



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE

### INTERDISCIPLINARITY AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN MOZAMBIQUE

CAPECE, Jó

e-mail: [jocapece@yahoo.com.br](mailto:jocapece@yahoo.com.br)

#### RESUMO

O presente trabalho procura dar alguns subsídios tendentes à mudança da prática pedagógica em Moçambique, tomando como pressuposto a necessidade da apropriação, para o currículo oficial, os saberes locais que as comunidades locais detém. Para que tal premissa seja profícua, recomenda-se que os fazedores das políticas públicas educacionais do país, dêem maior primazia à formação de educadores, formação essa que seja capaz de contemplar a possibilidade de apropriação da riqueza cultural e a-científica que está presente, às vezes de forma latente, nessas comunidades. Nesta acção procurar-se-á dar maior relevo à prática interdisciplinar, pois esta privilegia o autoconhecimento de cada um e constitui um contributo para um planeamento conjunto. Esta assumpção advém do facto de que, na formação de educadores, precisa haver um espaço para a criação e a recriação duma metodologia que leve o educador à procura incessante dos saberes locais juntos às comunidades, de tal modo que seja capaz de nelas extrair do que existe do universal no saber local, transformando-o no saber escolar.

**Palavras chave:** Prática pedagógica, saber local e saber escolar, comunidades locais.

#### ABSTRACT

The present piece of work seeks to bring about some subsidies aiming to introduce change in the pedagogical practice in Mozambique having as a presupposition the need for appropriation, to the official curriculum, of the local background knowledge that the local communities possess. For this premises to be successful, it is recommended that the country's public educational policy makers give major priority to the training of educators, which training be capable of contemplating the possibility of appropriating the cultural and non-scientific wealth which is present, sometimes in a latent form, in those communities. This assumption comes from the fact that, in the educators' training there is a need of a space for the creation and the recreation of a methodology which can direct the educator to look incessantly for the local background knowledge in the communities, so that he/she can extract the universal existing in this knowledge, turning it into a school knowledge.

**Key words:** pedagogical practice, local background knowledge and school knowledge, local communities.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. -jul. 2005-2006.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## A INTERDISCIPLINARIDADE NA APROPRIAÇÃO DO SABER LOCAL

Se o professor pode tomar emprestado seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal.

**Jean-Claude Forquin, 1993, p. 141**

Para o tratamento deste tema, começarei por discutir o conceito de currículo. Já que primeiramente pretendo debruçar-me sobre o conceito de interdisciplinaridade e os saberes locais, interessa-me antes de mais falar sobre o conceito de currículo e os saberes das práticas quotidianas das comunidades.

Assim sendo, o currículo não seria visto como uma coisa acabada, mas sim como um processo e produto de coisas vividas, como corolário das experiências que ambos, educador e educando, partilham no seu dia-a-dia. Isto obrigará ao professor ao garimpo incessante do saber local, que não precisa estar necessariamente nas comunidades, como também em programas de rádio, em jornais diários, em programas de TV ou mesmo em actividades da igreja e em associações da Sociedade Civil.

Este modo de estar demanda do professor uma sensibilidade de busca contínua de quais saberes locais podem ser encontrados não somente nos antepassados, mas em outros meios. Para que isto seja profícuo exigirá do professorado um planeamento conjunto de modo a que o material dele resultante chegue aos alunos mais como uma sugestão do que como uma coisa acabada e pronta para ser consumida.

No referido planeamento poderão ser previstas, dentre várias actividades, as seguintes:



- a. Realização de visitas, acompanhado de alunos, à estas situações. Em tais visitas, além de observação, os alunos poderão ter o ensejo de fazer pequenas entrevistas;
- b. Descrição destes fenómenos, ou seja, antes do professor levar a actividade para a sala de aulas poderá solicitar por parte dos alunos a sua descrição e documentação.

Esta acção de busca permanente do educador, para que seja profícua precisa ser transformada numa experiência interdisciplinar.

Antes de imbuirmo-nos em detalhes sobre esta prática, torna-se pertinente, antes de mais, nos determo-nos sobre o conceito de interdisciplinaridade. O conceito em referência alude a uma relação de reciprocidade, de mutualidade, de interacção, possibilitando um diálogo entre os interessados, tendo como pano de fundo o estabelecimento de intersubjectividades.

O ensino interdisciplinar surge como uma nova resposta, uma nova pedagogia que privilegia o diálogo e a estimulação de práticas cooperativas. Isto pressupõe a supressão de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que tenham o mesmo projecto educativo.

Neste sentido, educadores e educandos envoltos intencionalmente com a mesma realidade, deparam-se numa mesma tarefa e ambos sujeitos na acção de desvelar o saber duma forma crítica.

Um primeiro elemento característico duma experiência interdisciplinar é a descrição do fenómeno, uma vez que ela abre perspectivas neste sentido. A descrição é um elemento chave nesta empreitada uma vez que com ela se levantam muitas qualidades de aprendizagem, tais como habilidades, comparações, classificações e observações. E nesta diversidade de habilidades está subjacente o elemento interdisciplinar, na qual desenvolvem a capacidade de escrita e de fala. Este acto de dar a voz aos alunos, através da fala e da escrita, em si é uma das abordagens interdisciplinares, já que neste exercício desenvolvem-se também habilidades linguísticas.

Além de habilidades lingüísticas podemos encontrar também as de mensuração, de classificação e de sequenciação.

A interdisciplinaridade também é patente no momento em que, na sua descrição, o aluno lança mãos a outros conceitos de outras disciplinas.



Os pressupostos acima aferidos além de consubstanciarem a prática interdisciplinar, estimulam outrossim a actividade independente do educando que se manifesta a partir do momento em que o educador respeita o modo de ser de cada um deles; respeita o caminho que cada um deles empreende na busca da sua autonomia: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 66).

