



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

CURRÍCULO LOCAL – ENTRE A RETÓRICA DO PRESCRITO E A REALIDADE CONCRETA

MAHOMED NAZIR IBRAIMO¹ (sunayara@yahoo.com) & ILÍDIA CABRAL²
(icabral@porto.ucp.pt)

¹ Professor Auxiliar da Universidade Católica de Moçambique, Centro de Investigação e Desenvolvimento Comunitário, Nampula, Mocambique

² Professora Auxiliar da Universidade Católica do Porto, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal

RESUMO

O ministério da educação de Moçambique lançou, em 2003, a terceira reforma curricular do ensino básico, tendo como objectivos a ligação escola-comunidade e a introdução dum currículo local nas escolas. A introdução do currículo local pretendia permitir que a comunidade pudesse participar na formação dos educandos através da identificação e integração dos saberes locais.

Neste sentido, procurou-se compreender de que forma a comunidade é envolvida na identificação e integração dos saberes locais e que estratégias as escolas têm usado para que a comunidade participe de forma ativa neste processo. Para tal, optou-se por um estudo qualitativo na modalidade de estudo de caso múltiplo. Em termos conceptuais definimos como conceitos chave a organização escolar, a participação e o desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Currículo local, participação, reforma educativa, desenvolvimento curricular

ABSTRACT

The ministry of education of Mozambique launched, in 2003, the third curricular reform of basic schooling, aiming to connect schools and the communities and to introduce a local curriculum at schools. The introduction of the local curriculum intended to enable the community to participate in the schooling of children through the identification and integration of local knowledge.

In that sense, in this research we try to understand how the community is actually involved in the identification and integration of local knowledge and which strategies are being used by schools so that community can actively participate in this process. The research consists of a multiple case study. In conceptual terms we have defined as key concepts school organization, participation and curricular development.

Keywords: Local curriculum, participation, educational reform, curricular development

Apesar de no antigo currículo do sistema nacional de educação (SNE) de Moçambique promulgado pela lei 4/83 de 23 de março de 1983 e revisto pela lei de 6/92 de 6 de maio, se preverem formas de envolvimento da comunidade na escola, na prática estas limitavam-se, essencialmente, a reuniões e ações de melhoria das infraestruturas. Deste modo, em termos curriculares não estava previsto um espaço onde a comunidade pudesse participar e contribuir para a construção dos saberes a transmitir aos seus educandos (Basílio, 2006). De acordo com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação¹(INDE, 2003), o currículo do Ensino Primário em vigor não previa, de forma explícita, a possibilidade de integração de elementos locais, o que fazia com que os conteúdos temáticos fossem abordados de modo tendencialmente uniforme e homogéneo em todo o País.

Neste contexto, a preocupação com a qualidade da educação ministrada nas escolas levou a que, em 2003, Moçambique tenha iniciado a terceira reforma curricular no ensino básico, selecionando, para tal, 22 escolas piloto. Esta reforma teve em conta as recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), uma das quais incide sobre a melhoria da qualidade da educação através do diálogo intercultural, do reconhecimento e de um resgate efetivo das culturas locais. Em 2004 a reforma curricular é introduzida na generalidade das escolas do país (Basílio, 2012).

Esta reforma curricular procurou centrar-se nos aspectos da cultura local no desenvolvimento de competências práticas que permitissem aos alunos resolver problemas básicos de saúde, alimentação e habitação na sua comunidade, de modo a melhorar a sua vida e a vida dos seus familiares, reduzindo, deste modo, os níveis de pobreza e vulnerabilidade e na promoção de uma maior ligação entre a escola e a comunidade, de modo a que esta pudesse contribuir para a gestão e melhoria da escola, pretendendo, também criar condições para que os saberes transmitidos nas escolas tivessem uma ligação com a realidade das crianças que as frequentam. De acordo com o Ministério da Educação (MINED, 2003) a reforma curricular pretendia ainda formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino deveriam prever uma margem de tempo que permitisse a integração dos saberes locais. Isto é, as escolas passariam a ter à sua disposição um tempo específico para a introdução de conteúdos locais no currículo, o que se entende como relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade.

