

Revisão Curricular: a utopia necessária na UP¹

Hildizina Norberto Dias²

Resumo

Nesta comunicação irei fazer um balanço preliminar sobre o processo da Revisão Curricular em curso na UP. Apresentarei as formas como a UP está a empreender esforços no sentido de elevar a qualidade de ensino, pesquisa e extensão. A reflexão sobre as mudanças na UP incidirá sobre a minha experiência e envolvimento no processo de revisão curricular (RC). Começarei o texto por abordar a organização do processo, de seguida farei uma reflexão sobre os problemas enfrentados com o currículo actual e passarei, posteriormente, a apresentar algumas conclusões preliminares.

Introdução

Moçambique, tal como outros países da África Sub-Sahariana e do mundo, encontra-se a viver numa situação de mudanças bruscas e rápidas que provocam crises em quase todas as áreas da vida económica, social, cultural, teórica, científica, tecnológica, epistemológica e filosófica.

As Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique enfrentam problemas que são o reflexo claro e directo das crises oriundas de outros sectores e de outras áreas. Elas acompanham todas as transformações sociais, pois não são apenas centros de reprodução e produção de conhecimento, como também formam cidadãos que se devem adaptar ao seu tempo e estar preparados para o futuro.

O Ensino Superior em Moçambique vive actualmente momentos em que as oportunidades de produção intelectual e de vida académica se apresentam difíceis. A maior parte das IES não consegue cumprir com as três funções que lhe são clássica e legalmente atribuídas, nomeadamente, o ensino, a pesquisa e a extensão.

¹ Comunicação apresentada no Seminário sobre “Acções de formação do corpo docente”. Moçambique, UP, Setembro/ Outubro de 2003.

² Doutorada em Educação/ Currículo. Professora Auxiliar de Didáctica, Práticas Pedagógicas e Linguística na Faculdade de Línguas da Universidade Pedagógica, Maputo. Membro da CRCC.

A maioria das instituições transforma-se em centros de reprodução de conhecimentos, limitando-se a realizar, predominantemente, a tarefa de ensinar e relega a pesquisa e a extensão para o segundo plano. São vários os desafios que as IES moçambicanas enfrentam no seu quotidiano. É necessário:

- a) aumentar o número de ingressos e de graduados;
- b) modernizar e ampliar os espaços;
- c) rever os princípios e as formas de financiamento, estabelecendo prioridades académicas;
- d) buscar a competência, formando profissionais que sejam ao mesmo tempo pragmáticos, produtivos, reflexivos e críticos;
- e) construir uma identidade institucional própria e forte;
- f) modificar a cultura académica institucional, incentivando a realização de pesquisas para a produção de conhecimentos novos;
- g) repensar sobre os fundamentos epistemológicos das Ciências Exactas e Sociais;
- h) apelar para o uso de novas tecnologias de informação e comunicação;
- i) criar um projecto educativo que se identifique com a cultura africana e as actuais condições de pobreza.

Estes desafios todos chegam ao mesmo tempo e num momento histórico em que a crise teórica, social, cultural, económica e científica estão a criar uma profunda ruptura com paradigmas anteriores relacionados com o ensino, a ciência, a pesquisa e o desenvolvimento sócio-económico.

Vivemos numa época do “vale-tudo”, do “deixa-andar”, do pessimismo e do conformismo. As IES moçambicanas são chamadas a enfrentar a complexidade das questões pós-modernas e pós-guerra em que a incerteza, o desprendimento, a desmotivação, a dificuldade de criar consensos fazem parte do nosso quotidiano.

É importante recompor e reconstruir a normatividade, o optimismo, num processo de adesão voluntária a um projecto interno que permita que as instituições se virem para a sociedade e que com elas sejam capazes de criar um Ensino Superior de qualidade.

Uma forma que as IES encontraram para se reorganizarem foi criando novas “utopias” que possibilitassem melhorar o ambiente universitário e resolver alguns dos

seus problemas. Tal reorganização e tais utopias aparecem na forma de revisões curriculares que são conduzidas em tais instituições.

Considero que a revisão curricular (RC) é uma nova utopia porque ela se situa ao nível do ideal e do desejável. Ela cria um novo “encantamento”, uma nova “vida” nas IES. É esse novo encantamento, é essa nova utopia universitária que Moçambique encontrou para mudar o estado da arte no Ensino Superior.

Esta comunicação tem a intenção de apresentar a forma como tal revisão curricular está sendo levada a cabo e as conclusões preliminares de tal processo de inovação.

1. A organização do processo de revisão curricular em curso nas IES

1.1. Coordenação do processo

O processo esteve a cargo do Conselho Académico que formou uma Comissão de Revisão Curricular Central (CRCC) que englobava membros representantes de cada uma das Delegações e Faculdades; membros das estruturas pedagógicas centrais da instituição, bem como consultores externos à instituição.

Por sua vez, a CRCC orientou o processo de formação de Comissões de Revisão Curricular ao nível das estruturas de base (Delegações, Faculdades e Cursos).