Outro elemento nesta prática pedagógica consiste no estímulo da fala do educando, dando-lhe espaço para expressar as suas ideias, ouvindo a sua voz, já que está carregada de símbolos, de linguagem e de gestos.

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. (GIROUX ; MCLAREN, In: MOREIRA ; SILVA, 1999, p. 137).

Importa salientar que só com uma prática interdisciplinar é que foi possível estabelecer-se a descrição dum dado fenómeno, já que esta prática estimula a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. Esta premissa parte do pressuposto básico segundo o qual, “o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo a participação”. (FAZENDA, 2000, p. 94).

Uma comunicação que se manifesta a partir da altura em que o professor, munido de seus ideais os socializa com o grupo da mesma classe, mediante um planeamento. Para tanto a escola, como instituição precisa abrir as suas portas para a efectivação dessa comunicação, isto porque numa mesma instituição nos deparamos com educadores com diferentes práticas.

Neste sentido, se a instituição “concede” espaço, tempo e estimula o diálogo, abrem-se grandes probabilidades de o professor aprender com os seus colegas, uma vez que “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. (FAZENDA, 2000, p. 86).



Isto quer dizer que a construção de uma Didáctica que se preze interdisciplinar, precisa alicerçar-se em trocas intersubjectivas, isto porque o seu exercício implica também disposições pessoais, posto que os saberes não estão “flutuando” anonimamente mas são portados por pessoas, além do que são pessoas que fazem a articulação dos saberes. Significa isso dizer que a interdisciplinaridade é um processo epistemológico que se processa sociologicamente; é uma articulação de saberes que se faz por meio da relação entre pessoas portadoras desses saberes.

É assim que se mostra pertinente que os exemplos que um educador for perscrutando nas comunidades locais tenham que ser tomados em conta por outros educadores apenas como uma possibilidade e, como tal, estes se prestam a insinuar algumas generalizações.

Assim sendo, estes não devem ser tomados como modelos a serem aplicados taxativamente a outras situações. Por isso o educador precisa embrenhar-se nas comunidades e aí ter a habilidade de buscar as significações que estão adjacentes e subjacentes nestes e noutros exemplos. Ou seja, precisa buscar significações e interesses culturais que podem ser encontrados no quotidiano das comunidades onde ele se encontra inserido: “O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos do universo temático [...] ou o conjunto dos seus temas geradores” (FREIRE, 1999, p. 87).

Neste sentido, a questão deve ser vista sob o ponto de vista epistemológico. Para tanto, o planeamento entre professores da mesma classe é importante, já que ele estimula “o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribui para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados nas práticas quotidianas” (FAZENDA, 2000, p. 79).

É neste planeamento que a prática pedagógica (curricular) de cada educador se articula ao projecto educativo colectivo da escola, lugar para onde confluem referenciais éticos universais e onde efectivamente se aglutinam determinações de várias ordens, o que possibilita a que esta empreitada constitua um projecto aberto a uma construção institucional de práticas corriqueiras. Só assim é que este planeamento transforma-se num projecto de apropriação do mundo concreto que se vive e se constrói em intersubjectividades. “Um projecto aberto à realização de imprevisíveis demandas e direitos singulares, parciais e universais” (CASALI, 2000, p. 15).



E isso só será profícuo se proporcionarmos a este educador uma formação que o possibilite a captação destes contornos ecológicos que o circundam. Não é novidade para ninguém que a nossa realidade em termos de formação de educadores é aquela que aponta para a prática positivista, onde um método é emanado superiormente, regra geral sintético, silábico ou global, servindo deste modo como um instrumento único e de aplicação obrigatória para todas as classes, qual uma cartilha, com o seguimento rigoroso e obrigatório de todos os passos nele inseridos.

Sendo assim, uma formação eficiente que possibilite ao educador uma busca consciente, a um garimpo metódico de outras situações culturais e suas respectivas significações, afigura-se urgente.

Torna-se pertinente ressaltar que tais pressupostos somente serão alcançados ao se ultrapassarem alguns constrangimentos, tais como:

- a. Os de ordem epistemológico/institucionais, respeitando a verdade e a relatividade de cada disciplina o que passaria pela supressão da rigidez das estruturas institucionais, estas que *grosso modo* reforçam o monopólio epistemológico das diferentes ciências;
- b. Os de ordem psicossociológico/culturais: muitas das vezes os educandos se acomodam em práticas que desencorajam a interação, o diálogo entre vários participantes no processo de ensino e aprendizagem uma vez que são acossados pelo medo de perderem o prestígio pessoal. Isto ocorre devido ao desconhecimento do real significado do que seja um projecto interdisciplinar e devido à falta de uma formação específica;
- c. Os de ordem metodológica, já que a implementação de uma metodologia interdisciplinar pressupõe o questionamento do conteúdo de cada disciplina, tomando como parâmetro o tipo de indivíduo que se pretende formar;
- d. Os de ordem de formação, uma vez que a interdisciplinaridade convida-nos ao estabelecimento duma relação pedagógica arraigada na transmissão do saber de uma dada disciplina ou dum dado conteúdo fundado numa relação dialógica onde a palavra-chave é a construção do saber com base na cooperação de todos os intervenientes. Sendo assim, torna-se pertinente que, ao lado de uma formação teórica, se estabeleça, outrossim, um treino permanente visando uma



troca contínua de experiências já que a interdisciplinaridade está fundada naquele pressuposto que defende a reconstrução da unidade dos objectos que a fragmentação dos métodos separou. Esta reconstrução da unidade permitiria então analisar com maior acuidade as situações globais, os limites do seu próprio sistema conceitual e quiçá, dar mais ensejo ao diálogo entre as disciplinas;

- e. Por último os de ordem material, uma vez que para a implementação duma acção interdisciplinar toma-se como pressuposto que o planeamento do espaço e do tempo sejam primordiais.

