos à gestão da educação, à avaliação, à qualidade do ensino, ao papel do Estado no setor da educação, à relação entre a sociedade, à economia e às políticas de educação em Moçambique. No entanto, é no âmbito de funções que, em 2009, o CEPE dirigiu a reforma curricular na UP.

É no CEPE que estava baseada a comissão central de reforma curricular (CCRC). Coube a CCRC instituir a cada unidade orgânica (Faculdade, Delegação e Curso) a criação de Comissões de Reforma Curricular (RC) que por sua vez deveria se articular com a CCRC para a planificação dos currícula. A implementação, a monitoria e a avaliação das Bases e Diretrizes Curriculares estavam a cargo da Direção Pedagógica da UP, coadjuvada sempre que for necessário pelo Núcleo de Estudos de Planificação e Avaliação (NEAPLAGE) do CEPE.

É preciso recordar que a reforma de 2009 teve como base os dispositivos curriculares de 2003, valendo-se no entanto das diversas estruturas arqueológicas, decisões, regulamentos e mediadas administrativas do período ora referenciado.

A nossa entrevistada Zoologia mostra-se otimista com a revisão de 2009, pois revela-nos que se identificou mais com essa reforma. Segundo ela, procurou-se envolver todos os professores, reconhecendo porém que há sempre quem se exclui, a evidência do envolvimento consta dos currícula de cada curso e é lá onde estão identificados os professores que participaram da revisão curricular. Todavia precisamos referenciar que estes participaram na fase posterior de produção e não da discussão da necessidade da mudança e da produção dos textos orientadores, isto é, da política curricular. Zoologia vai mais longe revelando na primeira pessoa,

Em 2009 criamos uma comissão de reforma curricular, que englobou a todos os elementos, representantes das delegações e faculdades; a comissão central estava aqui na sede, criou-se comissões até a nível dos cursos. Então, o que nós fizemos foi produzir as diretrizes fundamentais, mandamos para as comissões dos cursos para discutirem esse documento [...]; Depois fizemos um seminário geral em que convocamos a todos os professores para discutirmos as bases e diretrizes, onde estiveram os representantes de todas as faculdades, cursos, etc (ZOOLOGIA).

No entanto, a grande novidade em termos de espaços de produção curricular é a entrada do CEPE como coordenador, substituindo a direção pedagógica que esteve à frente em 2003, passando esta a cumprir a tarefa de implementação, monitoria e avaliação dos currícula.

Portanto, foi no CEPE onde se constituiu a comissão central de revisão curricular (CCRC), que se configurava neste período como instância pioneira para a produção dos currículos. Essa comissão tinha como função principal coordenar o processo de Revisão Curricular (RC) através da definição das normas e princípios curriculares gerais e prescrição do currículo mínimo comum para todos os cursos.

Capítulo 3 - Configuração Pedagógica das Reformas Curriculares na UP

Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e as relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais científica. A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997, p.20).

3.1. O Planejamento Curricular de 1994

Na estrutura curricular vigente antes da revisão de 1994, os cursos tinham em geral mais de 35 disciplinas e alguns cursos que entraram posteriormente em funcionamento tinham menos disciplinas, como por exemplo o de Português com 26 disciplinas (ISP, 2003, p.10). O plano de estudos, na altura denominado plano do processo docente, apresentava uma grade curricular extremamente descritiva. A grade continha a indicação gráfica do calendário académico e a distribuição do tempo em semestres, bem como o número de provas, exames, projetos e trabalhos. O plano de trabalho docente apresentava também a distribuição de horas por disciplinas, indicando as horas totais, subdividindo-as em aulas teóricas, de seminário, laboratórios e práticas (ISMAEL et al, 2015, p.94).

De acordo com Ismael et al (2015) os cursos que entraram em vigor em 1986 tinham 36 semanas letivas, sendo 18 por semestre. O total de horas letivas por ano era de 3978 e o número de horas letivas semanais variava de 24 à 31 horas.

Genericamente, os cursos anteriores a revisão de 1993 tinham 4 componentes curriculares, como mostra a tabela a seguir:

Tabela XI – Componentes curriculares no período 1986 -1994

Componente Curricular	Disciplinas
Ideológica	Materialismo dialético e Histórico; Economia Política; Comunismo Científico; História do Partido Frelimo;
Geral	Inglês; Educação Física;
Psicopedagógica	Fisiologia de Idades; Psicologia Geral; Psicologia de Idade e Pedagógica; Pedagogia Geral; Organização e Gestão Escolar; Metodologia do Trabalho Educativo História da pedagogia; Planificação Curricular; Prática docente na escola; Preparação metodológica;
Disciplinas de Formação Específica	Cada curso devia definir disciplinas específicas para a bivalência; Exame do estado; Práticas em cada uma das disciplinas específica; Assistência as aulas; Exame de Estado

Fonte: Adaptado de Ismael et al (2015).

No nosso entender as disciplinas ideológicas visavam fornecer elementos que conduzissem de forma prescritiva o convencimento ao futuro professor à aderir a estrutura sociopolítica da FRELIMO e seus ideais aliados ao marxismo-leninismo, alienando - o pelo projeto de formação e/ou pela estrutura curricular. Sugerimos que nestas disciplinas (embora não tivemos acesso a seus programas) procurava-se mostrar a boa aparência do partido FRELIMO. E como conceitua a lei 4/83 de 23 de Março,

o sistema de educação é um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais (BR, 19930).

Na mesma lei refere-se que o processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas político-ideológico e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético – cultural e da educação física. b) Unidade dialética entre a

educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos de ensino refletirem a orientação política e ideológica do partido FRELIMO (LEI 4/83, artg.3).

A outra particularidade encontra-se nas disciplinas psicopedagógicas que eram oferecidas pela Faculdade de Psicologia e Pedagogia (atual Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia), essas disciplinas tinham como objetivo fornecer ao futuro professor os mecanismos de construção de conhecimento, ou seja, forneciam ao formando os modos pelos quais ocorre o processo de construção de conhecimento nos indivíduos através da identificação dos pontos que possam porventura estar atrapalhando a aprendizagem dos estudantes, aprendendo modos de prevenção para evitar e ainda proporcionar estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar essa aprendizagem. Cogitamos que estas disciplinas forneciam igualmente fundamentos básicos para a materialização das disciplinas de cada variável, como por exemplo didática de biologia e/ou didática de química, aliado às práticas do campo e à prática docente.

Do ponto de vista de participação no processo de construção curricular, os cursos só tinham autonomia para definir as disciplinas de cada variável em número de 16 (como por exemplo 8 disciplinas da área de química e 8 disciplinas da área de biologia para o curso de ensino de biologia e química). As disciplinas ideológicas, gerais, psicopedagógicas, práticas de campo, prática docente e exame de estado já se encontravam centralmente definidas.

Portanto, tratava-se de um currículo fortemente prescritivo e, como refere Ismael et al (2015),

a legitimação curricular era uma amálgama de legitimações normativas, discursivas e reconceptualistas. A legitimação era normativa porque era obrigatório seguir as orientações centralmente emanadas acerca do cumprimento do currículo. [...], na época de orientação socialista a legitimação das opções era feita sobretudo por via discursiva nas várias ações de mobilização e sensibilização que a escola defendia. [...] ao se realçar as matérias políticas, podemos considerar que temos uma legitimação curricular reconceptualista (p.97).

O caráter prescritivo que define a *priori* os objetivos e o sentido da formação limita, no professor, a possibilidade de autodeterminação, o que faz com que a autonomia e a liberdade, condições imprescindíveis para que a formação ocorra, estejam presentes apenas de forma parcial e sujeitas ao controle.

Parafraseando Contreras (2012), a determinação cada vez mais detalhada do currículo, além de projetos curriculares que estipulam o que os cursos devem fazer, reflete a intensa racionalização tecnológica pela qual passa o desenvolvimento curricular, e através da qual os docentes, cada vez mais, perdem de vista o controle sobre suas tarefas. Apple (1995; 1996 apud

HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009) demonstra que o declínio da autonomia em decisões pedagógicas é maior na medida em que o controle por parte do Estado (neste caso pela parte da CCRC) sobre o trabalho de desenvolvimento curricular aumenta. Além disso, nesse processo observa-se o aumento da distância entre aqueles que tomam as decisões e os atores da educação (NÓVOA, 1997).

Contudo, com a estrutura curricular vigente, o ISP através do artigo 4 do seu Estatuto Orgânico definiu como objetivos e competências de formação a) lecionar disciplinas nos vários subsistemas de educação; b) promover a investigação científica e a assistência científica, técnica e pedagógica às demais instituições de formação de professores e às escolas do ensino primário, secundário e pré-universitário; c) exercer outras atividades do domínio de competências que lhe sejam determinadas superiormente.

De acordo com o PEEUP (2010), em 1994 anuncia-se uma Revisão Curricular, visando à reestruturação dos Cursos no ISP, de acordo com o conteúdo da Circular 2/GR/94. O ISP legitima com essa circular uma revisão pontual, que significou representativamente a expurgação das disciplinas ideológicas (Materialismo Dialético e Histórico, Economia Política, Comunismo Científico, História do Partido Frelimo). Com a revisão, os cursos mantêm a duração de cinco anos, dividindo-se em dois ciclos terminais, sendo o primeiro de três anos, equivalendo ao grau de bacharelado e o segundo ciclo à licenciatura, com a duração de dois anos. O Bacharelado e o licenciado estavam credenciados através de um diploma a leccionarem na escola, o que lhes difere é a remuneração, dado que o sistema de carreiras e remunerações ainda continua valorizando os certificados e não as competências profissionais na definição dos salários.

Olhando os planos de estudos o bacharelado foi concebido para fornecer aos estudantes uma formação teórica de base e conhecimentos práticos específicos quanto à problemática e à metodologia das diferentes disciplinas da área de formação. A licenciatura pretendia realizar um aprofundamento teórico e prático dos conhecimentos adquiridos no bacharelado visando uma qualidade de alto nível. No entanto, com esta configuração curricular a formação desenvolvia-se numa perspetiva interdisciplinar, de forma a capacitar os estudantes para seguirem a carreira no domínio da investigação, de formação ou de intervenção em instituições de ensino através de articulação de ensino teórico com a prática da investigação. Pretendia-se ao nível de licenciatura que os estudantes desenvolvessem a capacidade de formarem e realizarem de forma independente projetos de trabalho de tipo académico ou profissional na área de especialidade.

Analisados os diferentes cursos e de acordo com o Anuário (1995) a formação tinha de entre vários objetivos:

Formar quadros de nível superior com conhecimentos científicos e domínios das técnicas especiais de pensamento, da execução e do trabalho na área de especialidade; desenvolver capacidades humanas e sociais que habilitem o professor para um melhor relacionamento com alunos na gestão de aula, com os colegas no seio de atividades cooperativas e com os pais dos alunos; Aplicar conhecimentos e metodologias existentes nas áreas de formação durante a lecionação das disciplinas de sua especialidade; adquirir uma visão científica e desenvolvimento da natureza para atuar na transformação das condições materiais, espirituais e culturais da escola, da comunidade e da sociedade; adquirir conhecimentos de pedagogia, de psicologia e de teoria da planificação e administração escolar para coordenação dos processos pedagógicos (UP/ANUÁRIO, 1995).

