

**OS CONCEITOS DA MULTI E INTERCULTURALIDADE E SUA
CONTRIBUIÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO *CURRÍCULO EM ACÇÃO*
DE FILOSOFIA E HISTÓRIA**

Dinis Armando Guidione

UMUM, Campus Universitário de Cambine, Moçambique

dinis.armando@gmail.com

Anabela Lima Maria

Escola Pedro Ferreiro, Zézere

Centro de Estudos Africanos, UP (investigadora)

UMUM (professora colaboradora)

Moçambique

aanabelalima@gmail.com

RESUMO: Decorrente dos processos de Globalização, nos últimos anos, tem-se vindo a colocar cada vez mais a questão da multi e interculturalidade. Sendo esta uma temática complexa, surge-nos como foco a relação, atendendo à importância de que se reveste. Questionamo-nos sobre a diversidade e a forma como esta contribui na implementação do *currículo em acção*, objecto do nosso estudo: *O currículo em acção de Filosofia e História* em Morrumbene, Moçambique. Centramos a nossa reflexão sobre a forma como o ensino de Filosofia e História em Moçambique ainda é guiado pelo currículo elaborado superiormente, sem ter em consideração a diversidade de culturas que coabitam no mesmo espaço geográfico. Referimo-nos ao fenómeno do multiculturalismo, que concebe a coexistência de várias culturas num mesmo espaço localizado, por um lado, e, por outro, pretende favorecer o diálogo a que as mesmas nos desafiam; sendo assim, invocamos também o conceito de interculturalismo como sendo a interacção entre culturas. O desafio que se lança aos(as) professores(as) de Filosofia e História é o de adequar o currículo em acção à realidade local e, deste modo, desenvolver estratégias para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, tendo como pressuposto a contribuição dos estudos multi/interculturais. É a observação da realidade de Morrumbene que nos motiva a escolher a temática desta

artigo com o objectivo de convidar os(as) professores(as) de Filosofia e História a aproveitarem a coexistência de diversas culturas e a integrá-las no desenvolvimento curricular e no processo didáctico, de modo a ligar o 'Global' e as aprendizagens estruturantes com as aprendizagens de contextos informais e não formais que os diferentes estudantes possuem.

PALAVRAS-CHAVE: multiculturalismo, interculturalismo, ensino de Filosofia e História

ABSTRACT: As a result of the Globalization processes, in recent years, the issue of multi and interculturality has been increasingly placed. Since this is a complex theme, the relationship between the two focuses on the importance of the relationship. We are asking ourselves about the diversity and the way in which it contributes to the implementation of the curriculum in action that is the subject of our study: *The curriculum in action of Philosophy and History* in Morrumbene, Moçambique. We focus our reflection on how the teaching of Philosophy and History in Mozambique is still guided by the curriculum elaborated superiorly, without taking into account the diversity of cultures that cohabit in the same geographic space. We refer to the phenomenon of multiculturalism, which conceives the coexistence of several cultures in the same localized spaces seeking to favor the dialogue to which they challenge us; thus we also invoke the concept of interculturalism as the interaction between cultures. The challenge to the teachers of Philosophy and History is to adapt the curriculum in action to the local reality and, in this way develop strategies for the valorization of the socio-cultural differences of human groups, taking as a contribution of multi / intercultural studies. It is the observation of the reality of Morrumbene that motivates us to choose the theme of this article with the aim of inviting the professors of Philosophy and History to take advantage of the coexistence of diverse cultures and to integrate them in the development curricular and in the didactic process, in order to connect the 'Global' and the structuring learning with the learning of informal and non-formal contexts that the different students have.

KEYWORDS: multiculturalism, interculturalism, teaching Philosophy and History

Introdução

A questão da multi e interculturalidade é correntemente debatida na área da pedagogia e educacional, com maior destaque ao longo do processo de ensino e aprendizagem pois, no nosso entender, é na sala de aula que a multi e a interculturalidade se manifestam com maior enfoque por ser o local de encontro entre diversos alunos(as) carregando cada um(a) os seus usos e costumes. Assim, é necessário que os(as) professores(as) levem tais debates para dentro da sala de aula para criar um ambiente que aceite melhor as diferenças, assim, despertar problematizações como as questões tribais, religiões, racismos, cidadania e outras situações que, por vezes, geram preconceitos entre os(as) alunos(as).

Os conceitos de multi e interculturalidade aplicados à educação no geral e ao currículo em particular, remetem-nos a práticas pedagógicas que despertem nos(as) alunos(as) a atenção e mesmo a curiosidade pela diversidade dos grupos culturais, de modo que aprendam a respeitar as diferenças culturais que coexistem no mesmo espaço, na sala de aula, por um lado e, por outro, aprendam a dialogar com os(as) outros(as) de culturas diferentes de maneira a possibilitar o enriquecimento mútuo das suas culturas.

Em Cambine, sul de Moçambique, estes conceitos são directamente associados aos processos migratórios e de evangelização, como testemunham as duas fontes orais, Matimula e Nhantumbo, ouvidas nos dias 21 e 24 de Junho de 2017; o Reverendo Pliny W. Keys entrou em Moçambique como missionário a convite Reverendo Dr. H. E. Richards que, a partir do ano de 1890 ao serviço da Igreja Metodista Episcopal, comprou as instalações que pertenciam à Igreja *American Board* tendo em vista a expansão do evangelho e procura de terras férteis para a agricultura.