1.2. Metodologia usada

A abordagem metodológica para a realização da RC foi a abordagem qualitativa. Tal abordagem permitiu realizar a RC no quotidiano da IES estudando os factos, os fenómenos e os eventos pedagógicos e científicos no seu processo de ocorrência e no seu ambiente natural.

O processo de RC teve um carácter formativo e os métodos usados foram, predominantemente, os dialógicos e os participativos. Os membros das Comissões de Revisão Curricular colocaram-se, simultaneamente, como sujeitos e objectos de descrição e avaliação. Tal procedimento foi muito importante e permitiu trazer a subjectividade dos sujeitos envolvidos na RC. Para minimizar os efeitos negativos de tal subjectividade, houve na instituição consultores externos à instituição cuja função

principal era trazer um “olhar externo” e imprimir maior objectividade à avaliação institucional.

A base epistemológica da RC assentou em duas posturas principais: a fenomenologia e o paradigma da complexidade.

A fenomenologia foi útil pois permitiu o uso de procedimentos que permitiram estudar o currículo, buscando o sentido dos fenómenos educacionais na realidade vivida e descrita pelos próprios sujeitos actores. Tal método permitiu também reflectir, analisar e criticar a instituição, verificando as relações existentes entre ela e o mundo circundante. O olhar fenomenológico adoptado permitiu compreender a instituição de forma globalizante.

De forma a complementar os subsídios metodológicos fornecidos pela fenomenologia, tentamos também adoptar no processo de RC o paradigma da complexidade. Guiamo-nos por postulados colocados por Morin & Le Moigne (2000) e tentamos situar e avaliar os problemas no âmbito da complexidade em que ocorrem. Começamos assim a aprender a pensar de forma contextualizada e globalizante.

O mais importante contributo do paradigma da complexidade foi incluir, na agenda de trabalhos da RC, a ordem e a desordem como elementos complementares e não-excludentes. Partimos do princípio fundamental de que a desordem, a crise e o caos não são o fim de uma instituição e que existe um movimento dialógico entre ordem, desordem e organização. Tal processo dialéctico está inscrito no processo de RC. O importante é identificar as formas agonizantes e isolar com cuidado as novas formas que brotam, pois acreditamos que a desordem produz, necessariamente, uma nova ordem.

Os principais instrumentos de recolha de dados para a constituição dos relatórios de diagnóstico e de prognóstico foram: questionários abertos e fechados; entrevistas estruturadas e semi-estruturadas e documentos.

As principais técnicas de tratamento e análise de dados foram a análise de conteúdo e análise hermenêutica dos documentos, das entrevistas e dos questionários. Apesar de se ter optado pela pesquisa qualitativa, como postura metodológica dominante, foi feita também a quantificação de dados por meio do cálculo de frequências absolutas e relativas. O tratamento dos dados estatísticos foi, fundamentalmente, feito com o auxílio do programa SPSS.

1.3. Fases da revisão curricular

O processo de revisão curricular decorreu em três fases:

- 1) Preparação da Revisão Curricular;
- 2) Diagnóstico curricular;
- 3) Planificação curricular.

1.3.1.Preparação da Revisão Curricular

A fase de preparação foi longa e durou cerca de 4 anos (1998 a 2002).

Durante a fase preparatória, foram criadas Comissões de Revisão Curricular ao nível central, intermediário e de base. Como se disse anteriormente, o processo foi centralmente conduzido por uma CRCC que foi ao longo dos anos mudando os seus membros.

A CRCC começou por fazer encontros de reflexão sobre as formas de condução do processo. Nestes encontros eram colocadas não só questões de organização do processo como também eram levantadas questões pedagógicas, epistemológicas, científicas e administrativas que criavam problemas na instituição. A partir das questões colocadas foram seguidos dois caminhos paralelos:

- (i) por um lado, foi necessário fazer leituras e produzir textos teóricos sobre os fundamentos orientadores de uma revisão curricular. Era necessário criar consensos teóricos sobre os postulados e princípios orientadores do processo;
- (ii) por outro lado, a partir e iluminados pela sustentação teórica, procedeu-se a elaboração de um guia curricular, contendo os princípios e as normas curriculares que deviam orientar todo o processo.

O guia curricular foi o elemento fundamental para uniformizar procedimentos e para estabelecer princípios orientadores. O guia continha, por um lado, normas para

a elaboração da descrição e avaliação dos cursos (incluindo também os roteiros de entrevistas e questionários) e, por outro lado, elementos orientadores para a planificação dos novos currículos.

Os elementos para a elaboração dos novos currículos englobavam a missão da instituição; os objectivos gerais dos cursos; o perfil profissional e o perfil do graduado; o modelo de organização curricular, os modelos para a construção dos planos de estudo, tabelas de precedências, tabela de equivalências; plano de transição; estratégias e métodos de ensino e aprendizagem; meios de ensino; avaliação; formas de culminação dos cursos; estrutura de programas temáticos e análise de necessidades para a implementação dos novos currículos.

Na UP, para além de tratar da preparação da revisão dos planos de estudo, programas, etc., a CRCC formou também subcomissões que se encarregaram de elaborar e rever os regulamentos, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Regulamento Académico, o Regulamento da Carreira Docente, o Regulamento Editorial e de Normas para Publicação, o Programa de Práticas Pedagógicas e de Metodologia de Investigação. Foi formada também uma Subcomissão para a elaboração de um Protocolo de Cooperação com o Ministério da Educação e as Escolas para a realização das Práticas Pedagógicas.