Após a análise dos diferentes planos de estudos, podemos concluir que a legitimação desses desígnios foi materializada através de uma grelha curricular que a seguir ilustramos:

Tabela XII – Componentes curriculares na reforma de 1994

Componente de Formação	Disciplinas inerentes
Psicopedagógica	Ciências pedagógicas I, II, III, IV, V, VI, VII Estudos práticos I, II Metodologia de ensino Estágio Pedagógico Administração e Gestão Escolar
Geral	Antropologia Cultural Filosofia Português Inglês Matemática Estatística
Específica	Cabia a cada curso definir disciplinas de formação específica

Fonte: PNRCUP, 2002

De acordo com Ismael et al (2015, p.104) nos anos 1993/1994 os cursos duravam em média 10 semestres, ou seja, 5 anos. Porém, os cursos foram sofrendo várias reformulações e, para além da componente político-ideológico, uma das grandes mudanças foi a diminuição das disciplinas psicopedagógicas que nos primeiros currículos eram 10 e passaram a ser cinco, algumas agrupadas com a denominação de “Ciências Pedagógicas” e repartidas em 7 semestres, para além das disciplinas como Estudos práticos I, II, Metodologia de ensino no lugar de preparação metodológica, Estágio Pedagógico no lugar de Prática Docente na escola e

Administração e Gestão Escolar. O autor refere ainda que esse agrupamento visava criar interdisciplinaridade e permitir a comunicação entre disciplinas da mesma área.

Podemos afirmar que a definição de componentes de formação psicopedagógica e geral e os seus planos de estudos, aliados aos objetivos de cada disciplina constituem a construção de uma base curricular comum a todos os cursos, diminuindo, grosso modo, a liberdade de cada curso pensar o que é melhor para si em termos de política curricular. E porque é na base desta grade comum que os diferentes cursos deviam produzir as distintas formações. Praticamente a política curricular definida se tornava numa tecnologia social, uma vez que formula os objetos que os cursos categorizam, interpretam e sobre os quais agem. Autores como Popkewitz (1997) e outros mostram que na “produção curricular” a regulação está inserida no próprio conhecimento pedagógico, como uma tecnologia social que produz efeitos de poder que excluem e incluem. Por tecnologia social compreende-se:

[...] um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto - reflexão. As práticas de “formação” ordenam quais objetos do mundo são colocados juntos e quais são diferenciados, e, ao mesmo tempo, tornam certas ‘coisas’ difíceis de serem referidas ou, algumas vezes, impossíveis de serem pensadas. (POPKEWITZ, 2007, p. 193)

Portanto, a regulação trata de uma forma de relação entre conhecimento e poder que considera, além dos fatores econômicos e sociais que se relacionam à educação, as disposições individuais sobre como as verdades são produzidas. Assim, ao organizar o desenvolvimento curricular, através duma planificação que define as componentes psicopedagógica e didática e geral, os cursos seguem uma hierarquia de objetivos e uma estrutura rígida para a produção dos curricula, estando reafirmado o processo de regulação social.

Porém, a eliminação das disciplinas ideológicas permitiu com que os cursos aumentassem disciplinas específicas e opcionais para sustentar a bivalência. Todavia, não encontramos bases e diretrizes curriculares que orientassem o processo de revisão curricular, daí que não tivemos acesso a distribuição das horas por disciplina, por semestre, por cursos, os mecanismos de realização de exames, entre outros. Isso significa que, para além da circular, não existiam outros elementos de uma política curricular como leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos, textos de apoio e outros documentos internos da universidade. Para Ismael, a forma como se concretizou a circular 2/GR/94 não foi articulada entre as diversas Faculdades e os diversos cursos da UP e, não se efetuou uma revisão curricular profunda e abrangente, tendo-se realizado apenas adequações curriculares pontuais. Só para citar alguns exemplos, a Faculdade de Línguas,

no curso de Licenciatura em Ensino de Português, em 1995 fez alterações no currículo; o departamento de Francês também introduziu alterações ao currículo em 1999. O trabalho de revisão curricular só teve seu término com aprovação de novos currículos na UP em 2003 (ISMAEL, 2015).

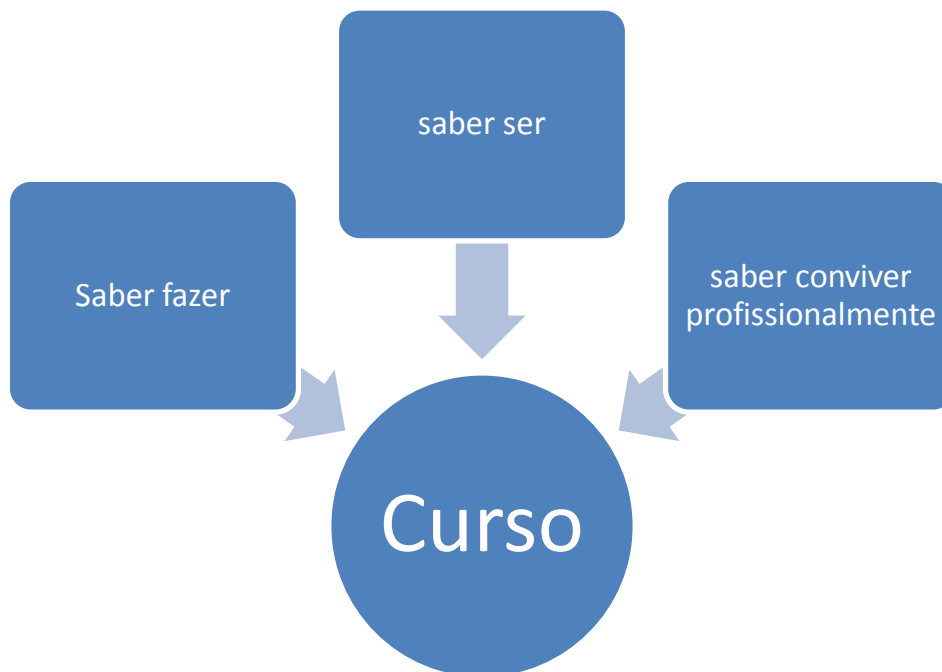
3.2. O Planeamento Curricular de 2003

Em 2003, a UP consagra uma reforma curricular atrelada ao conceito de currículo advogado por Pacheco, segundo o qual “currículo” significa um conjunto de conteúdos e ações pedagógicas que são previamente planificadas a partir de certos fins. Na prática o currículo aparece como sendo o sinónimo de “plano de estudos” ou de “programa” (PACHECO, 1996, P.16 apud PNRC, 2002).

Baseado no conceito acima, a UP estabeleceu que a revisão curricular não podia se limitar a rever a prática pedagógica e a realizar mudanças nos programas e nos planos de estudo. Ela deveria ser muito mais abrangente. A revisão curricular deveria ser considerada um processo contínuo de avaliação institucional que pretende, fundamentalmente, identificar os aspetos positivos e negativos dos currículos com vista a sua melhor adequação aos desenvolvimentos científicos, técnicos, sociais, económicos, políticos e culturais (PNRC, 2002). Nota-se *a priori* que o ponto de partida encara a reforma como progressista, estando subjacente a ideia de que trata-se de uma intervenção positiva para a alteração ou a melhoria da vida da UP.

Para esta reforma, a UP definiu como princípios curriculares a ideia de que a) a formação de professores visava fornecer ao graduado um conjunto de competências e habilidades que possibilitassem o exercício e a organização da sua atuação futura como professor, por essa razão a formação na UP devia ter um carácter fundamentalmente profissionalizante. Dai que os cursos deviam proporcionar ao estudante a aprendizagem de saberes teóricos e práticos que fossem adequados ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento económico, social e cultural do país e do mundo; b) a formação de professores pretendia ser uma forma de redução das desigualdades e mobilidade sociais e um modo de impulsionar o desenvolvimento social, ou seja, os cursos na UP deviam desenvolver no estudante o espírito democrático, a liberdade e a autonomia, e a formação devia saber respeitar e valorizar a diversidade cultural; c) a formação de professores na UP tinha como elemento fundamental a defesa de uma educação como direito universal, em função do desenvolvimento humano pleno e como estratégia para o desenvolvimento de Moçambique.

Os princípios referenciados deveriam garantir nos cursos o desenvolvimento de três tipos de saberes e que a eles estariam relacionados. Conforme o esquema a seguir:



Esquema 6 – Pilares de formação na reforma de 2003

Fonte: Adaptado de PNRcup, 2002

Esses princípios referem-se em Delors (1996), segundo o qual é a partir destes princípios que a educação oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, pois o próximo século (Século XXI) submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. Podendo se ler que,

A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levam a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 1996, p.89).

No entanto, é baseado nesses princípios que a reforma curricular de 2003 estabeleceu como objetivo fulcral a ideia de que a UP deve

formar professores e quadros da educação que possuam alto nível de competência e qualidade científica, técnica, pedagógica, didática e profissional e que sejam capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável, na defesa da dignidade e respeito pelos direitos humanos, na promoção do bem de todos, sem discriminação e na construção de uma sociedade mais livre, justa e democrática (UP/PNRC, 2002).

Os PNRC reafirmam, baseados no objetivo fulcral, que os cursos na UP visariam mais especificamente formar professores e quadros da educação para responderem às necessidades do país, sendo necessário que possuam as seguintes competências, habilidades e atitudes:

a) competência científica, técnica e prática pedagógica-didática indispensável à prossecução do processo de ensino e aprendizagem de qualidade; b) conhecimentos científicos de nível superior, com vista a assegurar a aquisição de conhecimentos essenciais ao permanente acompanhamento da evolução da ciência, da técnica e da vida social; c) competência comunicativa e uma atitude que permita uma articulação harmoniosa tanto com os colegas como também com os estudantes; d) formação deontológica, consubstanciada numa sólida educação moral e cívica (UP/PNRC, 2002).

Em relação ao modelo de organização curricular, a estruturação dos cursos foi definida como sendo bietápico, isto é, bacharelado mais licenciatura. O curso de bacharelado duraria três anos correspondentes a seis semestres e o de licenciatura duraria quatro anos correspondentes a oito semestres. É preciso referenciar que a duração dos cursos das IES já se encontrava assim estabelecida na Lei do Ensino Superior aprovada pela Assembleia da República⁴⁸ e que de acordo com a mesma lei, na contagem dos anos de licenciatura incluem-se os anos de bacharelado. Para cada semestre dos cursos de graduação foi definido a duração de dezesseis semanas. No concernente à carga horária dos cursos ficou definido, como ilustramos no quadro a seguir:

Tabela XIII – Distribuição da carga horária na reforma 2003

Designação da carga Horária	Horas Definidas
Nº de disciplinas por semestre	6
Carga horária diária de presença	≤5
Carga horária semanal de contacto	[18;25]
Carga horária da disciplina por semestre	[3;5]
Carga horária global por disciplina	[48;80]
Carga horária total por semestre	[288;400]
Carga horária do bacharelato	[1728;2400]
Carga horária da licenciatura	[2304;3200]

Fonte: Adaptado de PNRCUP, 2002

Portanto, estava definido que nenhum curso deveria estabelecer uma carga horária inferior ou superior aos intervalos definidos pela direção pedagógica, quer para os cursos de

⁴⁸ Lei nº 1/93 de 24 de junho de 1993, regula a actividade de ensino superior

licenciatura, assim como para os de bacharelado. Todavia, os PNRC (2002) abriam espaço para as disciplinas como Práticas Profissionais, Estágios Pedagógicos e o Trabalho de Diploma que poderão atingir as 96 horas por semestre enquanto as demais disciplinas deveriam limitar-se no intervalo de 48 a 80 horas semestrais.