Neste âmbito, o ministério da educação, através do INDE, instituição responsável pela reforma curricular ao nível nacional, definiu 20% do tempo previsto para cada disciplina para implementação do currículo local, permitindo, deste modo, aos pais e encarregados de educação, aos alunos e aos vários elementos integrantes da comunidade, a identificação dos conteúdos locais que poderiam ser ministrados nas escolas, tendo em conta a realidade local. Estes conteúdos do currículo, que devem ser definidos pela escola e pela comunidade, implicam uma negociação e envolvimento colectivo de todos os atores que dela fazem parte, para que a comunidade possa ter um espaço de participação na escola.

Mediante o exposto, o problema da nossa investigação consiste em saber até que ponto as orientações para a ação ao nível da definição e implementação do currículo local são efetivamente praticadas. No caso das orientações para ação enunciadas serem, realmente, praticadas, importa compreender de que forma. Caso não o sejam, pretendese perceber as causas desse incumprimento.

¹ O INDE é uma instituição subordinada ao Ministro da Educação, com missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique.

1. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. A PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Segundo Luck (2002) a participação nas organizações pode ser percebida como a capacidade consciente que os vários atores têm de reconhecer e assumir o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, da sua cultura e dos seus resultados. O poder, neste caso, é resultante da vontade, da consciência, das competências dos indivíduos e da sua determinação em compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afectas. Contudo, quando os indivíduos não têm a plena consciência do poder ou das vantagens da participação, podem ocorrer situações de conformismo e alheamento, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento da organização.

Do ponto de vista político-organizacional também podemos analisar a questão da participação tendo como referencial os conceitos, contíguos mas opostos, de 'ser parte' e 'ser participante'. Enquanto parte, os indivíduos podem afirmar a sua autonomia pessoal contra outros particulares mas enquanto participantes, surgem como um representante dos interesses de um grupo (Baptista Machado, citado por Alves, 2003). Relativamente às dificuldades da participação, continuando a seguir o mesmo autor (ibid.) o ator dentro da organização pode sentir o desejo de participar para controlar as margens de incerteza organizacional, o seu modo de trabalho e o seu percurso profissional. Mas, por outro lado, pode ter receio de participar, na medida em que pode temer perder a sua própria autonomia e ser limitado e controlado pelos coparticipantes. Para Lima (1998), a participação nas organizações escolares pode ser vista tendo em conta os critérios de Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação.

No critério *democraticidade* podemos falar da participação direta e indireta. A participação direta diz respeito ao envolvimento direto na tomada de decisão. Já a participação indireta, acontece por meio de representantes.

Quanto à regulamentação, a participação pode ser formal, não-formal e informal. A participação formal é orientada por regras instituídas em documentos formais; a participação não-formal é aquela em que as regras tomadas como base são menos estruturadas formalmente e são produzidas pela própria organização e a participação informal é realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que emergem na/da ação organizacional.

O critério do *envolvimento* liga-se ao grau de empenho dos diversos atores na tentativa de defenderem certos interesses e de imporem certas soluções, através da mobilização de recursos e vontades. Com base neste critério podemos falar de participação ativa, reservada e passiva. A participação ativa revela-se na capacidade de mobilização dos atores para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão. Já a participação reservada é aquela em que os atores se apresentam mais como espectadores que aguardam intencionalmente por aquela que consideram ser a altura certa para poderem tomar uma posição mais definitiva em relação à sua participação na organização. Por fim, a participação passiva revela um certo desinteresse dos atores pelos problemas da organização, demonstrando comportamentos de displicência, como por exemplo a falta de comparência a momentos formais de tomada de decisão. Por último, o critério da orientação subdivide-se entre participação convergente e divergente, sendo que na participação convergente a orientação se processa no sentido de os indivíduos atingirem os objetivos formalmente definidos pela organização e ao mesmo tempo considerados por estes como referência normativa. Na participação divergente os objetivos perseguidos pelos atores configuram-se como divergentes em relação à hierarquia organizacional.

1.2. CURRÍCULO E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Muitas das definições do currículo situam-no na escola, como o local no qual este deve ser pensado e organizado. Contudo, existem outras perspetivas que vinculam o currículo a espaços de aprendizagem em geral, independentemente da sua natureza. Deste modo, o currículo ocupa o cento da aprendizagem, independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir (Gaspar e Roldão, 2007).

