



Extensão Lichinga
Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo Local do Ensino Básico em Lichinga

Autor:
Luís Ausse

Lichinga
Junho de 2014

Universidade Católica de Moçambique
Extensão Lichinga
Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo Local do Ensino Básico em Lichinga.

Dissertação submetida à Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Administração Educacional.

Supervisor:

Rajabo Momade Cimalawoonga

Lichinga

Junho de 2014

DECLARAÇÃO

Declaro por minha honra que este trabalho de Dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, em nenhuma outra instituição de ensino superior para a obtenção de qualquer grau académico e que este é resultado da minha investigação pessoal e das orientações do meu supervisor. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas ao longo do trabalho e na bibliografia.

Nome do Autor

Luís Ausse

Data: 09 de Junho de 2014

Nome do Supervisor

Rajabo Momade Cimalawoonga (MA)

Data: 09 de Junho de 2014

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela coragem dispensada e disponibilização das primeiras provisões,

Aos meus filhos Mobita, Buráika, Omídia, Israel e Evalgy pelo distanciamento nos momentos que serviriam para o convívio de pai vs filho,

À minha esposa, Vítânia, pela falta de aconchego nos momentos que o desejava,

À Lorita pelo esmorecimento do stress proveniente das leituras,

Àqueles anónimos pelos diversos apoios incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão, em primeiro plano, ao Mestre Rajabo Momade Cimalawoonga, o meu supervisor, pela iniciação, acompanhamento e o “puxão de orelha” para que esta Dissertação tivesse o cunho académico. Sem ti, sabes que este trabalho seria uma obra-prima do acaso.

À Direcção da UCM, em especial ao Dr Felipe Angst, pelo encorajamento na escolha do tema, assunto que não tem sido fácil para qualquer estudante que queira terminar o seu curso.

Aos professores da EP2 Novos Horizontes pela coragem e desbloqueio no temor do coração em serem avaliados. E, especialmente, aos seus Directores Adjunto e de Escola pela abertura na altura da recolha de dados.

Temendo que a página se esgote, carinhosamente, devo uma imensa gratidão à minha turma do Mestrado, uma turma mui heterogénea em termos de origem etnolinguística, pelos debates e convívio académico. A todos os membros desta turma muito clássica, pelo número de estudantes, indelevelmente guardo as minhas primeiras emoções de entrada no Pós-graduação.

Aos meus filhos por vos ter roubado tempo que desfrutariam as festas da criançada, porque a nossa renda mensal tinha que ser desviada para investir neste sonho que se tornou uma realidade.

Ao Afonso Alfredo Aquimo, o meu camarada, o companheiro de batalha, o insaciável académico, o meu rival nesta maratona. A ti digo: vamos juntos reflectir sobre aqueles povos e como tens dito “eu e tu temos que ser redentores daquela gente que nunca ouviu falar de um MA”. Não te esqueças das tuas últimas palavras que sempre me disseste “Oh filho das zonas libertadas, enquanto te matriculares num nível subsequente, será uma provocação”.

Aos meus primos Castigo Nelson Saide e Rachide Kambuire que, pela falta de oportunidade imposta pela guerra e o ambiente agreste da zona rural, vos roubou o ensejo de seguirem para além de uma 7ª classe, vão as minhas eternas recordações destas inconveniências sociais.

Ao Camilo Ausse (o chorão), Elisa Ausse e Sofia Ausse, os meus irmãos de cromossoma e gema, homens que não tiveram inspiração para se candidatar a um estabelecimento de ensino, mas que o mundo lhes proporciona oportunidades de vida, não sei como; recomendo-vos que sejais, ainda, ontologicamente, firmes nas vossas batalhas.

Finalmente, ao dr Adelino José Maurício, pela antecipada titularização do meu nível académico e pelo mútuo convívio nos momentos de reveses que o profissionalismo nos vem pregando ao longo dos últimos 5 anos.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AMA- África Muslims Agency

APs- Avaliações Parciais

CEB- Currículo do Ensino Básico

CL- Currículo Local

DDP- Departamento de Direcção Pedagógica

DPEC- Direcção Provincial de Educação e Cultura

EP1- Escola Primária do 1º Grau

EP2- Escola Primária do 2º Grau

EPC- Escola Primária Completa

ESG1- Escola Secundária do 1º Grau

ESG2- Escola Secundária do 2º Grau

ETPV- Ensino Técnico Profissional e Vocacional

IFP- Instituto de Formação de Professores

IFAPA- Instituto de Formação em Administração Pública e Autárquica

IMAP- Instituto de Magistério Primário

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MINED- Ministério da Educação

PEA- Processo de Ensino e Aprendizagem

PEEC- Plano Estratégico da Educação e Cultura

PCEB- Plano Curricular do Ensino Básico

SNE- Sistema Nacional de Educação

TICs- Tecnologias de Informações e Comunicações

TV- Televisão

UCM- Universidade Católica de Moçambique

ZIP- Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Articulação entre os instrumentos, as questões de pesquisa e o grupo-alvo.....	30
Tabela 2: Aplicação da entrevista aos diferentes informantes.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista frontal da EP2 Novos Horizontes, bem próximo da Mesquita Central de Lichinga	36
Figura 2: Uma turma masculina da 7ª classe, sem espaço para o professor controlar a disciplina.....	37

