



Artigo original

Princípios epistêmicos e sociais subjacentes à nova reforma curricular no ensino geral em Moçambique: uma abordagem sociológica

Nelson Casimiro Zavale

Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

RESUMO: O presente artigo procura interpretar os princípios epistêmicos e sociais subjacentes aos novos currículos do ensino primário e secundário em Moçambique. A interpretação é feita na base do quadro teórico do realismo social, particularmente a teoria de diferenciação curricular de Shay. O artigo procura suprir as limitações das anteriores análises das reformas curriculares em Moçambique, baseadas no realismo social, bem como alargar as reflexões sobre os fundamentos dos novos currículos, acrescentando uma reflexão sociológica às já existentes reflexões filosóficas. Metodologicamente, o artigo baseia-se na análise do conteúdo dos planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário geral. O artigo tece três conclusões: primeira, a de que subjazem aos novos currículos princípios de legitimação curricular que procuram combinar a contextualidade e a verticalidade, ao agregar formas de conhecimento fortes e fracas em densidade e gravidade semânticas; segunda, a de que essa combinação orienta-se no sentido de reforçar a contextualidade do conhecimento e reduzir a sua verticalidade; terceira, a de que subjaz às reformas curriculares um conceito de conhecimento poderoso que vai para além do conhecimento teórico.

Palavras-chave: currículo do ensino geral, realismo social, sociologia do currículo e do conhecimento, teoria de diferenciação curricular.

Epistemic and social principles underlying new curriculum reform of general education in Mozambique: a sociological approach

ABSTRACT: This paper interprets the epistemic and social principles underlying new curriculum reform in primary and secondary education in Mozambique. The interpretation is based on social realism framework, particularly on Shay's theory of differentiated curriculum. The paper attempts to address the limitations of previous analyses of curriculum reform in Mozambique, based on social-realism; the paper also attempts to enlarge the available philosophically-oriented scholarship on curriculum principles in Mozambique, by proposing a sociological perspective. Methodologically, the paper is based on content analysis of the curriculum documents of primary and secondary education. Three conclusions are suggested: firstly, that the principles underlying these curriculum reforms seek to combine contextuality and verticality, by assembling knowledge forms with strong and weak semantic density and gravity; secondly, that that combination is oriented towards reinforcing contextuality and reducing verticality of knowledge; thirdly, that the concept of powerful knowledge underlying the reforms goes beyond theoretical knowledge.

Key-words: curriculum of general education, social-realism, sociology of curriculum and knowledge, theory of curriculum differentiation.

Correspondência para: (correspondence to:) nelson.casimiro.zavale@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde a independência, os governos africanos procuraram adequar a educação e o currículo escolar às necessidades das sociedades africanas. Esta pretensão, por alguns apelidada de africanização, implicava a inclusão, na educação formal, de conhecimentos e traços da cultura africana, como também a mudança da orientação da escola para servir os interesses socioeconômicos de África, outrora negligenciados pelo sistema colonial (EMEAGWALI e DEI, 2014; SHIZIA, 2014). A intenção de africanização motivou iniciativas de reformas na educação, particularmente nos currículos. Não obstante a euforia inicial, o êxito da africanização curricular foi condicionado por paradigmas vigentes na comunidade internacional. Shizia (2014, p.117) chega mesmo a sugerir que as mudanças curriculares em África foram promovidas, sobretudo, pela comunidade internacional. Após décadas de alguma heterogeneidade nas políticas educativas pós-coloniais, justificada por percursos históricos e parceiros internacionais heterogêneos nos diversos países africanos¹, assiste-se, no pós-1990, a uma tendência de homogeneização do discurso educacional. Factores como o fim da guerra fria, a globalização neoliberal, o advento da economia do conhecimento, o estabelecimento do multipartidarismo, a implementação dos programas de reajustamento estrutural e dos planos de alívio à pobreza fizeram emergir um discurso tendencialmente uniforme sobre a educação em África (CHISHOLM e LEYNDERCKER, 2008). Discursos como *Educação para todos* e taxas de retorno do investimento educacional ecoaram em África (UNESCO, 2004; PSCHAROPOULOS, 1994).

Ao nível curricular, assiste-se à defesa do paradigma de educação baseada em

competências e de modelos centrados no estudante e na resolução de problemas. O novo paradigma assenta na crítica contra o academicismo do ensino e na procura da garantia da relevância socioeconómica da educação em África (SHIZIA e ABDI, 2014; HOLMES e MACLEAN, 2009; CHISHOLM e LEYENDECKER, 2008). No ensino primário e secundário, defende-se a vocacionalização dos currículos, para desenvolver competências úteis à economia e às sociedades africanas (LAUGLO, 2009; LEWI, 2008, VESPOOR, 2008, ATCHOARENA e GASPERINI, 2006; WOLRD BANK, 2005). Em consequência, reformas curriculares com este pendor foram sendo implementadas na educação primária e secundária de quase toda a África subsahariana (GAUTHIER, 2013; ANARFI e APPIAH, 2012; TEHIO, 2010).

Em Moçambique, este movimento traduziu-se na introdução de novos currículos do ensino primário, em 2004, e do ensino secundário, em 2009. A introdução destes currículos suscitou estudos sobre a sua natureza e as (im)possibilidades de implementar as inovações curriculares prescritas. A literatura especializada sobre esta matéria em Moçambique focaliza-se sobre questões ligadas à implementação de algumas inovações curriculares, particularmente o currículo local (BASÍLIO, 2012; ALDERUCCIO, 2010; CASTIANO, 2006) e o ensino bilíngue (CHIMBUTANE e BENSON, 2012; NGUNGA, 2011). Existe, igualmente, literatura que procura examinar holisticamente as questões de implementação curricular, ora sob forma de estudos de caso (GUIBUNDANA, 2014; GURO e WEBER, 2010), ora sob forma de estudos encomendados para avaliar todo o sistema educativo (CAMPOS et al, 2011).

No entanto, poucos estudos reflectiram sobre os princípios subjacentes às reformas curriculares (ver, por exemplo,

GONÇALVES, 2014; REMANE e AÍPIO, 2013; Cross, 2011). Os poucos estudos que examinaram os fundamentos dos novos currículos fizeram-no sobretudo numa perspectiva filosófica e focalizaram-se em aspectos particulares dessas reformas. Não existem, regra geral, análises sociológicas, exceptuando-se as ainda incipientes análises de Zavale (2013a e 2013b). Este facto contrasta com a tradição de reflexão sociológica sobre a natureza do currículo e do conhecimento escolar em outros contextos (MATON, 2013; SHAY, 2012; YOUNG, 2008; BERNSTEIN, 1971). O presente artigo propõe-se a contribuir para a reflexão sobre os fundamentos das novas reformas, interpretando sociologicamente os princípios epistêmicos e sociais subjacentes aos currículos do ensino primário e secundário. A contribuição do artigo pretende ser dupla. Primeiro, servindo-se da teoria de diferenciação curricular de Shay (2012), o artigo revisita criticamente a interpretação de Zavale (2013a, 2013b), inspirada no realismo social, sobre a natureza do conhecimento escolar seleccionado nos novos currículos. Segundo, o artigo procura proceder à uma interpretação holística dos princípios epistêmicos e sociais, comparando as intencionalidades prescritas nos currículos do ensino primário e secundário.

A análise sociológica do currículo: da origem ao realismo social

A análise sociológica do currículo escolar remonta à década 1960. Nessa altura, a legitimidade da contribuição sociológica no debate curricular era questionada, porque o currículo era considerado objecto privilegiado da filosofia da educação. Os filósofos da educação concebiam o currículo como uma entidade natural, independente e neutra em relação ao contexto social (HIRST, 1969; PHENIX, 1964). Na década 1970, os Novos Sociólogos da Educação

(NSE), como eram conhecidos (YOUNG, 1971; BERNSTEIN, 1971), entraram no debate curricular por duas vias. Por um lado, argumentavam que, se a sociologia aspirasse a ser útil à educação, devia estender o seu âmbito de análise. Enquanto continuaria a analisar o impacto dos factores sociais, como a estratificação social (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971), a cultura (BOURDIEU & PASSERON, 1970) e a ideologia (APPLE, 1990) sobre a educação, a sociologia devia estudar também o currículo escolar. Os NSE defendiam que, estudando apenas a relação entre a estrutura social e o sucesso escolar, a sociologia não abordava a função principal da educação: a transmissão do conhecimento. Por outro lado, os NSE desafiaram a pretensa neutralidade e objectividade do currículo, defendida pelos filósofos da educação. Para os NSE, o currículo escolar não era neutro; pelo contrário, era condicionada pelo contexto social. Com influência eclética, particularmente a teoria crítica, a sociologia interpretativa de Weber, o interaccionismo simbólico de Mead, a fenomenologia social de Schultz e o sócio-construtivismo de Berger e Luckman, os NSE argumentam que o currículo e conhecimento escolar são construções sociais (YOUNG, 1971; BERNSTEIN, 1971).

Esta tese, conhecida como sócio-construtivismo, foi cedo acusada de relativismo radical e igualitarismo epistemológico, isto é, de tentativa errônea de igualar todas as formas de conhecimento e todos os sujeitos cognoscentes (WHITE, 1975; PRING, 1972). Pring (1972), por exemplo, defendia que as categorias de conhecimento não eram apenas produtos de negociação social, mas relacionadas com alguma objectividade, com algo existente na realidade circundante. Estas críticas levaram à emergência, a partir da década 1990, de um movimento de revisita do nihilismo e

relativismo subjacentes ao sócio-construtivismo. O próprio Michael Young dedicou extensa obra a esta revisita, mas outros proeminentes teóricos sociais também se engajaram no empreendimento (YOUNG, 2011, 2008; MATON e MOORE, 2010; WHEELAHAN, 2010).