Desde a chegada dos primeiros missionários em Cambine, a princípio, houve o choque natural entre as diferentes culturas em presença; porém, vários costumes indígenas foram sendo incorporados a partir dos hábitos dos missionários, como vestir de calças, calçar sapatos, comer com garfo e faca sentado à mesa, entre outros. Mas também os missionários incorporaram, entre outros aspectos que lhes permitiam comunicar-se com facilidade com os nativos a fim de expandir o evangelho, os hábitos dos nativos das danças tradicionais, dos hábitos alimentares, e também o sentar e/ou ajoelhar para a saudação.

Estas e outras constatações informais, que nos surgem, levam-nos à preocupação que nos conduziu à escolha do tema intitulado: *Os conceitos da multi e*

interculturalidade e sua contribuição na implementação do currículo em acção de Filosofia e História. Para a nossa reflexão, escolhemos analisar o programa de ensino (que designamos nesta comunicação de *currículo em acção*) de duas disciplinas leccionadas no segundo ciclo do ensino secundário geral– Filosofia e História. A escolha tem por base estarmos mais habilitados no processo de ensino e aprendizagem destas disciplinas e, também, por considerarmos que ambas permitem contemplar a diversidade de culturas que coabitam num mesmo espaço geográfico. Referimo-nos ao fenómeno da multiculturalidade que, por um lado, concebe a coexistência de várias culturas num mesmo espaço localizado e, por outro, pretende favorecer o diálogo que as mesmas nos apresentam; sendo assim, invocamos também o conceito de interculturalidade como sendo a inter-relação das culturas, que interagem de forma recíproca; pode-se, assim, mediar com maior facilidade os conteúdos plasmados nas disciplinas em referência.

Para a reflexão agora em causa, fruto da preocupação já apresentada, levantamos a seguinte pergunta de partida:

- Até que ponto os conceitos da multi e interculturalidade contribuem na implementação do currículo em acção de Filosofia e História?

O objectivo desta comunicação é de convidar os(as) professores(as) de Filosofia e História a aproveitarem a coexistência de diversas culturas e a integrá-las na mediação do processo de ensino e aprendizagem, de modo a ligar o global e as aprendizagens estruturantes com as aprendizagens de contextos informais e não formais que os diferentes estudantes possuem.

Assim, o desafio que lançamos aos(às) professores(as) da disciplina de Filosofia e História é o de adequar o currículo à realidade local e, deste modo, desenvolver estratégias para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, tendo como pressuposto a contribuição dos estudos multi/interculturais.

I. DISCUSSÃO DE TEORIAS

1. Multiculturalidade e Interculturalidade

Partimos de dois pressupostos; em primeiro lugar, estamos cientes de que existem diferentes maneiras de entender o multiculturalismo e o interculturalismo e,

consequentemente, diversos debates na tentativa de aproximação dos dois conceitos; em segundo lugar, acreditamos que ambos apresentam diversos impactos na educação no geral e em especial no ensino da Filosofia e da História, dependendo da forma como forem abordados em contexto educativo.

Na esteira de Candau (2003), citado por Candau, Simão & Koff (2006), podemos inferir que qualquer abordagem sobre o multiculturalismo nos remete para a realidade, já que vivemos em sociedades multiculturais supondo, assim, uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas. Na linha de Carneiro (2008, p.51) “a realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico)”. Consideramos, deste modo, importante reflectir como este 'diverso' se pode conjugar com o respeito pelo outro e pelas diferentes culturas, enfatizando as interações culturais e a (co)existência de todos no mundo em que vivemos.

Nesta ordem de ideias, podemos conceber o multiculturalismo como a coexistência de várias culturas em um mesmo espaço territorial, nacional e mesmo internacional. Actualmente, graças aos importantes avanços no que tange ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (internet, whatsapp, skype, televisão, rádio), ao desenvolvimento das vias e meios de comunicações que encurtam as distâncias e facilitam a interligação de diferentes partes do mundo. Todas as sociedades podem, por um lado, receber informação de outra, num curto espaço de tempo e, por outro, o crescimento das migrações e a travessia legal das fronteiras permite maior mobilidade de pessoas e bens nas suas trocas comerciais e diplomáticas, corroborando assim, para a mistura de culturas e sociedades, ou seja, para o multiculturalismo.

A nosso ver, o que mais caracteriza o multiculturalismo é a coexistência de elementos de diversas culturas que se respeitam mutuamente, mas não deixam influenciar-se umas pelas outras; isto é, na óptica do multiculturalismo, as culturas não interagem. Nesta linha de pensamento, entende-se que o multiculturalismo se opõe às representações discriminatórias que são geralmente provocadas por medo ou por desconhecimento do outro. Ao mesmo tempo, o multiculturalismo admite a existência de todas as culturas e não renega nenhuma, pois, todas elas contribuem da mesma maneira na geração de uma nova expressão cultural. Daí a sua estreita ligação com o interculturalismo na medida em que é essa interacção vivenciada no multiculturalismo que gera a interculturalidade. Isso nos remete a inferir que os(as) professores(as) de Filosofia e História podem tirar muito proveito da contribuição que cada aluno(a) traz

dos seus traços culturais para o ensino de Filosofia e História num ambiente dialogal entre as culturas. Também destacamos que a História como ciência, na sua multiplicidade e perspectiva evolutiva pode trazer importantes contributos para uma melhor integração cultural, isto se pensarmos que o conhecimento histórico permite estudar o passado, para compreender o presente, nas suas diversas vertentes, facilitando, desta maneira não apenas o conhecimento de si, da sociedade em que se insere, mas também o conhecimento do outro e de outras realidades culturais.