RESUMO

Este estudo intitulado: Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo Local do Ensino Básico em Lichinga, objectiva analisar as inovações e mudanças nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola, no âmbito do Currículo Local, introduzido na reforma curricular do Ensino Básico moçambicano. Especificamente, pretende-se: (1) averiguar como é que os documentos reguladores perspectivam que as mudanças aconteçam na escola, no contexto do currículo local; (2) descrever as percepções dos professores, técnicos e gestores de escola sobre o Currículo local; (3) avaliar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, no âmbito Currículo Local contribuem para mudanças pedagógicas na escola e (4) propor práticas de inovação que ajudem para as mudanças desejadas. Tendo em vista responder a questão “no contexto dos discursos e práticas pedagógicas, que inovações e mudanças é que acontecem na EP2 Novos Horizontes, com a introdução do Currículo Local?”, o estudo optou por uma abordagem metodológica qualitativa, com recurso à leitura apoiada pelas técnicas de entrevista, observação e análise documental para constatar que os professores não têm tido encontros reflexivos onde haja trocas de experiências; nas jornadas pedagógicas só se discutem questões metodológicas no sentido tradicional; os professores não apoiam aos alunos e pais e encarregados de educação na identificação de conteúdos locais e muito menos os incluem na planificação; a planificação é tida a partir dos conteúdos nacionais; a direcção da escola não coordena e nem controla o processo de planificação; não há elaboração de materiais sobre o Currículo Local; não se explora os 20% do tempo previsto para a leccionação do Currículo Local; a definição dos objectivos e das metodologias continua ancorada ao modelo tradicional; a avaliação mantém-se excludente porque na sua elaboração não se inclui os alunos e os pais e encarregados de educação; avaliam-se conteúdos puramente nacionais, excluindo os saberes locais; não foi elaborada a Brochura do Currículo local; muitos professores não tiveram formações no âmbito do Currículo Local ao nível dos IFPs, embora os planos de estudo de vários modelos de formação prevêem esta inovação; não há assistência mútua de aulas; os professores não se preocupam com a busca de informações e pesquisa; o pessoal técnico administrativo nunca foi capacitado em Currículo Local.

A concluir, os resultados mostraram que os professores pouco percebem o currículo, estando incapazes de introduzir as inovações nas práticas pedagógicas; os supervisores e gestores, politicamente e tecnicamente, entendem melhor a reforma; existem professores não reflexivos, estando longe de operacionalizar a reforma, e por conseguinte, as mudanças nas práticas pedagógicas, na componente currículo local, na EP2 Novos Horizontes, estão longe de acontecer. Propondo que se construam projectos de escola; que se trabalhe junto das comunidades para a recolha de saberes locais; que haja a promoção de sessões de estudo de documentos referentes a reforma; que os gestores liderem e controlem o processo de planificação; que haja supervisões a todos os níveis e que se avalie o currículo, envolvendo todos os intervenientes.

Palavras-chave: Currículo, currículo local, inovação, mudança, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study entitled: innovation and changes in Pedagogical practices in the local curriculum in Lichinga, analysis innovations and changes in the pedagogical practices that take place at school, within the local curriculum, introduced within the curriculum performance in the Mozambican primary schools. Specifically it intends to: (1) ascertain how regulator documents predict or foresee changes to happen at schools, in the context of local curriculum; (2) describe the perceptions of teachers, technicians and school managers at local curriculum; (3) assess whether the pedagogical performance run by teachers at local curriculum share for pedagogical changes at schools and (4) suggest innovative and practical strategies that help for attaining to the desired changes. In order to address the issue in *what context of discourses and pedagogical practices, innovations and changes that is happening at EP2 Novos Horizontes, with the introduction of local curriculum?* For a supportive answer to the raised question, the study has been run in a qualitative approach through readings; interviews; lesson observations; and documents analysis and the use of more other techniques whereby I found out that teachers have been not used to meeting for reflecting and sharing experience; in the partnership teaching and experience sharing meetings, teachers only discuss methodological issues in a traditional way; rather teachers do not support students; guardians and parents at identifying local contents; a part from that, students and those stack holders are much less included in the planning processes; planning is only based on the general syllabus of national education contents; the school board does not promote coordinate and monitor the planning process; there is no production and use of local curriculum materials; in addition, there is also no exploitation of 20% of the allocated time for the teaching based on the local curriculum contents; also the definition of objectives and methodologies remains anchored at a traditional method; assessment is exclusive due to its preparation which does not include students and their parents hence; only national curriculum contents are evaluated excluding local curriculum ones, the local curriculum brochure guidance has not been made up yet ; many teachers have not had been trained yet, at the local curriculum at the *IFPs* as well as at their schools, though envisaged in the curricula of various training models; no mutual lesson observation; or partnership teaching; teachers do not care much about the search for information and research; administrative technical staff were never trained at Local Curriculum.

At the wrap up stage, when taking in an account of these results it can be seen that teachers understand little about the curriculum; they are unable to introduce innovative practices; supervisors and managers, politically, understand the reform better, relatively understanding, considered technically, confusing; there are non-reflective teachers, far from operationalizing the reform, and therefore, changes in teaching practices in local curriculum component at *EP2 Novos Horizontes*, are far from happening. Suggesting building school projects; working with communities for knowledge data collection local; there should be settled a study sessions of documents related to education reform; managers should lead and monitor the planning process; there should be supervision at all levels whereby the curriculum is evaluated, involving all stake holders.

Keywords: Curriculum, Local Curriculum, innovation, change, pedagogical practices.