Young reconheceu que a tese sócio-construtivista de que o conhecimento reflecte relações de poder é problemática, porque retira do conhecimento qualquer possibilidade de objectividade, ao considerá-lo um instrumento político-social, cuja validade é legitimada pelas diferenças sociais dos sujeitos cognoscentes (YOUNG, 2011, p. 11-12; YOUNG, 2008, p.7). Para Young, o relativismo socioconstructivista é pernicioso e nihilista para o debate sobre o currículo. No entanto, Young rejeita a ideia de que as críticas contra o relativismo levem necessariamente à recuperação duma visão inocente de conhecimento, particularmente da ciência, como uma entidade neutra, a-histórica e a-social, defendida pelos positivistas. Para Young, o relativismo e o positivismo estão parcialmente errados. A epistemologia relativista, ao defender que todo conhecimento é senão um constructo social, ignora a existência de algumas propriedades epistemológicas que tornam algumas formas de conhecimento com validade universal. A epistemologia positivista, ao apregoar a neutralidade do conhecimento, particularmente científico, ignora a natureza social do conhecimento, por ser produto da actividade humana. A consequência desta dicotomia, afirma Young (2008, p.25), é a polarização entre a visão positivista e a visão pós-moderna da ciência. À semelhança de Young, outros teóricos sociais, como Maton e Moore (2010, p. 2-3), referiram-se à dicotomia entre a visão decontextualizada e a-social do conhecimento, defendida pelo positivismo, e a ideia do conhecimento como construção

social, adstrita ao relativismo. O debate subjacente a esta dicotomia resultou numa teoria social alternativa: *o realismo social* (MOORE e MULLER, 1999; YOUNG, 2011, 2008; MOORE, 2013; MATON e MOORE, 2010; WHEELAHAN, 2010, 2010).

Realismo social: implicações curriculares

O realismo social advoga a possibilidade de convergência entre o sócio-construtivismo e o realismo a-social, baseando-se em dois fundamentos principais. O primeiro fundamento consiste em considerar que, tal como o sócio-construtivismo reivindica, o conhecimento é social na sua origem: o conhecimento é produzido no contexto de códigos e práticas sociais, colectivamente partilhadas por membros da comunidade científica (YOUNG, 2008, p. 28-30). Todavia, o realismo social rejeita o argumento sócio-construtivista de considerar a socialidade do conhecimento como um problema, como conduzindo ao relativismo. Para o realismo social, a socialidade do conhecimento constitui a base para a sua objectividade. Como Young afirma “é a base social do conhecimento que lhe confere objectividade e carácter de verdade, daí a mudança do sócio-construtivismo para o realismo social” (2011, p. 14). O maior desafio do realismo social, sugerido por Maton e Moore (2010, p. 2) consiste em substituir a disjunção “ou/ou”, implicada na polarização, por uma reformulada relação copulativa “tanto/como”. O realismo social reconhece a objectividade no conhecimento, mas também a sua socialidade e falibilidade. O segundo fundamento consiste em considerar que as formas de conhecimento disponíveis na sociedade não têm igual valor epistemológico. Por exemplo, as propriedades do conhecimento teórico são diferentes das do conhecimento vulgar. O conhecimento teórico é abstracto; é produzido em contextos sociais específicos,

mas o seu poder explicado transcende esses contextos e a sua validade depende do acordo na comunidade científica. O conhecimento vulgar também é produzido em contextos sociais específicos, mas o seu poder explicativo restringe-se esses contextos. Esta diferença de propriedades entre formas de conhecimento legitima diferenças de poder heurístico e explicativo. Assim, os realistas-sociais consideram o conhecimento teórico como mais poderoso do que o conhecimento vulgar (YOUNG, 2008).

Baseando-se nestes dois fundamentos os social-realistas reafirmam o lugar preponderante do conhecimento teórico nos currículos escolares. Esta posição influenciou críticas aos modelos curriculares que ignoram o conhecimento teórico. Young (2008) criticou as reformas curriculares, que negligenciam o conhecimento teórico-disciplinar, introduzidas na Inglaterra e na África do Sul; Muller (2000) criticou o currículo baseado em competências da África do Sul; Wheelahan (2010, 2009) criticou o currículo vocacional da Austrália. O argumento comum destas críticas consiste em considerar as reformas curriculares, inspiradas na globalização neoliberal, como incentivando uma noção utilitária de conhecimento. Esta noção resulta na tendência de negligenciar o conhecimento teórico. As teses social-realistas inspiraram análises sociológicas das reformas curriculares em Moçambique (ZAVALE, 2013a, 2013b).

A análise social-realista dos currículos de Moçambique neoliberal

Antes de examinar as análises sociológicas social-realistas das reformas curriculares, apresenta-se o contexto da produção académica em que elas se inserem. Conforme referido na introdução, a introdução dos novos currículos do ensino primário e secundário em Moçambique

ocorre num contexto da emergência de um discurso a favor da vocacionalização e da busca da relevância socioeconómica da educação em África. Trata-se de um discurso promovido por actores da globalização neoliberal, mas que também ecoa em círculos nacionais pró-utilitaristas (Shizia e Abdi, 2014; ATCHOARENA e GASPERINI, 2006; WORLD BANK, 2005). Em Moçambique, este contexto levou à reflexões sobre os efeitos do neoliberalismo e do utilitarismo económico na educação, bem como a análises das novas reformas curriculares. Langa (2012), por exemplo, defende que o neoliberalismo em Moçambique levou à mercantilização do ensino superior e à consequente subalternização ou fraca relação com o saber. Num outro trabalho, Langa (2010) insurge-se contra a tendência utilitarista de transformação da universidade em centro de combate à pobreza. Todavia, Langa tem como foco o ensino superior, e não os níveis inferiores; além disso, não examina empiricamente os currículos, embora se refira ao saber.

Os estudos específicos sobre os novos currículos incidem sobre a implementação de inovações curriculares específicas, como o currículo local (BASÍLIO, 2012; ALDERUCCIO, 2010; DHORSAN e CHACUAIO, 2009; CASTIANO, 2006) e o ensino bilíngue no ensino primário (CHIMBUTANE e BENSON, 2012; NGUNGA, 2011). Existem alguns estudos que examinam holisticamente o processo de implementação curricular, através de estudos de caso (GUIBUNDANA, 2014; GURO e WEBER, 2010), e de estudos encomendados (CAMPOS et al, 2011). Todavia, poucos estudos reflectiram compreensivamente sobre os fundamentos subjacentes às reformas curriculares. Os poucos estudos existentes são filosóficos e limitam-se, igualmente, a aspectos particulares das

reformas. Por exemplo, Gonçalves (2014), à luz das teorias marxista e gramsciana, examinou os fundamentos pedagógicos da introdução de artes e ofícios no ensino primário e das disciplinas profissionalizantes no ensino secundário, tendo questionado as possibilidades da efetivação da ideia de politécnica. Remane e Alípio (2013), baseando-se na dialética, reflectiram sobre os fundamentos da introdução da disciplina de ciências sociais no ensino secundário, sugerindo alguma contrariedade teórica no enfoque ideológico e na integração curricular. Cross (2011) examinou historicamente as transformações da educação moçambicana; porém, além de histórico, o seu estudo ultrapassa o âmbito estritamente curricular.

Portanto, os estudos existentes em Moçambique sobre os fundamentos subjacentes às novas reformas curriculares são filosóficos e históricos, e focalizam-se sobre aspectos particulares dessas reformas. Conforme demonstrado acima, esta situação contrasta com a tradição de reflexão sociológica sobre o currículo escolar.

Servindo-se das teorizações da sociologia do currículo e do conhecimento, Zavale (2013a, 2013b) procura examinar as alterações trazidas aos currículos, em resultado da mudança do paradigma socialista (1975-1990) ao neoliberal (1990 em diante). Zavale interpreta as reformas, com base no sócio-constructivismo, realismo a-social e realismo social. Zavale considera que o sócio-constructivismo constitui a corrente epistemológica subjacente às opções curriculares durante os períodos em que os paradigmas ideológicos se encontravam em apogeu: o socialismo (1975-1990) e o neoliberalismo (2000 em diante). Em ambos os casos, os currículos foram ideológica e socialmente construídos. Durante o socialismo, os currículos eram ajustados à visão marxista-leninista, isto é, a selecção e

estrutura do saber escolar eram condicionadas pela ideologia socialista. No período neoliberal, os currículos têm sido ajustados em função da sua capacidade de responder às necessidades do mercado e aos desafios do combate à pobreza. Tanto no socialismo como no neoliberalismo, as ideologias e forças sociais foram mais poderosas nas decisões curriculares do que a lógica das disciplinas científicas. Por isso, os currículos escolares em vigor durante o período socialista tinham marcas socialistas, como o ensino de conteúdos políticos e dos princípios marxistas-leninistas. De igual modo, os currículos introduzidos desde 2004, particularmente no ensino primário, secundário e técnico-profissional, tendem a ser flexíveis, interdisciplinares, modulares, virados à prática, ao mercado e aos desafios do combate à pobrezaⁱⁱ (ZAVALE, 2013a; 2013b).