O momento de descrição terminaria pedindo aos educandos para levarem consigo algo que documente o evento visitado. Tal documentação poderia ser um esboço em forma de desenho daquilo que teriam observado; em forma de fotografias; em forma de mapeamento ou mesmo em forma dum pequeno texto escrito com punho e palavras próprias, já que nesta fase pressupõe-se que os alunos teriam pequenos apontamentos sobre a entrevista que teriam feito às comunidades locais.

Isto porque, captar o ponto de vista dos membros da comunidade não consiste apenas em escutar o que estes dizem como também “implica situar as descrições deles em seu contexto, e considerar os relatos [...] como instruções de pesquisa” (COULON, 1995, p. 90).

Outra motivação que dá sustento a este momento está fundada em Sacristán (1998, p. 308) que enfatiza que, “uma actividade é melhor que a outra se exige dos alunos que escrevam de novo, revisem e aperfeiçoem seus esforços iniciais, em vez de aparecer como meras tarefas de completar, sem lugar para a crítica nem o aperfeiçoamento progressivo [...]”.

Esta actividade ajudaria a problematizar o conteúdo em estudo já que o tornaria reflexivo, implicando daí um permanente desvelamento da realidade, o que daria ensejo à busca da imersão das consciências, resultando deste modo na inserção crítica da realidade que circunda o educando.

Isto porque, quanto maior for o grau de problematização em que se encontram imbuídos os educandos, maior é a probabilidade de se sentirem desafiados e de responderem a este desafio e isto “[...] porque captam o desafio como um problema em



suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1999, p. 70).

Um momento seguinte seria o de pedir aos educandos para, junto dos pais ou de pessoas mais adultas, para com eles recuperarem histórias junto da família sobre o objecto visitado que poderia abranger cenários como a pesca, o artesanato, sobre viagens, sobre comércio, dependendo dos casos. Este momento serviria para que os alunos pudessem recuperar as habilidades técnicas, através das recuperações de história dos momentos e actos marcantes das suas origens.

Uma pedagogia atenta às histórias, às experiências e às linguagens de diferentes grupos culturais,

Terá menos dificuldades de entender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto apresentado em classe. [...] É somente começando por estas formas subjectivas que os educadores [...] poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiam formas contraditórias de capital cultural (GIROUX; MCLAREN, In: MOREIRA; SILVA, 1999, p. 146).

Aqui vale o recurso didáctico “memória de vida” comumente usado em comunidades com o domínio limitado de alfabetização.

Este recurso é fundamental porque possibilita esboçar um quadro já vivido, desta feita com outros matizes. Isto porque, quando a memória esboça um quadro já vivido nunca o faz de modo repetitivo, uma vez que aí não é garantida a precisão da objectividade do orador, possibilitando outrossim a riqueza da subjectividade que de igual modo é fidedigna e constitui uma premissa de validade das informações, pois substitui o propósito de precisão por um outro que é o de resgatar do quadro, aquilo que foi mais relevante a ponto de se tornar inesgotável e inesquecível: “inesgotável porque ao recuperar o vivido de forma diferente da que foi vivida torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento próprio de toda e qualquer produção de conhecimento” (FAZENDA, 2000, p.83).





A localização espacial também é importante: no momento da documentação é importante que os alunos façam um mapeamento do local onde estão visitando.

Este momento é também interdisciplinar, já que em vez do foco estar centrado apenas no objecto em análise, o educando lança mão a outros saberes que têm a finalidade de complementar o objecto em estudo.

O último momento seria o de sistematização: depois do trabalho de campo, que consistiu em visitas de estudo e de entrevistas; depois de em casa os educandos recuperarem junto dos pais e ou de outras pessoas mais idosas, histórias da família ligadas com o tema; depois de mapear o local através dum pequeno esboço, depois dos educandos construírem um pequeno texto à volta do assunto, é chegado o momento de, em sala de aula, fazer-se uma sistematização desse mosaico de conhecimentos, dos saberes apreendidos junto das comunidades, conhecimentos e saberes estes que até então se apresentavam assistematizados.

Para socializar esta experiência, o professor poderia discuti-la com outros professores da mesma classe e com os de outras disciplinas, isto porque foi provado que para a concretização dos pressupostos didáctico-metodológicos do objecto em estudo, lançou-se mãos a outras disciplinas.

Nesta socialização que emerge a partir do planeamento, serviria de momento chave para sugerir a outros educadores para a busca em outras áreas de conhecimento, acerca de outros exemplos do dia-a-dia. É nesta busca, fundada numa abordagem interdisciplinar que “desprende” o professor da inércia em usar os exemplos expostos como receitas, como directrizes a seguir sem nenhum questionamento, já que os exemplos não devem constituir “[...] um esquema-receituário de programação, mas de um estabelecimento de coordenadas para pensar e actuar na prática.” (SACRISTÁN, 1998, p. 297).

Para isso, insista-se, é necessário que se dê primazia à formação de educadores. Uma formação que lhe possibilite a captação das significações culturais que se encontram nas comunidades locais onde ele se encontra inserido. Só com esta visão de conjunto, só com esta possibilidade de apropriação dos contornos ecológicos que permeiam a comunidade é que o educador poderá trazer à superfície outros exemplos do dia-a-dia. Sem este exercício, corre-se o risco em se cair em mais numa “directrização”, em mais “pacotes”, em mais uma “cartilha” que vem de cima para baixo prontos para serem aplicados sem nenhum questionamento. É que,



boa parte da rigidez do ensino, da falta de acomodação às condições do aluno ou do meio cultural, do fracasso escolar provêm dessa dependência dos professores quanto ao plano de conteúdos realizados fora das condições de sua prática e dos interesses e possibilidades dos alunos (SACRISTÁN, 1998, p. 298).