Índice

DECLARAÇÃO	II
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VI
LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	VIII
LISTA DE TABELAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	2
1.1 INTRODUÇÃO	2
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	3
1.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	4
1.4 PERGUNTA DE PARTIDA	4
1.5 OBJECTIVOS	5
1.5.1 Objectivo geral	5
1.5.2 Objectivos específicos	5
1.6 QUESTÕES DE PESQUISA	5
1.7 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	7
2. REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1 DEFINIÇÃO DE TERMOS	7
2.1.1 Conceito de currículo	7
2.1.2 Currículo local	10
2.1.3 Mudança curricular	12
2.1.4 Reforma curricular	14
2.1.5 Inovação curricular	15

2.1.6 Teorias Curriculares	17
2.1.7 Avaliação Curricular	17
2.1.8 Supervisão da Prática Pedagógica	18
2.2 O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO NO CONTEXTO CURRICULAR	20
2.3 A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO RELEVANTE NO DESENHO CURRICULAR	21
2.4 O CURRÍCULO LOCAL COMO UM PROJECTO DE ESCOLA.	22
2.5 VISÃO NEO-HUMANISTA DO CURRÍCULO LOCAL.....	24
CAPÍTULO 3: METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO.....	27
3. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	27
3.1 TIPO DE PESQUISA	27
3.2 UNIVERSO.....	28
3.2.1 População – alvo.....	28
3.2.2 Amostra	28
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	29
3.4 FORMAS DE ABORDAGEM.....	30
3.5 TÉCNICAS DE PESQUISA.....	32
3.6 LIMITES DA INVESTIGAÇÃO.....	33
3.7 ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO	34
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	38
4.1 APRESENTAÇÃO DE DADOS	38
4.1.1 Percepção sobre o Currículo Local.....	38
4.1.2 Práticas do Currículo Local	42
4.2 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	42
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENÇÕES.....	55
5.1 CONCLUSÕES	55
5.2 RECOMENDAÇÕES.....	58
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	61
APÊNDICES.....	65

GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS PROFESSORES	66
GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS TÉCNICOS DO DEPARTAMENTO DA DIRECÇÃO PEDAGÓGICA	67
GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO A GESTORA DE ESCOLA	68
GRELHA DE OBSERVAÇÕES	69
FICHA DE LEITURA	71
ANEXOS	72
CREDENCIAL.....	73
EFFECTIVOS DE ALUNOS	74
DOSIFICAÇÃO DE CIÊNCIAS NATURAIS	75
EXEMPLO DE DOSIFICAÇÃO INCLUINDO CONTEÚDOS LOCAIS	76
AVALIAÇÃO PARCIAL DE PORTUGUÊS - 7ª CLASSE	77
AVALIAÇÃO PARCIAL DE CIÊNCIAS NATURAIS - 7ª CLASSE.....	78

“Matar ou capturar um homem são tarefas relativamente fáceis,
se comparadas com a tarefa de mudar sua mentalidade”.

R. Cohen

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

O presente trabalho intitulado “Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo Local do Ensino Básico em Lichinga” dedica-se a analisar as inovações e mudanças que acontecem no contexto da implementação do currículo local na EP2 Novos Horizontes, na cidade de Lichinga; escola que se situa na ZIP nº5-Amílcar Cabral.

Um estudo sobre conteúdos locais, obviamente envolvendo os saberes locais, é de extrema importância dado que o apelo internacional para a educação advoga a construção do conhecimento que intermedeia o ser humano com o seu meio. Neste âmbito, o papel desta educação é deveras visualizar o aspecto cultural dos alunos para reforçar a solidariedade e construir identidades de grupo. Ademais, as recomendações sobre a melhoria da qualidade, nas suas diversas vertentes, chamam atenção num cogitar sobre a necessidade de um permanente diálogo intercultural.

Moçambique abraçou essas recomendações internacionais como forma de credibilizar o ensino, numa altura que existe abertura global. Daí que o indivíduo formado não só deve ter uma visão global, como também local. Mas, também ter valores universais inclui o conhecimento dos saberes da sua comunidade, porque é assim que se chama cidadão íntegro. Neste contexto, este estudo como forma de supervisionar a operacionalização da introdução do novo currículo, na inovação currículo local, propõe-se especificamente a (1) averiguar como é que os documentos reguladores perspectivam que as mudanças aconteçam na escola no contexto do currículo local; (2) descrever as percepções dos professores, técnicos e directores de escola sobre o Currículo local; (3) avaliar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no âmbito do Currículo Local contribuem para mudanças pedagógicas na escola e (4) propor práticas de inovação que ajudem para as mudanças desejadas.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em cinco capítulos:

O primeiro capítulo faz a enunciação do tema; contextualiza, delimita e formula a pergunta de partida. Ainda no mesmo capítulo, arrola-se os objectivos da investigação, as questões

subjacentes aos objectivos; clarifica-se a pertinência teórica e prática da investigação, as razões e motivos que justificam o estudo e a descrição da estrutura da dissertação.

O segundo capítulo é marcadamente do quadro teórico e conceptual e, encarrega-se a definir os principais conceitos; descreve as teorias de autores de referência, conjugado com investigações recentes e os resultados que possam contribuir directamente para o desenvolvimento do trabalho de campo.

O terceiro capítulo faz a apresentação dos procedimentos seguidos para o desenvolvimento do trabalho de campo; também neste capítulo se efectua a identificação das questões de investigação, do tipo de estudo, do objecto de estudo, dos instrumentos de recolha de dados, da validade; faz a indicação do modo de tratamento dos dados, das limitações do estudo, da ética e caracterização do local da pesquisa.

O quarto capítulo encarrega-se na organização dos dados, apresentação e sua análise; discute os dados e interpreta os resultados de acordo com as categorias previamente elaboradas.

O quinto capítulo responsabiliza-se na redacção das principais conclusões e recomendações.