Continuando a seguir Gaspar e Roldão (2007), a autora identifica cinco componentes que se podem identificar no currículo, nomeadamente:

- a) experiências pré-selecionadas e guiadas, às quais as crianças e os jovens devem ser expostos;
- b) planos de aprendizagem;
- c) fins e resultados da aprendizagem no educando;
- d) modos de ensinar e aprender e;
- e) sistemas, visando o todo educacional – objectivos, conteúdos, processos e meios. Relativamente aos modelos de desenvolvimento curricular, Gaspar e Roldão (2007, pp. 65-67) destacam oito modelos de desenvolvimento curricular que se pautam por características diferentes, características essas que se evidenciam na fase da implementação ou operacionalização do currículo: o modelo administrativo, o normativo, o crítico-analítico, o interacional, o comportamental, o computacional, o da ação-investigação e o demonstrativo.
 - i. No modelo administrativo há um elevado nível de participação da administração, sendo ela quem planifica e programa, enquanto entidade reguladora. Estamos, portanto, perante um modelo centralizador de desenvolvimento curricular.
 - ii. O modelo normativo, embora apresentando fortes semelhanças com o administrativo em termos de responsabilidade do controlo e da regulação e no modo como as fases do currículo se desenvolvem, difere deste, essencialmente, na forma de aplicação. Trata-se de um modelo que poderá descentralizar, havendo uma condução, através de normas explícitas, que se vão aplicando em processos paralelos.
 - iii. O modelo crítico-analítico tem um foco inter-relacional, centrando-se numa atitude crítica que assume a análise como suporte a essa mesma crítica. Acentua-se a participação dos destinatários do currículo, procurando-se, na fase de operacionalização do currículo, adaptá-lo aos seus principais atores, através de um processo de construção, desconstrução e reconstrução, operando no e com o currículo.
 - iv. Quanto ao modelo interacional, trata-se de um modelo que também privilegia a inter-relação e a participação ativa de professores e alunos na operacionalização do currículo. Distingue-se do modelo crítico-analítico pelo facto de destacar a constituição de equipas ou grupos que, em interação, são responsáveis pela condução do processo construtivista do currículo, que pode assumir o formato de projeto.
 - v. O modelo comportamental, orientado para o produto, é programado passo a passo, numa sequencialidade hierarquizada em termos de complexidade. Valoriza a consecução dos objetivos enquanto produto a atingir, especificando-se, à partida, todos os passos a percorrer para que sejam atingidos os resultados esperados para os alunos.
 - vi. Relativamente ao modelo computacional, este diversifica meios e materiais pedagógicos para a aprendizagem, conjugando tecnologia e a pedagogia e operacionalizando-se evidenciando uma preocupação pela avaliação

- vii. O modelo de ação - investigação é de natureza sistémica e parte do princípio de que a mudança do currículo é uma mudança social que envolve pais, estudantes e professores, a estrutura do sistema escolar e os padrões de relações pessoais e de grupo entre membros da escola e comunidade (Smith, Stanely e Shores, citado por Gaspar e Roldão, 2007). Trata-se de um modelo que poderá desenvolver-se a partir do reconhecimento de problemas e da procura de soluções para esses mesmos problemas. Traduz-se, portanto, numa implementação localizada, tratando-se de uma solução cíclica e condicionada no espaço, no tempo e no conteúdo.
- viii. Por último, o modelo demonstrativo poderá apresentar-se em dois formatos:
a título experimental de projetos curriculares ou para ensaio de currículos alternativos. É um modelo sujeito a fases experimentais, pelo que tem uma expressão localizada, vinculada a um espaço e sujeita a determinadas condições. Ainda de acordo com Gaspar e Roldão (2007), os modelos acima apresentados estão ancorados em diferentes paradigmas, como sendo o paradigma prescritivo (modelos administrativo e normativo), o paradigma reconstrucionista (modelos crítico-analítico e interacional), o paradigma tecnológico (modelos comportamental e computacional) e o paradigma praxiológico (modelos centrado na ação-investigação e demonstrativo).

Estes diferentes paradigmas e correspondentes modelos de desenvolvimento curricular são a expressão de diferentes formas de entender o currículo nas suas fases de conceção, operacionalização e avaliação e encerram em si diferentes perspetivas orientadoras do desenvolvimento curricular.

2. ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

2.1. CURRÍCULO LOCAL: CARACTERÍSTICAS E OPERACIONALIZAÇÃO

Nesta secção apresenta-se uma descrição do currículo local em termos de conceito, objectivos, etapas para a sua elaboração, e papel dos diferentes intervenientes, com base no Plano Curricular do Ensino Básico (2003) e em orientações publicadas pelo INDE (2011). O Currículo Local é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/MINED, 2003). O objectivo do currículo local é permitir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhe permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade.