Reiteramos que este posicionamento se fundamenta em Mugime & Leite (2015), quando defendem a ideia de que o Sistema Educativo Moçambicano devia constituir um espaço de valorização da diversidade cultural, através dos currículos escolares. Sendo a Filosofia uma das disciplinas que se dedica à interpretação do pensamento da humanidade, ao longo da sua evolução histórica e a História uma das disciplinas que se dedica ao estudo da humanidade ao longo dos tempos, o seu ensino pode constituir como refere Mugime & Leite (*idem*, p.5) uma via para a valorização das diferenças socioculturais dos grupos humanos, perspectivando-se, deste modo, a necessidade de uma educação multi/intercultural que leve os(as) alunos(as) à compreensão das realidades vividas na relação com outros de si diferentes e, com o tempo, com base no diálogo e na interacção, abrirem-se à troca de *formas de ser e estar em comunidade, aprendendo a viver juntos*, com os hábitos próprios da(s) outra(s) cultura(s). Isto porque cada aluno(a) possui os seus hábitos, crenças, tradições, religião, língua, entre outros traços culturais que constituem a sua identidade, mas ao longo de uma vida em comum, acabam por adquirir costumes e atitudes do(s) outros(s).

Entende-se por interculturalismo a forma de ser e estar que resulta da interacção entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. Para que isso aconteça, é necessário que cada um supere aquilo que considera como falhas da outra cultura devido ao relativismo que subjaz em nós como pessoas singulares e que defenda não só a coexistência das culturas em pé de igualdade, mas também que se abra a novas *formas de ser e estar* que integrem características da(s) outra(s) cultura(s).

Mais ainda, no que concerne ao interculturalismo, podemos assumir a posição de Candau, Simão & Koff (2006, p.475) que consideram o interculturalismo como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e

a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Assim, os professores de História e Filosofia, ao assumirem que o interculturalismo existente nas suas salas de aulas, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem promovendo. e estão a promover, nos/nas seus/suas alunos/as, as seguintes competências:

- Compreensão da natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promoção do diálogo entre culturas;
- Compreensão da complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário;
- Colaboração na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, económicos, políticos e ecológicos;
- Descoberta de condutas e atitudes que possam ser assumidas por indivíduos das diferentes culturas.

Na verdade, e tal como defendem Prats Cuevas, (2016, p.150), “enseñar história equivale a enseñar a pensar.” Daí que, ao pensar historicamente, o estudante poderá verificar que o mais importante é o diálogo entre os povos de diferentes culturas como um meio de possibilitar o enriquecimento mútuo de todas elas, numa perspectiva pluralista e dialógica. O interculturalismo remete-nos para um dos pilares defendidos para a educação: *saber conviver com os outros*; remete-nos também para o que Edgar Morin (2002, p.51) aponta como sendo uma das dimensões da educação do futuro;

Esta deverá ser um ensino primeiro universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.

Assim, é necessário que se ensine a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu todo. Na linha do que refere Lima Maria (2012) destacamos que é fundamental o aprimorar das competências pessoais e cívicas, contribuindo para a consciencialização da perspectiva individual, mas ao mesmo tempo da perspectiva de um ‘eu’ colectivo, que é necessário conhecer, respeitar e valorizar.

Tanto mais que estamos numa mudança de paradigma em que a globalização e as novas tecnologias nos aproximam cada vez mais, mas no qual se torna imperioso atender ao 'local', ou seja, à nossa cultura de base, estabelecendo pontes entre o mundial e o local. Retomando Carneiro (2008, pág.55) “O paradoxo que confronta mudança e permanência está profundamente enraizado na condição humana e nas suas sociedades de pertença”. Estamos, pois, nesta perspectiva dialógica entre o que persiste das nossas heranças culturais e o que é novo, surgindo a novidade associada a uma mudança rápida, que inclui importantes mudanças nos valores humanos.

Nesta perspectiva, chamam-se à responsabilidade os(as) professores(as) de Filosofia e de História para consciencializar os(as) seus(suas) alunos(as), para terem em mente que é necessário a existência de valores interculturais para podermos viver em conjunto, isto é, chegarmos a consenso e a um conjunto de valores universalmente respeitados, tais como a tolerância, a solidariedade, a paz, a aceitação e o respeito mútuo. Falamos, pois, da educação para os valores sociais e humanos, para a qual a História é uma disciplina privilegiada, embora, aceitemos, que, no geral, todo o acto educativo é um acto de educação para os valores, no sentido em que o defende Carneiro (2008, pág.61):

Todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no Estádio da consciência é uma educação para valores. A simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano, ainda que e possa revelar fértil no plano da paisagem da acção.

Feito isso, os(as) alunos(as) estarão abertos a reflectirem sobre as suas vivências culturais o que contribuirá bastante para a compreensão de alguns factos históricos, mas de igual modo insistir na educação para os valores, nomeadamente a nível do respeito pelas diversas culturas. Nesta ordem de ideias, estaríamos a corroborar o entendimento de Fleuri (2001, p.49), partilhado por Mugime & Leite (2015, p.12), quando assumem a perspectiva intercultural como aquela que busca desenvolver a interacção e a reciprocidade entre grupos diferentes, enquanto factor de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Mais adiante, as duas autoras salientam que a educação intercultural “está atenta às interacções entre culturas e que esta interacção confere ao currículo a responsabilidade de formar indivíduos capazes de desenvolverem atitudes de respeito pela cultura de outrem.” (*idem, ibidem*).