1.2 Problematização

No contexto das reformas curriculares do Sistema Nacional de Educação (SNE) vigente dos anos 1983 a 2000, o governo de Moçambique (ao longo da história da educação) introduziu três reformas, sendo a terceira operada em 2003 com o Novo Currículo do Ensino da Básico, que traz em si muitas inovações, a saber: ensino básico integrado, promoção semi-automática, ensino bilingue, currículo local, ciclos de aprendizagem, distribuição de professores. As inovações são justificadas como forma de trazer o desenvolvimento da criatividade, a expressão em línguas nacionais, a humanização do meio de ensino como aspectos fundamentais para o fortalecimento da qualidade de ensino.

De entre várias inovações, foi introduzido o Currículo Local. Com esta inovação espera(va)-se que ao nível da escola acontecessem mudanças quanto a (1) introdução de saberes locais das comunidades onde a escola se situa; (2) previsão de uma margem de tempo que permita acomodação do currículo local; (3) negociação entre as instituições educativas e as respectivas comunidades para a leccionação dos conteúdos locais; (4) planificação adequada com vista a integração das matérias propostas para o currículo local; (5) reserva de 20% do tempo total, em cada disciplina, para acomodar o currículo local. Todavia, a escola, ao nível das práticas pedagógicas, ainda está muito longe de ajudar a concretizar os objectivos e metas politicamente desenhadas. Por isso, *a invisibilidade das mudanças no âmbito do Currículo Local (CL)* constitui o principal problema deste estudo.

1.3 Delimitação da Pesquisa

Tematicamente, o Currículo Local é a inovação objecto do estudo desta pesquisa e, perspectiva-se analisar as mudanças que acontecem ao nível das escolas, no âmbito das práticas pedagógicas, no período de 2008 à 2014.

Ao nível de implementação geográfica, o currículo deve ser implementado em todas as escolas moçambicanas. Mas, por razões de concentração de dados e maximização metodológica e de recursos, este estudo abrangeu a 6^a e 7^a classes (terceiro ciclo) numa escola da cidade de Lichinga, concretamente, a EP2 Novos Horizontes, sita na ZIP n^o5. Segundo o calendário académico da UCM-Lichinga, o mesmo foi realizado em cinco meses.

1.4 Pergunta de Partida

No contexto dos discursos e práticas pedagógicas, que inovações e mudanças acontecem na EP2 Novos Horizontes, com a introdução do Currículo Local?

1.5 Objectivos

1.5.1 Objectivo geral

Analisar as inovações e mudanças nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola, no âmbito do Currículo Local.

1.5.2 Objectivos específicos

Averiguar como é que os documentos reguladores perspectivam que as mudanças aconteçam na escola no contexto do currículo local;

- Descrever as percepções dos professores, técnicos e gestores de escola sobre o Currículo local;
- Avaliar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, no âmbito do Currículo Local, contribuem para mudanças pedagógicas na escola;
- Propor práticas de inovação que ajudem para as mudanças desejadas.

1.6 Questões de Pesquisa

- O que se pretende que mude nas práticas pedagógicas com a introdução do Currículo Local no ensino básico?
- Que acções formativas são desenvolvidas para que os professores ajudem a concretização das mudanças ao nível da escola?
- Que percepção têm os professores, gestores e supervisores sobre o currículo local e as mudanças que se pretendem?
- Que inovações são desenvolvidas pelos professores nas práticas pedagógicas no âmbito do Currículo Local?
- Quais são as mudanças e os desafios das mudanças que acontecem com a introdução do Currículo Local no EP2 Novos Horizontes, na cidade de Lichinga?

1.7 Relevância do estudo

As inovações introduzidas no Currículo do Ensino Básico (CEB), contrariamente ao que se esperava em relação às mudanças positivas que trariam, trouxeram consigo vários e inúmeros

problemas, a saber: fraca percepção, capacidade e exiguidade de recursos para interpretar e implementar a reforma curricular. Alguns desses problemas foram de soluções visíveis e fáceis e muitos deles bastante complexos e contínuos.

A importância desta pesquisa está no facto de que as constatações e resultados deste estudo poderão ajudar para o desenho de um plano de acção e a tomada de atitudes que conduzam ao alcance das mudanças desejadas face às inovações introduzidas e melhorar, com isso, os discursos e as práticas em contextos pedagógicos, não só, ao nível micro (da escola), mas também, aos níveis meso e macro da educação em Moçambique.

Este estudo e os objectivos desenhados induzem a um cruzamento de motivações: pessoal, académico e profissional uma vez que melhorará o lado pessoal e de outros interessados no assunto que, segundo se crê, poderá contribuir para o modo de pensar e agir no quotidiano profissional.

Por exemplo, nos discursos e práticas em contextos pedagógicos, pretende-se despertar aos supervisores de todos os níveis, da necessidade de potenciar cada vez mais a supervisão curricular como forma de, por um lado, avaliar o percurso da reforma curricular se, na verdade, o projecto educativo de construção de comunidades mais justas, mais respeitadoras das paisagens naturais e culturais, das paisagens locais com vista ao resgate do papel da escola na libertação de práticas educativas e sociais banalizadas, está sendo implementado de acordo com a pretensão do Currículo Local (CL) e, por outro, reflectir com os professores estratégias supervisivas que ajudem o percurso desta inovação.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. Revisão de Literatura

Para que fosse possível a pesquisa privilegiou-se obras seleccionadas de alguns autores que tratam da teoria sobre currículo, mudanças, inovações e reforma curricular, e sobre a metodologia de investigação científica, como é o caso de Pacheco (2009), Goodson (2001), Silva (2000), Kelly (1981), Sacristán (2000), Pinar (2007), Marquês *et all* (2004), Rule (1973), Santos & Machado (2012), Moreira & Silva (1994), INDE/MINED (2008), Vilelas (2009), Sampiéri, Collado & Lucio (2006), Fonseca (2002), entre outros.