## **ALGUNS SUBSÍDIOS PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ACTUAL**

Com vista ao alcance dos propósitos descritos no item anterior afigura-se necessário mudar a prática pedagógica actual já que esta é puramente escolástica, ou seja, é caracterizada por aquilo a que Freire (1999) denomina de “concepção bancária” da educação, onde o traço fundamental do processo de ensino e aprendizagem é o de transferir conhecimentos aos educandos, estes feitos puras “vasilhas”.

Na prática pedagógica quotidiana, o que ocorre é que a nossa Educação, ao seleccionar os conteúdos que pretende transmitir aos alunos, privilegia os saberes escolares<sup>1</sup> universais, já que a razão moderna sempre “mostrou seu apetite pela universalidade [...] construindo modelos determinísticos” (CASALI, 2000, p.4).

Tal processo de ensino é rotulado por Santomé (1995) de pedagogia *visível*, usando de empréstimo a terminologia de Bernstein (1998). Em tal pedagogia, o relacionamento entre educador e educando é manifestamente hierárquico onde é notório quem manda, quem são os receptores e quem é a pessoa transmissora. Neste processo, os conteúdos do currículo estão muito desajustados uns dos outros, não se vislumbrando com clareza as suas relações. Ao corpo discente (e inclusive o professorado) não se lhes dá a oportunidade de intervir na selecção, organização e sequenciação dos conteúdos curriculares.

Dado a este facto, o que se assiste é uma permanente tensão entre o particular<sup>2</sup> e o universal na selecção dos tais conteúdos. E para mudarmos a prática educativa, temos que fazer uma luta para que as dimensões da particularidade do conhecimento também sejam valorizados, isto porque sob o ponto de vista epistemológico, tais saberes universais, cientificamente credenciados, que circulam no interior da comunidade científica, “são



vinculados, por origem e por destino, aos saberes culturais (parciais) que circulam no interior dos diversos grupos sociais, incluída a escola”(CASALI, 2000, p. 2).

Esta valorização, para o caso de Moçambique, passa necessariamente pelo resgate dos aspectos culturais dos seus povos.

E este resgate implica mudanças. Uma mudança que implica o surgimento do novo. E toda a mudança (ROSA,1998, p. 13) é uma tarefa espinhosa uma vez que exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que, não raras vezes, parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo é que, a ela ligada, surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência. Uma força contrária, cuja função é tentar freiar a dose inexorável de sofrimento que toda mudança engendra.

Além de implicar mudanças, implica também a posse de uma elevada dose de poder decisório. Uma decisão que implica o rompimento com o velho, o que traz consigo contradições e cisões que podem não ser encaradas de ânimo leve com os demais, uma vez que, segundo (FREIRE, 1998, p. 60) “ninguém toma uma decisão senão perante uma oposição que pode ser manifestada por uma coisa contra outra, por um ponto contra outro ou por uma pessoa contra outra”.

Assim sendo, toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa ponderação no acto de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. Tal ponderação toma em consideração todas as implicações que dela pode advir. Por isso decidir é romper e, deste modo, nem sempre fácil de ser vivida.

E esta resistência ao novo é bem patente no caso vertente da nossa realidade e ela remonta ao período anterior à independência nacional, e os seus vestígios são bem visíveis nos dias que correm, embora, sob forma dissimulada.

Com base neste cenário, urge introduzir no nosso panorama educacional grandes mudanças, sobretudo na escola (instituição). Tal mudança deve estar voltada para o educando, já que a nossa prática educativa nos habituou a nos preocuparmos muito pouco com os questionamentos destes, com as representações e significados que já construíram, com seus interesses e percursos.

Habituamo-nos a vê-los partir de conceitos objectivos, que se comutam, na maioria das vezes, em sujeitos vivendo uma determinada fase, ou até não nos conectamos com eles.



Só nos preocupamos com os conteúdos das nossas disciplinas, desconhecendo, muitas vezes, as pessoas singulares que são, e não as levamos em conta em nosso planejamento.

Consideramo-nos detentores de todo o saber e transformamos nossos educandos naqueles que nada sabem (FREIRE, 1999), uma vez que já temos as perguntas e as respostas prontas, cabendo a eles repeti-las. Com este proceder vamo-los afastando da escola. Como não podem se afastar fisicamente, pois são obrigados a estar entre nós presencialmente, afastam-se simbolicamente, através da dispersão, da indisciplina e do esquecimento de grande parte do que lhes ensinamos.

O que é mais angustiante é que, não raras vezes, para simularem que estão connosco, afastam-se de si-mesmos, renunciando ao ser individual que poderiam ser, para transformarem-se naquilo que acreditamos ser bom para eles.

Para a efectivação da mudança, defende-se o apropriação da riqueza a-científica<sup>3</sup> existente nas comunidades. Para tal, nada melhor que conversar com elas e saber que escola eles querem para os seus educandos.

Nesta conversa, o importante não é reter apenas aquilo que as suas falas querem dizer à primeira vista, mas sim os seus significados, as suas representações e mais do que isso, as metáforas nela presentes, porque nós como africanos, temos o nosso mito de interpretar os fenómenos a partir, “de figuras metafóricas conotativas de estados de espírito que não são específicas deste ou daquele lugar e tempo, não obstante essas figuras, inicialmente, sugerirem tal localização.” (CAMPBELL, 1991, p.13).

E isto porque o estudo de qualquer mitologia do ponto de vista do etnólogo ou do historiador está na relevância de suas metáforas para a revelação da estrutura e da força da mônada<sup>o</sup> nuclear pela qual todos os aspectos da cultura são investidos de seu sentido espiritual.