Usando o conceito gramsciano de intelectuais orgânicos, Fernandes (2013) demonstra a conexão entre a produção científica no Centro de Estudos Africanos e a legitimação da visão socialista da Frelimo entre 1975 a 1985. Para Fernandes, “o trabalho intelectual do CEA tornou-se subsidiário da configuração socioeconômica do projeto hegemônico frelimista [SIC]” (p.36). À semelhança de Fernandes, outros pesquisadores demonstraram a relação entre a ideologia socialista e o ensino superior em Moçambique, apresentando exemplos como a criação da Faculdade de Marxismo e Leninismo (MALOA, 2011; MÁRIO et al, 2003). Nos níveis inferiores ao universitário, a literatura sobre a história da educação em Moçambique documenta a relação estreita entre a ideologia dominante e a educação (CROSS, 2011; MONDLANE, 1995; MAZULA, 1994; POPOV, 1990). Conforme afirma Popov “houve relação estreita entre a concepção do currículo escolar com a ideologia política do partido Frelimo”

(Popov, 1990, p. 110). O estudo de Cross (2011), que abarca os três períodos da história moçambicana, nomeadamente colonial, socialista e neoliberal, confirma os estudos anteriores sobre a forte influência entre a ideologia e a educação.

Ao usar o sócio-construtivismo para interpretar as opções curriculares vigentes em períodos de forte presença ideológica, Zavale (2013a e 2013b) reconfirma, numa perspectiva sociológica, as recorrentes análises históricas sobre a relação ideologia-educação-curriculo. Quanto ao realismo a-social, Zavale (2013a) usa esta corrente para interpretar a natureza dos currículos vigentes entre 1992 (altura da aprovação da lei 6/92 e revogação da lei 4/83) a 2004 (altura da introdução do novo currículo de ensino primário, primeira grande reforma curricular pós-1992). Durante este período transitório, a retirada das marcas socialistas dos currículos e o não revestimento ainda pelas marcas neoliberais, deixou espaço para que as disciplinas, com a sua estrutura e classificação académica, se afirmassem como a principal fonte e forma do saber veiculado na escola. Por isso, os currículos em vigor neste período, particularmente no ensino primário, secundário e técnico-profissional, foram sobretudo disciplinares, rígidos e insulares. Já o realismo social constitui a corrente usada para proceder a crítica das reformas curriculares de Moçambique pós-colonial. Zavale considera que, no Moçambique pós-colonial, as reformas curriculares foram inspiradas por aquilo que Maton (2013) designou por cegueira epistemológicaⁱⁱⁱ: ou a construção do currículo é dominada pelas forças sócio-contextuais e, nesse caso, é desprovido de objectividade a-contextual, ou se baseia no ideal positivista de universalidade do conhecimento, e nesse caso, não consegue responder às demandas sócio-contextuais. O apelo feito por Zavale (2013a, p. 633) para

os currículos de inspiração neoliberal, à semelhança de outros autores sob influência social-realista (WHEELAHAN, 2010), é óbvio: trazer de volta ao currículo o conhecimento teórico, porque é poderoso.

Limites do realismo social e recurso à Teoria de Diferenciação Curricular (TDC)

A crítica social-realista às reformas curriculares contribuiu para reconsiderar o lugar do conhecimento teórico no currículo. Porém, Shay (2012, p. 4-5) advoga que o realismo social resultou numa teoria de diferenciação do conhecimento e não de diferenciação curricular. O realismo social advoga diferenças entre formas de conhecimento, reafirma o poder do conhecimento teórico-conceptual e a necessidade de os currículos lhe atribuírem lugar privilegiado. Mas o realismo social não teoriza: (i) os princípios subjacentes à selecção das diferentes formas de conhecimento para integrarem os diferentes tipos de currículos; (ii) o grau em que os diferentes currículos necessitam de conhecimento teórico; e (iii) a possível diferença do conceito de conhecimento poderoso em função dos propósitos do currículo.

Para ultrapassar esta lacuna, Shay (2012) formula a TDC, expondo os princípios de legitimação dos diferentes tipos de currículo. Empiricamente, a TDC de Shay (2012) baseia-se na análise da reforma curricular no ensino superior sul-africano pós-Apartheid. Em 2004, o governo sul-africano criou a universidade compreensiva, fundindo os currículos profissionais e teóricos. Na sua análise de 10 cursos com currículo vocacional, profissional e geral, oferecidos pela universidade compreensiva, Shay concluiu que os cursos tinham, em escalas diferentes, conhecimento prático e teórico. Shay formulou, então, uma teoria sobre os princípios orientadores da selecção do

conhecimento para integrar os currículos vocacional, profissional e geral. A TDC considera que diferentes currículos podem ter diferentes bases de legitimação.

Conceptualmente, a TDC baseia-se nas teorias dos códigos pedagógicos e de estruturas de conhecimento de Basil Bernstein, e na Teoria dos Códigos de Legitimação (TCL) de Karl Maton. De Bernstein, Shay retém a ideia de que as propriedades de conhecimento se alteram quando o conhecimento transita do lugar da sua produção para o lugar da sua recontextualização e transmissão. Assim, o conhecimento inserido no currículo (ex., o conhecimento do livro escolar de Física) encontra-se decontextualizado do seu contexto de produção (laboratório ou departamento universitário de Física) e recontextualizado para objetivos pedagógicos (SHAY, 2012, p. 5). Da teoria de estruturas de conhecimento de Bernstein, Shay apropria-se da ideia da diferenciação entre o conhecimento vulgar e o teórico, bem como da descrição das estruturas do conhecimento nos lugares de produção. Para Bernstein (2000, p.157-160), o conhecimento vulgar e teórico diferem-se pela horizontalidade e verticalidade. O conhecimento vulgar é contextualmente fundado e progride horizontalmente, através de acumulação de novas linguagens. O conhecimento teórico é descontextualizado e progride hierarquicamente através da integração do conhecimento prévio em proposições mais gerais. Bernstein defende que a horizontalidade e a verticalidade diferenciam, também, estruturas de conhecimento das disciplinas académicas. Algumas disciplinas académicas, como a Física, são discursos verticais; outras disciplinas, particularmente as humanidades, são discursos horizontais, por progredirem via acumulação de novas linguagens^{iv}. A gramaticalidade constitui outro princípio

bersteiniano diferenciador das estruturas de conhecimento. Alguns campos de conhecimento, como a Economia, têm gramáticas fortes, isto é, possuem uma sintaxe conceptual explícita que permite fazer descrições empíricas precisas; outras formas de conhecimento, como a Antropologia, têm gramáticas fracas, por não possuir essa sintaxe conceptual. Para Shay, a relevância da teoria de Bernstein reside no facto de tornar inteligíveis as estruturas de conhecimento nos lugares de produção. Ainda assim, para Shay, Bernstein não consegue:

[...] descrever o que acontece quando o conhecimento é recontextualizado para objectivos curriculares. A progressão do conhecimento no lugar de produção é diferente da progressão no local da sua recontextualização e reprodução. Importa, assim, alargar a teoria de Bernstein, para conceptualizar e analisar as relações internas e externas do conhecimento recontextualizado (SHAY, 2012, p. 6).

Para ultrapassar este problema, Shay recorre à TCL de Maton, particularmente à sua dimensão semântica. A semântica de Maton (2011) descreve a relação entre o significado contido nas proposições de conhecimento e o contexto, incluindo o grau de complexidade ou abstracção das proposições de conhecimento. Maton baseia-se em dois conceitos, nomeadamente o conceitos de gravidade semântica (GS) e densidade semântica (DS). O conceito de GS refere-se ao grau em que o significado está relacionado ao contexto: as proposições de conhecimento com forte GS encontram-se mais relacionadas ao contexto do que as com fraca GS; o conceito de DS refere-se ao grau de complexidade ou condensação do significado com os símbolos (conceitos, frases, etc.): quanto mais condensado for o

significado com os símbolos, mais forte é a densidade semântica (MATON, 2011, p. 65-66^v, apud SHAY, 2012, p. 6). A GS descreve as relações externas do conhecimento e a DS, as relações internas. A GS e DS revelam o grau de (in) dependência das formas de conhecimento em relação ao contexto, e o quão essas formas se fundam em conceitos ou na experiência. No modelo de Shay, inspirado em Maton, a combinação do grau da força da GS e DS resulta em quatro formas de conhecimento e, conseqüentemente, em quatro modelos curriculares (SHAY 2012, p. 6-7):

- 1) formas de conhecimento com forte GS e DS são fortemente dependentes do contexto e possuem uma sintaxe conceptual muito complexa (ex. conhecimento profissional). Do ponto de vista curricular, os currículos do ensino técnico-profissional representam as modalidades curriculares com forte GS e DS: o currículo profissional funda-se no conhecimento profissional, em que o conhecimento teórico é recontextualizado para ser útil ao contexto (SHAY, 2012, p.13);
- 2) formas de conhecimento com forte GS e fraca DS são dependentes do contexto, mas estão desprovidas de uma sintaxe conceptual densa (ex. conhecimento prático). Em termos curriculares, o conhecimento prático resulta em currículos práticos: estes resultam da recontextualização do conhecimento obtido em contextos práticos, em princípios orientadores de uma prática informada (SHAY, 2012, p.11);
- 3) formas de conhecimento com fraca GS e forte DS possuem uma sintaxe conceptual complexa, mas não se referem a nenhum contexto,

constituindo-se em generalizações abstractas (ex. conhecimento teórico). Essas formas de conhecimento (ex. Matemática) resultam em currículos teóricos (SHAY, 2012, p.12);

- 4) formas de conhecimento com fracas GS e DS não dependem do contexto e nem possuem uma sintaxe conceptual (ex. conhecimento genérico). Estas formas de conhecimento, fracas em gravidade e densidades semânticas, quando recontextualizadas nos currículos genéricos, traduzem-se em habilidades genéricas, como a capacidade de comunicação, a capacidade de trabalhar sob pressão, etc. As habilidades genéricas estão desprovidas de conceitos e não se referem a algum contexto específico.