Assim, a escola através do ensino de Filosofia e História pode contribuir para a formação de indivíduo, criando condições para que encontre nas suas culturas uma base para a compreensão do seu mundo e o dos outros que estejam cientes de que todas as culturas merecem respeito. Evidenciamos, pois, o dizer de Morin (2002, p.99) “educar para a compreensão humana”. Se a escola permitir que isso aconteça estará a responder ao pensamento de Pedro, Pires & González (2011) que convidam a escola a criar espaços para a educação intercultural, uma vez que esta surge como local privilegiado de socialização e aquisição da própria cultura e simultaneamente como forma de interacção com a cultura do outro.

2. Conceptualização do Currículo

2.1. Currículo no geral

Nesta parte, pretende-se, a partir da definição do conceito de currículo, trazer à luz a questão do currículo em acção. De acordo com Schiro (1979), assumido por Ribeiro (1992), o termo currículo não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam. Nesta perspectiva, podemos inferir que, desde os primórdios, a definição do currículo apresenta muitas nuances, ou seja nunca foi consensual. Esta posição é corroborada por Apple (2005) assumindo David & Machado (s/d), ao afirmarem que:

o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, sendo sempre parte de uma tradição selectiva, resultado da escolha de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, representando um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e económicas, que organizam e desorganizam um povo.

Neste contexto, podemos assumir que as intencionalidades políticas, económicas, sociais e culturais, reflectidas no currículo, norteiam a *praxis* docente na sua relação com os(as) alunos(as) na escola. Assim sendo, iremos fazer uma aproximação das diversas concepções que nos remeterão ao conceito do currículo em acção.

Em geral, a história do currículo começa a ser contada a partir da democratização do ensino, que nos Estados Unidos teve início do século XX. Deste tempo, sobressaem as ideias de John Dewey sobre a educação, expressas num breve ensaio publicado em 1902, intitulado *The child and the curriculum*, onde lança os fundamentos da escola

progressista, que tem na criança o centro das preocupações da construção do currículo. No entanto, é Franklin Bobbit (1918), com o seu famoso livro *The curriculum*, que é usualmente reconhecido como o pai do currículo em educação (Freitas, 2000; Jackson, 1992b). Este autor apresenta um modelo, com pretensão científica que, segundo ele, dava resposta à preocupação de preparar todos os jovens para sua vida adulta futura.

De acordo com Silveira e Sousa (s/d), etimologicamente, a palavra currículo deriva de duas palavras latinas *curriculum* e *currere* – pista de corrida e acto de correr – , ou seja, um percurso a ser percorrido por alguém ao longo da sua vida. Este posicionamento é comungado por Pereira (2014, p.17) ao corroborar com o pensamento de Pacheco (2007, p.48), quando defende que:

o termo currículo vem do latim curriculum que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Neste sentido, o significado de currículo refere-se “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado”. Reflecte, assim, “uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem”.

Na nossa análise, a definição de currículo apresentada por Silveira e Sousa (s/d) é idêntica à de Varela (2013, p.6) que recorre à definição de Pacheco (2001, pp.15-16), segundo a qual o termo currículo,

proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, encerra, duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, com base nas quais se “manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular”.

Numa concepção relativamente ampla, Doll (1992, p.5), citado por Valera (2013), define o currículo como o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os(as) aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola.

No contexto educativo, o currículo orienta e sustenta a prática pedagógica; a sua definição apresenta várias nuances. De acordo com Galeão (2005), citado por Pereira (2014), currículo é um plano para a aprendizagem. Por seu turno, Ribeiro (1992)

defende que, para a definição do currículo, recorre-se a sua função e às perspectivas que se adoptam. Assim, Ribeiro (1992) suporta a sua abordagem sobre o currículo, convidando os quatro autores nos seguintes moldes:

- i) Define o currículo como conjunto de todas experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola (Foshay, 1969);
- ii) O currículo engloba todas as experiências das actividades propiciadas pela escola (Saylor);
- iii) O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino o que, como e quando se ensina (Phenix, 1958);
- iv) O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se tem em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados de ensino, não prescreve os meios (Johnson).

Segundo Cavalcanti (2011), citado por Pereira (2014), buscando definir o currículo, Ribeiro faz duas distinções entre as concepções de currículo – a comum e a típica. Para este autor, nas concepções comuns, o currículo é definido como “elenco e sequência de matérias ou disciplinas para todo o sistema escolar” (p.18). Na esteira de Moreira (2004) citado por David & Machado (s/d) o currículo:

constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis, torna-se relevante enfatizar que esse é entendido como uma constituição cultural, histórica e socialmente determinada

De acordo com Valera (2013), para Bobbit (2004, p.74), a palavra *curriculum*, aplicada à educação, consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar, para poderem desenvolver capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta e, para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser. Mais ainda, Valera (2013) cita Tyler (1949, pp.126-128), numa abordagem que complementa a precedente; o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais.

Por seu turno, Pereira (2014), pensando o currículo no âmbito escolar, corrobora o ponto de vista de Roldão (1999), quando diz que currículo é o núcleo que define a

existência da escola. Nesta perspectiva, o mesmo não se refere a um simples rol de listagens de conteúdos a serem ministrados nos diferentes níveis de ensino.

No mesmo diapasão de definição do currículo, Silveira e Sousa (s/d) defendem que, seja como for, o currículo tem sido entendido, sobretudo, como um caminho, um curso, um guia ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos para que se tenha êxito na carreira académica.