1.3.2. Diagnóstico curricular

O diagnóstico curricular visava que a instituição tivesse uma auto-consciência e um auto-conhecimento crítico da realidade educacional. Nesta fase, a UP devia fazer o reconhecimento das suas potencialidades e fragilidades de forma a ser capaz de planificar novos currículos que resolvessem os problemas existentes. A fase de diagnóstico subdividiu-se em duas etapas: descrição da realidade educacional e avaliação curricular.

A descrição curricular tinha o objectivo de situar historicamente a instituição e de caracterizá-la nos aspectos pedagógicos, científicos e administrativos. A descrição abrangeu também o campo referente às infra-estruturas, aos equipamentos e às condições de realização e divulgação das pesquisas.

A avaliação curricular e institucional pretendia verificar os aspectos positivos e negativos com vista à manutenção e fortalecimento dos primeiros e correcção dos

últimos. A avaliação curricular foi guiada por certos princípios³ adoptados de autores como Ristoff (1995) e Dias Sobrinho (1995) como, por exemplo, globalidade, totalidade, processo, continuidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, legitimidade, credibilidade, flexibilidade, adesão voluntária, qualidade e ênfase qualitativa, pedagogia, orientação formativa, não-punição ou premiação.

1.3.2. Planificação de novos currículos

Na fase de planificação dos novos currículos, a CRCC assumiu o papel de supervisora do processo e as Comissões dos cursos (CRCcu) procederam ao trabalho de planificação dos novos currículos.

As CRCcu delinearão as estratégias de mudança e passou-se a planificação de propostas curriculares preliminares que foram passando para a discussão alargada dos docentes. O envolvimento e a participação dos docentes foi quase total.

Por causa da existência de Delegações nas províncias (Nampula, Beira e Quelimane) foi necessário fazer seminários entre as Delegações para a uniformização curricular entre os cursos. Para além disso, a CRCC na UP realizou seminários de formação dos docentes com vista a prepará-los para a implementação dos novos currículos. Os seminários versaram temas variados como, princípios e normas curriculares, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, do desempenho e institucional; interdisciplinaridade, transversalidade e pesquisa na educação.

Paralelamente ao trabalho de definição de novos cursos, realizou-se o trabalho de revisão e elaboração de Regulamentos e Programas gerais. Tais regulamentos foram enviados para todas as Delegações e Faculdades para serem discutidos.

2. Conclusões sobre o diagnóstico curricular

Os relatórios diagnósticos apresentados pelos Cursos, Faculdades e Delegações e os Encontros e Seminários havidos durante o processo de revisão

³ Para mais informações sobre os princípios da avaliação curricular e institucional cf. Dias & Mário (2002:16).

curricular mostraram que existem problemas microcurriculares, mesocurriculares, macrocurriculares e macrossociais que influenciam os currículos da UP.

As reflexões microcurriculares relacionaram-se com o currículo em acção e o oculto nas salas de aulas, i.e., com o contexto de realização do currículo. A análise mesocurricular incidiu sobre a implementação do currículo ao nível da Delegação, Faculdade ou Curso. Analisaram-se as formas e os entraves e dificuldades que tais unidades orgânicas viveram ao programarem e implementarem o currículo de forma autónoma.

A análise do contexto macrocurricular compreendeu o estudo das decisões político-administrativas tomadas pelos órgãos superiores e englobou o estudo e a avaliação da abordagem curricular, dos planos de estudo, programas, métodos de ensino e aprendizagem e materiais didácticos.

Ao nível da análise macrossocial, foram feitas reflexões sobre o relacionamento entre o currículo e a sociedade. Partiu-se do princípio que o currículo é uma construção cultural, social e historicizada e que depende de um certo contexto filosófico, ético, histórico, ideológico, sócio-cultural e económico. A pressuposição base para a análise macrossocial foi a de que o sistema educacional é um subsistema do sistema social e que existem ligações inseparáveis entre os dois sistemas.

Vejamos então as principais conclusões obtidas do diagnóstico feito. Começarei por apresentar as questões da área pedagógica, científica e de extensão e passarei de seguida a relacionar tais questões com os condicionalismos teóricos, filosóficos, epistemológicos, sociais, económicos e culturais.

Na área **pedagógica (do ensino)**, a UP debate-se com problemas relacionados com (i) falta de um acervo bibliográfico adequado, suficiente e actualizado que sirva de real apoio ao ensino; (ii) baixo nível de qualificação do corpo docente. Em 2002⁴, dos 245 docentes havia 1 Catedrático, 14 Associados, 15 Auxiliares, 160 assistentes e 55 Assistentes Estagiários; (iii) falta de docentes; (iv) currículos (programas, planos de estudos, metodologias, estruturas curriculares, regulamentos, etc.) desactualizados e inadequados aos desenvolvimentos actuais da ciência, da tecnologia e ao mercado de trabalho; (v) alto grau de reprovação no primeiro ano⁵ (a UP registou em

⁴ Direcção de Planificação (2003).