No concernente aos componentes de formação, o modelo de organização curricular era comum para todos os cursos de graduação. Os conhecimentos que constituiriam a formação e a educação de professores na UP deviam ser organizados em disciplinas e em temas geradores transversais. E os conhecimentos científicos deviam ser organizados em disciplinas que, por sua vez, se agregariam em áreas científicas (UP/PNRC, 2002).

Portanto, como diria Popkewitz a reforma na UP se configura mais uma vez uma parte da regulamentação normal do processo de desenvolvimento curricular, se estabelecem as cargas horárias das disciplinas e o modelo de organização curricular. Logo é preciso concordar com Hypolito (2010) ao assinar que estas políticas seriam uma forma de regulação capaz de produzir efeitos que repercutem no currículo, na gestão e no trabalho docente, pois, para o autor, as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos.

Justificadamente os PNRC (2002) referem que o fato de se ter optado por uma organização por disciplinas não significa a opção por um tratamento fragmentado e reducionista do conhecimento científico. A formação e a educação na UP devem privilegiar o exercício da interdisciplinaridade. O sistema vigente curricular integrado visa “quebrar” a fragmentação disciplinar, isto é, o ensino e a aprendizagem por “fatias do saber”. As áreas científicas devem ser integradas, por motivos organizacionais e metodológicos e em componentes de formação. Para além das habituais disciplinas curriculares, previu-se a introdução de certos temas que apareceriam transversalmente no currículo. A introdução de temas transversais pretendia ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais, econômicas e ambientais que preocupam o ser humano no Século XXI.

A CCRC propôs como temas geradores transversais: Ética, Moral e Deontologia na Educação, Ecologia e Prevenção do Meio Ambiente, Educação Sanitária, Educação Sexual e Diversidade Linguística e Cultural. Os PNRC referem que a introdução de temas geradores é uma forma que a UP encontrou de cumprir a sua função social, pois a formação e a educação na UP não podem estar alheias às questões sociais, culturais, éticas, ecológicas e ambientais do seu cotidiano. Para além de que não se pode ignorar o fato de que estão a aparecer, na atualidade,

outras formas de conceber a ciência e o mundo e que o estudante deve estar em sintonia com o que acontece fora da escola para que a sua formação e educação se aproximem cada vez mais do mundo real (PNRC, 2002, p.30). Em relação aos temas transversais, no ensino escolar, Lopes e Macedo (2011) afirmam que,

a pretensão é que, por meio de temas transversais, sejam alcançadas as finalidades não alcançadas pelas disciplinas escolares, uma vez que estas são consideradas como tendendo a se afastar do cotidiano do aluno e de seus interesses em virtude de se aproximar de enfoques acadêmicos. Essas finalidades pretendidas são vinculadas às problemáticas das sociedades contemporâneas: formar para paz, para a defesa da igualdade de direitos, respeito às diferenças, autoconsciência, preservação do meio ambiente (LOPES E MACEDO, 2011, p. 128).

No concernente a componentes de formação, a organização curricular seguiu um sistema integrado em que estavam privilegiados três componentes principais de formação, os quais possuíam pesos relativos no currículo, como ilustra-se a seguir:

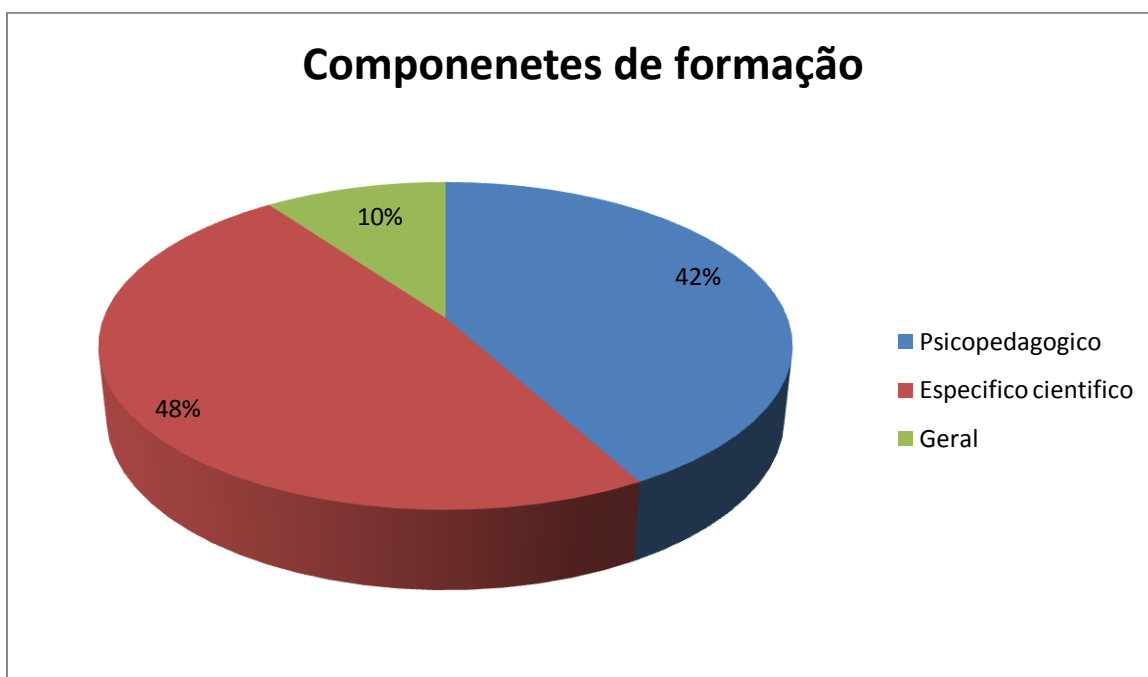


Gráfico 1 - Componentes de formação de professores
Fonte: Adaptado do PNRCUP, 2002

Como ilustra nosso gráfico e de acordo com PNRC (2002), a reforma curricular de 2003 estabeleceu maior percentagem para a (i) componente de formação científica específica (48%), que era constituída por disciplinas com conhecimentos mais específicos, isto é, mais

especializados sobre certas áreas do saber científico. Nesta componente de formação, o ensino e a aprendizagem deviam estar orientados para a aquisição de conhecimentos sólidos em áreas científicas ligadas às disciplinas de formação dos estudantes, como por exemplo, Português, Física, Matemática, História, Desenho, Biologia, Química, etc.. Cabia a cada curso determinar quais seriam as disciplinas que englobavam os conhecimentos e habilidades científicos e técnicos (conceitos, princípios e informações) mais gerais e mais específicos que fundamentassem e definissem a ciência, a investigação e a técnica/tecnologia num certo campo disciplinar; Seguidamente estava a (ii) componente de formação psicopedagógica e didática (42%) que integrava conhecimentos básicos (saberes, informações, destrezas, skills, capacidades, competências e disposições fundamentais) relacionados com as áreas da Pedagogia, Psicologia e Didática, que os graduados necessitam para realizar as futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino e aprendizagem; e por último estava a (iii) componente de formação geral (10%) que tinha como função proporcionar aos estudantes uma formação e uma educação para o exercício de uma cidadania ativa e responsável que desenvolverá atitudes e valores fundamentais para o convívio social; desenvolver no graduado a consciência da existência de interdependência entre a evolução científica e as transformações sociais, econômicas, históricas e culturais e garantir que o graduado aprenda e use técnicas de expressão escrita e oral e saiba utilizar instrumentos e técnicas para a elaboração de um trabalho científico.

No entanto, a integração das três componentes pretendia alcançar os principais objetivos da formação e da educação de professores: o saber, o saber fazer e o saber ser e estar. As componentes de formação estabelecidas pela CCRC encontravam-se configuradas como ilustra o quadro que se segue:

Tabela XIV – Componentes curriculares na reforma de 2003

Componente de Formação Psicopedagógica e Didática	Componente de Formação Específica	Componente de Formação Geral
Fundamentos de Pedagogia Psicologia Geral Psicologia da Aprendizagem Organização e administração Escolar Didática Geral Didáticas Específicas Práticas Pedagógicas	Cabia a cada curso definir	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa Inglês Introdução à Estatística Metodologia de Investigação Científica Antropologia Cultural

Fonte: Adaptado de PNRUCUP, 2002

A CCRC estabeleceu igualmente disciplinas opcionais, designadamente: Informática e Educação, Educação Física, Francês, Desenho, Arte e Dramatização e Sociologia da Educação. Contudo, o estudante não era obrigado a escolher uma disciplina opcional. Caso ele não queira, pode não escolher nenhuma. E como referem os PNRC (2002) a introdução das disciplinas opcionais dependerá da disponibilização de docentes, do número de estudantes inscritos, dos espaços nos horários e da disponibilização de salas de aulas.

Nessa perspetiva, a noção de currículo e regulação social está associada à interpretação das propostas curriculares, ao modelo de organização curricular, à gestão dos cursos e a percentagens atribuídas às componentes de formação, pois são os fatores que promovem mudanças no campo curricular. Os conhecimentos curriculares constituem sistemas que formam padrões de conhecimento que incorporam um contínuo de valores e produzem normas e divisões linguisticamente produzidas. Levando em consideração as interpretações acima, urge questionar, como os cursos fazem um desenho curricular autônomo diante da política curricular estabelecida pela comissão central de revisão curricular?

A resposta à questão proposta leva-nos a revalidarmos a ideia de Jaehn (2012)⁴⁹, segundo a qual o termo regulação pressupõe pensar a forma como o poder produz e constitui a vida social; como o conhecimento pedagógico (curricular) é um elemento constitutivo e material do mundo contemporâneo (POPKEWITZ, 2001). Neste sentido, ao evidenciar a noção de regulação social para se referir à forma da relação entre o conhecimento e o poder na escolarização, Popkewitz (1997) adota as “pistas” de Foucault, assumindo:

que as relações de poder não são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); [mas] podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas). Nesse processo o conhecimento público e pessoal se fundem, disciplinando nossas escolhas e possibilidades, dando origem a efeitos de poder ou poder produtivo, não no sentido de serem positivos ou negativos, mas de produzirem efeito, ação, regulação. (POPKEWITZ, 2001 apud JAEHN, 2012, p.118).

Ora, na componente de formação psicopedagógica e didática tem como destaque a questão das práticas pedagógicas como um dos marcos desta reforma para além de redução de permanência dos estudantes de 5 para 4 anos. Em relação as práticas pedagógicas os PNRC sustentam que as atividades de Práticas Pedagógicas focalizarão o contacto e a observação do contexto escolar e constituirá o início da prática profissional docente. As Práticas Pedagógicas

⁴⁹ [file:///C:/Users/SAPANE/Downloads/12329-18206-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SAPANE/Downloads/12329-18206-2-PB%20(1).pdf). Acesso a 28/12/2016

não devem ser compreendidas como sendo uma prática profissional real e autónoma, mas somente como uma “primeira aproximação à prática” (UP/PNRC, 2002, p.27).