Concordando com Pereira (2014), assumimos que, de acordo com o que foi visto, pode-se entender que o currículo é o percurso que leva à aprendizagem; todavia, é importante que o ambiente educacional o formule de acordo com as necessidades dos(as) educandos(as), levando em consideração as suas limitações. Por isso, o currículo deve ser flexível para atender a todos(as). De acordo com o mesmo autor, ao definir-se o currículo como um caminho a ser seguido, é fundamental estruturá-lo, tendo em vista o(a) aluno(a), já que o(a) mesmo(a) é o principal sujeito do ambiente educacional; desta feita, o currículo deve ser elaborado visando o aprendizado do(a) mesmo(a).

2.2. Currículo em Acção

Para além da sua dimensão global, o currículo concretiza-se geralmente em disciplinas – um conjunto de saberes, valores e atitudes que são colocados em prática na e através da relação professor/aluno na sala de aulas. É esta dimensão restrita e prática do currículo, que se realiza na sala de aulas, que denominamos de *currículo em acção*, ou seja, referimo-nos à planificação de aula que o(a) professor(a) faz e vai implementar em sala de aula.

Segundo Geraldi (1994), o conceito de *currículo em acção* refere-se ao conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos(as) alunos(as), planeadas ou não pela escola, dentro ou fora da sala de aula ou da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajectória escolar. Feliciano e Rolkouski (2016) concebem o *currículo em acção* como sendo o que efectivamente ocorre na sala de aula; daí decorre a importância dos docentes no desenvolvimento do currículo, atendendo ao seu público alvo e ao seu contexto. Para o caso de Moçambique, o que ocorre na sala de aulas é o processo de mediação de conteúdos de uma determinada disciplina, superiormente definidos, aqui importa considerar as disciplinas de Filosofia e História.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA E DE HISTÓRIA EM MOÇAMBIQUE

Para a contextualização do ensino em Moçambique, recorreremos ao pensamento de Taimo (2010) que, partindo do pressuposto de que toda a revisão curricular que se fizer em Moçambique será influenciada pelas três instituições – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir daí, podemos compreender como estas instituições influenciam significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Mais ainda, na esteira de Taimo (2010), no âmbito da educação, a aprovação da Constituição de 1990 trouxe uma nova visão no que tange ao papel do Estado na educação e a abertura de espaço para intervenientes particulares que não seja o Estado, o que não estava explícito na Constituição de 1975 pois esta, em termos gerais, não admitia nem proibia a participação dos particulares. As atitudes manifestadas no período pós-independência levam-nos a concluir que a responsabilidade de educação era reservada somente ao Estado até à aprovação da Constituição de 1990, que abre espaço para a entrada de privados na arena educacional, mas sob controlo do Estado moçambicano.

Parafraseando o pensamento do mesmo autor, podemos inferir que o FMI e o BM têm e continuarão a ter maior influência no ensino geral por causa do seu carácter primordial centrado na qualificação de mão-de-obra; daí que, actualmente, estas organizações apoiem a educação moçambicana, particularmente no ensino primário, onde, por um lado, temos ensino gratuito e, por outro, encontramos em todo o ensino geral a vertente profissionalizante, o *saber fazer*, que é visto como um meio para facilitar a inserção do graduado deste nível no mercado de emprego, ou seja, a introdução das disciplinas como Noções de Empreendedorismo, Agropecuária, Hotelaria e Turismo, no ensino geral; denota a grande influência que o FMI e o BM têm no ensino moçambicano, reforçando desta maneira a importância atribuída ao ensino profissionalizante.

Partindo do pressuposto de que as linhas orientadoras do Currículo de Ensino Secundário Geral são suportadas por quatro pilares, os quais Delors apresentou no Relatório para a UNESCO (Delors 1998), nomeadamente: *saber ser*, *saber conhecer*, *saber fazer* e *saber viver juntos*, acrescentamos nós, partindo da proposta do autor a ideia de que, além de viver juntos, importa *viver com os outros*. Notamos, pois, que, visto assim o quarto pilar –*saber viver juntos e com os outros*– traduz a dimensão ética

do ser humano, na medida que nos remete para o “saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religião, raça, entre outros” (PCESG, 2007, p.27). No nosso modo de ver, esses valores só podem ser desenvolvidos na prática educativa no contexto escolar, no geral, e no ensino da Filosofia e da História, em particular numa perspectiva de *aprender a fazer fazendo e de aprender a viver (com)vivendo*.

1. Contexto do ensino de Filosofia em Moçambique

Segundo Chambisse (2006), o ensino de Filosofia em Moçambique surge no contexto de ter sido constatado que a falta do ensino de Filosofia no nível secundário provoca nos alunos um défice epistemológico e abstracto à entrada do Ensino Superior, um défice moral e uma resposta inadequada aos desafios resultantes da construção da moçambicanidade. De acordo com O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED, 1997) citado por Chambisse (2006), uma vez que a sua introdução era de extrema importância e urgente o Ofício n°1598/GM/MINED/97 de 16 de Setembro aprova a introdução gradual desta disciplina nas escolas moçambicanas como forma de compensação na actividade cognitiva escolar. Mais adiante, Chambisse (2006, p.20) incita-nos a assumirmos a posição, segundo a qual,

em Moçambique há esforços para a valorização dos saberes locais, os quais precisam ser redescobertos, reconstruídos e reorganizados para serem revalorizados na cultura oficial. A Filosofia, por sua característica de “meta-cultura”, serve em última instância de elo de ligação entre diferentes saberes, liga a cultura local com o saber universal.