Conforme mostra a Figura 1, o argumento de Shay é de que o conhecimento integrado no currículo é diferente do conhecimento produzido nos lugares de produção. Nos lugares de produção, o conhecimento pode ser teórico (produzido no seio das disciplinas científicas) prático (produzido pela experiência prática) e profissional (adquirido pela experiência profissional). A figura 1 mostra as possibilidades curriculares dependendo do tipo de conhecimento predominantemente recontextualizado no currículo. O currículo teórico resulta da recontextualização do conhecimento teórico; o currículo profissional-vocacional resulta da recontextualização predominante do conhecimento teórico e profissional; o currículo prático, da recontextualização do conhecimento da experiência prática; o currículo genérico, da recontextualização do conhecimento genérico (SHAY, 2012, p.15^{vi}).

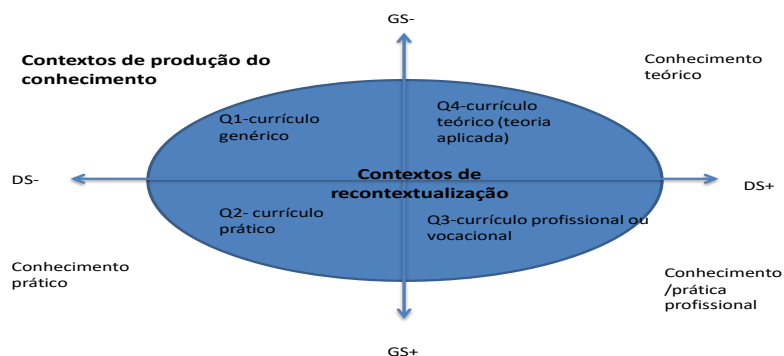


FIGURA 1: Representação da teoria de diferenciação curricular de Shay (2012)

O modelo de Shay mostra que diferentes formas de conhecimento podem ser integradas no currículo, dependendo do seu tipo e propósito. Se o propósito for a compreensão da realidade, o conhecimento teórico pode ser a forma mais apropriada e predominantemente recontextualizada no currículo; mas, se o propósito for adquirir conhecimento útil à prática profissional, então a combinação do conhecimento proveniente das disciplinas científicas e da prática profissional podem ser preferível. Assim, o modelo de Shay mostra que, contrariamente ao que defendiam os social-realistas, o conhecimento poderoso pode resultar não apenas da integração do conhecimento teórico nos diferentes modelos curriculares, mas da combinação de diferentes formas de conhecimento, dependendo dos propósitos dos currículos. Para o caso de Moçambique, o modelo permite interpretar a forma como as diferentes formas de conhecimento disponíveis foram simultaneamente recontextualizados, em graus diferentes, nas novas reformas curriculares, incluindo as do ensino geral, para lidar com o problema de

contextualidade e de verticalidade das sociedades de conhecimento (BARNETT, 2006; SHAY, 2012). Embora se restrinja aos princípios epistêmicos, o modelo pode ser alargado para tornar inteligíveis, igualmente, os princípios sociais. Como a própria SHAY (2012, p. 14-15) referiu, o seu modelo aborda os princípios epistêmicos subjacentes aos currículos, mas é silencioso quanto aos princípios subjectivo-pessoais, sociais e pedagógicos. O presente artigo procura igualmente interpretar as possíveis forças sociais reguladoras das reformas curriculares, mas não aborda as questões pedagógicas. Aliás, a TCL de Maton, alicerce da TDC de Shay, identifica originalmente princípios epistêmicos e sociais de legitimação do conhecimento (MATON, 2007).

METODOLOGIA

Conforme referido na introdução, o presente artigo procura interpretar os princípios epistêmicos e sociais subjacentes aos novos currículos do ensino primário e secundário. O artigo procura examinar as seguintes

questões: porquê e que tipo de conhecimento^{vii} foi recontextualizado para integrar os novos currículos? Quais as fontes epistémicas e sociais desse conhecimento? Como esse conhecimento se encontra estruturado e organizado? Como interpretar a natureza desse conhecimento e as bases subjacentes à sua legitimação?

Para examinar estas questões, procedeu-se à análise do conteúdo dos planos curriculares do ensino básico (PCEB) e ensino secundário (PCESG) (MINED/INDE, 2003; MEC/INDE, 2007). A escolha de planos curriculares como unidades analíticas baseia-se na conceptualização do currículo. O conceito de currículo não é consensual na literatura especializada. Ribeiro (1999), na sua revisão da literatura, identificou várias concepções típicas do currículo, redutíveis a duas dimensões. A primeira identifica o currículo com “algo que se visa, com intenção ou objectivo” (p.16). Assim, o currículo define-se como “plano estruturado de ensino aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (p.17). Este plano é “anterior à situação de ensino-aprendizagem, assumindo sobre esta um carácter de exigência prescritiva” (p.16). A segunda dimensão identifica o currículo com “algo que se experiencia, com a interação, processo ou situação efectiva de ensino-aprendizagem” (p.16). O processo de ensino-aprendizagem procura executar o plano. A aprendizagem efectiva dos estudantes (currículo experienciado/vivido) dependerá das condições de implementação do plano, da percepção dos vários implementadores, particularmente os professores, sobre o plano (currículo percebido), havendo até a possibilidade de aquisição de aprendizagens não explicitamente prescritas no plano (currículo oculto) (RIBEIRO, 1999, p. 12-26). Ribeiro (1999) apelida, também, à primeira dimensão, de currículo formal ou

prescrito e, à segunda dimensão, de currículo real e actual (pp. 14-18). Outros autores chamam à dimensão de currículo como plano de *intended curriculum* e à dimensão do currículo como processo de ensino-aprendizagem, de *enacted, experienced ou learned curriculum* (CHANG, 2014). Estas distinções ressaltam, pelo menos, três orientações metodológicas na análise dos currículos: a primeira versa sobre o plano ou intenções; a segunda sobre o processo de ensino-aprendizagem; e a terceira, sobre o cruzamento de ambos. A opção por uma ou outra depende dos objectivos do estudo e dos pressupostos teóricos subjacentes. Ribeiro (1999), por exemplo, centrou a sua reflexão em torno dos aspectos inerentes à “fundamentação, concepção e elaboração dos planos de estudo e programas de ensino”, relegando “os aspectos de implementação para trabalhos complementares” (p. 8).

Assumindo, portanto, a dimensão de currículo como plano, procedeu-se à análise do conteúdo do PCEB e PCESG, em duas etapas. Na primeira etapa, foram identificadas as componentes fundamentais de um plano curricular. Ribeiro (1999) afirma que um plano curricular, independentemente do seu modelo, integra as seguintes componentes: contexto e justificação, o quadro de objectivos e finalidades, a selecção e organização de matérias e conteúdos, a proposta de estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação e a referência a condições de implementação (p. 39-44). A análise de conteúdo incidiu sobre três destas componentes, por serem as que explicitam os fundamentos curriculares. A primeira, o contexto e justificação, visa justificar e legitimar as decisões tomadas no currículo, considerando o contexto que o currículo procura servir (p.45). A segunda componente, o quadro de objectivos e

finalidades, define a “intencionalidade fundamental do currículo, a sua direcção última” (p. 41). A terceira componente, matérias e conteúdos, explicita o tipo de conteúdos ou conhecimentos seleccionados e organizados, de modo a possibilitar as aprendizagens e o alcance das intencionalidades prescritas (p. 124-144).

Na segunda etapa, procedeu-se à análise de conteúdo dos planos curriculares, considerando as três componentes. Para o contexto e justificação, a análise procurou medir a *frequência* da ocorrência nos planos curriculares e na secção relativa ao contexto, de termos associados a três fontes de legitimação curricular, nomeadamente a sociedade, o conhecimento e o aluno (RIBEIRO, 1999, p. 45-75). Para os objectivos ou intencionalidades do currículo, a análise procurou identificar a *orientação* das intencionalidades, ou seja, se o currículo está orientado para a relevância social e prática (contextualidade, +GS e -DS) ou para a aquisição de conhecimento teórico-conceptual (verticalidade, -GS e +DS); a análise procurou identificar, igualmente, a *intensidade* ou ênfase dada às intencionalidades curriculares. Para as matérias e conteúdos, a análise começou por inferir sobre o modelo de organização curricular adoptado (RIBEIRO, 1990, 79-93), se disciplinar (verticalidade, -GS e +DS), inter, trans ou multidisciplinar, ou baseado em problemas e funções sociais (contextualidade, +GS e -DS), analisando o *espaço* que cada componente ocupa nos planos curriculares (sobre o uso de frequência, orientação, intensidade e espaço para análise do conteúdo, ver NEUMAN, 2011, p. 364). A seguir, procedeu-se à identificação do tipo de conhecimentos/conteúdos seleccionados para os currículos e à sua classificação, considerando as suas fontes de produção e as

suas características em termos de DS (verticalidade) e GS (contextualidade).

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Tabelas 1 e 2 mostram que os currículos do ensino primário e secundário, embora construídos em anos diferentes, partilham princípios e traços estruturais comuns. Em termos de fundamentação curricular, as tabelas mostram a predominância de duas fontes de legitimação, nomeadamente a sociedade e o universo do conhecimento, em detrimento do aluno. A Tabela 1 mostra que, em todo o documento do PCEB, existem 176 termos associados à sociedade, 327 termos associados ao conhecimento e 130 associados ao aluno, tendência idêntica ao PCESG: 212 associados à sociedade, 526 associados ao conhecimento e 201 ao aluno. Note-se o facto de, no PCESG, haver quase o dobro dos termos associados ao conhecimento presentes no PCEB, o que pode sugerir maior recurso ao conhecimento como fonte de legitimação no ensino secundário do que ensino básico.