De acordo com as orientações do MINED (2003) a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. São identificadas as seguintes etapas para a elaboração do currículo local:

- preparação do processo de recolha de informação;
- recolha de informação na comunidade;
- sistematização da informação;
- consenso entre a escola e a comunidade;
- articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- planificação analítica (dosificação);
- plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Na preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os diretores e professores deverão formar e treinar as equipas que irão às comunidades e elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de atividades em articulação com o Conselho de Escola.

A coordenação do processo de recolha de informação junto da comunidade também é assegurada pela escola, através dos membros da direção e dos professores. Nessa fase, os elementos que integram as equipas de trabalho devem reunir com os membros das comunidades e, através de um guião que pode ser aplicado num grupo de discussão focalizada, identificam os conteúdos locais que possam ser integrados no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à fase da sistematização da informação, o diretor e os professores devem reunir-se e procurar agrupar a informação/conteúdos recolhidos na comunidade por temas (Agro-pecuária, Ambiente, Educação e Valores, Saúde e Nutrição, História, Cultura e Economia Local e Ofícios). Para facilitar esta tarefa, no momento da recolha da informação as equipas devem ter em consideração as seguintes focalizações:

- relevância socioeconómica, cultural e política;
- contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional;
- promoção de autoemprego;
- desenvolvimento de competências básicas para a vida;
- preservação dos Direitos e deveres da criança;
- preservação do património histórico e cultural;
- preservação e conservação ambiental.

Uma vez sistematizados os conteúdos, a escola voltará a reunir com a comunidade para apresentar e aprovar a informação sistematizada, ou seja, deverá existir um consenso entre as duas partes relativamente aos conteúdos que serão ministrados no âmbito do currículo local. Nesta fase do consenso, para além dos pais e encarregados de educação, devem estar presentes também os líderes comunitários, representantes de todas as instituições, empresas, confissões religiosas, fábricas e outras, que forneceram informações locais a integrar no processo de ensino e aprendizagem.

Depois de a escola obter a aprovação da comunidade em relação aos conteúdos que devem fazer parte do currículo local, esta deve proceder à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino o que, segundo o MINED (2011), pressupõe:

- a) a distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do Ensino Básico (Português, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Ofícios);
- c) uma distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes, tendo em conta a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir;
- d) a integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou incorporando novos conteúdos na aula, disciplina ou classe para responder às exigências socioeconómicas e culturais que permitam o desenvolvimento da comunidade..

e) Elaboração da Brochura do Currículo Local, que é um “dossier” (pasta) a ser organizado pela escola, no qual se sistematizam os conteúdos do Currículo Local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe. Esta brochura deve estar estruturada da seguinte forma:

- introdução (atividades desenvolvidas na elaboração do Currículo Local, período de realização, elementos envolvidos, resumo dos assuntos abordados em cada capítulo da brochura);
- descrição das estratégias usadas na recolha da informação relevante;
- conteúdos do Currículo Local agrupados por temas;
- grelha de integração dos conteúdos locais;
- textos de apoio para a abordagem dos conteúdos locais.

A elaboração de textos de apoio pode partir do conhecimento que os professores têm sobre a matéria, das entrevistas a profissionais das áreas propostas para o Currículo Local da escola, das entrevistas a membros da comunidade tidos como fontes orais seguras e através de material escrito. Assim, toda a informação recolhida junto da comunidade, depois de sistematizada e aprovada pela escola e comunidade, deve ser estruturada em textos de apoio que serão utilizados nas aulas pelos professores.

Pelo exposto, compreende-se que a elaboração do currículo local é um processo complexo que se quer amplamente partilhado e que conta com a participação de diversos atores que devem assumir diferentes papéis.

A direção da escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade devem fazer parte do processo de identificação e definição dos conteúdos do currículo local. À direção da escola cabe o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta garantir a sensibilização da comunidade escolar para a importância do currículo local, elaborar os instrumentos de recolha da informação na comunidade, selecionar as equipas que irão atuar nas comunidades, recolher e compilar numa brochura toda a informação fornecida pela comunidade e submeter esta brochura à Zona de Influência Pedagógica (ZIP)².