⁵ Vejam-se dados colectados pela Direcção Pedagógica (2003) sobre as reprovações do 1º ano em 2002/2003.

2002/2003, 23.4% de reprovações no primeiro ano. Em alguns cursos há cerca de 30% de reprovações) e taxa baixa de graduação⁶ (certos cursos graduam 0 a 1 Licenciado por ano); (vi) desmotivação do corpo docente que auferem salários baixos e não encontra na UP motivos que os incentivem a melhorar o desempenho; (vii) regulamentos internos inexistentes ou ultrapassados; (viii) regulamentos de avaliação dos estudantes e da carreira docente desactualizados; (ix) falta de avaliação institucional sistemática que permita a consciencialização sobre as fragilidades e os sucessos internos.

Na área da **pesquisa**, a UP não tem uma política de investigação e não há cultura da prática de investigação. Os poucos investigadores vão levado a cabo seus projectos individuais que, muitas vezes, não têm sequer enquadramento institucional. A pesquisa é relegada para o segundo plano e é dada principal atenção ao ensino. Isto pode derivar dos factos de, por um lado, haver falta de docentes o que provoca sobrecarga horária (havendo casos de docentes que trabalham 50 a 60 horas semanalmente) e, por outro lado, por causa dos salários baixos e do elevado custo de vida, os docentes vêm-se obrigados a leccionar em duas ou mais Universidades e não têm tempo para se dedicarem à pesquisa.

Há pouco trabalho de **extensão**. A prestação de serviços é feita pontualmente, por solicitação temporária e individualizada e não há um programa planificado de prestação de serviços à sociedade.

Para além destes problemas, a UP tem também muitos outros que se relacionam com os **cortes orçamentais** nas instituições públicas, com a fraca **gestão administrativa**⁷, com o **desequilíbrio regional** na localização das Delegações, fraca capacidade de **admissão dos graduados** do Ensino Secundário Geral e Médio. Há também muito pouco investimento ao nível da construção de **infra-estruturas** para o ensino e para a pesquisa.

Paralelamente, a todos os problemas que poderão ser considerados típicos do Ensino Superior em Moçambique, a UP na condição de centro de conservação, reprodução e produção de conhecimentos, tem de lidar também com todas as outras questões que se relacionam com a construção do conhecimento e com a

⁶ Dados colhidos da Direcção de Planificação (Estatísticas da UP referentes a 2000, 2001 e 2002) – 2003.

⁷ A fraca gestão administrativa parece estar relacionada com a baixa qualificação do CTA. Existem apenas 10 funcionários com nível superior; 87 têm nível elementar, 26 nível básico e 26 nível médio (dados da DP-2003).

multiplicidade, simultaneidade, convergência e divergência entre as partes científica, pedagógica e administrativa. Tais convergências e divergências são bastante influenciadas e afectadas pela conjuntura política, económica, social e cultural.

Estamos num mundo que se encontra em permanente mudança social e económica, em que a adopção por uma política de livre mercado e a integração num mundo globalizado obriga as IES a deixarem de pensar em soluções meramente nacionais, para encontrar também soluções que sejam universais e que se adequem aos actuais desenvolvimentos sociais e económicos da humanidade no Séc. XXI.

O modelo neoliberal, adoptado por muitos países, provocou a queda do Estado-providência o que impulsionou a privatização das IES e, conseqüentemente, à alteração da política de acesso ao Ensino Superior o que criou, em certa medida, vantagem para as classes sociais mais elevadas. A política neoliberal advoga, entre outras coisas, uma redução progressiva dos encargos financeiros suportados pelo Estado e a criação de fundos próprios pelas Universidades públicas. Tal facto incentiva as Universidades a orientar as suas políticas numa perspectiva mercadológica, em que a educação se vira para as exigências do mercado e é por ele controlado.

No início do século XXI e por influência das políticas económicas adoptadas, as IES encontram-se na contingência de redefinir a sua função social. Conforme Chauí (2001:217), apud Trindade (2001:25-26), a Universidade é

uma instituição social (...) fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturadas por ordenamentos, regras e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (...) a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado

Para Trindade (op cit), a universidade não pode estar separada das ideias de formação, reflexão, criação e crítica. A perspectiva mercadológica que se instalou também nas IES suscita problemas de carácter ético, pois interfere com a questão da autonomia universitária, com o seu carácter de instituição social de serviço público, com a sua própria identidade e singularidade, pois os aspectos do conhecimento, da ciência, interpenetram-se com os aspectos do poder político e económico. É o poder político e económico (Estado e agências financiadoras) que vão alocar os recursos

financeiros e influenciar as políticas de Ciência e Tecnologia das IES, criando deste modo, na sociedade actual, uma dependência enorme entre a produção de conhecimentos e as políticas governamentais. As IES submetem-se assim às leis do Estado e do Mercado.

A perspectiva mercadológica que perpassa o ensino universitário provoca muitas vezes a queda de qualidade pois, às vezes, o mais importante é credenciar e fornecer diplomas, descurando, muitas vezes, aspectos fundamentais como o rigor científico e o profissionalismo docente.