2.1 Definição de Termos

2.1.1 Conceito de currículo

Antes de conceptualizar o currículo, é importa frisar que o termo é usado com vários sentidos e várias definições têm sido apresentadas, de acordo com diversos autores e mediante a evolução do pensamento curricular.

A definição dada pelo dicionário refere que, o currículo é curso, pequena carreira, sucessão de factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa. Neste conceito denota-se a visão gradativa do currículo, o que sugere a sua contextualização. Entretanto, o currículo nos dias de hoje encarado como relação de poder é desvinculado de algumas manifestações populares que a educação devia ensinar, como forma de as perpetuar.

De acordo com Goodson (1995, p.31), “ na etimologia básica do termo currículo, a palavra latina *Scurrere*, correr e refere a curso (ou carro de corrida) ”. Denota-se nesta citação que o termo currículo é definido como curso a ser seguido. Repare-se que tratar dessa maneira ao currículo é excluir os problemas sociais e de poder.

Para Silva (2000, p.14), etimologicamente a palavra “currículo” vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”. E, no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nesta visão, o autor adianta, ainda, que nas discussões que se faz sobre o currículo, deixa-se à tona o conhecimento. Contudo, esquecemo-nos que o conhecimento, que constitui o currículo, está intrinsecamente envolvido naquilo que somos, culturalmente.

Alicerçando-se na etimologia, Pinar (2007, p.21) explica que o método “*currere* - a forma infinitiva de *curriculum* - não promete reparações rápidas. Pelo contrário, este método autobiográfico pede-nos que abrandemos, que nos recordemos e até reencontremos no passado e que imaginemos o futuro de forma meditativa”.

De acordo com Kelly (1981) usa-se essa palavra para denotar o conteúdo de um assunto ou área de estudo particular. Também se refere ao programa total de uma instituição de ensino. A primeira visão é reducionista, pois, vê o currículo como uma área fragmentada. Enquanto a segunda é a que aproxima aquilo que deve ser o currículo. Mas, também exclui a parte social.

Para Piletti (2010, p.49) “tradicionalmente currículo significou uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos”. Esta aceção, como o autor diz, é índole clássica uma vez que também é excludente sob ponto de vista sócio-cultural.

A perspectiva actual, de acordo com Reis citado em Piletti (2010, p.50) defende que “currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo”. Esta teoria, como se pode depreender procura resguardar os valores de uma comunidade escolar. É o que devia comportar todo o currículo escolar.

Para Rego citado em Piletti (2010, p.50) “o currículo significa muito mais do que o conteúdo a ser aprendido - significa toda a vida escolar da criança. Um programa de ensino só se transforma em currículo após as experiências que a criança vive em torno do mesmo”. Assim, este currículo pode contribuir para uma formação integral do indivíduo. Nos dias que correm as novas teorias

curriculares apontam as características segundo as quais, o currículo é uma das formas de aproximar o percurso escolar ao percurso da vida de um indivíduo.

Grundy citado em Sacristan (2000) defende que o currículo não é uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência fora e previamente à humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. Assim, as práticas pedagógicas devem ser guiadas pela realização curricular que aglutina todo o acervo cultural.

Rule (1973) define o currículo como experiências humanas organizadas para a prática educativa e que se diferenciam através dos objectivos e da forma expressada no programa da escola. Esta ideia é apologista na concepção de um currículo tomando partido nas experiências dos alunos, as suas vivências sociais e as suas especificidades.

Moreira e Silva (1994) postulam que o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo vincula as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação. Construir um currículo desta forma, seria uma perspectiva de estabelecer um equilíbrio entre as duas instituições (a política vs sociedade).

De acordo com Santos e Machado (2005), o currículo pode ser entendido como um campo social se o entendermos em um movimento de construção do trabalho intelectual e prático de estudiosos, políticos e sociedade civil, no qual há conceitualização e reconceitualização variada em termos de produção, construção e reprodução. Os mesmos autores dizem ainda que, podemos entender que o currículo é elaborado em uma variedade de contextos sociais marcados por interesses e ideologias. Desta feita, o desenho curricular, não só deve olhar nestes aspectos, mas também o tempo que as sociedades se inserem.

Para Sacristán (2000, p.48-49) “O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo (...) entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que modelam”. Com certeza que sem se estabelecer vínculos entre estes agentes, o currículo é incompleto.

À luz desta ideia, Menezes e Araújo (2001) afirmam que é justamente na construção ou elaboração dos modelos e das propostas curriculares que se definem que tipo de sociedade e cidadão se pretende forjar. O papel que a escola já deixou de exercer. É também na construção ou definição de propostas que são seleccionados conteúdos que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e o mundo que lhes rodeia.

Sobre o currículo, Pacheco (1996, p.20) diz que “define-se o currículo como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. Esta é uma chamada de atenção para um desenho curricular inclusivo.

A partir destes conceitos, quer-se discutir currículo, numa visão dialéctica, procurando a seguinte síntese: as ideias emanadas por Santos e Machado, Menezes e Araújo, Sacristán e Pacheco são as que correlacionam com a pesquisa, pois, de verdade, o tempo e/ou o espaço escolar, estruturados como um reportório para o percurso educativo; percurso construído pelas experiências, actividades, conteúdos, métodos, formas e meios propiciam o cumprimento das metas da educação. Metas essas que são definidas (implícitas ou explicitamente) pelos interesses dos grupos. Aliás, as pessoas envolvidas no processo (alunos, professores e pais e encarregados de educação) são os agentes que forçam a inclusão dos seus interesses, aspectos da sua cultura; situação que ventila um embate político-pedagógico.