Além disso, ao procurarmos algo, não podemos dirigir o nosso olhar apenas ao objecto de nosso interesse, mas exercitar outras direcções, uma vez que o procurar tem o sentido de busca, do caminho, da meta, mas achar implica estar livre, aberto a tudo, enfim, não ter meta alguma.



E nesta busca do desconhecido é primordial abrir os nossos olhos, metaforicamente, buscando ver até mesmo nas coisas que estão bem perto, o novo, o desconhecido (CRITELLI, 1996).

Este olhar, não é isolado, mas um olhar plural do qual fazem parte todos aqueles com quem ele mesmo é. Mas também é um olhar exclusivo, no qual se expõe toda sua singularidade.

E para que estas premissas se façam presentes no processo de ensino e aprendizagem moçambicano, e para que haja a capacidade de fazer chegar estas metáforas aos educandos, defende-se que se privilegie a área de formação de educadores, uma vez que, parafraseando Ramos (2000), a formação de professores passa pela questão do (re)ver-se produzindo efeitos, construindo o novo, transformando a realidade e isso implica o respeito ao sujeito que aprende, às suas marcas pessoais e o apoio para esse processo de autoconhecimento.

Vale frisar que não basta mudar por mudar: tirar um conteúdo programático e substituí-lo por outro. Tem que haver mudanças curriculares consentâneas com as aspirações dos professores e dos alunos, que são afinal, os maiores actores do processo de ensino e aprendizagem.

Os currículos têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimento do professor para o aluno mas sim numa perspectiva emancipadora, objectivando estimular os educadores a construir o seu currículo.

Além da perspectiva emancipadora, o currículo tem que ter uma perspectiva política: estimulando valores que abarquem a componente democrática e de justiça social. Isso pressupõem “*construir*” uma escola cujos interesses estejam voltados para os da população alvo, aberta às suas comunidades. Esta abertura deve consistir não só na recepção dos seus filhos, mas também na participação das comunidades nos destinos da escola.

Uma escola sem discriminação e sem exclusão. Uma escola que valorize os aspectos culturais das comunidades. Por isso uma proposta de mudança na Educação precisa de passar pela valorização da cultura das comunidades.



Para tal, a escola tem que ser democrática, uma escola que, continuando a ser um tempo – espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, abarca outrossim, ensinar e aprender de forma diferente, uma vez que aqui ensinar já não é este esforço de transmissão do saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é mera recepção do objecto ou do conteúdo transferido, ao estilo da concepção bancária da educação.

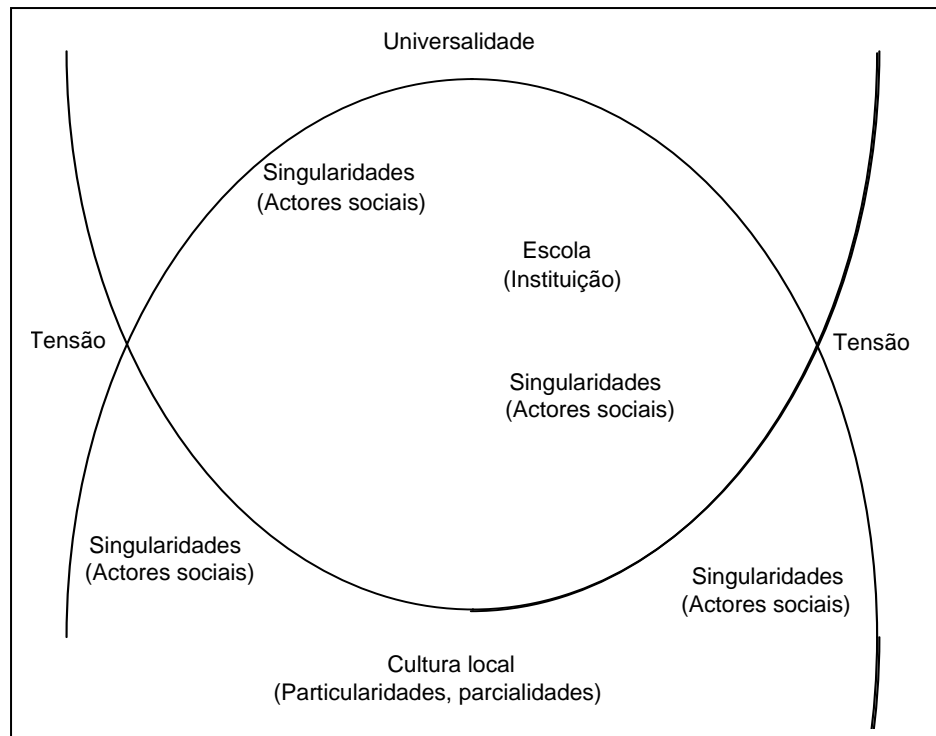
Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objectos, da criação, da beleza, da exactidão científica, do senso comum, ensinar e aprender circunda em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que também é conhecimento.

No caso da realidade da prática pedagógica em Moçambique, a questão que se coloca é: como organizar os ambientes de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, de tal sorte que a escola se aproprie da riqueza cultural e a-científica que existem nas comunidades?

E como introduzir esta questão na componente de formação de educadores para dar novos passos na compreensão e apropriação dos saberes universais?

Para responder a esta pergunta, propõe-se que a questão siga o movimento como o ilustrado no esquema da figura 1, onde dum lado estão os actores sociais possuidores das singularidades, da cultura local com a sua particularidade e parcialidade ambos ricos de conhecimentos assistemáticos, e, do outro lado, está a universalidade do conhecimento.