Nos dois planos, o universo de conhecimento aparenta ser a maior fonte de legitimação curricular, mas a análise de outros dados específicos chama à prudência. A divisão entre a frequência dos termos presentes na secção reservada ao contexto e justificação e a frequência total dos termos presentes em todo o documento revela, nos dois casos, a predominância da sociedade como fonte de legitimação curricular do que do conhecimento. A Tabela 1 mostra que, no PCEB, 51,9 % dos termos associados à sociedade estão na secção do contexto e justificação, contra 16,5 % dos termos associados ao conhecimento e 18,6 % dos termos associados ao aluno. Esta é a tendência do PCESG (Tabela 2): 41% dos termos associados à sociedade estão na secção do contexto e justificação, contra

23% dos termos associados ao conhecimento e 21,9% dos termos associados ao aluno. Isto sugere que a introdução dos currículos é mais justificada pela necessidade de responder às demandas sociais do que às do conhecimento e dos alunos.

Além disso, a análise da quantidade de palavras sinónimas às três fontes revela que, nos dois casos, há mais sinónimos associados ao conhecimento (10), à sociedade (8) do que ao aluno. Mas uma análise sobre a natureza e a frequência com que os sinónimos ocorrem revela uma tendência de legitimação do currículo a partir da sociedade. Nos sinónimos associados à sociedade, os sinónimos mais frequentes são os que evocam grupos ou instituições sociais maiores (ex. cultura, comunidade, país, Moçambique), em detrimento de grupos sociais menores (ex. família, aldeia). Nos sinónimos associados ao conhecimento, note-se a predominância do termo *disciplina* nos dois casos, o que sugere que as disciplinas são concebidas como fontes de conhecimento. Porém, uma análise da natureza e frequência de outros sinónimos da palavra *conhecimento* revela a orientação requerida ao conhecimento disciplinar: as duas tabelas mostram que termos como *competências e habilidades* são mais frequentes do que palavras como *conceito e teoria*. Isto sugere que se recorre às disciplinas mais pela possibilidade de serem fontes de habilidades e de competências do que de conceitos e teorias.

Portanto, subjaz às decisões curriculares o desejo pelo reforço da contextualidade do currículo do que da verticalidade. Esta hipótese pode ser sustentada analisando, igualmente, a *orientação* e a *intensidade* dos objectivos ou intencionalidades presentes nos dois casos. Conforme mostram os excertos extraídos do PCEB e do PCESG, os

currículos estão orientados mais para a relevância social e prática, do que para a relevância teórico-conceptual. Aliás, em termos de intensidade, os excertos mostram a preocupação de enfatizar a relevância prática, destacando, em itálico, expressões como “tornar o ensino mais relevante” e “saber-fazer”.

A combinação da análise dos dados sobre a justificação das intencionalidades curriculares, com os dados sobre o *espaço* ocupado por cada componente curricular nos PCEB e PCESG, permite inferir sobre o modelo de organização curricular adoptado. A Tabela 1 mostra que, no PCEB, a secção do contexto e justificação curricular ocupa maior espaço, com 16 páginas, mais 10 reservadas às inovações que explicitam as intencionalidades curriculares; a secção de estrutura e conteúdos ocupa seis páginas; a secção de avaliação, uma página e a secção de implementação, 16. Por seu turno, a Tabela 2 mostra que, no PCESG, a secção de estrutura e conteúdos ocupa maior espaço, com 45 páginas, seguida da secção do contexto e justificação curricular, com 23 páginas, mais 10 reservadas às inovações curriculares; a secção de avaliação, uma página e a secção de implementação, nove páginas. O peso relativamente maior dado, nos dois planos, à justificação, à selecção e organização de matérias e conteúdos e às condições de implementação, em detrimento das questões de avaliação, indicia a adopção de um modelo curricular, que procura associar a contextualidade com a verticalidade. Conforme refere Ribeiro (1999, p.39-40), a sobre ou sub-valorização das diferentes componentes num plano curricular indicia a adopção, mesmo implícita, de modelos de organização curricular específicos.

TABELA 1: Análise da justificação do PCEB

Fonte Justificação	a) Frequência (com que aparecem termos associados à sociedade, conhecimento e aluno)				b) Espaço (que as diferentes componentes ocupam no documento do PCEB)	
	Termo	Nº total	Nº contx	% contx/total	Componente curricular	Nº págs.
Sociedade	Cultura	58	28	48,3%	Contexto e justificação (pp. 7-23)	16
	Comunidade	33	22	66,7%	Inovações curriculares (pp. 24-34)	10
	País	32	16	50%	Conteúdos: estrutura curricular e plano de estudos (pp.36-43)	6
	Sociedade	24	10	41,7%	Sistema de avaliação (pp. 47-48)	1
	Moçambique	23	12	52,2%	Estratégias de implementação (pp. 51-67)	10
	Aldeia	2	2	100%		
	Identidade	4	2	50%		
	Família	7	3	42,9		
	Total		176	92	51,9%	
Conhecimento	Disciplina	122	9	7.4%		
	Habilidade	54	12	22.2%		
	Conhecimento	39	18	46.2%		
	Competências	40	1	2.5%		
	Capacidades	33	5	15.2%		
	Atitudes	18	5	27.8%		
	Valores	10	4	40.0%		
	Conceito	6	0	0.0%		
	Aptidão	3	0	0.0%		
	Teórico/teoria	2	0	0.0%		
Total		327	54	16.5%		
Aluno	Aluno	105	16	15.2%		
	Educando	9	2	22.2%		
	Indivíduo	9	1	11.1%		
	Moçambicano	6	5	83.3%		
	Aprendente	1	0	0		
Total		130	24	18.6%		

c) **Orientação** (da mensagem em relação aos conhecimentos a adquirir)

↓

+Relevância prático-social; - relevância teórico-conceitual

↓

“O principal desafio, que se coloca ao presente currículo, é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.” (p.7)

d) **Intensidade** (ênfase ou destaque dado às palavras ou expressões-chave)

↓

+Utilidade/Relevância prático-social; - Aquisição de teorias-conceitos

↓

“A maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, é de uma relevância ou utilidade prática insignificante” (p.16).
“Como foi já referido neste documento, o principal desafio deste currículo é tornar o ensino mais relevante Tendo em conta este princípio, pretende-se que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral” (p. 21)

TABELA 2: Análise da justificação do PCESG (baseada em MEC/INDE, 2007)

Justificação curricular						
Fonte Justificação	a) Frequência (com que aparecem termos associados à sociedade, conhecimento e aluno)				b) Espaço (que as diferentes componentes ocupam no documento do PCESG)	
	Termo	Nº total	Nº contex	% contex/total	Componente curricular	Nº págs.
Sociedade	Cultura	42	18	42.9%	Contexto e justificação (pp. 3-26)	23
	Comunidade	52	18	34.6%	inovações curriculares (pp. 27-35)	8
	País	32	17	53.1%	Conteúdos: estrutura curricular e plano de estudos (pp.35-80)	45
	Sociedade	40	13	32.5%	Sistema de avaliação (pp. 80-81)	1
	Moçambique	21	10	47.6%	Estratégias de implementação (pp. 82-91)	9
	Família	18	9	50.0%		
	Identidade	6	1	16,7%		
	Aldeia	1	1	100.0%		
	Total		212	87	41.0%	
Conhecimento	Disciplina	176	14	8.0%		
	Habilidade	61	15	24.6%		
	Conhecimento	84	25	29.8%		
	Competências	108	27	25.0%		
	Capacidades	10	3	30.0%		
	Atitudes	34	14	41.2%		
	Valores	30	19	63.3%		
	Conceito	15	3	20.0%		
	Aptidão	0	0	0.0%		
	Teórico/teoria	8	2	25.0%		
Total		526	122	23.2%		
Aluno	Aluno	188	37	19.7%		
	Educando	0	0	0.0%		
	Indivíduo	3	2	66.7%		
	Moçambicano	9	5	55.6%		
	Aprendente	1	0	0.0%		
Total		201	44	21.9%		

c) **Orientação** (da mensagem em relação aos conhecimentos a adquirir)

↓

+Relevância prático-social; - relevância teórico-conceitual

↓

“Neste contexto, o graduado do ESG não desenvolve as competências necessárias para: (i) a inserção no mercado de trabalho; criação de auto-emprego; (ii) progressão noutros cursos especializados” (p. 4) . “A Transformação Curricular do Ensino Secundário deve concorrer para a abertura dos horizontes do jovem em termos de integração no sector laboral, do desenvolvimento do auto - emprego, economia doméstica, microprojetos e criação de pequenas empresas.” (p. 11)

d) **Intensidade** (ênfase ou destaque dado às palavras ou expressões-chave)

↓

+Utidade/Relevância prático-social; - Aquisição de teorias-conceitos

↓

“Transformação Curricular do ESG “que se centre nas habilidades para a vida, entrada no mercado de trabalho, do que apenas para o Ensino Superior” (p. 4). “Neste sentido é necessário que o ESG confira ao jovem um nível de conhecimentos elevados e o *saber fazer* necessário à sua integração social. O ESG deve deixar de ser um mero corredor de passagem para o Ensino Superior ou corresponder a um simples certificado de “habilitação escolar” com rápida desvalorização” (p.11)

TABELA 3: Classificação da natureza do conhecimento recontextualizado para o PCEB (baseada em MINED/INDE, 2003, p.40)