Por influência da visão economicista dominante e apesar do questionamento de que é alvo, a noção da *qualidade na educação* começa a ser vista, predominantemente, em termos quantitativos. Os termos *eficiência, eficácia e produtividade* são os mais predominantes nas políticas educativas das instituições. Assiste-se a um grande activismo no aumento dos ingressos, o que muitas vezes é feito sem o correspondente aumento do número de salas de aulas, de professores e de material didáctico.

Os docentes são também influenciados pela lógica economicista e passam a dar aulas em várias instituições para melhorar o seu rendimento mensal. Criam-se programas de extensão universitária individualizada cujo objectivo principal é aumentar os recursos financeiros de alguns docentes. Certas pesquisas passam também a ser feitas por encomenda de instituições, organismos e serviços do mercado de trabalho exteriores à IES. Os próprios docentes universitários preferem realizar pesquisas em forma de consultorias, pois são mais lucrativas.

Muitos docentes universitários, tal como noutras universidades, noutras partes do mundo, como diz Buarque (2000), deixaram de ser *pensadores*, de reflectir criticamente, de questionar, de duvidar sobre a realidade circundante, perderam a liberdade de pensar de forma autónoma, de trazer novos paradigmas, de operar rupturas epistemológicas, deixaram-se aprisionar nas malhas do lucro fácil. Criam formas estereotipadas e fixas de apresentar pesquisas. Deixam de ser pesquisadores para passarem a ser “consultores e assessores”.

Existem docentes universitários que se “suicidaram” como pesquisadores, ao optarem por ascender administrativamente, assumindo por tempo indeterminado funções de chefia. Habitua-se e acomodam-se ao poder e ficam-se ocupando, prioritariamente, de assuntos administrativos e burocráticos, enquanto esperam

completar os anos necessários para passarem a auferir o tão desejado “salário histórico”.

O questionamento, a dúvida, a contestação, as reflexões filosóficas (qualidades necessárias para realizar pesquisa) foram afastados por muitos docentes. Apenas repetem o que aprenderam nas suas Licenciaturas, Mestrados e Doutorados. A produção científica é afastada e no seu lugar é colocado o conservadorismo. (Buarque- 2000: 100-109).

O conservadorismo, o espírito do deixa-andar, a falta de profissionalismo, a falta de produção de conhecimentos novos, a falta de projectos pedagógicos, científicos, éticos e filosóficos, a opção pelo consumismo e hedonismo são fruto da influência que as IES sofrem do mundo exterior e do paradigma sócio-cultural e económico típico da pós-modernidade. Como diz Follari (2001:74, 81, 82),

Estamos “instalados” em um período de modificações culturais cuja dimensão não se poderia subestimar, tampouco estritamente estabelecer. O eterno presente em que vivemos liquida o passado e ao mesmo tempo o futuro, dissolve a continuidade a partir da qual a idéia de projeto encontrava raízes: encontramos-nos em um vértice para o qual os anteriores modos de resposta tornam-se impróprios e insuficientes...

O paradigma sócio-cultural, económico e teórico da pós-modernidade acentua as tensões e lutas nas IES. Encontramos na UP as mesmas tensões que foram apontadas por autores de outras partes do mundo como, por exemplo, Morin (2000), Boaventura Santos (1994:164-165), apud Sobrinho (1995:20-25) e Santos (1999). Resumidamente, podem ser apontadas as seguintes tensões:

- a) coexistência de duas culturas: a humanista versus a científica. A primeira defende a reflexão, as obras do passado e a formação para uma cidadania responsável, coloca no centro das suas atenções o homem, a natureza, o mundo, a ética; a cultura científica defende as obras do presente, a formação técnica e profissional, o conhecer estruturado e a especialização (Santos – 1999: passim);
- b) formação de elites versus formação de força de trabalho qualificada;

- c) restrição e selecção rigorosa no acesso versus igualdade de oportunidades e massificação na admissão;
- d) autonomia versus eficácia e produtividade;
- e) tradição versus modernidade;
- f) informação versus formação.

As tensões e lutas antes enumeradas afectam o contexto epistemológico da produção dos saberes, a reflexão crítica e a mudança do ethos da ciência. A instituição está mergulhada nos confrontos, universalmente, colocados entre os ethos da modernidade e da pós-modernidade. Santos (1999: passim) diz que o ethos da modernidade defende a racionalidade científica, o universalismo, o unireferencial, o significado simbólico, o eu intelectual, a organização maniqueísta dos valores, a certeza; em oposição à modernidade, conforme a autora supracitada, a pós-modernidade valoriza a pluriculturalidade, o particularismo e o relativismo, o plurireferencial, a realidade simulada e virtual, o eu emocional, a crise de valores, a incerteza e o caos.

A mudança do ethos da ciência coloca à UP a questão dos saberes que devem ser desenvolvidos prioritariamente, i.e., o que priorizar? o “*saber*” científico que conduz à abstracção teórica, à explicação, análise, generalização, ou o “*saber fazer*” prático que concretiza, pratica, particulariza?