De acordo com o plasmado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), (PCESG, 2007, pp.52-53), a aprendizagem da Introdução à Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2) visa desenvolver competências e habilidades que levem o aluno a reflectir sobre a realidade, a relacionar e problematizar as diferentes formas de interpretar o mundo que o rodeia. Portanto, a Filosofia fornece ao aluno instrumentos para a construção da sua própria visão do mundo, aplicando diferentes formas de acesso ao conhecimento e sua integração na sociedade. Foi concebida com vista a alargar o quadro conceptual dos alunos dotando-os de capacidades de abstracção e de critérios metodológicos de estudo. O Plano Curricular publicado pelo INDE/MINED (2010) preconiza que o

Programa de Introdução à Filosofia, como se caracteriza a seguir, é essencialmente um conjunto de noções que educam o aluno a saber, no sentido mais profundo do termo; isto é, através dela, o aluno sabe ser, estar, estar com o outro e fazer. Neste sentido, a Introdução à Filosofia é a disciplina onde o aluno, por excelência, “busca” as competências que precisa para a vida.

Na mesma linha orientadora, as duas instituições defendem que historicamente atribuem-se três funções à Filosofia, a saber: a contemplativa, a prática e a analítica. E, se bem que a função contemplativa tenha orientado quase toda a Época Grega, Platão insiste em aliar a contemplação à acção na Filosofia; fazer com que a Filosofia seja um ‘instrumento’ para transformar o mundo (para Platão, a ‘polis’ – cidade-estado – deveria ser governada por filósofos). A função analítica, entretanto, não menos importante, caracteriza a Filosofia dos nossos dias, confrontada, sobretudo, com os recentes desenvolvimentos da Lógica, das Matemáticas, as ambivalências da Linguagem procurando-lhes os fundamentos.

Na mesma linha de pensamento, INDE/MINEDO (2010) estavam cientes de que a leccionação da Filosofia, no ESG2, como é o propósito desta abordagem, não pode, nem de longe, pretender esgotar o universo das questões que ela levanta. Continuamos, a este respeito, com os mesmos objectivos traçados no programa, ora em revisão, o qual vigorou durante uma década (1998-2008).

Assim, o ensino de Filosofia em Moçambique deve ser analisado em dois momentos da sua história, já que as duas instituições em referência afirmam que,

aquando da primeira fase de introdução da Filosofia em Moçambique, o País acabava de sair da guerra dos dezasseis anos. Era urgente a inculcação de valores de reconciliação, tolerância, bem comum. Não obstante, a construção destes valores continua sendo uma necessidade na nossa sociedade. Contudo, hoje impõem-se outras interrogações resultantes da conjuntura actual, tal como a difusão e uso em massa das Tecnologias de Informação e Comunicação, que nos apontam para aqueles e outros valores a cultivar, tais como: discernimento, responsabilidade, engajamento sócio-político para o desenvolvimento e participação na vida pública do País, entre outros. Com efeito, “a pertinência da Filosofia e do ensino da Filosofia nas nossas escolas, reside na sua capacidade de responder às questões que se lhe colocam...”.
(p.8)

Na segunda fase, ou seja, na actualidade, a grande questão que se coloca às nossas escolas e ao ensino em geral é o desafio de não instruir apenas, mas sobretudo formar integralmente o aluno, dotando-o de competências para a vida. Portanto, a Filosofia é a disciplina por meio da qual o(a) aluno(a) adquire consciência de cidadania responsável, isto é, motiva-se e empenha-se no exercício das suas capacidades, com abnegação e sentido pleno da sua existência no tempo e no espaço, de acordo os objectivos gerais da disciplina:

- a) Reduzir o deficit epistemológico e abstractivo dos estudantes, para a sua inserção nomercado de trabalho, no Ensino Superior e desenvolver a atitude autodidáctica;
- b) Suprir o deficit ético-moral que se vive em Moçambique, na região e no mundo;
- c) Responder aos desafios impostos pela globalização e pelos interesses da construção damoçambicanidade.

Na perspectiva de concretizar as motivações que levaram a introdução de Filosofia, em sintonia, INDE/MINED, em 2010, preconizam que ao terminar o ESG2 na disciplina Introdução à Filosofia, os alunos devem:

- Possuir um quadro conceptual abrangente para interpretar a realidade ao seu redor;
- Reflectir sobre a realidade, relacionar e problematizar diferentes formas de interpretar o mundo;
- Desenvolver uma visão crítica, holística, autónoma e profunda da realidade;
- Desenvolver a consciência de cidadania responsável agindo de forma ética e equilibrada com outros actores sociais em resposta aos problemas quotidianos;
- Desenvolver a capacidade de inventar, inovar, transformar e intervir na sua comunidade, sociedade, país e Mundo.

De acordo com o Programa de ensino de Filosofia, ao terminar a 11ª classe, os alunos devem:

- Identificar os aspectos práticos e teóricos da filosofia e a sua diferenciação em campos de aplicação;
- Conhecer as disciplinas da filosofia e saber o seu objecto de estudo;
- Conhecer a importância da utilização do método na acção humana;

- Fazer um estudo comparativo dos métodos da filosofia destacando-os das outras ciências;
- Agir como sujeito moralmente são e eticamente emancipado, assumindo os próprios actos com consciência e responsabilidade;
- Aplicar o conhecimento científico na resolução de problemas;
- Dominar as primeiras noções de Lógica.