**Figura 1:** Movimento dialético entre o Universal, o singular e a cultura local (parcial)

**Fonte:** O autor, inspirado da sua prática pedagógica quotidiana.

Na zona de interface, ou seja, na intersecção entre estes dois blocos encontramos a escola, um espaço intermediário (COULON, 1995) onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com a sua variedade de formas e composições, espaço intermediário onde se constróem identidades com algum rosto colectivo, o multicultural.

Fora desta zona, assiste-se amiúde, uma permanente tensão entre a universalidade e os saberes culturais (parciais), uma tensão, aliás, salutar para quem está deseioso de empreender mudanças, já que ela propicia, dum lado, uma articulação entre as parcialidades culturais, institucionais e as determinações individuais (singulares) que operam esta acção intersubjectiva e do outro entre àquelas e as determinações mais universais (macroestruturais) que também aí operam embora de forma mais mediato.

Perante esta realidade, uma proposta apontando na direcção das mudanças passaria necessariamente pelo equilíbrio da situação, ou seja pela apropriação dos saberes escolares universais sem hipotecar os saberes culturais (parciais).

Para este desafio coloca-se no cerne da questão o professor. Para tanto, este professor necessita de se beneficiar duma formação sólida e eficaz: um educador que, diferentemente daquele que se limita a transferir o seu conhecimento para o aluno e este feito num puro receptáculo, deve primar antes de tudo pela auscultação das expectativas dos seus educandos, quais as suas aspirações, o que é que o educando sabe sobre um determinado assunto que ele pretende introduzir, que experiências anteriores do educando poderiam ser aproveitadas. Isto porque se torna como pressuposto que as nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo.

Exigindo nosso respeito aos educandos, descortinamos de igual modo o nosso conhecimento das condições concretas do seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem os nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe, já que sem isso não temos acesso à maneira como pensam e, assim sendo, dificilmente podemos perceber o que sabem e como sabem.

Por isso, na formação de educadores, o professor precisa adquirir uma capacidade que lhe permita apropriar-se dos ambientes culturais a-científicos dos seus educandos. Nesta óptica, ele tem que adquirir uma performance que lhe dê subsídios para, “[...] estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm [...]” (FREIRE, 1996, p.34).

E isto só será possível, se no processo de formação do educador, não se negligenciar o aspecto socializante da escola. Ou seja, a escola já não é aquela vista pelas comunidades como um estabelecimento de ensino compreendendo apenas as quatro paredes, o pátio e os serviços administrativos, mas sim um espaço aberto às comunidades que a circundam, com os seus anseios, com os seus temores, com as suas tramas, com as suas expectativas, enfim, com a sua vida quotidiana.

Uma escola que é ousada, não inerte, que não tem medo do risco, por isso que se recusa ao imobilismo. A escola em que se pensa, em que se actua, em que se cria, em que





recria, em que se fala, em que se ama, se advinha, escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que silencia a fala dos educandos.

O aspecto socializante reveste-se de capital importância no processo educativo porque, “[...] foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p.34).

Daí se justifique a importância no resgate das questões da particularidade, do cotidiano das comunidades e dos ambientes culturais à eles adjacentes, que podiam estar sempre presentes, uma vez que se afigura pertinente a apropriação das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, onde variados gestos de alunos, do pessoal administrativo, do pessoal docente se amalgamam cheios de significação.

Para que estas virtudes se transformem em realidade, para que não sejam “*uma letra morta*”, ou numa simples “*carta de intenções*”, espera-se do educador um exercício que infelizmente escasseia na nossa prática pedagógica: o de diminuir, ou tentar diminuir no máximo, o desfasamento que existe entre a sua intenção e a sua prática, entre o seu discurso e a realidade. Para que isso seja possível, dele espera-se também uma acção dialógica. Uma dialogicidade que se funda na humildade, no amor, na fé, na esperança e no pensar verdade sobre as coisas e cuja acção se faz numa “relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 1999, p.81).

Isto não nega a possibilidade da dialogicidade abarcar momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objecto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada.

O importante é que educadores e educandos se assumam epistemologicamente curiosos. É essa curiosidade epistemológica que precisa trespassar em ambos. E esta curiosidade difere da vulgar, aquela que remete ao educando levantar questionamentos fúteis, banais, sem nenhum fundamento de carácter epistemológico e ao educador que, quando questionado sobre um assunto que no momento não pode dar resposta satisfatória, ter a humildade de dizer a verdade, não se limitando somente a dar respostas dúbias, sem nenhuma base científica, apenas para se fazer passar de quem é detentor do saber.



Mas que se exige também do educador, no seu labor diário, um esforço no preparo das suas matérias, para que situações como estas não constituam um *perpetuum mobile*.

Para que a prática pedagógica em Moçambique mude, esta necessita de privilegiar a preparação de educadores em que na sua actividade quotidiana, consigam simultaneamente transmitir a sua fala aos educadores e fazer um exercício no sentido de aproximação do educando até à intimidade do movimento do seu pensamento. Uma preparação que o outorgue à uma busca permanente das significações culturais que se emanam nas comunidades locais.

Apropriando-se destes ambientes culturais ele conseguirá que a sua aula se transforme num desafio e não numa cantiga qualquer. Isto quer dizer que, o educador, na sua prática pedagógica quotidiana, não se limitará apenas a “*ditar*” aos seus educandos os conteúdos constantes nos manuais de ensino, como é frequente na nossa realidade educativa.

Um exemplo que pode ajudar o educador a livrar-se dos manuais, é, perante um determinado tema, depois de uma introdução ao de leve na sala de aula, pedir aos seus educandos para que no fim-de-semana, registem individualmente as curiosidades mais relevantes que teriam encontrado no seu dia a dia. Neste exercício, eles poderão socorrer-se dos programas da rádio, da TV, do jornal, das actividades da igreja e da recuperação de histórias de vida de pessoas mais idosas.