Em África, as IES não podem fugir à tensão existente entre tradição e modernidade, i.e., não se podem ignorar os conhecimentos indígenas (saberes locais), que estão sendo veiculados há anos. A UP tem de criar formas epistemológicas e metodológicas de estudar e sistematizar tal conhecimento que hoje consideramos que apenas faz parte do senso comum. É importante colocar na sua agenda a valorização e a reabilitação do conhecimento local e do senso comum e encontrar formas de relacionar tal conhecimento indígena com os conhecimentos científicos e tecnológicos ocidentais.

A evolução rápida e constante da Ciência e Tecnologia coloca à Educação Superior os grandes desafios da profissionalização e da actualização permanente dos graduados. As IES têm de preparar cidadãos que possuam conhecimentos práticos, que sejam bons profissionais e que sejam aceites pelo mercado de trabalho. Tal facto obriga a que os cursos tenham de rever as suas estruturas curriculares, que alterem os

seus conteúdos programáticos, que modifiquem os seus métodos de ensino e aprendizagem e que mudem os seus métodos de avaliação.

As IES devem hoje, mais do que nunca, encontrar formas de ensino e de aprendizagem que sejam científica, técnica e culturalmente válidas, relevantes e adequadas ao mundo circundante. As IES têm a necessidade real de reflectir sobre o perfil do graduado e do profissional que estão a formar. Tal reflexão deverá ser feita olhando e considerando sempre os acontecimentos e a vida da actualidade.

A UP não pode fechar as suas portas ao mundo exterior e real, enclausurar-se no mundo da Ciência pura, na reflexão puramente teórica e dogmática, agarrando-se a tradições científicas e epistemológicas que estão a ser postas em causa, a certezas que não existem mais e que hoje passaram a ser dúvidas.

Um dos maiores desafios da Universidade talvez não seja o de se adequar ao momento actual, um dos seus grandes desafios é preparar para a mudança futura. Como diz Dias Sobrinho 1994:96, apud Dias Sobrinho – 1995:28

No mundo moderno, os conhecimentos, informações e técnicas se multiplicam e se deterioram com uma velocidade crescente. Nenhum sistema universitário pode acompanhar essa fragmentação fantástica e oferecer uma qualificação num determinado setor da vida econômica e social suficiente para compreender e atender aos problemas e demandas mais urgentes.

A educação permanente e ao longo da vida obriga a mudanças no campo dos métodos de ensino e, conseqüentemente, a acréscimos nas funções das IES. Não chega conservar e reproduzir o conhecimento, não chega ensinar, é preciso saber ensinar os estudantes a aprenderem. Normalmente, diz-se que uma das funções das IES é o ensino. Não chega mais dizer isto, é necessário que se coloque a **aprendizagem** como uma das prioridades do Ensino Superior, que se coloque o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Só sabendo aprender é que o estudante saberá criar autonomia para ao longo da vida continuar a aprender por si, sem ajuda da Universidade.

As alterações emergentes no campo da Pedagogia e Didáctica não podem ser separadas dos contributos epistemológicos e filosóficos que advém do paradigma emergente em tempos de pós-modernidade. A Universidade deve saber, como diz Morin (2000), empregar a inteligência na sua totalidade. Segundo o mesmo autor, a

primeira reforma a efectuar nas Universidades é a reforma do pensamento. Tal reforma implica a incorporação da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, da ligação entre os conhecimentos das várias áreas e da adopção de um pensamento complexo e holista. Essa reforma, conforme Morin (2000), deve saber também operar transformações ao nível das formas de fazer a ciência trazendo, sobretudo, para o campo da produção científica, o espírito crítico, o sentido da prova, a oposição ao dogmatismo, a firmeza nas afirmações, o senso da realidade e a humildade científica.

Às questões anteriormente apontados adiciona-se o desafio educacional e filosófico mais delicado e sensível que é o da formação ética e moral do graduado, i.e., que tipo de Homem quer a UP formar? Vamos formar um “homem-máquina”, um “homem-comunicante”, um “homem-económico” ou um “homem-gente”? Como diz Haidt (2002:25)

... que ideal de homem nossa escola pretende formar? Esta é a questão fundamental, para a qual precisamos encontrar uma resposta, pois, de outra forma, será infrutífera toda reforma educacional. Enquanto não se souber que tipo de ser humano precisa ser formado, qualquer tentativa de reformular a escola, seja definindo objetivos e programando conteúdos, seja criando novas técnicas, será em vão, pois o que está sendo questionando não é o como educar, mas o para que educar. Em outras palavras, o que está em jogo é o próprio sentido da educação.

O extracto supracitado levanta duas questões delicadas e profundas: Qual o sentido da educação? Qual deve ser a abrangência de uma revisão curricular?

Em relação à primeira questão, referente ao sentido da educação, constatou-se que a maior preocupação da instituição está direccionada para a formação técnica e teórica do graduado. Não se tem prestado muita atenção à formação ética e moral e à formação integral e íntegra do estudante.

É necessário encontrar formas de, nos novos currículos, trabalhar em simultâneo ao nível cognitivo, artístico, lúdico, ético e moral. O Ensino Superior deve saber incorporar a Ciência, o Senso Comum, a Arte e a Ética para que seja possível humanizar os estudantes e desenvolver neles a autonomia, a criatividade e a liberdade.