Dando continuidade à análise do programa de ensino de Filosofia, constatamos que o ensino desta disciplina na 12ª classe, prevê que ao terminar, o aluno deve:

- Ter a capacidade de formular um discurso lógico, coerente e crítico;
- Desenvolver a capacidade de inventar, inovar, transformar e intervir sobre a realidade;
- Assumir uma postura patriótica com consciência de cidadania responsável;
- Posicionar-se no debate em torno do pensamento africano (seus pensadores e correntes);
- Ser tolerante, homem de diálogo, negociação e saber gerir conflitos;
- Criar uma personalidade consistente e com sentido de existência;
- Conhecer a linguagem artística;
- Descobrir nas manifestações artísticas os valores ético-morais que intervêm na construção da identidade cultural para a intervenção sociopolítica.

De acordo com o exposto, podemos assumir que, com recurso aos temas transversais que estão previstos no PCESG e presentes nos programas de ensino de Filosofia, é importante que as acções levadas a cabo na escola e as atitudes dos seus intervenientes sobretudo os(as) professores(as) de Filosofia constituam um modelo do *saber ser, saber conviver e bem fazer* no seio da diversidade cultural que se manifesta no quotidiano escolar. Para que isso aconteça é necessário que este grupo de docentes aproveite, num máximo possível, os temas transversais de forma a dar mais enfoque ao questionamento da multi e interculturalidade pois que os outros conteúdos são marcados pela homogeneização curricular.

2. Contexto do ensino de História em Moçambique

Prats Cuevas (2016) relembra que a História é uma ciência social cuja finalidade é educar a consciência colectiva dos cidadãos e ao mesmo tempo cumprir-lhe recuperar as

suas raízes nas diferentes dimensões – política, social e cultural. Desta maneira, o conhecimento histórico tem implicações importantes na forma como encaramos a sociedade e o mundo em que vivemos e na forma como assumimos a pertença à nossa comunidade, não apenas a um nível local, mas a uma escala mais vasta – a escala global. Daí que se pretenda que a aprendizagem da História tenha como finalidade a formação integral de cidadãos capazes de agir socialmente e de (inter)agir com os outros.

Fazemos, agora, uma abordagem teórica do ensino de História tendo como objecto de análise o PCESG, enquanto documento orientador que contém os objectivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação e os Programas de ensino de História do 2º ciclo (11ª e 12ª classes). Este documento institucional garante a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida que permitem ao graduado do Ensino Secundário Geral enfrentar o mundo de trabalho numa economia cada vez mais moderna e competitiva. A História enquanto ciência apresenta-se com a enorme possibilidade de potenciar não apenas o conhecimento em si mesmo, mas também as competências transversais e inclusive a possibilidade de explorar as questões do lugar do homem no mundo e as formas de interacção humana, desenvolvendo a possibilidade de reforçar o respeito pelo outro e pelas diversas culturas.

De acordo com o apresentado no PCESG (2007, p.55), o ensino de História é iniciado no 1º ciclo e continua no 2º ciclo, numa perspectiva de especialização como preparação para o acesso ao ensino superior e para a vida laboral. Mais ainda, permite que o(a) aluno(a) consolide e aprofunde as competências apreendidas no ciclo anterior. De acordo com o mesmo instrumento, o ensino de História visa:

- Desenvolver nos alunos, a concepção científica da História do desenvolvimento da sociedade humana;
- Alargar o universo dos conhecimentos e instrumentos que lhes possibilitem o acesso à memória colectiva nacional;
- Promover, nos alunos, o amor à Pátria, e a construção de uma educação de uma cidadania responsável;
- Desenvolver, nos alunos, a consciência de fazer parte de uma sociedade e as habilidades para agir sobre ela de forma participativa e crítica;
- Contribuir para a construção, nos alunos, de uma identidade individual e nacional;

- Desenvolver, nos alunos, habilidades de análise e interpretação da informação, sob diversas perspectivas.

Na perspectiva de concretizar as competências acima arroladas, em sintonia, INDE/MINED, em 2010, elaboraram os programas de ensino de História para este ciclo. No programa de ensino de História da 11ª classe traçaram, de entre várias competências a serem desenvolvidas neste ciclo, as seguintes:

- Ter consciência de ser e pertencer a uma nação dispo de referências que lhe permitem situar-se no mundo e respeitar as outras culturas;
- Promover o espírito de cooperação inter-pessoal entre as comunidades e povos. (INDE/MINED, 2010, p.11).

Essas competências são retomadas na 12ª classe, de acordo com o respectivo programa de ensino (INDE/MINED, 2010, p.10).

Mais adiante, o programa de ensino de História da 11ª classe dá enfoque à necessidade de uma abordagem de temas transversais, como o nacionalismo. Na sua óptica a abordagem desse tema permite que o(a) aluno(a) tenha uma identidade cultural – a moçambicanidade –, através da “recolha de informações relacionadas com a importância da Independência de Moçambique e o papel desempenhado por alguns nacionalistas na luta pela Independência e pela Identidade cultural e moçambicanidade” (INDE/MINED, 2010, p.23).

Na continuidade da análise dos programas de ensino de História, constatamos que o ensino desta disciplina na 12ª classe “contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos direitos e crenças dos outros, de solidariedade, de tolerância, consciência e vontade de participar activamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática” (INDE/MINED, 2010, p.9). As duas instituições definiram, como objectivo de aprendizagem da História na 12ª classe, a necessidade de “estimular a valorização da produção cultural nacional na sua diversidade” (*idem*). Desta feita, inferimos que o sistema educativo moçambicano reconhece que o ensino de História constitui um espaço de valorização da diversidade cultural através dos programas de ensino.

Desta maneira, em linha com os documentos oficiais, destacamos a ideia da educação como fundamental à vida em sociedade e à construção das ideias de paz, de liberdade, de justiça social e da convivência nas comunidades locais e também na

‘aldeia global’. Ainda ao fazer a revisão das propostas de Delors (1998, pp.18,19) este autor realça que:

Desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

Nesta perspectiva, o Relatório propõe o respeito pela diversidade, a importância da multiculturalidade e da partilha entre as diferentes nações e povos.