Ao professor cabe garantir que na implementação do currículo local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos, de modo a que haja uma interação entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade. Deverá também fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc.. Se na comunidade não existirem elementos disponíveis para tal, poderá o professor organizar os alunos em pequenos grupos e organizar visitas de estudo à comunidade local. Ao aluno cabe o papel ativo e criativo da aquisição de competências básicas para a vida, a identificação de problemas existentes na comunidade e formas de resolução dos mesmos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, visando o combate à pobreza individual, familiar e social.

Os pais e encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, os líderes locais, médicos tradicionais, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONG's, empresas e fábricas, entre outros, devem estar envolvidos no processo de identificação e validação dos conteúdos locais. É função destes elementos da comunidade:

² Território do sector da Educação que reúne grupos de escolas para realizar apoio pedagógico entre pares e promover a capacitação dos professores.

- fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola;
- apoiar a escola na transmissão de conhecimentos/experiências, relativas aos saberes locais;
- sempre que possível, apoiar a escola na leccionação dos conteúdos locais (o envolvimento dos membros nestas atividades deve ser rotativo) e fornecer apoio material para uma melhor execução das atividades.

Finalmente, aos membros do conselho de escola cabe dinamizar a ligação da escola com a comunidade, identificando, contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas atividades da escola, mais concretamente na identificação e seleção dos conteúdos locais.

3. METODOLOGIA

O objectivo que presidiu à elaboração deste estudo foi o de analisar e comparar as orientações para a ação, ao nível da definição e implementação do currículo local, com a sua efetiva operacionalização nas escolas. Com base neste objectivo geral, orientou-se o trabalho na perspectiva de obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- 1) Como é que a escola organiza a definição e implementação dos 20% do currículo local?
- 2) Que tipo de conteúdos é definido dentro dos 20% do currículo local para as diferentes disciplinas?
- 3) Quais as responsabilidades assumidas pelos diferentes atores na definição dos conteúdos locais?
- 4) De que forma os diferentes atores participam na implementação dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem?
- 5) Quais são as estratégias usadas pelas escolas para envolver a comunidade na gestão do currículo local?
- 6) Quais as formas efetivas de participação da comunidade na definição e implementação dos conteúdos locais?

Tendo em conta as características do nosso objecto de investigação, e para que pudéssemos interpretar as percepções dos nossos atores e atribuir significados aos seus modos de olhar o processo de definição dos conteúdos do currículo ao nível da escola, optámos por uma abordagem eminentemente qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplo. Deste modo, foram escolhidas de forma aleatória três escolas primárias da cidade de Nampula. Uma vez que em todas as escolas seleccionadas funcionam três turnos distribuídos pelos diferentes ciclos de aprendizagem, seleccionaram-se dois professores de cada turno, totalizando 6 professores por escola, num total de 18 professores. Foram também envolvidos no estudo os diretores das três escolas.

Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada e à dinamização de grupos de discussão focalizada. As entrevistas foram aplicadas aos 3 diretores, com base num guião semiestruturado, tendo a duração das mesmas oscilado entre os 20 e os 25 minutos. Foram dinamizados três grupos de discussão focalizada com os 6 professores seleccionados em cada uma.

As entrevistas e grupos de discussão focalizada foram gravados, transcritos e alvo de uma análise de conteúdo que, partindo das categorias prévias dos guiões de entrevista, permitiu identificar novas subcategorias e indicadores que nos dão uma visão das percepções e representações dos sujeitos face ao objeto de estudo.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada. Os resultados apurados são apresentados e discutidos a partir dos três grandes blocos de questionamento usados na fase de recolha de dados: **a) definição do currículo local;** **b) implementação do currículo e c) sugestões de melhoria.**

a) Definição do conceito de currículo local

As respostas dos professores evidenciam que, de uma forma geral, estão familiarizados com o conceito de currículo local. Alguns entrevistados (GFA1, GFB1), destacam que o currículo local é uma forma de auscultação da comunidade demonstrando perceber que o currículo local envolve consultas comunitárias para saber que conteúdos as comunidades acreditam que as suas crianças devem aprender.