Área disciplinar	Disciplinas	Competências a desenvolver	Fonte do conhecimento recontextualizado	- DS	- GS	+ GS	+ DS	CG	CP _f	CP _r	CT	
Comunicação e ciências sociais	Línguas: Português, Inglês, Línguas moçambicanas	Conhecimento da estrutura gramatical e regras de funcionamento da língua	Academia: Linguistas		X		X				1	
		Capacidade de comunicação oral e escrita	Sociedade mais ampla	X	X			1				
		Manifestar atitudes moral e civicamente correctas	Sociedade mais ampla	X	X			2				
	Ciências Sociais (História, Geografia, Educação Moral e Cívica,	Compreender e situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspectos físico-geográfico e económicos	Academia: historiadores, geógrafos, cientistas sociais			X		X				2
		Reconhecer os seus direitos e deveres	Sociedade mais ampla	X	X			3				
		Respeitar os direitos e crenças dos outros; manifestar atitudes de tolerância e ser solidário	Sociedade mais ampla	X	X			4				
Educação Musical	Ter sensibilidade para apreciar o belo, escutar, memorizar, abstrair, imaginar e criar música	Arte: artistas, músicos			X	X		1				
Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Contar e calcular e aplicar as operações matemáticas	Academia: matemáticos		X		X				3	
	Ciências Naturais (Física, Biologia, Química)	Cuidar da saúde e observar regras de higiene, ter comportamento sexual responsável; conservar o meio ambiente,	Sociedade mais ampla	X	X			5				
		Interpretar cientificamente os fenómenos naturais	Academia: cientistas/ professores de ciências naturais			X		X				4
Actividades tecnológicas e práticas	Artes/Ofícios	Realizar actividades produtivas (ex. costurar, pescar, cozinhar, bordar, esculpir , cultivar, etc.	Arte/profissões: artesãos	X		X				1		
	Educ. Visual	Saber desenhar, projectar construções	Arte: projectistas			X	X		2			
	Educação Física	Praticar actividades físicas, jogos tradicionais e desportivos	Fisiologia/desporto: Educadores físicos			X	X		3			
	Currículo local	Adquirir conteúdos locais, relevante para uma inserção adequada na comunidade	Comunidade local	X		X				2		

TABELA 4: Classificação da natureza do conhecimento recontextualizado para o PCEB (baseada em MINED/INDE, 2003, p. 64-69)

Área disciplinar	Disciplinas	Competências a desenvolver	Fonte do conhecimento recontextualizado	-	-	+	+	CG	CPf	CPr	CT	
				DS	GS	GS	DS					
Comunicação e ciências sociais	Línguas: Português, Inglês, Francês Línguas moçambicanas	Conhecimento da estrutura gramatical e regras de funcionamento da língua	Academia: Linguistas		X		X				1	
		Capacidade de comunicação oral e escrita	Sociedade mais ampla	X	X			1				
		Manifestar atitudes moral e civicamente correctas	Sociedade mais ampla	X	X			2				
	Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia)	Compreender e situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspectos físico-geográfico e económicos	Academia: cientistas sociais (historiadores, geógrafos, etc.)		X		X					2
		Relacionar e problematizar as diferentes formas de interpretação do mundo; usar as diferentes formas de acesso ao conhecimento na construção da sua visão do mundo.	Filosofia: filósofos		X		X					3
	Valores: igualdade, liberdade, Justiça, etc.	Sociedade mais ampla	X	X			3					
Matemática e Ciências Naturais	Matemática	Contar, calcular e aplicar operações matemáticas	Academia: matemáticos		X		X				4	
	Ciências Naturais (Física, Biologia, Química)	Cuidar da saúde e observar regras de higiene, ter comportamento sexual responsável; conservar o meio ambiente,	Sociedade mais ampla	X	X			4				
		Interpretar cientificamente os fenómenos naturais; aplicar os princípios e conhecimentos científicos	Academia: ciências naturais		X		X					
Actividades tecnológicas e práticas	Artes cénicas	Interpretar a música na sua forma, vocal e instrumental e sua representação através da dança e do teatro	Arte: artistas, músicos, actores			X	X		1			
	Educ. Visual	Saber desenhar, projectar construções, etc.	Arte: projectistas			X	X		2			
	Desenho e geometria descritiva	Representar com exactidão objectos de várias dimensões; Fazer representações gráficas	Arte: projectistas			X	X		3			
	Educação Física	Praticar actividades físicas, jogos tradicionais e desportivos	Fisiologia/desporto: Educadores físicos			X	X		4			
	Noções de Empreendedorismo	Desenhar um plano para aproveitar oportunidades de negócios e obter rendimento	Comércio: pessoas com experiência prática em negócios	X		X					1	

(Continua ...)

(Continuação ...)

Área disciplinar	Disciplinas	Competências a desenvolver	Fonte do conhecimento recontextualizado	- DS	- GS	+ GS	+ DS	CG	CPf	CPr	CT
	Agropecuária	Aplicar técnicas de produção agropecuária e de gestão de recursos naturais	Agropecuária: agrônomos/veterinário; agricultores/criadores			X	X		5		
	Turismo	Conhecer o desenvolvimento, os produtos e destinos turísticos de Moçambique;	Turismo: agentes turísticos/especialistas em turismo			X	X		6		
	Introdução à Psico-Pedagogia	Ter noções básicas de docência e didáctica	Academia: psicopedagogos e didáticos			X	X		7		
	TICs	Usar TICs	Informática: informáticos			X	X		8		

As fontes predominantes de justificação curricular, nomeadamente a sociedade e o conhecimento, a orientação do currículo para a relevância socioeconómica, o peso dado a cada uma das componentes e a análise da estrutura curricular e conteúdos seleccionados (ver Tabela 3 e 4) permitem inferir que o modelo curricular adoptado procura combinar a organização curricular baseada em áreas de conhecimento, com a centrada em funções sociais (RIBEIRO, 1999, p. 83-86). O modelo baseado em áreas de conhecimento agrega, sob forma multidisciplinar, conhecimentos de várias disciplinas; o modelo baseado em funções sociais selecciona conhecimentos e aptidões socialmente relevantes. No cruzamento destes dois modelos, nasce o modelo baseado em competências, que aspira a verticalizar os conhecimentos com +GS e -DS e contextualizar os conhecimentos com -GS e +DS.

Considerando as fontes de legitimação e as intencionalidades curriculares analisadas acima, nas Tabelas 3 e 4, com base na leitura dos planos dos estudos, apresenta-se a classificação da natureza do conhecimento recontextualizado para os novos currículos, em termos de DS (verticalidade) e GS (contextualidade), em função desta

classificação, infere-se sobre os contextos sociais de produção desse conhecimento. As tabelas mostram que, nos dois casos, quatro formas de conhecimento formam recontextualizados nos currículos: o conhecimento genérico (CG), o conhecimento teórico (CT), o conhecimento profissional (CPf) e o conhecimento prático (CPr). Os tipos de conhecimento recontextualizados permitem inferir sobre os seus contextos de produção: academia, sociedade no geral, as artes e profissões, a comunidade local e a experiência prática. Em outras palavras, ao lado do conhecimento teórico-disciplinar, foram recontextualizadas outras formas de conhecimento.

A análise dessas formas de conhecimento, em termos de verticalidade (densidade) e gravidade (contextualidade) revela a tendência da reforma. Combinando as áreas de conhecimento, as disciplinas seleccionadas e, sobretudo, as competências alistadas nos planos dos estudos, constata-se que nos planos de estudos do PCEB, CG, fraco em DS e GS, ocorre 5 vezes; o CPf, forte em DS e em GS, ocorre 3 vezes; o CPr, forte em GS e fraco em DS, ocorre 2 vezes; e o CT, fraco em GS e forte em DS, ocorre 4 vezes. A soma do CPf com o CPr é de 5,

número superior ao CT. No PCESG, a combinação das quatro formas de conhecimento mantém-se, mas com tendência para a diminuição do peso do CT e reforço das outras formas de conhecimento: o CPf ocorre 8 vezes, o CG 5 vezes, o CPr 1 vez e o CT, 4 vezes. Isto sugere uma tendência para o reforço da GS ou contextualidade do currículo, em detrimento da sua DS ou verticalidade.

Esta tendência parece coerente em todas as fases da análise dos planos curriculares: na análise da frequência dos termos, notou-se a predominância de duas fontes de legitimação, a sociedade e o conhecimento, mas com a ressalva de que, no conhecimento, os termos associados a teorias e conceitos ocorriam menos do que os associados a competências e habilidades; na análise da intencionalidade, constatou-se a orientação do currículo para a relevância

social e prática do que para a aquisição de teorias e conceitos; na análise do modelo de organização curricular, registou-se a procura de combinação da interdisciplinaridade com a funcionalidade social; na análise dos planos de estudos, constata-se maior ocorrência combinada de outras formas de conhecimento em detrimento do conhecimento teórico.

A Figura 2 esquematiza os princípios epistêmicos e sociais subjacentes à selecção das quatro formas de conhecimento recontextualizadas nos novos currículos. A possibilidade de contextualizar o conhecimento vertical e de verticalizar o conhecimento contextual levou à selecção de quatro formas de conhecimento, com propriedades diferentes em termos de DS e de GS e produzidos em diferentes contextos sociais: o CT, o CPf, o CPr e o CG.