O recurso aos meios de comunicação, sobretudo a televisão e o vídeo com a exibição de determinados programas sobre a natureza, é, na opinião de (SACRISTÁN, 1998), uma fonte de conhecimento e de cultura de elevada eficácia e atracção quando comparados a muitos programas, livros escolares.

O educador ao lançar mãos a este tipo de recursos didácticos ajuda-o a *divorciar-se* gradativamente dos Manuais de Ensino, tentando enaltecer aspectos pedagógicos que se encontram latentes no dia a dia dos educandos, estimulando simultaneamente a sua capacidade investigadora, uma vez que antes de tirar conclusões, ele vai se situar num patamar a que Descartes (1596), chamou de moral provisória:



Assim como, antes de se começar a construir a casa, onde vive, não basta demoli-la e prover-se de materiais e arquitectos, ou aprendermos nós próprios a arquitectura, nem basta, além disso, traçar cuidadosamente o projecto, mas é preciso também termo-nos provido de uma outra casa, onde possamos estar comodamente instalados, durante o tempo em que na outra se trabalha, [...] e para não deixar de viver, desde então, o mais felizmente possível, formei para mim próprio uma moral provisória, constituída somente por três ou quatro máximas [...] (DESCARTES, 1979, p. 63).

Neste excerto, Descartes quis nos dar a entender que, enquanto desmorona a casa, tem que ter um abrigo provisório onde morar, uma vez que “a morada do homem, como animal social, é sempre alguma cultura particular, [...] uma parte do todo.” (CASALI, 2000, p. 10).

Neste caso, afigura-se necessário construir a morada, leia-se moral, provisória, já que esta é entendida como “um fenómeno de ordem parcial. É a regulação dos valores e comportamentos (procederes) considerados legítimos por uma determinada sociedade, um povo, uma religião, uma ordem política, uma tradição cultural.” (CASALI, 2000, p. 10).

Por isso, enquanto a moradia definitiva não se constrói, vai se “*alimentando*” das quatro máximas e uma delas e a mais importante é a de seguir os usos e costumes e o bom senso dos povos: os saberes culturais (parciais).

É nesta óptica que, no nosso caso, enquanto estamos rebuscando um currículo que seja consentâneo com a nossa realidade, é preciso nos apoiarmos em algo tangível: a tal moradia provisória, que para nós passa, no meu entender, pelo resgate dos ambientes culturais e a-científicos que estão prenes nos usos e costumes, nos hábitos e no dia-a-dia das comunidades locais. São estes ambientes culturais e a-científicos (saberes parciais) que a escola teima em excluir na selecção dos seus conteúdos que constitui a musa desta pesquisa. E não basta só o resgate da cultura: é preciso dar um passo além, que passa necessariamente pela garantia de que este resgate seja “*assimilado*” pelo destinatário último, que são as populações, identificadas no primeiro patamar por educandos.

Para tanto, torna-se legítimo assegurar a formação de educadores. Educadores que para além de serem portadores de outras virtudes, são também transportadores de uma elevada dose de competência. Competência que lhes outorgue a autoridade, porque, segundo Freire (1996, p.



103): “nenhuma autoridade docente se exerce sem competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar á altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as actividades de sua classe” .

Esta coordenação passa necessariamente por um planejamento entre educadores da mesma classe ou com os de classe e disciplinas diferentes. É este planejamento que dá cunho interdisciplinar a prática pedagógica (curricular), uma vez que esta pressupõe uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou seja, “um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjectividade.” (FAZENDA, 1999b,p. 31).

Para terminar esta abordagem gostaria de vincar a importância que existe na formação de educadores, como garantia da operacionalidade da mudança da nossa prática pedagógica. Por isso defende-se que a formação de educadores devia dar importância aos contornos ecológicos, sociais e económicos da escola. A percepção teórica que isso dá ao educador, aglutinado ao saber teórico-prático deste, da realidade que circunda a escola, é a que dá ao educador, premissas e ferramentas para poder equacionar e apropriar-se com eficácia dos ambientes culturais e a-científicos existentes fora da escola, porque,

Pensar que é possível a realização de um trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz independentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola e não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre o contexto concreto e contexto teórico. (FREIRE, 1998, p. 97, grifo nosso).

Sem serem estas, receitas prontas, constituem um crivo teórico que, se dele nos apropriamos com consciência e humildade, poderemos empreender mudanças consentâneas aos nossos anseios, mudanças estas que darão ensejo ao educador não se sentir preso aos ditames a que lhe foram habituados, onde o seu papel é o de puro reproduzidor dos “pacotes” emanados de cima para baixo pelos fazedores das políticas públicas educacionais do país. Precisamos de “construir” um educador cujo crivo seja o de busca permanente das significações culturais que bordejam o seu quotidiano.



## CONCLUSÕES

A concepção curricular deve ser inspirada no dia-a-dia dos alunos e não em receitas acabadas. Este modo de construção, por não ser comum, abre oportunidades para a aceitação de um certo risco de sucesso ou crítica, uma vez que sai dos caminhos habitualmente percorridos e aprovados socialmente o que os catapulta a terem maior potencialidade quando comparados com outras que não trazem tais riscos.

Outro ganho de grande valia está na possibilidade que o aluno tem em poder aplicar os processos intelectuais adquiridos em experiências anteriores em novas situações, contextos e materiais. Além disso, ao envolver o aluno em problemas com os quais se identifica, através da comprovação de hipóteses e da identificação de pressupostos numa dada situação, ele sente-se estimulado a comprometer-se na pesquisa.