Outros professores (GFC1, GFC5) percebem o currículo local como sendo os recursos e as matérias locais que devem ser abordados em sala de aula com os alunos. De destacar que maior parte dos professores (GFA2, GFA3, GFC6, GFA1, GFA4) entende que o currículo local é um complemento do currículo geral, ou seja, assumem que os conteúdos do currículo local devem ser identificados a partir dos conteúdos do currículo nacional. Deste modo, pode afirmar-se que os professores olham para o currículo local como sendo um complemento do currículo nacional e, por outro lado, como algo que pressupõe consultas às comunidades para saber que conteúdos as crianças devem aprender na escola.

Esta visão dos professores, como se pode ver pela transcrição abaixo, parece ir de encontro às orientações normativas, que definem o currículo local como sendo um complemento do currículo oficial, nacional, que é definido pelo ministério da educação ao nível central. Este currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/MINED, 2003).

“O currículo local é um complemento do currículo nacional que é definido a nível central e lá podem constar conteúdos que a comunidade pede para que os seus filhos aprendem, como, os valores culturais, os seus costumes” GFA3

Também os três diretores (EDEN, EDEPL, EDE7A) entrevistados apresentam respostas coincidentes relativamente à definição do conceito de currículo local. Percebemos, a partir dos discursos, que o currículo local é visto, por um lado, como um complemento do currículo geral e, por outro, como um conjunto de conteúdos da realidade onde a escola se insere a ensinar às crianças. Os diretores entrevistados afirmam ainda que os professores devem partir do currículo nacional para identificarem e definirem os conteúdos do currículo local e que este currículo deve corresponder a 20% do tempo global atribuído à totalidade do currículo (nacional e local). Contudo, os entrevistados não referem que a identificação dos conteúdos locais deve ser feita nas comunidades com o envolvimento dos professores, o que indicia que sabem que o currículo local envolve consultas comunitárias, mas não sabem exatamente de que forma é que essas consultas devem decorrer.

b) Implementação do currículo local

Quando questionamos os diretores em relação à implementação do currículo local, os três foram unânimes em afirmar que nas suas escolas não existe uma brochura de onde constem os conteúdos do currículo local identificados pela comunidade. O que se tem verificado é que a implementação do currículo local é feita a partir da auscultação dos saberes locais das crianças nas salas de aulas.

“O que acontece é que os professores primeiro colocam perguntas aos alunos para saber que aspectos da sua realidade podem ser abordados e depois avançam para os assuntos nacionais”
EDE7A

A maior parte dos professores entrevistados também afirma partir dos saberes locais das crianças para introduzir nas aulas elementos do currículo:

“Para falar dos rios locais temos que perguntar os alunos quais os outros rios que conhecem localmente” **GFB4**

Os registos dos professores e diretores parecem evidenciar que nas três escolas não existe, efetivamente, um currículo local e que a comunidade não é implicada na identificação e definição dos saberes locais. Por outro lado, os professores em sala de aula quando querem trabalhar conteúdos locais recorrem aos conhecimentos prévios dos alunos, acreditando que, desta forma, o currículo local está a ser implementado na escola. Esta situação contraria as orientações que constam do Plano Curricular do Ensino Básico, onde se afirma que o processo de recolha de informação junto da comunidade deve ser coordenado pela escola com a participação dos membros da direção e dos professores (INDE/MINED, 2003).

Relativamente aos obstáculos à implementação do currículo local, um dos professores entrevistados (GFC2) aponta a falta de formação em matéria do currículo local. No entender deste docente, as formações que existem apenas se dirigem a um grupo minoritário de professores que não partilha os conhecimentos com os outros docentes, o que contribui para que a maior parte dos professores tenha um défice de conhecimento em relação a formas de identificação e implementação do currículo local.

Outros professores (GFB3, GFC1, GFC2, GFA1, GFC5) acreditam ainda que as dificuldades na implementação do currículo local se prendem com a falta de ligação e apoio por parte da comunidade, afirmando que quando contactam a comunidade para pedir auxílio em relação à explicitação de um determinado saber, os elementos contactados exigem um valor monetário (cf. transcrições infra). Como a escola não disponibiliza fundos para estas atividades, a falta de remuneração aos membros da comunidade constitui outra das dificuldades na implementação do currículo local.

A falta de material para a execução de trabalhos práticos ligados aos saberes locais foi também outras das dificuldades avançadas por alguns professores (GFC1, GFC2).