O Ensino Superior só evoluirá, verdadeiramente, se houver capacidade para modificar as instituições de forma global e integradora. Provavelmente, por causa da

dificuldade ou do medo que temos de mexer com o âmago das questões mais profundas, limitamo-nos a fazer revisões curriculares cujo objectivo é mudar apenas alguns aspectos que parecem mais problemáticos, deixando de lado tudo o que contribuiria para introduzir mudanças mais profundas nas instituições.

Apesar de se colocarem condicionalismos de várias ordens com vista à introdução de mudanças profundas na Universidade, ela vai devagarinho, incorporando várias modificações.

3. Conclusões preliminares sobre a planificação dos novos currículos

Apesar da UP não ter concluído a RC em todos os cursos, é possível adiantar algumas conclusões preliminares.

A maior parte dos cursos já concluiu a planificação dos seus currículos. Alguns cursos estão a ter dificuldades em finalizar a planificação curricular devido a problemas de sobrecarga do trabalho docente; outros cursos ainda se debatem com inseguranças e indefinições relativas ao perfil profissional e do graduado; outros pretendem introduzir mudanças curriculares profundas e está a ser difícil criar consensos.

A maior preocupação incidiu na organização curricular dos cursos ao nível dos planos de estudo, programas, métodos e materiais. Os novos cursos da UP que estão a ser planificados apresentam currículos melhor estruturados e organizados. Os currículos actuais parecem estar mais adequados ao carácter profissionalizante e vocacional da UP. A organização curricular apresenta-se mais equilibrada em relação às várias componentes de formação.

É claro que os planos de estudo, os programas e todas as outras opções curriculares feitas, poderão ser discutíveis, pois como se sabe não existem currículos perfeitos e últimos. Os currículos são construções históricas e culturais e como tal tentam apenas se adequar ao momento histórico.

O maior salto qualitativo dado na UP vai ser o facto de cada curso possuir um documento curricular que guia as acções de ensino e aprendizagem e que poderá

garantir um padrão de qualidade internacionalmente exigido em cursos de graduação. Cada curso possui uma proposta curricular fundamentada, tem um plano de estudos lógico e coerente e terá a colectânea completa dos programas das disciplinas.

As primeiras propostas preliminares auguram que os currículos estarão melhor organizados e estruturados e que será possível a UP, ao nível da organização curricular, aparecer como uma instituição academicamente credível. É lógico que o trabalho de RC ainda não terminou, pois não chega fazer planos de estudo, definir programas e metodologias e seleccionar materiais, é necessário avançar para a reformulação dos regulamentos e adequá-los à organização curricular seleccionada. É preciso trabalhar também ao nível da interdisciplinaridade e introduzir temas transversais no currículo.

A RC permitiu avançar para a elaboração e revisão dos regulamentos académicos, bem como para a efectivação de acções de formação do corpo docente com a intenção de uniformizar as acções para a implementação do currículo.

O processo de RC trouxe para a UP muitos aspectos positivos.

Em relação aos **currículos** (no seu sentido restrito⁸) houve avanços consideráveis na escolha de um modelo curricular mais lógico e coerente em relação ao carácter e à natureza profissionalizante dos cursos. A opção foi por um modelo de organização curricular comum a todos os cursos e que seguisse um sistema integrado, constituído por disciplinas agrupadas em núcleos ou componentes de formação das áreas científica, técnica, prática e geral.

A nova organização curricular preocupou-se em inserir a componente prática na formação universitária. Tal componente impulsionou o aparecimento de um Projecto Pedagógico denominado de “Escolas Integradas” que vai ser implementado em cooperação com o Ministério da Educação e as Escolas Primárias, Secundárias e Institutos de Formação Médios. Tal projecto vai ser muito importante para a realização de Práticas Pedagógicas tão necessárias para a formação de professores.

Por causa da preocupação em formar e **educar os cidadãos** para uma cidadania responsável, de modo a integrar a dimensão social e cultural e para permitir que os estudantes aprendam técnicas de expressão escrita e oral, novas técnicas de comunicação, bem como procedimentos de pesquisa, foi introduzido, em todos os

⁸ No sentido restrito o termo currículo é usado com o significado de programa, plano de estudos, meios e métodos de ensino.

cursos, uma componente com disciplinas para a formação geral. Tal formação geral vai ser complementada com a introdução de temas transversais nos currículos que abordarão assuntos como: ética, moral, preservação do meio ambiente, prevenção de doenças endémicas e pandémicas, saúde escolar, etc.

A nova organização curricular implicou a criação, em todos os cursos, de **áreas científicas**. Tais áreas vão ser muito importantes para impulsionar e incentivar a realização de pesquisas.

Todos os cursos estão a ser capazes de definir **programas temáticos** para cada uma das disciplinas. Os programas contêm, obrigatoriamente, os objectivos gerais, os temas fundamentais e as respectivas cargas horárias, bem como indicações sobre as estratégias de ensino e aprendizagem e as formas de avaliação. Este avanço é importantíssimo para uma IES moçambicana, pois tais instituições ainda não têm um corpo docente com qualificação suficiente para se optar por um sistema de livre cátedra. Foi preferível definir previamente o programa temático de cada disciplina para que o curso consiga manter padrões de ensino aceitáveis.