2.1.2 Currículo local

Pacheco (2003, p.7), a propósito do currículo local, considera que “os planos curriculares do ensino terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”. Portanto, o autor traz aquilo que preconizam os documentos normativos, mas na realidade a situação continua estagnada, pois, a estrutura curricular sempre se mantém nacional.

Pacheco (*op. cit*) define o currículo local como um espaço de aglutinação de identidades mais concretas, de contextos curriculares próprios. É também o “legitimar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas”.

O autor vai ainda mais longe ao considerar que, o local na construção do currículo ganha um sentido de luta curricular e é justificado, no contexto das teorias pós-modernas e pós-culturais educativas com base na valorização quer das análises pessoais e subjectivas, quer das análises sociais que revelam preocupações e conflitos.

Assim, o Currículo Local e Regional tem sentido se o trabalho escolar centrado nos problemas dos alunos e se as práticas curriculares promoverem a sua capacidade crítica de modo a permitir-lhes a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia.

Para MINED (2006:4), o “Currículo Local é a componente do Currículo Nacional que integra conteúdos relevantes a nível local, com vista a responder às necessidades de aprendizagem local”. A mesma instituição conceptualiza o Currículo Local como uma componente que define novos conteúdos, visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes, nos alunos, de e para a comunidade em que a escola se insere.

Segundo Agostinho *et all* (2009, p.9), o “Currículo Local é uma das principais inovações do Ensino Básico. E tem como principal objectivo formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida sua família, da sua comunidade e do seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais...”

Tanto Pacheco como Agostinho defendem que o currículo local ao agregar saberes locais, perspectivam uma formação integral do aluno, desde os valores da sua comunidade aos universais. E o currículo construído desta forma humaniza o ensino.

2.1.3 Mudança curricular

A propósito desta matéria várias são as teses que foram desenvolvidas por diversos autores, uns que denominam mudanças e outros por reforma ao fenómeno de alteração de uma política.

Privilegiando a conceitos constantes no dicionário, a “mudança” é o acto ou efeito de mudar, deslocação, modificação, transformação, alteração, variação. Portanto, nota-se que todos os termos nos conduzem a um movimento de introdução de algo novo. É assim que a mudança desde os tempos teve o seu entendimento.

Goodson (2001) mantém a ideia de que um currículo construído social e historicamente, sempre em mutação, não pode ser ensinado como se fosse algo fixo e incontestável. Nesta acepção está mais claro que os conflitos instalados entre as teorias curriculares são uma forma de mudança dialéctica de pensar sobre o currículo.

As mudanças educacionais envolvem, no essencial, quatro eixos fundamentais:

1. Uma afirmação de novos objectivos curriculares que valorizam não só conhecimentos, mas também capacidades, atitudes e valores e, mais recentemente, competências.

Antes, constituíam objectivos da educação formar especialistas/máquinas para as fábricas; os conteúdos que constituíam o conhecimento eram os factos sociais que eram ensinados de modo a serem perpetuados; a função do currículo era de reflectir uma realidade fixa e pensar sobre a realidade social.

Hoje, os objectivos da educação são a formação de indivíduos interventivos proactivos, a partir de conteúdos que advêm das colocações do povo, de sua existência, desafiando a busca de respostas, tanto em nível de reflexão como de acção.

2. Uma nova organização curricular, em que se destaca a emergência de dimensões curriculares transversais como a formação social e pessoal, a educação para a cidadania ou as novas tecnologias de informação e comunicação.

Antes, o currículo era uma questão meramente técnica; a educação devia funcionar de acordo com princípios das administrações propostas por Taylor. Enfatizava-se o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didáctica, organização, planeamento, eficiência, objectivos. Isto culminava em abstracção e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados, desconhecimento e inconsciência.

Hoje, através de conteúdos que advêm dos problemas candentes da própria sociedade. Enfatiza-se a Identidade, alteridade, diferença, subjectividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, género, raça, ética, sexualidade, multiculturalismo.

3. Uma nova relação escola-sociedade, onde se evidencia uma acrescida atenção à diversidade cultural.

Antes, o ensino era centrado no professor que apresentava os conteúdos, as vezes, desvinculados da realidade, não havendo nenhuma articulação com o contexto social ou com o momento histórico que estava sendo vivenciado. O professor era o detentor do conhecimento e o aluno era um ser vazio, acrítico, memorizador.

Hoje, o ensino é centrado no estudante. O aluno é um ser crítico, interventivo, produtor do seu próprio conhecimento. O professor é facilitador da aprendizagem.

4. Uma nova organização pedagógica, potenciadora da autonomia, onde se destaca a afirmação da cultura de projecto.

Antes, o ensino era caracterizado por uma comunicação verticalizada; tendente a uma desumanização e domesticação dos indivíduos; divisão social e técnica do trabalho; delimitação das fronteiras entre acções intelectuais e instrumentais; incidência da racionalidade formal e técnica; e com conteúdos organizados de forma sequencial.

Hoje, caracteriza-se por uma comunicação dialógica e reflexiva; tendente a uma humanização e “desdomestificação” dos indivíduos; há uma inclusão social e técnica do trabalho; incidência na problematização e na superação da contradição educador-educandos.

2.1.4 Reforma curricular

No dizer de Pacheco (2010, p.150), entende-se por reforma a “transformação política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades”. Estes desideratos, uma vez transformados podem ser traduzidos em conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que tem como denominador comum: a introdução de algo novo.