De acordo com o exposto, podemos assumir que com recurso aos temas transversais que estão previstos no PCESG e nos programas de ensino de História, é importante que as acções levadas a cabo na escola e as atitudes dos seus intervenientes sobretudo os(as) professores(as) de História constituam um modelo do *saber ser, saber conviver e bem fazer* no seio da diversidade cultural que se manifesta no quotidiano escolar. Para que isso aconteça é necessário que este grupo de docentes aproveite, num máximo possível, os temas transversais de forma a dar mais enfoque ao questionamento da multi e interculturalidade, pois que os outros conteúdos são marcados pela homogeneização curricular.

Conclusão

Relativamente à nossa abordagem neste artigo, concluímos, então, que a realidade da Escola desde os primórdios é caracterizada por manifestação de diversidade cultural com maior enfoque na sala de aulas, por se tratar do local onde se encontram com maior frequência os intervenientes do processo de ensino. Cada interveniente carrega consigo a sua cultura mas houve a oportunidade de interagir com a cultura dos outros passando a coexistirem mais do que uma cultura neste local, falamos neste caso da multiculturalidade, mas também, essas culturas não só se limitam à coexistência, entram em diálogo por forma a enriquecerem-se mutuamente, daí decorrem as relações de interculturalidade que se manifestam pelas relações que se têm vindo a reforçar entre as diferentes culturas em presença.

Contudo, verifica-se um enorme desfasamento entre *o currículo em acção* de Filosofia e de História e os anseios dos utentes deste espaço pois que tanto o ensino de Filosofia como o de História ainda são guiados pelo currículo elaborado superiormente, sem ter em consideração a diversidade de culturas que coabitam no mesmo espaço geográfico, nem atender ao fenómeno do multiculturalismo que, por um lado, concebe coexistência de várias culturas num mesmo espaço localizado, e, por outro, pretende favorecer o diálogo que as mesmas nos apresentam, sendo assim invocamos também o conceito de ou do interculturalismo, conseqüentemente um desencontro entre os currículos e a multi/interculturalismo.

Sublinhamos a importância do envolvimento dos(as) professores(as) de Filosofia e de História para minimizarem o desfasamento acima referenciado, para tal eles devem assumir que o multi/interculturalismo existentes nas suas salas de aulas pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem estão a promover, nos/nas seus/suas alunos/as a capacidade de reflectirem sobre as suas vivências culturais o que contribuirá bastante para a compreensão de alguns factos filosóficos e históricos, mas de igual modo insistir na educação para os valores, nomeadamente do respeito pelas diversas culturas. Mais ainda, os(as) professores(as) destas disciplinas devem inculcar no seu(sua) aluno(a) que ao pensar filosoficamente e historicamente, poderá verificar que o mais importante é o diálogo entre os povos de diferentes culturas como um meio de possibilitar o enriquecimento mútuo de todas elas.

Referências

- CARNEIRO, R. (2008). A Educação Intercultural. In *Portugal – Percursos de Interculturalidade*, Volume IV, cap. III. Disponível em https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf Acedido em Janeiro de 2019.
- CANAU, V. M., Simão, A. M. N. & Koff, A. M. (2006). Conversas com... sobre a didáctica e a perspectiva multi/intercultural. In *Educação e Sociedade*, vol.27, n.º 95, p.471-493. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acedido em Novembro de 2018. Campinas.
- CHAMBISSÉ, E. D. (2006). *Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade Pontifícia Católica.

- DAVID, A. & Machado, T.G. (s/d). As Disciplina – Projecto na Prática Educativa do Currículo por Competências numa Escola Pública de Nível Médio. In *Currículo e Contexto Educacionais*, pp.1074-1084.
- DELORS, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- FARRÉ, A. (2008). Vínculos de sangue e estruturas de papel: ritos e território na História de Quême. In *Análise Social*, Vol. XLIII (2º), 393-418. Lisboa: Universidade de Lisboa: ICS.
- INDE/MINEC (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: UEM.
- INDE/MINED (2010). *Introdução à Filosofia*, Programa do II Ciclo. Maputo: MEC.
- INDE/MINED (2010). *Programa da Disciplina de História na 11ª classe*. Maputo: MEC.
- INDE/MINED (2010). *Programa da Disciplina de História na 12ª classe*, Maputo: MEC.
- MARIA, A. L. (2012). *Perspectiva pedagógico-didáctica da História, O Caso dos Cursos de Educação de Adultos Secundário*. Santiago de Compostela: USC.
- MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MUGIME, S. M. & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. In *Revista Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 3, nº5. CULT-EJA.
- PEDRO, A., Pires, A. e González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. In *Revista Antropológicas* n.º 10, pp.227-255. Coimbra: University Press.
- PEREIRA, P. (2014). O Currículo e as Práticas Pedagógicas. In *Sociedade Cultural e Educação de Itapeva*, pp.1-36. Itapeva: Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias.
- PRATS CUEVAS, J. (2016). Combates por la Historia en Educación. In *Enseñanza de las Ciencias Sociale*, nº 15, pp.145-153. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- RIBEIRO, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- SILVEIRA, C. & Sousa, F. (s/d). Concepções de Professores sobre Currículo e Cultura. In *III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente*. Disponível <https://www.even3.com.br/sidpd/> Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

TAIMO, J. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História Política e Gestão*. S. Paulo: Piracicaba.