Um dos aspectos positivos importantes do processo de RC é que ele não só provocou um movimento de reestruturação universitária interna como também a instituição passou a olhar com atenção para o seu exterior e reflectir sobre a adequação dos seus currículos ao mercado de trabalho. Houve uma preocupação de contactar o principal empregador, o MINED e discutir com ele as modificações que estão a ser introduzidas nos cursos.

O processo de RC tem se mostrado muito importante na criação e definição de uma identidade institucional própria. Antes da RC a identidade institucional estava demasiada fraca e havia muita tendência de usar outras Universidades nacionais e estrangeiras como modelo de referência. Ao iniciar o movimento de mudança a partir do interior e contando com os próprios recursos, foi possível caminhar no sentido de resgatar a identidade, inicialmente, definida para a instituição.

Hoje é visível o orgulho e o envolvimento afectivo de muitos docentes com a sua instituição, apesar de continuar a existir desconfiança, desmotivação e conformismo em alguns docentes que se colocam como espectadores do processo. Grande parte dos docentes envolveu-se activamente no processo.

O método seguido para a agregação dos docentes foi a identificação e a sedução de um pequeno grupo que aderiu, voluntariamente, ao processo. Tais

docentes eram os mais inconformados com a situação dominante. Nenhum docente foi obrigado a aderir ao processo.

Todos os que não se encontravam, suficientemente, disponíveis ou convencidos foram deixados inicialmente de lado. Alguns foram aos poucos aderindo, outros ainda resistem e é natural que ajam desse modo pois a crise educacional era profunda. Foram muitos os ressentimentos recalcados, o pessimismo, o conformismo e o espírito do “deixa-andar” tinham se apossado de tal forma dos docentes que provocaram a paralisação em muitos deles. Uns limitam-se a assumir o papel de espectadores passivos e apáticos, outros são espectadores desconfiados que ficam “observando” timidamente o movimento de reestruturação universitária. É claro que, como em todo e qualquer processo de reconstrução, existe também um pequeno grupo de desmotivados que têm tentando em vão “parar” o processo. Usam várias estratégias ao seu alcance: fomentam a intriga, a discórdia e recusam-se a trabalhar. No entanto, como a vontade de mudar é muito maior do que a força do conformismo, vamos continuando o nosso trabalho de atracção e sedução dos docentes. Os nossos métodos têm surtido efeitos muito positivos, pois estamos a ampliar o grupo dos motivados, dos comprometidos com o processo de RC. Tal como diz Ristoff (1995:49) *“a ideia é vencer convencendo e não impondo”*.

O processo de RC é neste momento a forma que temos para criar novas utopias e para reencantar a nossa instituição. Como diz Boaventura dos Santos (1994:200), citado por Trindade (2001:13) *“Numa sociedade desencantada, o reencantamento da Universidade pode ser uma das vias de simbolizar o futuro (...) Tal papel é uma microutopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo”*.

Para que a nossa instituição não tenha curto prazo, temos de reencantá-la e criar novas utopias, que realimentarão as nossas forças, as nossas esperanças e as nossas vidas académicas.

Referências Bibliográficas

BUARQUE, Cristovam. “Os círculos dos intelectuais”. In: ROITMAN, Ari (org.). *O desafio ético*. Rio de Janeiro, Garamond, 2000. pp. 91-115.

DIAS, Hildizina & MÁRIO, Mouzinho. Relatório da Revisão Curricular no ISPU. Maputo, ISPU, 2003 (não publicado).

DIAS SOBRINHO, José. “Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos”. In: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (orgs). *Avaliação institucional. Teoria e experiências*. São Paulo, Cortez Editora, 1995. pp.15-36.

_____. “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp”. In: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (orgs). *Avaliação institucional. Teoria e experiências*. São Paulo, Cortez Editora, 1995. pp.53- 86.

DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO. Dados estatísticos referentes ao período entre 1997-2003. Maputo, UP, 2003 (não publicado).

DIRECÇÃO PEDAGÓGICA. Documento de trabalho contendo dados estatísticos sobre a situação dos reprovados do 1º ano em 2002/2003. Maputo, UP, 2003 (não publicado).

FOLLARI, Roberto. “ Universidade frente à inquietação cultural”. In: GENTILI, Pablo, (org.). *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo, Cortez Editora, 2001. pp.73 –95.

HAIDT, Regina C.C.. *Curso de Didáctica Geral*. (7ªed.) São Paulo, Editora Ática, 2002.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDFRN, 2000.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

RISTOFF, Dilvo I. “Avaliação institucional: pensando princípios”. In: BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (orgs). *Avaliação institucional. Teoria e experiências*. São Paulo, Cortez Editora, 1995. pp.37-51.

SANTOS, Maria Eduardo V.M.. *Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa, Livros Horizonte, 1999.

TRINDADE, Hélgio. “As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo, (org.).

Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária.

São Paulo, Cortez Editora, 2001, pp.13-43.