De um modo geral, utiliza-se o conceito de reforma para as mudanças estruturais, organizacionais e o de inovação para a mudança mais qualitativa de aspectos funcionais, sendo certo que nem toda a mudança termina numa inovação.

A reforma curricular é o vector principal de qualquer sistema educativo; daí que é importante que tenhamos em conta: o desenvolvimento do indivíduo, a aquisição de competências de base, o desenvolvimento da criatividade, da lógica e da expressão, a multiplicação das possibilidades de escolha, a humanização do meio educativo, a evolução para uma sociedade onde a educação permanente será regra; a internacionalização da educação e a promoção de uma sociedade de informação.

Conforme Popkewitz (1994, p.14) “ a reforma caracteriza-se pelo sentido normativo e a melhor maneira é considerá-la como uma parte do processo de regulação social. Por outro lado, a reforma pode também traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”. A contribuição dos actores educacionais deve ter em conta com as exigências do momento que vivem as sociedades.

No entender de Lammer (2006, p.106), “a reforma curricular refere-se ao melhoramento do currículo, removendo as suas deficiências e fraquezas. Está associada com a inovação planeada, a adopção, a mudança e a partida de práticas estabelecidas”. Para o caso vertente da reforma que

conduziu com introdução do Currículo Local, justifica-se pela ausência de conteúdos locais, como resposta à descentralização no desenho curricular, por um lado e, humanização do ensino, por outro.

Lemmer (*op.cit*) defende três razões para a reforma curricular, a que as comunidades e/ou os governos se lançam:

- **Reconstrução social:** é o tipo que se acredita que a escola deveria transmitir aos alunos conhecimentos e valores que lhes permitissem construir uma nova ordem social que fosse mais humana, justa e igualitária. Os defensores desta reforma curricular vaticinam que sejam ensinadas aos alunos aptidões de pensamento crítico, sobre as praticas sociais existentes.
- **Política:** é o tipo ligado aos interesses do poder, uma vez que detém a influência financeira para dar vida nova aos currículos nacionais. Da maneira que foi concebido o currículo local, é neste tipo que se assenta esta inovação.
- **Preocupações académicas:** é liderado por especialistas da educação sob motivação das alegadas lacunas curriculares. Estes preocupam-se com a reforma pós-moderna, onde se acomodam os aspectos ligados à interpretação colaboradora, ao multiculturalismo, à sustentabilidade ecológica, ao género e a globalização.

No caso vertente deste estudo, é-lhe interessante apontar e defender a reforma curricular que privilegia a reconstrução social e política, pois a própria reforma curricular moçambicana vigente, sobretudo, no período de 2008 a 2014, assenta-se nestes dois aspectos, não porque queira se excluir a terceira intenção, mas por existir poucos estudos desta perspectiva.

2.1.5 Inovação curricular

De acordo com Hard (1996) citado em Hernández (2000, p.19) a inovação é “...qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema”. Neste contexto, o que é inovação para um pode não ser para o outro dentro de um mesmo ambiente.

Esse autor ainda refere que, “ a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita e para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. (...) uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que tem algum tipo de relação com ela”.

Com isso, não basta inovar só por inovar. Qualquer que seja a inovação deve-se traduzir, segundo Alencar (1996), na introdução intencional de ideias, processos, produtos ou procedimentos novos para a unidade, relevante da adoção, que visa gerar benefícios para o indivíduo, grupo, organização ou sociedade maior.

Para Castanho (2002):

A inovação é acção de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com invenção (criação de algo que não existia) ou com descoberta (acto de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes. (...) Inovar consiste em introduzir novos modos de actuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes (p. 76).

O fenómeno de inovar acontece de forma uniforme, num determinado espaço temporal. Pode ocorrer de forma individual ou colectiva; contudo deve acontecer de formas que se possa controlar se os objectivos estão sendo cumpridos.

Segundo Saviani (1989, p.26) inovar é “ utilizar outras formas e é entendida como colocar a experiência educacional a serviços de novas finalidades”. Neste contexto, deve-se inovar a partir do questionamento das finalidades da experiência educacional.

Ferretti (1989) diz que inovar do ponto de vista da organização curricular, significa propor medidas que promovam a integração de conteúdos, como a proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico do conhecimento da área disciplinar, como os conteúdos derivados de questões sociais, de meio ambiente, de questões culturais. Portanto, este autor ao defender a incorporação de conteúdos que derivam de outros

referenciais assume que o Currículo Local da maneira que vem sendo projectado, significa uma inovação.

2.1.6 Teorias Curriculares

As teorias curriculares emergem na tentativa de inovar o currículo ao procurar incorporar as mudanças impostas pela dinâmica social.

Silva (2000) defende a existência de três grandes categorias de teorias de acordo com os conceitos que elas enfatizam. Neste contexto, destacam-se as seguintes teorias:

- **Teorias tradicionais:** defendem a eficiência, a organização do ensino, o planeamento e o cumprimento dos objectivos.
- **Teorias críticas:** advogam as relações sociais de produção; a reprodução cultural e social; a emancipação e libertação, o currículo oculto e resistência ao capitalismo.
- **Teorias pós-críticas:** defesa da identidade, da alteridade, a diferença cultural, do género, da raça, etnia e do multiculturalismo.

2.1.7 Avaliação Curricular

A avaliação é na óptica de Piletti (2010, p.188), “um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, com vista a decidir sobre alternativas do trabalho do professor e da escola como um todo”. Assim, falar da escola como um todo, implicitamente a avaliação também nela se insere.

Para este autor, a avaliação é também um meio que permite verificar até que ponto os objectivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adopção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas.