As atividades das Práticas Pedagógicas (PP) foram planificadas de modo a englobarem duas fases distintas, como ilustra a tabela que se segue:

Tabela XV – Contornos das práticas pedagógicas na reforma de 2003

Fase	Objetivos	Atividades programadas	Período
PP I e II	Familiarizar o estudante com os contextos escolares reais; Permitir uma aprendizagem que facilitará a criação da unidade entre a teoria e a prática;	Observação da realidade escolar; Seminários de reflexão sobre temas teórico-práticos que ajudarão o estudante a compreender e a sistematizar os dados da realidade escolar em observação; Trabalho em oficinas pedagógicas de criação de material didático.	1° e 2° Anos de cada curso; 2° Semestre
PP III e IV	Desenvolver destrezas e competências profissionais que consistirão no treino de estratégias de atuação, participando na dinâmica das Escolas; Acompanhamento e colaboração com os professores mais experientes em todas as atividades escolares.	Participação em sessões de planificação; Assistência de aulas; Lecionação de aulas Produção de aulas	3° e 4° Anos de cada curso; 2° Semestre

Fonte: Adaptado de PNRCUP, 2002

De acordo com PNRC (2002, p.27) seria aconselhável que as PPI fossem feitas numa escola do EP1 (1ª a 5ª classes) e que as PPII fossem feitas numa escola do EP2 (6ª e 7ª classes) para que o futuro professor tenha contato e conheça o ensino e a aprendizagem da disciplina que vai lecionar desde o nível primário. A PPIII será realizada no nível secundário (8ª, 9ª e 10ª classes). A PPIV será realizada no nível pré-universitário (11ª e 12ª classes).

Os PNRC estabelecem ainda que para a elaboração do plano de estudos e de forma a criar equilíbrio curricular entre as disciplinas das várias componentes e das várias áreas científicas, é aconselhável que os docentes preencham a tabela de organização curricular (vide anexo A). A tabela em causa contém como elementos o código da disciplina, a designação da disciplina, a

componente de formação, a área científica, o semestre em que ocorre a disciplina e o número de horas semanais e totais. Ademais, os PNRC determinam que no processo de produção curricular deve ser elaborada uma tabela de equivalências e de precedências, para além da necessidade das faculdades apresentarem os programas temáticos de cada uma das disciplinas específicas (tendo em conta que as disciplinas psicopedagógicas e didáticas e as gerais já foram elaborados ao nível central). Para os programas temáticos em causa está determinado que devem conter como elementos estruturantes o título da disciplina, a sua duração, a carga horária, uma introdução, os objetivos gerais da disciplina, o plano temático, as estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, os meios de ensino, a avaliação e a bibliografia básica. É preciso referir que esses são elementos fundamentais para a aprovação do curso.

Portanto, diante das diferentes orientações e pressupostos conceptuais e pedagógicos sustentados pelos PNRC (2003), corroboramos a ideia de que estamos perante uma racionalidade técnico-científica, a qual contribui paradoxalmente para a redução da margem de autonomia profissional dos “professores dos cursos”, fortalecendo o processo de proletarização técnica. Isso contribui para uma perda de autonomia das formas de realização de trabalho e das decisões técnicas sobre os mesmos, o que no caso de desenvolvimento curricular contribui para incentivar o processo de proletarização ideológica relacionado com a perda de controle sobre os fins e os objetivos sociais para os quais se orienta a formação (COSME 2009).

3.3. O Planeamento curricular de 2009

A partir de 2008 a UP inicia um processo de avaliação curricular sobre os cursos implementados em 2004. Foram considerados aspetos a serem avaliados,

a missão e objetivos do curso, perfil profissional e do graduado, corpo docente e discente, planos de estudos, práticas pedagógicas, integração curricular, precedências, programas de ensino e sua implementação, pesquisa e extensão, infra – estruturas, equipamentos, bibliotecas, graduados, gestão pedagógica e administrativas (CEPE, 2009, p.4).

De acordo com CEPE (2009) o processo de avaliação curricular realizado permitiu identificar alguns aspetos positivos e também constrangimentos, podendo se destacar (a) como positivos: aumento do número de estudantes; aumento do número de docentes em quantidade e qualidade; corpo docente jovem e com muita vontade para o trabalho; contacto do estudante logo a partir do 1º ano com o seu futuro local de trabalho; reforço da formação profissionalizante; reabilitação de laboratórios; recrutamento de monitores; cursos úteis e relevantes para a

sociedade; abertura de cursos de Mestrado e (b) como constrangimentos: crescimento desordenado, hipertrofiado e descontrolado da UP nos últimos 3 anos (admissões sem se ter em conta as condições concretas da instituição); superlotação de estudantes nas salas, dificultando o PEA; currículo baseado profundamente no cumprimento de objetivos; programas de ensino relativamente extensos para algumas disciplinas e muito reduzidos noutras; processo de ensino bastante centrado no docente; predomínio de um ensino transmissivo, teórico e reprodutivo; muito fraco contacto dos estudantes com o laboratório; existência apenas de uma única forma de culminação da licenciatura; falta de um protocolo de cooperação com o MEC e as escolas integradas, o que acabou desvirtuando as práticas pedagógicas; o Bacharelado acabou não sendo na prática um nível terminal uma vez que todos os estudantes acabaram ingressando diretamente na licenciatura; as atividades de interdisciplinaridade e transversalidade não estão suficientemente refletidas nos programas de ensino e na prática; fraco ou inexistente apoio à pesquisa; gritante falta de material bibliográfico, laboratórios, reagentes, equipamento informático e outros; infraestruturas insuficientes ou inadequadas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão; falta de docentes para lecionar algumas disciplinas; docentes a lecionar mais de duas disciplinas num semestre; programas temáticos vagos; precedências exageradas, desnecessárias e desajustadas; deficiente implementação do currículo devido às deficientes ou até precárias condições de trabalho.

Os resultados da avaliação ora referenciada foram determinantes no processo de reforma curricular de 2009. Para essa reforma foram definidos como princípios pedagógicos e didáticos as seguintes reflexões: (i) a orientação curricular devia ser aberta, isto é, admitir flexibilidade na definição dos objetivos e competências e a possibilidade de se organizar os conteúdos em forma de áreas, disciplinas, módulos e temas geradores e que o princípio de flexibilidade deveria estar centrado no estudante; (ii) a integração entre os saberes e as aprendizagens deveria possibilitar o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, daí que os espaços de formação de professores e de outros técnicos da UP devem caracterizar-se por uma lógica do conhecimento como “rede” complexa de construção de competências necessárias para o exercício da sua futura profissão; (iii) o ensino e a aprendizagem na UP basear-se-ão numa matriz pedagógica centrada nas pedagogias da aprendizagem, sendo um dos princípios curriculares fundamentais a profissionalização, que significa o reconhecimento de que deve ser dada na UP uma formação específica para o exercício de uma certa profissão; (iii) o processo de desenvolvimento profissional é considerado contínuo, amplo, dinâmico, flexível e

caracterizado por várias etapas pessoais e coletivas de construção da profissão, o qual remete à seleção do conceito de competência definido como sendo uma categoria básica que vai permitir a articulação entre a teoria com a prática, assumindo que toda a teoria tem implicações práticas e que toda a prática tem consigo uma teoria.

Das reflexões em termos dos princípios pedagógicos e didáticos a UP defende um currículo baseado em competências, pois assume que só este poderá educar os estudantes para um saber reflexivo e crítico, colocando a educação ao serviço das reais necessidades dos estudantes para a sua vida profissional. De acordo com as BDC (2009), a UP defende uma “Pedagogia Diferenciada” que tenha o estudante da universidade como centro e sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, mediante a orientação pedagógica do docente. Tal pedagogia significa a diversificação das metodologias de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Para Lopes (2008, p.68), o currículo por competências tem por princípio a organização segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial. Assim sendo, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. E para Perrenoud (1999 apud SILVA, 2008, p.98) a abordagem curricular por competências deve conduzir à reflexão sobre práticas “acadêmicas” de modo a representar o fazer pedagógico e transformá-lo em muitos de seus aspetos constitutivos, por exemplo, considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, trabalhar regularmente com situações-problema, diversificar os meios de ensino, discutir e conduzir projetos com os alunos, adotar um planeamento flexível e indicativo, praticar uma avaliação formativa, encaminhar-se para uma menor comparticipação disciplinar.

Nessa conjuntura a UP definiu como competências para a formação de professores e outros técnicos na área científica e disciplinar as seguintes:

Conhecer e dominar os conteúdos básicos da sua área disciplinar, adequando-os às atividades profissionais que vai desenvolver; Saber estruturar o raciocínio de uma forma lógica e coerente; Saber usar de forma integrada, resolvendo problemas e aplicando conhecimentos, os saberes próprios da sua especialidade bem como os saberes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; Ser proficiente em língua portuguesa e/ou noutras línguas de instrução em Moçambique; Fazer uso de recursos de tecnologias de informação e comunicação; Utilizar conhecimentos para manter-se atualizado em relação à evolução da ciência; Usar resultados de pesquisa para melhorar a

sua prática profissional; Saber utilizar a sua criatividade de forma autónoma, recorrendo às fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas; Integrar nos seus projetos saberes e práticas sociais e culturais da comunidade, conferindo-lhes relevância científica; Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas; Trabalhar em equipa, privilegiando a partilha de saberes e das experiências; Estar sensibilizado para a necessidade de aprendizagem permanente e ao longo da vida; Manter-se aberto e recetivo a novas teorias, metodologias e inovações; Respeitar e considerar as diferenças sociais, económicas e culturais (de género, raça, sexo, etnia, religião e língua) da sua comunidade; Promover e valorizar as línguas moçambicanas; Saber gerir conflitos, respeitando o pluralismo e a diversidade entre os seres humanos; Promover o respeito e preservar o meio ambiente e a biodiversidade (BDC, 2009, p.24-25).

Nessa vertente, nos contornos pedagógicos e didáticos, a UP deveria pautar-se por construir um currículo que seja um sistema complexo e aberto, permitindo flexibilidade de normas e estabelecendo princípios de melhoria e aperfeiçoamento contínuos, de modo a facilitar práticas inovadoras de ensino, de pesquisa e de extensão. Ora, de acordo com as BDC (2009, p.24) a formação na UP visava fornecer aos graduados um conjunto de competências, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes, que possibilitassem o exercício e a organização da sua atuação futura como profissionais competentes e qualificados para atender ao desenvolvimento humano, econômico, social, cultural e ético do país e do mundo.

As competências definidas para os cursos de formação de professores e outros técnicos da educação, remete-nos à ideia de objetivos comportamentais, dado que determinam os comportamentos observáveis que o aluno deverá ser capaz de executar ao final da atividade planificada, como por exemplo, *ser, fazer, utilizar, respeitar, promover*, etc.. Isto significa que está presente a ideia de que a qualidade do desenvolvimento curricular depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados – e, por conseguinte, do perfil profissional do estudante que se pretende formar – é sintonizada com esse pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. A esse respeito, Lopes (2008, p.66) afirma que a tal perspetiva “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 carácter imprevisível, imponderável e indefinido do currículo como prática cultural. Considera, sim, que a definição dos objetivos, a partir de uma conceção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado”.

No concernente à organização da formação, no artigo 11 das BDC (2009, p.28) assumindo a proposta do Quadro Nacional de Qualificação (QNQ) foi definido o ciclo de formação como sendo um período de aprendizagem que, através da acumulação de um conjunto de

créditos académicos, confere determinados conhecimentos, aptidões e competências. A UP considera que o primeiro ciclo de formação visando a obtenção do grau de licenciatura deve corresponder a oito (8) semestres correspondentes a uma acumulação de 240 créditos académicos.

No concernente aos conhecimentos, aptidões e habilidades advogados, o QNQ no seu artigo 11 refere que o grau de licenciado é conferido aos que demonstrarem possuir:

a) Capacidade de problematização; b) Domínio das noções operatórias fundamentais da respetiva área científica; c) Habilidades de conceber e desenvolver soluções ajustadas à realidade social e profissional, aplicando abordagens metodológicas próprias; d) Habilidades cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos; e) Capacidade para gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis; f) Capacidade para gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais e de assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo; g) Capacidade para agir com níveis elevados de ética na vida pessoal e profissional (QNQ, art.11).