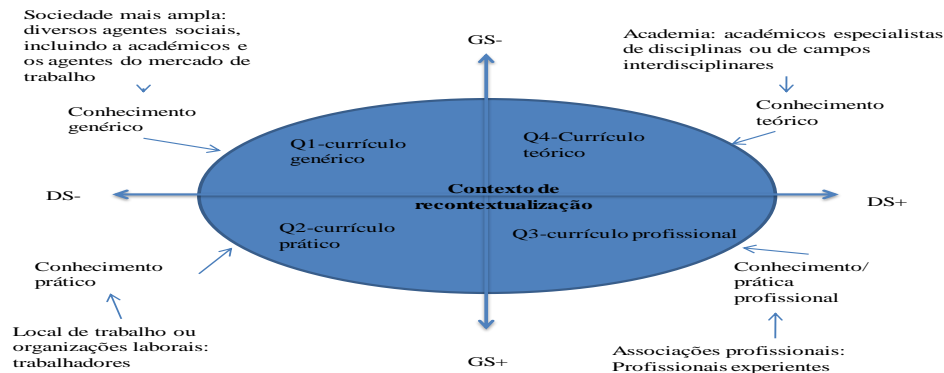


FIGURA 2: Representação dos processos epistêmicos e sociais envolvidos na recontextualização curricular (adaptado de Shay, 2012)

CONCLUSÕES

O presente artigo procurou interpretar os princípios epistémicos e sociais que legitimam as escolhas feitas nas reformas curriculares do ensino básico e secundário. A análise do conteúdo dos PCEB e PCESG permite tecer três conclusões. A primeira conclusão é de que os novos currículos são legitimados por princípios que procuram combinar a contextualidade e a verticalidade. Esta combinação consegue-se justificando o currículo na base do binómio sociedade-conhecimento em detrimento do aluno e agregando formas de conhecimento fortes e fracas em densidade e gravidade semânticas. A segunda conclusão é de que a combinação do binómio sociedade-conhecimento, contextualidade-verticalidade ou gravidade-densidade não ocorre de forma equilibrada, mas orienta-se no sentido de reforçar a contextualidade/gravidade em detrimento da verticalidade/densidade. A terceira conclusão, decorrente das duas anteriores, é de que subjaz às reformas curriculares um conceito de conhecimento poderoso que vai para além do conhecimento teórico. Nos novos currículos, o conceito de conhecimento poderoso, resulta da combinação do conhecimento teórico, profissional, prático e genérico e funda-se no binómio verticalidade-contextualidade, com tendência para o reforço da contextualidade.

Estas conclusões permitem revisitar o argumento social-realista de identificar o conhecimento poderoso com conhecimento teórico: no currículo, o carácter poderoso do conhecimento não se restringe ao conhecimento teórico, mas depende dos fundamentos e das intencionalidades subjacentes a cada forma curricular. O artigo restringiu-se a analisar o currículo enquanto intenção e plano, não examinou o currículo como processo de ensino-aprendizagem. Este é o desafio para pesquisas futuras:

Como estas intencionalidades curriculares são concretizadas no campo da acção pedagógica? Como é percebido pelos actores (particularmente professores e alunos) o conhecimento vertical contextualizado e o conhecimento contextual verticalizado? Como essas formas de conhecimento são ensinadas e aprendidas? Que conceitos os actores têm de conhecimento poderoso? Estas e outras questões similares alimentarão, seguramente, futuras reflexões sobre as reformas curriculares em Moçambique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERUCCIO, M. C. An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique, Compare. **A Journal of Comparative and International Education**, v. 40, n. 6, p. 727-739, 2010.
- APPLE, M. **Ideology and curriculum**. Nova York: Routledge, 1990.
- ANARFI, J. K.; APPIAH, E. N. **Skills defined by curricula: Sub-Saharan Africa**. Washington: Results for Development Institute, 2012.
- ATCHOARENA, D; GASPERINI, L. (Coord.). **Education for rural development: towards new policy responses**. Roma: FAO, 2006.
- BARNETT, M. Vocational knowledge and vocational pedagogy. In M. YOUNG, M.; GAMBLE, J. ed.). **Knowledge curriculum and qualifications for South African further education**. Pretoria: Human Resources Research Council Press. p.143-157, 2006.
- BASÍLIO, G. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras On-Line**,

v.2, n.5, p. 79-97, 2012.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of education knowledge. In YOUNG, M. (ed.). **Knowledge and Control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

CAMPOS, B. P (coord.). **Relatório de Avaliação do Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010**. Maputo: MINED, 2011. Vol. 2.

CASTIANO, J. P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: o estudo do caso dos distritos de Bárúè, de Sussundega e da Cidade de Chimoio-Moçambique. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2006.

CHANG, W-H. **An exploration of intended, enacted and experienced TCSL e-learning curriculum in Taiwan Master's program**. 2014. Thesis (PhD in Education) - RMIT University, 2014.

CHIMBUTANE, F. S; BENSON, C. Expanded spaces for Mozambican languages in primary education: where bottom-up meets top-down. **International Multilingual Research Journal**, v.1, n.1, p. 8 - 21, 2012.

CHISHOLM, L.; LEYENDECKER, R. Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa, **International Journal of Educational Development**, n. 28, v. 2. p. 195 - 205, 2008.

CROSS, M. **An unfulfilled promise: transforming schools in Mozambique**. Addis Ababa: OSSREA, 2011.

DHORSAN, A.; CHACHUAIO, A. M. The local curriculum in Mozambique: the Santa Rita Community School in Xinavane. **Prospects**, v. 38.p.199–213, 2009.

EMEAGWALI, G.; DEI, G. (ed.) **African Indigenous knowledge and the disciplines**. [London]: Springer, 2014.

FERNANDES, C. Intelectuais orgânicos e legitimação do Estado no Moçambique pós-independência: o caso do centro de estudos africanos (1975-1985). **Afro-Ásia**, v. 48, p.11- 44, 2013.

GAUTHIER, R-F. The competency-based reform approach to curriculum in five African countries: what can we learn from the 2008-2009 evaluation? **Prospects**, v. 38, p. 429 - 439, 2013.

GONÇALVES, A. C. P. Do ensino de ofícios à profissionalização do ensino médio em Moçambique: finalmente a ideia de politecnia? **Cad. Cedes**, v. 34, n. 94, p. 317 - 332, 2014.

GUIBUNDANA, D.H. **Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito Municipal kamaxakeni**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013).

GURO, M.; WEBER, E. From policy to practice: education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. **South African Journal of Education**. v. 30, p. 245-259, 2010.

HIRST, P. The logic of the curriculum. **Journal of curriculum studies**. v. 1, n. 2, p. 142-158, 1969.

HOLMES, K.; MACLEAN. Research on TVET and skills development by selected

- intergovernmental organisation and bilateral agencies. In: F. RAUNER, F; MACLEAN, R (ed.). **The handbook of vocational education research and training research**, Dordrecht: Springer, 2009, p. 75–81
- LANGA, P. A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: qualidade em questão. **Revista científica da UEM**, v.1, n.1, p. 21-41.
- LANGA, P. **Poverty Fighters in Academia: the subversion of the notion of socially engaged science in mozambican higher education**. Institute of Sociology Academia Sinica and the National Associations Liaison Committee of the ISA, 2010.
- LANGA, P. **The constitution of the field of higher education institutions in Mozambique**. 2006. Dissertation (Master in Education) - [Faculty of Education, University of Cape Town, Cape Town, 2006.
- LAUGLO, J. Vocationalized secondary education. In MACLEAN, R; WILSON, D. (eds.) **International Handbook of Education for Changing World of Work**. Springer, 2009, p. 2295 - 2312.
- LEWI, K. **Strategies for sustainable financing of secondary education in Sub-Saharan Africa**. Washington: World Bank, 2008.
- MALOA, J. M. O lugar do Marxismo em Moçambique: 1975-1994, **Revista Espaço Académico**, n.122, p.85-92, Julho 2011.
- MATON, K. **Knowledge and knowers: towards realist sociology of education**. London: Routledge, 2013.
- MATON, K. Theories and things: the semantics of disciplinarity. In: CHRISTIE, F.; MATON, K. (ed.). **Disciplinarity: Systemic functional and sociological perspectives**, London: Continuum, 2011. P. 62-84.
- MATON, K. Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In CHRISTIE, F; MARTIN, J. (ed.). **Language, knowledge and pedagogy**. London: Continuum, 2007. P. 87-108.
- MATON, K.; MOORE, R. (ed). **Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind**. London: Continuum, 2010.
- MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Afrontamento e FBLP, 1995.
- MÁRIO, M, FRY; P, LEVEY, L.; CHILUNDO, A. **Higher education in Mozambique: a case study**. Oxford: James Currey, 2003.
- MOÇAMBIQUE. MEC. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo: INDE, 2007.
- MOÇAMBIQUE. MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2003.
- MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo: CEA, 1995.
- MOORE, R.; MULLER, J. The discourse of ‘voice’ and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**. v. 21, n.5, p. 523-536, 1999.
- MULLER, J. **Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education**. London: Routledge Falmer, 2000.
- NEUMAN, W. L. **Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches**. 7 ed. Nova York: Peason, 2011.
- NGUNGA, A. Monolingual education in a multilingual setting: the case of Mozambique. **Journal of Multicultural discourse**, v. 6, n. 2, p. 177 - 196, 2011.
- PHENIX, P. **Realms of meaning**. . Nova York: Macgraw-Hill, 1964.
- POPOV, O. **Sociopolitical impacts on the**