“Tem existido mais problemas com a comunidade porque a comunidade de hoje é aquela que é comercial, tudo o que pedimos precisam de remuneração, precisam de alguma consideração e quando vamos ter com eles perguntam o que vou ganhar e quando queremos material eles nos exigem dinheiro” **GFC2**

O discurso dos diretores vai de encontro ao dos docentes, sendo identificados, como principais obstáculos à implementação do currículo local a falta de formação dos professores sobre esta matéria, a falta de material para desenvolver trabalho prático ligado aos saberes locais e a falta de recursos financeiros para pagar a colaboração de elementos da comunidade na lecionação do currículo local.

Os discursos dos diretores e dos professores deixam transparecer a ideia de que o currículo local é mais da responsabilidade da comunidade do que da escola e que esta deveria ter um fundo destinado ao pagamento dos membros da comunidade para lecionarem conteúdos locais. Esta percepção contraria as orientações ministeriais MINED (2003), segundo as quais as escolas devem ter uma participação ativa na elaboração e implementação do currículo local, em articulação com a comunidade.

c) Sugestões de melhoria

Por último, procurámos saber quais as sugestões de melhoria dos professores no que respeita ao processo de definição e implementação do currículo local. Alguns dos entrevistados (GFA1, GFA3), acreditam que a escola deve promover uma maior ligação com a comunidade, aumentando os mecanismos de comunicação. Estes professores acreditam que o currículo local só pode ser implementado se a escola convocar as comunidades e as sensibilizar para a importância de trabalhar saberes locais na escola.

“Acho que o primeiro passo é convocar as comunidades e fazer uma reunião com eles e informar o que a escola pretende sobre o CL e explicar o que eles podem preparar para fornecer a escola” GFA3

Os diretores também sentem que deve existir uma maior promoção da ligação entre a escola e a comunidade e que se devem melhorar os mecanismos de comunicação. Acreditam, ainda, que deverá também existir um valor remuneratório para os elementos da comunidade participarem na vida escolar.

Por último os diretores avançam que nas escolas é importante a criação de espaços apropriados para as crianças aprenderem os conteúdos locais.

Mais uma vez, as sugestões de melhoria avançadas pelos diretores e pelos professores deixam transparecer que a dinamização do currículo local é vista como sendo da responsabilidade da comunidade, entendendo-se que o Ministério da Educação deve prever um valor remuneratório para pagar aos elementos da comunidade que supostamente se devem à escola a fim de ensinarem os conteúdos relativos ao currículo local.

5. SÍNTESE INTERPRETATIVA E CONCLUSIVA

Em síntese, partindo dos resultados apresentados, é possível afirmar que, apesar das escolas que fazem parte deste estudo estarem inseridas em meios diferentes, parece haver um discurso comum que foi apropriado por professores e diretores das três escolas. Esse discurso coloca a tónica nos obstáculos que as escolas encontram à implementação do currículo local, o que parece legitimar a tendencial inação por parte das mesmas ao nível da sua operacionalização e a sua incapacidade para mobilizar a comunidade local para a ação, envolvendo-a num tipo de participação ativa ao nível do desenvolvimento do currículo local.

Retomando os paradigmas e modelos de desenvolvimento curricular propostos por Gaspar e Roldão (2007), e centrando-nos no plano das orientações normativas, podemos afirmar que a 3ª reforma curricular do ensino básico, ao introduzir uma componente de currículo local a planificar, operacionalizar e avaliar conjuntamente pelas escolas e pelas comunidades locais, previa modelos de desenvolvimento curricular assentes num paradigma reconstrucionista, cujo foco principal se baseia na inter-relação, na análise e na interpretação processual, com possibilidade efetiva de operacionalização. Referim-nos a modelos de desenvolvimento curricular do tipo crítico-analítico e interacional. No entanto, os dados recolhidos apontam, no plano da ação concreta, para modelos de desenvolvimento curricular situados num paradigma essencialmente prescritivo, como sendo os modelos administrativo e normativo.

Esta incapacidade evidenciada tanto pelas escolas como pela comunidade local de mudar de paradigma ao nível do desenvolvimento curricular pode ficar a dever-se, em grande parte, ao facto de os diversos atores educativos se encontrarem socializados numa ordem essencialmente prescritiva, que os dispensa da sua capacidade de criação e autoria. Deste modo, há uma aparente inaptidão para o usufruto das margens de autonomia ao nível do desenvolvimento curricular que a introdução do currículo local pretendeu potenciar nas escolas.