Relativamente ao modelo de organização curricular, as BDC estabelecem que os conhecimentos disciplinares, modulares ou temáticos deverão se agregar em áreas científicas que, por sua vez, deverão privilegiar o exercício da interdisciplinaridade e da transversalidade. Em relação à interdisciplinaridade recomenda-se que apesar de se privilegiar a organização curricular disciplinar, isso não deve significar um tratamento fragmentado e reducionista do conhecimento científico, porém deve se pautar pela ideia de que a formação na graduação privilegia o exercício da interdisciplinaridade e da integração entre os conhecimentos científicos. Por outro, no que tange à transversalidade projetou-se a necessidade de todos os cursos de graduação terem temas transversais nos seus currículos e o convencimento de que a sua introdução pretende ser uma forma de abordagem das principais questões sociais, culturais, econômicas e ambientais que preocupam o ser humano neste início do século XXI. Os temas transversais comuns propostos são: o empreendedorismo, o currículo local, a saúde reprodutiva, a educação para a paz, o género, a educação ambiental e a ética e a deontologia profissional.

As BDC (2009) adotam duas orientações de formação de professores, a saber: orientação integrada para a formação de professores licenciados e orientação sequencial para a formação pedagógica de profissionais de outras áreas. Essas orientações estão alicerçadas aos princípios gerais de formação de professores descritos no artigo 32, secção 1 do capítulo III das BDC:

O modelo de formação é reflexivo e virado para o desenvolvimento de competências; O paradigma privilegiado está orientado para a indagação e, as orientações conceptuais são preferencialmente a prática e a social - reconstrucionista; A formação de professores e técnicos da educação deve ter um carácter profissionalizante. Os cursos de formação de professores devem fornecer aos estudantes saberes teóricos e práticos que sejam adequados ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento económico do país e do mundo;

A formação de professores e técnicos da educação pretende ser uma forma de redução das desigualdades e um modo de impulsionar o desenvolvimento social e económico; As pesquisas realizadas na formação de professores e técnicos da educação devem ser úteis e relevantes para a melhoria do ensino e aprendizagem das várias disciplinas na Escola Moçambicana; A formação de professores e técnicos da educação deve garantir a indissociabilidade entre a validação epistemológica e a validação ética do ensino e da pesquisa; A formação de professores e técnicos da educação na UP deve resultar no desenvolvimento de três tipos principais de saberes: saber ensinar e aprender, saber ser e saber conviver profissionalmente (BDC, 2009, p.34).

Portanto, com esses princípios assegurou-se como objetivos da formação de professores e técnicos da educação a formação científica, técnica, tecnológica e artística na respetiva especialidade; formação científica na área pedagógica e didática; formação pessoal e social dos futuros docentes que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como de interiorização de valores éticos, morais e deontológicos; desenvolvimento de saberes e competências docentes relacionadas com a experiência e a componente da prática de ensino nas escolas.

Em relação à organização curricular dos cursos de graduação a UP adotou, preferencialmente, a concepção curricular construtivista e integrada. Daí que definiu quatro (4) eixos fundamentais para a formação ao nível de graduação, a saber: profissionalização, flexibilidade, pesquisa e interdisciplinaridade. Para a legitimação destes eixos foi estabelecido que nos planos de estudo deveriam ser indicadas disciplinas ou módulos fixos e de frequência obrigatória que constituem a componente nuclear. Essas, de acordo com o SNATCA compreendem as disciplinas ou módulos que devem ser estudadas em profundidade e que constituem o núcleo ou pilar central da qualificação bem como as que constituem pré-requisito para outras disciplinas ou áreas de conhecimento, as quais são fixas e os estudantes devem inscrever-se nelas e realizarem todas as tarefas previstas. Para além da componente nuclear deviam ser previstas disciplinas ou módulos de escolha limitada ou de escolha livre que constituem a componente complementar, que de acordo com SNATCA inscrevem-se no âmbito dos cursos que permitem aos estudantes escolherem e combinar à vontade as disciplinas que melhor correspondam aos seus interesses pessoais ou às necessidades do seu local de trabalho. As disciplinas ou módulos que integram as áreas de concentração ou de especialização são previamente definidas e fixadas pela instituição, cabendo aos estudantes selecionar a área de concentração ou de especialização que melhor corresponda aos seus interesses.

De acordo com as BDC a componente complementar não deve ser superior a 30% do número total de créditos do curso. Veja a seguir o critério de distribuição de créditos académicos:

Tabela XVI – Cálculo de número de créditos

Cálculo de número de créditos por curso	N° de Horas Anuais	N° de semanas anuais	N° de horas semanais	N° total de crédito
	1500	32	[40;45]	150

Fonte: BDC, 2009

As BDC (2009, p.39) recomendam que o cálculo do número de créditos deve ser feito de acordo com o estipulado no Artigo 14 da Proposta de Decreto de criação do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos (SNATCA). O artigo em causa refere que,

[...] o cálculo do número total de créditos a atribuir a cada programa, curso, disciplina ou módulo baseia-se no volume total de trabalho a realizar nesse programa, curso, disciplina ou módulo; o volume total anual de trabalho do estudante médio, a tempo inteiro, do ensino superior é fixado em 1500 horas, o que corresponde entre 36 a 38 semanas anuais de trabalho, à razão de 40 horas de trabalho, por semana; O cálculo do volume de trabalho do estudante deve incluir não só as horas de contacto direto com os professores, designadamente, aulas teóricas, aulas práticas e aulas laboratoriais, mas também as horas destinadas ao estudo individual, a elaboração de trabalhos, a preparação para os exames e dos próprios exames; Para efeitos de determinação do número de créditos por disciplina ou módulo estabelece-se que uma unidade de crédito académico varia entre 25 a 30 horas normativas de aprendizagem; o número total de créditos académicos correspondentes ao volume total anual de trabalho, em cada programa ou curso, varia entre 50 e 60; Excepcionalmente, e mediante justificação devidamente fundamentada, o volume total anual de trabalho do estudante poderá ultrapassar 1.500 horas, não podendo, em caso algum, ultrapassar 1.800 horas, correspondente a 45 semanas de trabalho à razão de 40 horas de trabalho por semana (SNATCA, artig. 14).

No entanto, as estruturas curriculares dos programas ou cursos de ensino superior expressam em créditos o resultado positivo do trabalho efetuado pelos estudantes e os planos de estudos dos programas ou cursos de ensino superior expressam em créditos o resultado positivo do trabalho efetuado pelo estudante em cada disciplina ou módulo, bem como a área científica em que esta se integra (vide anexo B).

A organização curricular na formação de professores seguiu um modelo integrado em que foram privilegiadas 3 (três) componentes de formação com os seguintes pesos relativos:

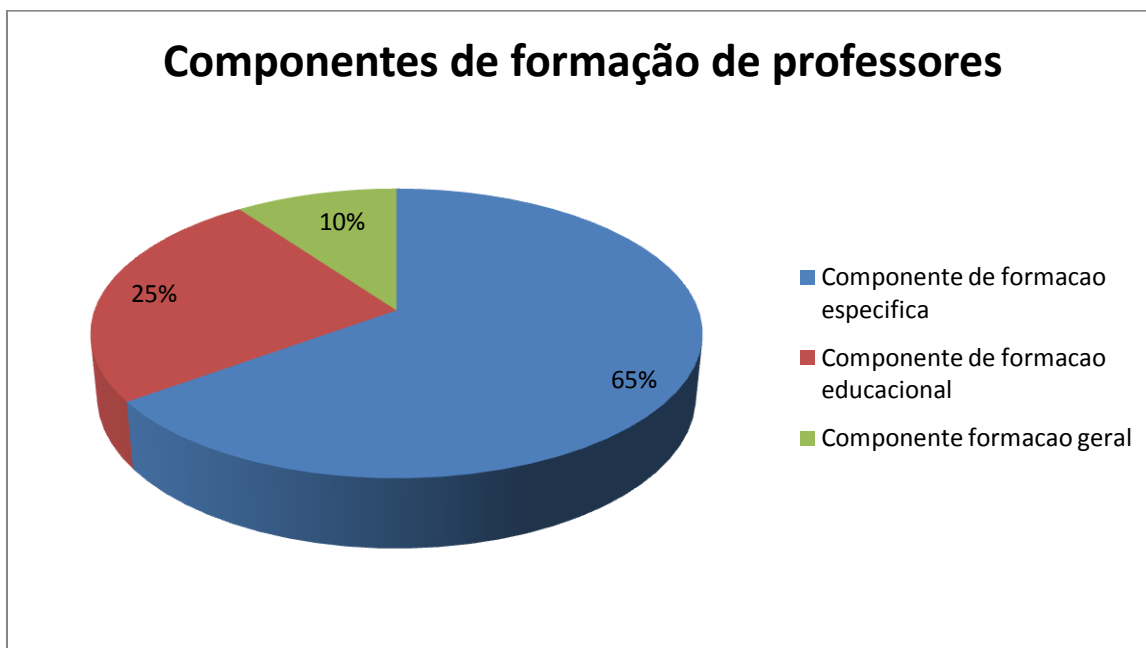


Gráfico 2 - Componentes de formação de professores

Fonte: Adaptado de PNRC, 2002

Na componente de formação geral estava prevista a integração de disciplinas ou módulos que visavam: a) proporcionar ao estudante uma formação e educação para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, desenvolvendo atitudes e valores fundamentais para o convívio social; b) desenvolver no graduado a consciência da existência de interdependência entre a evolução científica e as transformações sociais, econômicas, históricas e culturais e c) garantir que o graduado aprenda e use técnicas de expressão escrita e oral e saiba utilizar instrumentos e técnicas para a elaboração de um trabalho científico.

Para a componente de formação específica estava previsto que seria constituída por disciplinas e/ou módulos que veiculassem conhecimentos mais específicos e especializados sobre certas áreas do conhecimento ligadas às disciplinas que os futuros professores irão ensinar e nas quais os outros técnicos irão trabalhar. As competências adquiridas nesta componente visam fornecer um domínio sólido de conhecimentos, habilidades e atitudes mais gerais e mais específicos que fundamentam e definem a ciência, a pesquisa, a técnica, a tecnologia e a arte num certo campo disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Cada curso determinará as disciplinas que englobam tais conhecimentos e habilidades.