Assim sendo, a concepção curricular deve permear os seguintes ditames:

- a) Aproximar as matérias de estudo às aplicações sociais do conhecimento com a valorização da cultura. Isto passa necessariamente pela valorização da cultura, relacionando-a com as necessidades do aluno e ligando-a com aplicações sociais. Isto pressupõe que a escola deixe que os alunos oriundos dos grupos chamados subordinados, explicitem os seus problemas e as suas experiências de vida por meio das próprias vozes de modo individual ou colectiva;
- b) O currículo precisa deixar de ser burocratizado, isto é, concebido distante da realidade que circunda o aluno e o professor, passando a ser concebido com base em experiências de aprendizagem dos alunos de tal modo que os propicie a desenvolver habilidades, valores e senso de responsabilidade de que precisam para se tornar cidadãos criativos, críticos e éticos;
- c) Na formação de educadores deve haver um espaço em que seja possível contemplar os contornos ecológicos que bordejam a escola. Isto significa que o educador tem que ser uma pessoa criativa e dotada de imaginação que transcenda a ideologia dos métodos e meios. Só assim é que poderá avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em Educação. Também a



escola precisa de ser um espaço de luta onde sobejam contestações, onde coabitam uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes;

- d) Para tanto, os programas de formação de educadores não devem perder de vista a necessidade de educar os alunos com o objectivo de os tornar profissionais críticos. Isso será possível se os educadores legitimarem as experiências que os educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem, tornando-as objecto de confirmação e de debate. Por isso, os professores precisam trabalhar em condições que lhes permitam reflectir, ler e comungar suas experiências com outros, através dum planeamento interdisciplinar, o que passa pela remodelação da Educação do professor com o enfoque direccionado para um projecto político, como um modo de política cultural definindo-os como intelectuais transformadores responsáveis na criação e recriação de espaços públicos em que os alunos possam debater, assimilar e adquirir habilidades e conhecimentos necessários à luta a favor dum mundo mais humano e justo;
- e) Os pressupostos antes referidos só encontrarão eco na sociedade, se o trabalho intelectual pelo qual perpassa o processo de ensino e aprendizagem for apoiado por condições práticas, sustentadas economicamente por ideologias que se prezem democráticas;
- f) A concepção do currículo precisa ser processual de modo a que nos leve a ler o seu significado e a importância real como uma confluência de diversas operações nas quais é submetido, mormente no que tange ao enquadramento político e administrativo, manejo por parte de professores, avaliação dos seus resultados e a dotação do professorado.

Por isso recomenda-se que, na concepção dos currículos, não basta que se tire um item e se substitua por um outro:

É preciso que os fazedores dos referidos currículos estabeleçam concessões mais lentas e profundas de consulta envolvendo todas as sensibilidades no processo. Ou seja, devem ser gerados a partir da base, uma vez que estes têm que reflectir os saberes práticos da vida quotidiana, sendo por isso o



produto de coisas vividas. Só assim é que teremos currículos que são a reflexão da realidade que circunda as comunidades.(CAPECE, 2001, p. 300).

### *Notas*

<sup>1</sup> A expressão “saberes escolares” é usada por CASALI, na acepção ampla do termo correspondendo à acepção também ampla do currículo, aquela que alude não só o repertório de conteúdos disciplinares como também ao conjunto dos saberes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, endógenos e exógenos, que fazem a tessitura da acção escolar quotidiana.

<sup>2</sup> Aqui se entende por particulares aqueles saberes culturais (parciais) que permeiam o interior dos diversos grupos sociais, onde a escola se encontra incluída.

<sup>3</sup> Conhecimentos a-científicos, aqui tidos também como saberes locais são, na concepção freireana, conhecimentos do senso comum, os saberes locais, os quais, na visão positivista, cientivista, tradicional, não são valorizados pela Escola.

<sup>0</sup> O termo “mônada” em filosofia significa, de acordo com Leibniz , cada uma das substâncias simples e de número infinito, de natureza psíquica (dotada de a percepção e a petição), e que não têm qualquer relação umas com as outras, que se agregam harmoniosamente por predeterminação da divindade, constituindo as coisas de que a natureza se compõe.

### **REFERÊNCIAS**

BERNSTEIN, B. Clase y pedagogías visibles e invisibles. In: GIMENO, J.; PÉREZ , A. (comps.): **La enseñanza: sua teoría y sua prática**. Madrid: Akal, 1983.

CAMPBELL, J. **A extensão interior do espaço exterior: a metáfora como mito e religião**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.



CAPECE, J. **O resgate do saber das comunidades locais para a melhoria da qualidade de ensino de Ciências Naturais do 1º grau do nível primário, em Moçambique.** 2001, Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASALI, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: **Conhecimento Pesquisa e Educação.** Campinas: Papyrus, 2001. (no prelo).

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CREITELLI, D. M. **Analítica do sentido - uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenologia.** São Paulo: EDUC/Brasiliense, 1996.

DESCARTES, R. **Discurso do Método (1637).** Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1979.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999 a.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade:** um projecto em parceria.. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999 b.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

FORQUIN, J.-Cl. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.





\_\_\_\_\_. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: Política e Pedagogia.** Porto: Porto Editora, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **O saber local.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIROUX, H. **Theory and resistance in education.** Massachusetts: Bergin and Garvey publishers, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural.** 2. ed., São Paulo, Cortez, 1988.

INDE: 5ª classe, Maputo: INDE, 1985.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

RAMOS, G. T. **A questão da mudança na trajetória de educação interdisciplinar – do estranho das pesquisas ao familiar das ações.** 2000, Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROSA, S. S. Da. **Construtivismo e Mudança.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **O currículo oculto.** Porto: Porto editora, 1995.



**Recebido em:** abril de 2005.

**Aceito em :** 17/08/2005

**Para citar este artigo:**

CAPECE, JÓ. A Interdisciplinaridade e a Prática Pedagógica em Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/ano.

**Breve Currículo do Autor:**

Jó Capece é Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor na Universidade Pedagógica de Moçambique.