Seria, portanto, essencial, que a par da autonomia decretada ao nível do desenvolvimento do currículo local, se desenvolvessem políticas educativas mais territorializadas, que criassem as condições para a promoção de uma efetiva regulação sociocomunitária da educação. Os dados empíricos recolhidos podem ainda ser lidos com base, na tipologia da participação na organização escolar proposta por Lima (1998). Uma vez que a comunidade local parece não estar, efetivamente, envolvida na à gestão e operacionalização do currículo local, pode afirmar-se que estamos perante uma situação de não participação. Convém, contudo, explicitar de que tipo de não participação se trata, pois como afirma Lima (ibid.) a não participação pode igualmente encerrar em si diferentes significados. No caso concreto, parece-nos ser possível falar, no plano da ação organizacional, numa não participação praticada voluntária. Os dados recolhidos apontam, efetivamente, para uma não participação que se caracteriza, no fundo, como uma participação passiva, que decorre de factores como o desinteresse, o descomprometimento e a falta de informação. Este tipo de (não) participação denota, de alguma forma, um certo alheamento da comunidade local face aos problemas da organização, pois quando solicitados a participar em alguns momentos de aula para desenvolver conteúdos ligados ao dito currículo local, os elementos da comunidade tendem a pedir uma remuneração para tal, colocando os seus interesses pessoais acima dos interesses da escola.

No que toca à participação dos professores e diretores na implementação do currículo local, os dados parecem apontar para uma certa alienação da responsabilidade por parte das escolas. Isto porque, reduzindo aquilo que deveria ser um processo de desenvolvimento curricular, ao simples questionamento dos alunos sobre os seus conhecimentos prévios, localmente situados, para introduzir conteúdos do currículo nacional, as escolas demitem-se de exercer um tipo de participação direta que lhes poderia proporcionar a possibilidade de terem um envolvimento também direto nos processos de tomada de decisão. As escolas assumem, assim, um tipo de participação tendencialmente informal no que concerne ao critério da regulamentação identificado por Lima (1998), regendo a sua participação ao nível da implementação do currículo local tendo como referência regras não estruturadas formalmente, que emergem na/da ação organizacional.

Pelo exposto, é possível afirmar que as formas de participação que emergem do estudo realizado contrastam com o previsto no plano das orientações para a ação organizacional. De facto, o Ministério da Educação de Moçambique, através da 3ª reforma curricular do ensino básico, emanou um conjunto de regras e orientações que consistiam aquilo que Lima (1998) designa de participação decretada, no que se refere ao envolvimento da comunidade local e dos docentes na implementação do currículo local. Contudo, como é possível verificar pelos dados recolhidos, no plano da participação praticada a comunidade local assume, como já referido, um tipo de participação passiva. Tal ilustra a teoria defendida por Crozier (1979) de que a escola, à semelhança do que acontece com a sociedade, não se muda por decreto. É necessário, como afirma Cabral (2014), que a mudança seja interiorizada, participada e informada, prevendo a implicação de todos aqueles que irão operacionalizá-la.

A lógica burocrática da “inovação por decreto” (Formosinho, 1984), alicerçada na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa (Formosinho e Machado, 2007), parece ter falhado no plano da ação concreta. Terá faltado, talvez, a capacidade de dar sentido à ação junto dos vários atores a mobilizar para a implementação do currículo local, pois apenas esse dotar de sentido é capaz de implicar os sujeitos, enquanto verdadeiros construtores de significados, na transformação da realidade (Frankl, 2008; Perrenoud, 1995; Crozier, 1998; Alves, 2012). Efetivamente, este estudo permite-nos afirmar que não existe, em nenhuma das três escolas, um currículo local tal como prescrito nas orientações ministeriais introduzidas pela reforma de 2003, o que torna evidente o distanciamento existente entre o plano das orientações para ação e o plano das ações propriamente dita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas* (6.ª Ed.). Porto: ASA.
- Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Basílio, G. (2012). O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In) Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformmer*. Paris: Points.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino* 7-10, 101-107.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Lisboa: ASA Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007b). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Frankl, V. E. (2008). *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2.ª ed.). S. Paulo: Cortez.
- Luck, H., Freitas, K. S., Robert, G. & Keith, S. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (6.ª ed.). Brasil: DP&A.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª ed.). Portugal: Porto Editora
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação*. Lisboa: Presença Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Portugal: Cosmos.