A componente de formação educacional, típica para a formação de professores, integrava disciplinas, módulos e atividades das áreas da Pedagogia, Psicologia, Didática e Prática Pedagógica. Esta visava fornecer aos estudantes competências (conhecimentos, habilidades e

atitudes) que permitissem a realização das futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela XVII – Componentes curriculares na reforma de 2009

Componentes de formação específica	Componentes de formação educacional	Componentes de formação geral
Cada curso determinará as disciplinas que englobam tais conhecimentos e habilidades.	Fundamentos de Pedagogia Psicologia Geral Psicologia da Aprendizagem Didática Geral Didáticas Específicas Necessidades Educativas Especiais Práticas Pedagógicas Estágio Pedagógico	Técnicas de expressão em língua português Inglês Métodos de estudo e investigação Antropologia cultural de Moçambique

Autor: Benedito Sapane

Fonte: BDC, 2009

De acordo com as BDC (2009, p.40) para os cursos em que as disciplinas antes mencionadas fazem parte da Componente de Formação Específica (CFEs), deverão colocar no seu lugar outras disciplinas da Componente de Formação Geral (CFG), com o mesmo número de créditos. As disciplinas opcionais (componente complementar) devem ser selecionadas pelos cursos de acordo com a sua natureza e interesses como, por exemplo: Informática; Estatística; Estudos Contemporâneos Moçambicanos; História das Civilizações; Filosofia ou Filosofia de...; Línguas bantu moçambicanas; Swahili; Francês; Latim; Árabe; Educação Física; Arte e Dramatização; Desenho, Artes Visuais, etc.. Por outro lado, as disciplinas opcionais (componente complementar) da Componente de Formação Educacional (CFEd) podem ser definidas pelos cursos, em coordenação com a Faculdade de Ciências Pedagógicas. São sugeridas disciplinas como: Organização e Administração Escolar; Filosofia da Educação; Teoria da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Políticas Públicas em Educação; Avaliação Educacional; Desenvolvimento Curricular, etc..

Dados os sinais de legitimação e de normatividade que caracterizam a política curricular, simbolizada por bases e diretrizes, podemos interpretá-la como um guia cuja função é orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida. Ela se apresenta como um instrumento de regulação do processo de produção curricular, a partir do momento em que os atores curriculares (professores) passam a depender do aumento das suas competências profissionais e de condições

da sua afirmação social, as quais, de acordo com os pressupostos levantados no documento, assumem uma racionalidade técnico-científica determinada por especialistas (que compõem a comissão central de revisão curricular). O trecho abaixo, retirado das BDC, artigo 47 leva-nos a uma visão de Performatividade:

Deve ser seguido um modelo único de apresentação dos planos de estudo, conforme os Apêndices II e IV (vide anexos); As disciplinas da componente nuclear da CFEd e da CFEds que se encontram indicadas na matriz, bem como os seus respectivos créditos, são fixos; No concernente às componentes complementares, os cursos poderão selecionar disciplinas ou módulos e distribuir os créditos (respeitando o número de créditos e as cargas horárias estipuladas pelo MEC e a UP) consoante a natureza dos seus cursos (BDC, atig. 47, 2008).

Segundo Cosme (2009), essa racionalidade técnico-científica contribui paradoxalmente para a redução da margem de autonomia profissional dos professores, fortalecendo o seu processo de proletarização técnica. Isso colabora para uma perda de autonomia das formas de realização de seu trabalho e das decisões técnicas sobre o mesmo, o que no caso dos professores universitários contribui para incentivar o processo de proletarização ideológica relacionado com a perda de controle sobre os fins e os objetivos sociais para os quais se orienta o seu trabalho.

No entanto, é preciso recordar que a afirmação dos professores como profissionais autônomos, capazes de serem co-protagonistas na produção dos currícula que lhes diz respeito, começa por uma opção dependente de outra em que se entende a universidade como um espaço onde seja possível produzirem-se deliberações que permitam aos seus intervenientes poderem usufruir plenamente das oportunidades curriculares que essa mesma universidade lhes proporciona, tendo em conta os saberes, experiências de vida e potencialidades pessoais e sociais.

As BDC apresentam uma rigorosidade para a concepção dos cursos, pois já indicam quantos créditos cabem a cada componente de formação geral, de formação específica e de formação educacional, o que regula o volume do trabalho para o professor e para o aluno (vide anexo C). De igual modo, analisadas as BDC já condicionam toda a planificação curricular estabelecendo a codificação das disciplinas, o modelo de programa das disciplinas, as cargas, as modalidades das práticas, estágio e carga horária (vide anexo C1). Lê-se a seguir o condicionamento em termos de carga horária:

Tabela XVIII – Distribuição da carga horária na reforma 2009

Designação da carga Horária	Horas Definidas
Nº de disciplinas por semestre	≤6
Duração da aula	50 Min
Carga horária semanal de contacto	[18;25]
Carga horária da disciplina por semana	[3;5]
Carga horária diária de contacto	]5]
Carga horária semanal	18;25]
Carga horária semestral	[288; 450]
Carga horária da licenciatura	[2592;3200]

Fonte: PNRCUP, 2002

O estabelecimento de ações normativas leva ao desenvolvimento da heteronomia, ou seja, a submissão passiva dos professores do curso a determinações externas, evitando que eles exerçam sua autonomia. Quando nos referimos à autonomia do professor, na produção curricular, consideramos que não há como falar de autonomia docente plena, pois a atividade de produção curricular é institucionalizada e, portanto, vinculada a esferas de poder. Rompendo com a visão essencializada e naturalizada de autonomia, torna-se necessário refletir sobre uma autonomia relativa, construída a partir da autodeterminação consciente, crítica, historicizada e negociada socialmente a partir de tensões e consensos.

Pensando no professor, como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular e como construtor de política curricular e nas pressões que sofre, é importante estar atento para o “processo” de construção da autonomia, conforme nos alerta Freire (1996). Esta construção processual dependerá diretamente do grau do controle sobre o docente e das disposições e interesses de conservação ou subversão das relações de força. De acordo com Bourdieu (2013, p. 83) “[...] as posições mais heterônomas nunca estão totalmente livres das exigências específicas [...] e as posições mais autônomas nunca estão completamente isentas das necessidades externas da reprodução social”.

A clareza em relação a esta contradição apontada por Bourdieu (2013) faz com que a busca do caminho que leve ao exercício da autonomia docente seja realizado através de práticas emancipatórias e críticas, que não se submetam a interesses políticos ou econômicos. Sem

desconsiderar os interesses e pressões institucionais envolvidas na relação saber-poder, acredita-se na refabricação subversiva da ação autônoma do docente através da construção de um currículo em ação, com escolhas legitimadas pelo contexto, as necessidades e o dinamismo do ambiente “universitário”.

Reflexão Final

Durante a realização deste trabalho, constatamos que, em 1994 houve apenas uma mudança nos currículos e não propriamente uma reforma, dada a pouca normatividade durante o processo. O aspecto que mais marcou esta mudança foi a supressão em todos os cursos das disciplinas de cunho marxista - leninista com vista a reajustar o quadro do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei 4/83 de 23 de março às condições sociais e económicas do país no momento. Para a UP este momento significou o abandono de uma estrutura curricular baseada na unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica, isto é, os programas e os conteúdos de ensino deixaram de orientar -se para a consecução das orientações políticas e ideológicas do partido Frelimo. Este aspecto explica-se pela necessidade de a UP enquadrar-se na lei 6/92 de 6 de maio, que pelo seu carácter caracteriza a Universidade como um espaço que não só ensina, mas sim que realiza a investigação científica e a extensão universitária.

Em 2003 verificou-se um momento diferenciado no processo de produção e desenvolvimento curricular na UP, pois, neste período houve mudanças de grande vulto caracterizadas por reestruturação conceitual, organizacional e pedagógica da formação. Neste período Moçambique encontrava-se numa reestruturação legislativa e constitucional, sendo que a UP através da reforma curricular procurava acompanhar a dinâmica do país. Esta reforma encontrava-se na interface entre a Lei do Ensino Superior de 2003, no Plano Estratégico da UP, na constituição da República de 2004 e ainda na dinâmica dos professores que acabavam de regressar das distintas formações na diáspora⁵⁰. Esta reforma foi conjuntamente influenciada pelos contornos social, políticos e económicos pelos qual o país atravessava e sobretudo pela necessidade de acompanhar as mudanças que o MINED ia desencadeando ao nível das escolas. Isso significa por um lado, que a UP estava sendo vulnerável às pressões do Ministério de Educação, perdendo a sua hegemonia e o seu estatuto autónomo e, por outro lado, procurava através da sua estrutura curricular fortalecer o desenvolvimento do ensino geral através da ligação escola-universidade.

Do ponto de vista político curricular, a reforma de 2003 culminou com a produção de princípios e normas para a revisão curricular e das matrizes de produção curricular. Igualmente

⁵⁰ Esse processo de revisão curricular foi confiado aos professores que na altura (2002) acabavam de regressar a pátria mãe, esses estavam se formando em diferentes países com vista ao desenvolvimento e qualificação da Universidade.

esta reforma significou a mudança dos cursos bivalentes para os cursos monovalentes com um destaque curricular que é a introdução das práticas pedagógicas.

Em 2009 a reforma curricular foi diretamente influenciada pelo processo de Bolonha para além da conjuntura social, política e econômica pela qual o país atravessa. Esta reforma tinha como propósito atender aos desenvolvimentos de âmbito internacional, regional e local e mobilizou pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos mais cientificizados. Pela primeira vez a UP apresentava uma política curricular mais fundamentada em princípios estruturantes do ensino superior, os quais estavam associados ao processo de Bolonha. Contaram para esta reforma a mobilidade académica, o sistema de créditos e a flexibilidade dos modelos de formação. Esta reforma significou a mudança dos cursos monovalentes para cursos de concentração major e minor e pela primeira vez a reforma associou as práticas pedagógicas às didáticas geral e específica.

Em linhas gerais podemos dizer que os três movimentos de desenvolvimento curricular na UP foram influenciados pela conjuntura social, política e econômica que foi atravessando o país em diferentes momentos, o que simbolizou o movimento interno de mudança. E igualmente podemos dizer que a reforma de 1994 foi influenciada pelo movimento liberal que chegava ao país, dada a crise que se vivia no momento, pondo fim a pretensão socialista e em 2003 para além de reajuste aos pressupostos do mercado livre, fundamentados pelo liberalismo contaram as influências de ordem pessoal, tendo em conta os recém chegados dos diferentes projetos de formação. Em 2009 tem destaque para o processo de Bolonha, um modelo europeu de concepção, organização e gestão da formação superior. Ora, essas reformas significaram a criação de um *modus vivendi* na UP, com referencia para a estrutura curricular, como por exemplo, a prevalência de componentes de formação geral, componentes de formação psicopedagógica e específica, o que significa que as reformas levaram a compreensão e identidade curricular na UP, confirmando, grosso modo, a nossa tese.

No entanto, a mudança e as reformas curriculares na UP estão ligadas à discussão sobre as questões organizacionais e sobre o processo de legitimação e produção de normas, com destaque para a estruturação dos cursos, estabelecendo critérios daquilo que os cursos devem ou não devem fazer. Trata-se, portanto, de uma tecnologia social, que visa governar estabelecendo o *modus operandi* para o desenho dos cursos.

Ora, ao longo do processo de desenvolvimento curricular a UP foi apresentando diferentes configurações de sua política curricular, isto é, foi fabricando novas formas e

princípios de organização curricular. Essas configurações significaram formas de organização dos cursos, distribuição da carga horária, a organização das disciplinas e etc.. Ou seja, em cada reforma se verificam continuidades e descontinuidades ou permanências e rupturas.

Sendo que em relação as componentes de formação curricular verificou-se a rotura com a componente de formação ideológica em 1994, passando os cursos a organizarem-se em componentes de formação geral, psicopedagógica e específica na reforma de 1994, 2003 e 2009, porém com variações nos elementos constituintes. De igual modo, a componente de formação psicopedagógica na reforma de 2009 designou-se por componente de formação psicopedagógica e didática e em 2009 de componente de formação educacional.