- curricula construction:** lessons from the post-independence history of education in Mozambique. Maputo: INDE, [s/d].
- PRING, R. Knowledge Out of Control. **Education for Teaching**. v. 89, p. 19-28, 1972.
- PSACHAROPOULOS, G. Returns to investment in education: a global update. **World Development**. v. 22, n. 9, p. 1325–1343, 1994.
- REMANE, S.; CASALI, A. Reformas curriculares em Moçambique: das mudanças que se impõem aos pressupostos teórico-metodológicos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2013. **Anais...** [s/l], [s/d].
- RIBEIRO, A. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- SHAY, S. Conceptualising curriculum differentiation in higher education. **British Journal of Sociology of Education**. p. 1-20, 2012.
- SHIZIA, E. Indigenous knowledge system and curriculum. In: EMEAGWALI, G.; DEI, G. (ed.) **African Indigenous knowledge and the disciplines**. Springer: Sense, 2014, p. 113-129.
- SHIZIA, E.; ABDI, A. Education for development. In: SHIZHA, E. (ed.). **Remapping Africa in the Global Space: propositions for change**. Springer, Sense, 2014. P.73-88
- UNESCO. **Education for all: The quality imperative**. Paris: UNESCO, 2004.
- VERSPOOR, A. M. **At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa**. Washington: World Bank, 2008.
- TEHIO, V. (ed.). **Politiques publiques en éducation: l'exemple de réformes curriculaires**. Sèvres: CIEP, 2010.
- WHEELAHAN, L. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). **Journal of Education and Work**. v. 22, n. 3, p. 227-242, 2009.
- WHEELAHAN, L. **Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument**. London: Routledge, 2010.
- WHITE, J. The Sociology of Knowledge. A Dialogue between John White and Michael Young. **Education for Teaching**. v. 98 p. 4-13, 1975.
- WORLD BANK. **Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education**. Washington: World Bank, 2005.
- YOUNG, M. Why educators must differentiate knowledge from experience. **The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**. v. 22, n. 1, p. 9-20, 2011.
- YOUNG, M. **Bringing knowledge back in: From social constructivist to social realism in the sociology of education**. Londres: Routledge, 2008.
- YOUNG, M. **Knowledge and Control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.
- ZAVALE, N. **Le néolibéralisme et l'éducation: vers l'émergence de l'approche par compétence sur les curricula scolaires**. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones, 2013a.
- ZAVALE, N. Using Michael Young's analysis to examine the effects of Neo-liberalism on curricula in Mozambique. **Policy Futures in Education**. v. 11, n. 5, p. 621-636, 2013b.
- VERSPOOR, A. M. **At the Crossroads: choices for secondary education in sub-Saharan Africa**. Washington. World Bank, 2008.
- BONAL, X. Plus ça change... The World Bank global education policy and the Post-

Washington Consensus. **International Studies in Sociology of Education**, vol. 12, n. 1, p. 3-22, 2002.

CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M. A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 3, n. 2: 157-239, 1982.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

GARUD, R. On the distinction between know-how, know-why and know-what, **Advances in Strategic Management**, vol. 14, p. 81-101, 1997.

LIMA VAZ, H. C. de L. **Escritos de Filosofia VII: Raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

VERRET, M. **Le Temps des Études**. Paris: Champion, 1975.

NOTAS

ⁱ Ex., Socialismo em Moçambique, Angola; regimes pro-capitalista na Costa do Marfim, regimes minoritários na África do Sul.

ⁱⁱ Em Moçambique como em quase toda a África, o desafio de combate à pobreza foi acrescentado às políticas educativas neoliberais nos anos 2000, em virtude da reformulação da versão radical do neoliberalismo para uma versão mais moderada. Na versão mais radical e neoclássica, subjacente aos programas de reajustamento estrutural dos anos 80, o neoliberalismo defendia o dogmatismo do mercado e a intervenção minimalista do Estado. Contudo, nos anos 2000, apercebendo-se das imperfeições do mercado e dos seus efeitos sociais contraproducentes, o neoliberalismo foi reformulado através do chamado *post-Washington consensus*, resultando disso a adopção de estratégias de combate à pobreza absoluta. Estas estratégias prestaram atenção, pelo menos do ponto de vista político e de planificação, aos assuntos sociais, particularmente à educação não-universitária (com enfoque para os programas de educação para todos, ensino técnico-profissional e ensino secundário profissionalizante) (CHISHOLM E LEYENDECKER, 2008; BONAL, 2002).

ⁱⁱⁱ No original *Knowledge blindness*

^{iv} Bernstein (1999) define uma estrutura de conhecimento hierárquica ou vertical como estrutura hierarquicamente organizada coerente, explícita e com princípios sistemáticos. Uma estrutura vertical produz proposições e teorias gerais, através da integração vertical do conhecimento novo no conhecimento prévio e da demonstração de uniformidade e regularidade em fenómenos aparentemente diferentes. Física é um exemplo de estrutura hierárquica porque repousa sobre sistemas ou paradigmas teórico-conceptuais e metodológicos mais

ou menos consensuais entre os membros da comunidade científica e que a progressão de conhecimento nesta disciplina não se opera através do surgimento de paradigmas múltiplos e dispersos, mas através da integração desses novos paradigmas no núcleo teórico já existente. Quanto às estruturas horizontais, Bernstein define-as como uma série de linguagens especializadas que contêm igualmente diversos sistemas teórico-conceptuais e metodológicos que nem sempre se enquadram num núcleo comum. Por exemplo, as ciências sociais e humanidades progridem não necessariamente porque os membros partilham constructos teóricos comuns, mas porque criam uma multiplicidade de constructos que se propagam horizontalmente.

^v MATON, K. Theories and things: The semantics of disciplinarity. In CHRISTIE, F.; MATON, K. (ed.) **Disciplinary: Systemic functional and sociological perspectives**. London: Continuum, 2011, P. 62-84.

^{vi} Na verdade, apesar desta nova reformulação conceptual, o debate sobre o processo de transformações que o conhecimento científico sofre quando recontextualizado no currículo é bem mais antigo do que a TDC de Shay. Para se referir à adaptabilidade pedagógica do conhecimento científico, Verret (1975) cunhou o conceito de *transposição didáctica*, conceito mais tarde aprimorado e melhorado por Chevallard e Joshua (1982), Chevallard (1985). O argumento subjacente à transposição didáctica é o de que entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar existe uma mediação que molda e transforma o conhecimento científico em conteúdo escolar (CHEVALLARD, 1985). De sorte que, o conhecimento escolar não é o conhecimento científico original, não é ensinado como foi originalmente publicado pelo cientista, e nem é uma mera simplificação deste. O conhecimento escolar é

um conhecimento científico transformado, isto é, um objeto didático. A transposição didática manifesta-se de maneira mais explícita nos livros didáticos, pois nestes se encontram os conhecimentos a serem ensinados (CHEVALLARD, 1985).

Portanto, a TCD de Shay (2013) reforça e expande este debate sobre a transposição didática de duas formas. Em primeiro lugar, ao trazer a caracterização bernsteniana das estruturas do conhecimento, isto é, a diferenciação que Basil Bernstein faz entre o conhecimento científico e o conhecimento vulgar, bem como entre estruturas das diferentes disciplinas científicas. Bernstein (2000) distingue o conhecimento científico do vulgar pela sua horizontalidade e verticalidade. O conhecimento vulgar é contextualmente fundado e progride horizontalmente, através de acumulação de novas linguagens. Isto significa que o conhecimento vulgar não possui numa metalinguagem comum partilhada pelos sujeitos cognoscentes; pelo contrário, caracteriza-se pela confluência de uma diversidade de metalinguagens. Por seu turno, o conhecimento científico, sobretudo das chamadas ciências naturais, caracteriza-se pela verticalidade e gramaticalidade, isto é, por possuir uma sintaxe conceptual explícita e comum e, por progredir hierarquicamente através da integração do conhecimento prévio em proposições mais gerais. Mas Bernstein aponta também diferenças entre disciplinas científicas: as chamadas ciências sociais e humanidades têm também estruturas de conhecimento horizontal, isto é, não possuem uma metalinguagem comum hierárquica, mas uma estrutura horizontal que progride através de acumulação de uma diversidade de linguagens. Portanto, enquanto o conceito da transposição didática dá conta das transformações que o conhecimento científico sofre para se configurar em conhecimento escolar, não aborda, todavia, as diferenças existentes nas estruturas de conhecimento e forma como essas diferenças podem influenciar o desenvolvimento curricular.

Em segundo lugar, a TDC acrescenta, ao usar a semântica de Maton, um modelo que permite compreender a integração de outras formas de conhecimento no currículo e não apenas o conhecimento científico. Enquanto a transposição didática explica as transformações do conhecimento científico em escolar, trata-se de um conceito limitado quanto à recontextualização e integração de outras formas de conhecimento no currículo, tais como o conhecimento vulgar/geral e conhecimento prático. O modelo de Shay mostra, portanto, que a transposição didática pode ocorrer com várias

formas de conhecimento, e não apenas com o conhecimento científico. Em outras palavras, dependendo das finalidades da educação, os currículos escolares podem, além da ciência, incorporar outras formas de conhecimento, com características diferentes e estruturas semânticas (GS e GS) diferenciadas.

^{vii} Sem pretensão de ser exaustivo sobre o debate epistemológico, por tipo de conhecimento referimos a grandes formas de conhecimento que a história epistemológica universal comumente identifica, nomeadamente a mitologia, filosofia, teologia, senso comum e ciência. A diferença entre estas formas de conhecimento reside na relação que cada uma estabelece entre o sujeito cognoscente e o objecto cognoscível, isto é, na maneira como cada uma, através de um método específico, interliga o sujeito ao objecto (LIMA VAZ, 2002). Além destas formas de conhecimento, acrescentamos mais três, que são relevantes no contexto educativo, nomeadamente o know-why, know-what e know-how (GARUD, 1997). O know-why, também designado por “know-by-studying” ou conhecimento teórico, refere-se ao conhecimento dos princípios e teorias subjacente ao funcionamento de um objeto; o know-how, ou learning-by-doing, ou conhecimento prático, refere-se ao processo de acumulação, ao longo do tempo e com base na experiência, de conhecimento sobre como executar uma tarefa; o know-what, or learning-by-using, refere-se ao conhecimento gerado através da interação que os actores estabelecem entre si numa organização. Estas três formas nem sempre funcionam de forma separada, podendo ser combinadas para dar azo a outros tipos de conhecimento. Por exemplo, o conhecimento profissional especializado resulta da combinação do know-why, know-how e know-what.