Tabela XIX - Componentes de formação geral

Currículo Base (1986)	1994	2003	2009
Inglês Educação física	Antropologia Cultural Filosofia Português Inglês Matemática Estatística	Técnicas de expressão em língua portuguesa Inglês Introdução à estatística Metodologia de investigação Científica Antropologia Cultural	Técnicas de expressão em língua português Inglês Métodos de estudo e investigação Antropologia cultural de Moçambique

Fonte: autor

Como se pode verificar, a estrutura curricular começa por enquadrar as disciplinas de Inglês e Educação Física como componentes de formação geral, porém em 1994 é descontinuada a disciplina de Educação Física e permanece a disciplina de Inglês até a reforma de 2009. Todavia, a partir de 1994 verifica-se uma mudança nas componentes de formação geral através da introdução das disciplinas de Antropologia Cultural, Filosofia, Português, Matemática e Estatística. Na reforma de 2003 faz - se a rotura das disciplinas de Matemática e Filosofia e permanecem na estrutura curricular as disciplinas de Estatística e Português, embora tenham mudado de designação para Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa e Introdução à Estatística. E em 2003 é inaugurada a introdução da disciplina de Metodologia de Investigação Científica, a qual na reforma de 2009 passa a designar-se métodos de estudo e investigação. Sendo que em 2009 matem-se as disciplinas de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Antropologia Cultural que no caso tornou-se mais local (Moçambique). Ora, cabe ainda referenciar que nas reformas de 2003 e 2009 à componente de formação geral teve um peso de 10% revelando a estabilidade em termos percentuais.

Tabela XX - Componentes de formação psicopedagógica

Currículo Base	1994	2003	2009
Fisiologia de Idades; Psicologia Geral; Psicologia de Idade e Pedagógica; Pedagogia Geral; Organização e Gestão Escolar; Metodologia do Trabalho Educativo História da pedagogia; Planificação Curricular; Prática Docente na Escola; Preparação metodológica;	Ciências pedagógicas I, II, III, IV, V, VI, VII Estudos práticos I, II Metodologia de Ensino Estágio Pedagógico Administração e Gestão Escolar	Fundamentos de Pedagogia Psicologia Geral Psicologia da Aprendizagem Organização e Administração Escolar Didática Geral Didáticas Específicas Práticas Pedagógicas	Fundamentos de Pedagogia Psicologia Geral Psicologia da Aprendizagem Didática Geral Didáticas Específicas Necessidades Educativas Especiais Práticas Pedagógicas Estágio Pedagógico

Fonte: autor

Analisada a tabela, consta-se que há uma fusão de várias disciplinas a partir da revisão de 1994, em que as disciplinas de Fisiologia de Idades, Psicologia Geral, Psicologia de Idade e Pedagógica, Pedagogia Geral, História da Pedagogia, Planificação Curricular; História da Pedagogia e Planificação Curricular passam a designar-se Ciências Pedagógicas. No entanto não tivemos acesso aos planos de estudos das mesmas para compararmos os objetivos que se pretendiam com vista a determinarmos a estabilidade e/ou mudanças. Porém verifica-se uma certa continuidade da disciplina Organização e Gestão Escolar até a reforma de 2003, a qual fica descontinuada com a reforma de 2009.

Em 1994 são introduzidas as disciplinas de Estudos Práticos, Metodologia de Ensino e Estágio Pedagógico, as quais ficam descontinuadas na reforma de 2003. A partir da reforma de 2003 assiste-se a uma representação curricular mais sistematizada, com introdução das disciplinas Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia da Aprendizagem, Didática Geral, Didáticas Específicas e Práticas Pedagógica. Em 2009 reintroduz-se a componente de estágio que foi introduzida em 1994 e entrou em roptura na reforma de 2003. Ora, comparando com a reforma de 2003, a reforma de 2009 tem como novidade a introdução da componente de Necessidades Educativas Especiais e Estágio Pedagógico.

Em termos percentuais a reforma de 2003 estabeleceu 42% para a componente de formação psicopedagógica e, em 2009 25%, o que significa que a reforma de 2009 valorizou

cada vez mais a componente de formação específica atribuindo 65% de peso nos currículos diferentemente dos 48% aprovados em 2003.

A partir de 2003 o contexto de estabelecimento das componentes de formação geral, específica e psicopedagógica vai acompanhado por definição de números de disciplinas que devem correr em cada semestre, a indicação da carga horária diária, semanal, semestral, anual e do curso que o estudante e os professores devem estabelecer no processo de produção de planos de estudos.

No entanto, podemos afirmar que a partir de 2003 a Universidade Pedagógica começa a estabelecer e a produzir uma política curricular que é caracterizada pela produção de normas, que grosso modo, tinham como objetivo regular o processo de desenho dos cursos. A política curricular na UP foi representada por princípios estruturantes da formação, matrizes dos cursos e bases e diretrizes curriculares que estabeleciam princípios e procedimentos a serem adotados pelas faculdades para a revisão dos cursos, isto é, definiam a estrutura, a organização curricular, a duração dos cursos, os modelos de planos de estudos, os modelos dos planos analíticos e etc.

Ora, a política curricular concebida como guia para prática, no contexto de regulação e/ou performatividade para o desenho dos cursos tem um cunho administrativo e, como referem Lopes e Macedo (2011) esse tipo de política tem por objetivo melhorar a prática pela intervenção administrativa e consequentemente conforme assinala Goodson (2013) uma declaração de vitória das forças e intenções que as comissões de revisão curricular na UP representam.

Tendo em conta a conjuntura acima e o domínio dos especialistas e decisores políticos curriculares na UP sobre o trabalho de produção curricular, essas reflexões são compartilhadas por Cosme (2009) quando alerta-nos que

a prática profissional se subordina as investigações, sem a interpelar e sem contribuir ativa e decisivamente para esta mesma investigação, daí que compita aos especialistas prescrever métodos, procedimentos e técnicas que os professores deverão ser capazes de aplicar, sem discutir os seus fundamentos (COSME, 2009, p.101).

A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professor universitário. Esta ideia vem nos confirmar que de facto a racionalidade técnico-científica coloca em causa a afirmação dos professores como reflexivos para o desenho dos cursos, o que quer dizer que as condições para se afirmarem como tais estão cercadas por um manancial técnico definido sem o seu consentimento, colocando em causa a sua autonomia.

É deste raciocínio que corroborando com Arfwedson (Apud NÓVOA,1995), consideramos que a autonomia dos professores no processo de produção curricular exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, pela capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

As reflexões em torno da política curricular dentro da Universidade pedagógica nos levaram, por um lado, a despertar interesse de continuação da pesquisa no contexto da prática de desenho dos cursos, com pretensão de compreender as seguintes questões:

- a) Como as bases e diretrizes curriculares foram recebidas e geridas pelos cursos?
- b) Como os professores, diretores e pedagógicos das faculdades e demais envolvidos interpretam as bases e diretrizes?
- c) Há mudanças, alterações e adaptações das bases e diretrizes para a concretização das mesmas? Há variações no modo pelo qual as bases são interpretadas, nas diferentes faculdades? Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- d) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos professores que atuam na prática e as expressas pelos formuladores das reformas e autores das bases e diretrizes?
- e) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

Por outro lado, o presente trabalho despertou o interesse e a necessidade de compreender e construir uma historiografia em torno da história das disciplinas acadêmicas na UP, sobretudo no que tange às disciplinas que demarcam as componentes Formação Geral e Psicopedagógica, bem como a necessidade de fazer um estudo da história dos cursos dentro da UP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

OBRAS CITADAS

- ALVES, Maria. P. C. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto : Porto editora, 2004.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem Qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.
- APLLE, Michael. Currículo e poder. **Educação e realidade**. 1989.
- APLLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São paulo : Brasiliense, 1992.
- Ball. Stephen J. E Mainardes (org). **Políticas educacionais : questões e dilemas**. São Paulo : Cortez, 2011.
- BASÍLIO, G. **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana**. 2010. Tese (Doutorado em Educação/Currículo). Faculdade de Educação. Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BERGER, Guy. A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**. ¾: p. 23-36. 1992.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid : Morata, 1998.
- BOGDAN, R e BIKLEN, Sari : **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora , 1994.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- BRAÇO, A. D. **Educação Pelos Ritos de Iniciação : Contribuição da Tradição Cultural Ma-Sena ao Currículo Formal das Escolas de Moçambique**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo). Faculdade de Educação. Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CAMUENDO, A. P. L. A. **Impacto das Experiências Laboratoriais na Aprendizagem dos Alunos no Ensino de Química**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação/Currículo), Faculdade de Educação. Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.
- CASTIANO, J. C.; NGOENHA, S. E ; BERTHOUD, G. **A Longa marcha duma "Educação Para Todos" em Moçambique**, 2.ed. Maputo : impressa universitária, 2006.
- CHAMBISSE, E. D. **Ensino de Filosofia em Moçambique : Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação/Currículo), Faculdade

de Educação. Ponifícia, Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.

CHILUNDO, A. **African higher education: An international handbook**. In Teferra, Dantew & Altbach, Philip G. Indiana University Press, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 327 p. 2012.

COSME, Ariana. **Ser Professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic. 2009.

CRESPO, Victor. **Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: O Ensino Superior no espaço Europeu**. Portugal, Editora grávida. 2003

CRUZ e SILVA, Teresa. **Instituições de ensino superior e investigação em ciências sociais: A herança colonial, a construção de um sistema socialista e os desafios do século XXI, o caso de Moçambique**. Maputo ; 2009.

DONACIANO, B. **A Formação de Professores Primários em Moçambique : Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo de 10^a+1+1**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação/ Currículo), Faculdade de Educação. Ponifícia, Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.

DONACIANO, B. **Vivências Académicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica**. 2011. Tese (doutorado em ciências de Educação/Psicologia educacional), Instituto de Educação. Universidade de Minho.

ECO, Umberto. **Como se Faz Uma Tese**, perspectiva editora, 25ª edição, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Leite, G. e MORREIRA, António F. **Currículo na Contemporaniedade : incertezas e desafios**, 4. Ed. cortez editora, 2012.

GERDES, paulus. **Mil e tantas teses de doutoramento de moçambicanos ou sobre moçambique**. 3.ed.atualizada, Maputo : Academia de ciências de moçambique, 2013.

GIL, António C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São paulo : Cortez, 1987.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. São paulo : editora unicamp, conselho editorial, S/A.

GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique – passado e presente**. Editora Escolar/Moçambique, 1993.

- GÓMEZ, Miguel B. **Educação Moçambicana – História de um processo: 1962-1984**. Livraria Universitária/Maputo, 1999.
- GONÇALVES, A. C. « **Modernidades** » Moçambicanas, **Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio**. 2009. Tese (Doutorado em Educação /Conhecimento e Inclusão Social), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. 2. ed. vozes editora, 2013.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 12. Ed. petrópoles, Rio de janeiro: Vozes, 2012.
- GOODSON, Ivor F. **O Currículo em mudanças: estudos na construção social do currículo**. Porto editora, 2001.
- GRAMSCI, António. **Organização da cultura**. 3. ed. Civilização Brasileira, SA, Rio de janeiro; 1995.
- HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.* [online]. Campinas, 2010, vol.31, n.113, p. 1337-1354. ISSN 0101-7330.
- HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, 9(2): 100-112. 2009.
- ISMAEL, Abdulcarimo, et al. **Universidade Pedagógica: 25 Anos Rumo ao Desenvolvimento**, Editora educar, Maputo, 2015.
- JACQUES, Delors. **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Sec. XXI**
- Lopes, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. ed. UERJ, Rio de janeiro, 2008.
- LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. cortez editora, São paulo, 2011.
- MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Afrontamento, 1995.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Coleção Nosso Chão, Maputo, 1995.
- MORREIRA. António F. B. (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Brasil, 7ª ed. Parpirus, 2003.
- NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; p.15-33. 1997.
- NÓVOA, António (1995). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1995.
- PACHECO. José A. **Currículo : teoria e práxis**. Porto : Porto editora LDA, 1996.

- PACHECO, José A. **Políticas Curriculares**. Porto : Porto Editora, 2002
- PILETT, Claudino e PILETT, Nelson. **História da Educação - De Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.
- POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.
- POPKEWITZ, Tomas S. **Reforma Educacional : Uma Política Sociológica - poder e conhecimento em educação**. Brasil, Porto Alegre : Artes médicas, 1997.
- PREMUGY, Cassamo. I.C. **Colectânea de Legislação do Ensino Superior**. Edição revista, Maputo, 2012.
- RICHARDSON, Roberto, j. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. Revista ampliada. São Paulo, Editora Atlas, 2008.
- SACRISTÀN. Gimeno J. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**, 3. ed. Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura S. de. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós - Modernidade**; Cortez Editora, 8ª edição; São Paulo, 2001.
- SILVA, Monica R. da. **Currículo e Competências : a formação administrada**. São Paulo, Cortez, 2008.
- SILVA, Tomas. T da. Documentos de Identidade : **Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. autêntica editora, 4.reimp, 2013
- SILVA, Tomaz, T da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos: Um projeto social para o currículo**. Porto Alegre : Artes médicas, 1993.
- SIQUISSE, Alípio Elisa P. **Estudo de Elementos Sócio – Culturais e Econômicos dos Vatswa em Inhambane : Um Subsídio Etno-Histórico para o Ensino médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação/Currículo), Faculdade de Educação. Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.
- TAÍMO, Jamisse U. **Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão**. 2010. Tese (Doutorado em Educação/Currículo), Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- USSENE, Camilo I. **A Formação em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo**. 2006. dissertação (Mestrado em educação /Currículo), Faculdade de Educação. Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15, 2001.

DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLATIVOS

Lei nº 27/2009 de 29 de setembro, Ensino Superior

Constituição da República Popular de Moçambique, Boletim da República, 1ª Série, nºs 1, de 25 de Junho de 1975

Constituição da República de Moçambique, 1990

Constituição da República de Moçambique, 2004

Direção Pedagógica: Princípios e Normas para a Revisão Curricular (PNRC), 2002

Centro de Estudos de Políticas Educativas: Bases e Diretrizes Curriculares (BDC), 2008

Ministério de Educação: Plano Estratégico de Ensino Superior, 2000

Ministério de Educação: Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006

Programa Quinquenal do Governo de Moçambique 2005 – 2010. 2005

República de Moçambique: Plano de ação para a Redução da Pobreza Absoluta 2006 – 2009, Maputo, 2006

Agenda 2025: Visão e Estratégia da Nação, comité de conselheiros, Novembro, Maputo – Moçambique, 2003

Plano Estratégico da Universidade Pedagógica (PEUP). Maputo. UP, 2000

Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011 - 2017 (PEUP). Maputo. UP, 2010

Universidade Pedagógica. Anuário 1995 – 1996. Moçambique, UP, 2005

Decreto nº 18.570 de 8 de Julho de 1930, Acto Colonial

Decreto –Lei nº 44.530 de 21 de Agosto de 1962, Criação em Angola e Moçambique os estudos gerais universitários

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983, Sistema Nacional de Educação

Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, Sistema Nacional de Educação (revisto)

Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993, regula a actividade de ensino superior

Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003, altera a Lei 1/93 de 24 de Junho

Resolução nº 8/95 de 22 de agosto, Política Nacional de Educação

Ministério da Educação e Cultura. *Proposta de Quadro Nacional de Qualificações*. Maputo, MEC, 2008.

HOMEPAGE

http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/ Acesso a 23/05/2013;

<http://www.mctestp.gov.mz/?q=content/institui%C3%A7%C3%B5es-de-es> Acesso

02/06/2016;

<https://www.up.ac.mz/fcnm/>; <http://ambicanos.blogspot.com.br/2012/12/edital-dos-exames-de-admissao-up-2013.html> Acesso a 04/02/2015;

<https://www.up.ac.mz/dp/index.php/cursos-da-up>; <https://www.up.ac.mz/fclca/> Acesso a 05/02/2015;

<https://kukhomo.up.ac.mz/fefdsite/index.php/2013-07-09-09-52-07/11-historia-da-faculdade> Acesso a 05/01 de 2015;

<https://kukhomo.up.ac.mz/fefdsite/index.php/2013-07-09-09-52-07/11-historia-da-faculdade>, Acesso a 09/02/2015;

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteira, v.1. n.2, p. 99-116. Dez. 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso maio de 2014.

<https://www.up.ac.mz/fcs/index.php/ensino/graduacao> Acesso a 05/01/ 2015;

<http://www.upbeira.up.ac.mz/index.php/historial>, Acesso a 23/05/2014;

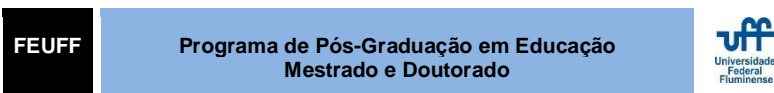
<https://www.up.ac.mz/cepe/>, Acesso a 13/03/ 2014;

<https://www.up.ac.mz/dp/>, Acesso a 20/01/ 2015;

<https://www.up.ac.mz/facep/> Acesso a 05/02/2015;

<http://www.up.ac.mz/dp/index.php/historial-da-dp>, Acesso a 06/03/2014.

APENDICE A



Projeto de Pesquisa: Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique: Das Influências aos Documentos Oficiais das Reformas (1986 – 2009).

Doutorando: Benedito Maurício Sapane

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Lúcia Escovedo Selles

Roteiro de Entrevista

A Universidade Pedagógica efetivou Três reformas curriculares, sendo uma em 1993 com a supressão de disciplinas de marxismo – leninismo, a segunda em 2003 justificadas pela adequação do currículo á conjuntura sociopolítica do país e com a introdução das disciplinas de práticas pedagógicas, a terceira em 2009 valorizando os níveis de concentração Minor e Major, a transversalidade entre outros tópicos.

- 1) Em sua opinião, houve influências para as diferentes reformas que aconteceram na Universidade Pedagógica? Quais e como elas se fizeram sentir?
- 2) Descreva a forma como a Universidade Pedagógica se organizou para a legitimação de cada reforma – que movimentos houve?
- 3) No desenvolvimento do movimento de construção de bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes da formação existiram diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas, entre outras)?
- 4) Em cada uma das reformas terá verificado personalidades que se constituíam como elite no movimento curricular? Como se manifestavam? Que interesses eles representavam?
- 5) Dos diferentes movimentos existentes para a construção da política curricular terá se identificado com algum? Porquê?
- 6) Em sua opinião terá havido em cada reforma grupos de interesse representando o processo de produção das diferentes políticas curriculares? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos distintos currículos da Universidade Pedagógica?

- 7) Nos distintos movimentos curriculares acha que houve a intenção de buscar consensos na construção das bases e diretrizes e/ou princípios estruturantes? Como eles foram atingidos?

ANEXO A - MODELO DE PLANO DE ESTUDOS**Universidade Pedagógica****Bacharelato / Licenciatura em -----**

1° ANO							
Codigo da disciplina	Disciplina	Componente de formação	Área Científica	Semestres		Horas letivas	
				1°	2°	semanais	Total
Total de horas do 1° Ano							

ANEXO C

Tabela 1. Organização Curricular

CF	1º Ano						2º Ano						3º Ano						4º Ano						Total									
	1ºS			2ºS			1ºS			2ºS			1ºS			2ºS			1ºS			2ºS			H	%								
	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC	D	H	AC										
CFPPD	FP		3	PED	PG		3		PA		3	PED	DGI		5	PED	OAE		3	PED	DGIII		3	PED	DGIV		5	PED	PPIV		8	MET		
				PPI		3		DG		5	PED	PPII		3	MET	DGII		5	PED	PPIII		6	MET					DGV		3	PED			
																				RPP		4	MET					RPP/MC		4	MET			
																											1056	38.82						
CFCE	IG		4	F/E	GEO		4	F	HIDR		4	F	BIO		3	F	GI		4	E	GTCT		3	E	ADS		3	F	TAGSE		3	E		
	CLIMA		4	F	CARTI		4	TEC	CARTI		3	TEC	GMI		4	F/E	GMI		3	F/E	GRII		3	E	PIG		3	F/E	TAGR		3	F		
	GG		5	F	PEDO		4	F	GPP		4	E	GAG		4	E	GA		3	F/E	EA		3	G/P	TAGF		3	F						
																											1360	50.00						
CFG	LP		3	LING	MIC		4	MET	IE		3	EST	ACU		3	SOC									DO		3	P/MET						
	I		3	LING																														
																										304	11.17							
CHS	22			22			22			22			22			26			17			21												
THS	352			352			352			352			352			352			272			336												
THA	704			704			704			704			704			608																		
THB	2112																																	
THL	2720																										100,0							

* Tabela de Organização Curricular construída segundo modelos propostos por Roldão (1999) e Dias & Mário (2002).

Legenda S - Semestre; D - Disciplina; H - Hora; AC - Área Científica; FP - Fundamentos de Pedagogia; PG - Psicologia Geral; PA - Psicologia da Aprendizagem; OAE - Organização e Administração Escolar; DG - Didáctica Geral; I - Inglês; LP - Língua Portuguesa; MIC - Metodologia de Investigação Científica; IE - Introdução à Estatística; ACU - Antropologia Cultural; DO - Disciplina Opcional; PPI - Práticas Pedagógicas I; PPII - Práticas Pedagógicas II; PPIII - Práticas Pedagógicas III; PPIV - Práticas Pedagógicas IV; RPP - Relatório de Práticas Pedagógicas; DGI - Didáctica Geografia I; DGII - Didáctica Geografia II; DGIII - Didáctica Geografia III; DGIV - Didáctica Geografia IV; DGV - Didáctica Geografia V; RPP/MC Relatório de práticas pedagógicas/Monografia científica; IG- Introdução à Geografia; GG-Geologia Geral; GEO- Geomorfologia; CART- Cartografia; PEDO-Pedogeografia; HIDR-Hidrogeografia; BIO- Biogeografia; GM- Geografia de Moçambique; GAG- Geografia Agrária; GPP-Geografia da População e Povoamento; GI-Geografia da Indústria; GA-Gestão Ambiental; GFR- Geografia Física Regional; GTCT- Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo; GER-Geografia Económica Regional; EA- Educação Ambiental; PIG-Práticas de Investigação em Geografia; TAGF-Temas de Actualidade em Geografia Física; TAGSE-Temas de Actualidade em Geografia Sócio-Económica; TAGR- Temas de Actualidade em Geografia Regional.
 PED- Pedagógica; MET-Metodologia; F/E-Física e Económica; F- Física; E-Económica; G/P-Geográfica e Pedagógica; P/MET- Pedagógica e Metodologia; SOC- Social; EST-Estatística; TEC-Técnica

CF - Componente de Formação; CFPPD -Componente de Formação Psicopedagógica e Didáctica; CFCE - Componente de Formação Científica Específica; CFG - Componente de Formação Geral; CHS - Carga Horária Semanal; THS - Total de Horas Semestrais; THA - Total de Horas Anuais; THB - Total de Horas de Bacharelato; THL - Total de Horas de Licenciatura.

CFP - Componente de Formação Prática