Falando da avaliação do Currículo Local, Agostinho *et all* (2011, p.19) defende que “a avaliação é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem, através da qual se pode comparar como

estão sendo alcançados os objectivos e as finalidades da educação”. Nesta asserção nota-se a preocupação em grande medida com os resultados. Piora ainda o fosso quando afirma que a avaliação tem por função permitir que se obtenha uma imagem clara do desempenho dos alunos em termos de competências básicas descritas no currículo.

Lemmer (2006) considera a avaliação curricular como um aspecto crucial da reforma curricular, pois, permite medir a sua implementação. Avaliar a reforma curricular, consiste na recolha de informação nas instalações da escola, dos gestores, professores, estudantes e pais, com o fim de fazer julgamentos informados sobre o funcionamento da escola. Ao avaliar o currículo local, estar-se-ia a verificar na prática o seu nível de prossecução nos seus diversos aspectos.

2.1.8 Supervisão da Prática Pedagógica

No entender de Soares (2010) a supervisão é uma orientação da prática pedagógica de um processo lento que, iniciando na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolonga-se sem quebra de continuidade. Por tanto, a supervisão deve ser concebida sob ponto de vista do desenvolvimento humano, ou seja, em todo o caminho da vida profissional dos professores.

De acordo com Vieira (1993, p.8), a supervisão pode definir-se como “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimento de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor”. Esta perspectiva supervisiva é tão básica, pois, abre espaços para uma discussão franca e aberta entre os actores a nível das escolas.

MINED (2003, p.14) define a supervisão “como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Esta aceção é subjacente à de Vieira (1993), uma vez que defende procedimentos de reflexão e experimentação.

Para Alarcão e Tavares (1987, p.18) “entende-se a supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Todavia, o conceito actual da supervisão deixa de ser como é definida neste trecho. Não é necessariamente que tenha muita experiência para que haja um acompanhamento de alguma actividade. A supervisão é um campo aberto que todos falam e dão suas opiniões.

Reflectindo em volta destes conceitos, embora o primeiro privilegie o seu escopo a formação inicial dos professores e os outros dêem ênfase a prática pedagógica, defendem que a supervisão pedagógica deva acontecer num contexto de formação ao longo da vida e que implique repensar, cada vez mais, as práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas. Ainda, é importante recordar que uma supervisão que se faz sem que se tenha em conta a superação e o desenvolvimento das pessoas, ela é castradora, e muitas vezes pode-se confundir com “dirigismos, imposições e autoritarismo” (MINED, 2003).

A supervisão vista neste contexto, não como uma área de saber, mas como uma actividade de monitorização e de apoio as práticas pedagógicas dos professores, poderá ajudar a explicar a sua inserção nesta pesquisa, uma vez que ajudará abordar e visualizar o papel do supervisor na operacionalização da reforma curricular, no caso vertente, a implementação do Currículo Local. Assim, de acordo com o objecto da supervisão (a prática pedagógica), a supervisão concretiza-se em duas modalidades:

- **Modalidade formativa:** quando visa o desenvolvimento, a aprendizagem das pessoas e das instituições.
- **Modalidade de pendor inspectivo-fiscalizador:** quando dá ênfase o controlo; podendo assumir a natureza preventiva ou punitiva.

2.2 O Contributo da Supervisão no contexto curricular

Como se pode ver, a teoria da supervisão não deve ser considerada intrusa neste trabalho, dado que a evolução conceptual demonstrou estar cada vez mais longe de um entendimento hierarquizado e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspectiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do formando.

Para Bizarro e Moreira (2010, p.9), actualmente, “associa-se a actividade da supervisão ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e instituições educativas, visando melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional através de processos de (auto) -regulação”

Feita uma leitura atenta às teorias sobre o currículo, interligando com as teorias sobre a supervisão pedagógica induz a pensar que os modelos de concepção de um currículo, nomeadamente, centrado no objectivo, o qual se interessa nos resultados adjacentes aos objectivos planificados; como se perspectiva no Manual de Apoio ao Professor (sugestões para abordagem do currículo local); a intenção supervisiva basear-se-ia no conceito clássico da supervisão. Esta entende actividade do professor mais experiente e mais informado, como diz Alarcão e Tavares (1987) orientar um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Por tanto, a prática, aqui, assenta num modelo mais tradicional de administrar a educação (centrado no processo). Este projecto de administrar a educação, no caso vertente a esta reforma, é visto como um projecto orientado para a resolução de questões políticas e não virado para a praxis. Neste contexto, o professor é o único responsável na concretização do processo curricular.

Neste tipo de modelo, Goodson (1995) propõe que haja currículos ou projectos curriculares tendentes à libertação dos envolvidos com vista à autonomização. Na sua opinião deve existir projectos de escola e de turma, o que também concorre na solicitação docente para a consecução do PEA e a respectiva avaliação.

Aliás, a supervisão, no contexto da reforma curricular, de acordo com Bizarro e Moreira (2010, p.10), “está aliada à observação, ao questionamento e à avaliação formativa, tem uma forte

dimensão interpessoal, comunicativa-relacional de tipo dialógico”. Está claro nesta ideia que todo o acervo curricular, independentemente das tendências geográficas, deve ser desenhado numa perspectiva totalista escolar. Deve visar em definitivo todo o diálogo que apoie a aprendizagem tanto em situações formais como informais. Nisso, o resultado final é (1) o carácter dialógico, interactivo, relacional e (2) a aprendizagem como o objectivo final.

Em suma, a supervisão curricular tem em vista ao projecto educativo de construção de comunidades mais justas, mais respeitadoras das paisagens naturais e culturais, das paisagens locais. A actividade supervisiva procura resgatar o papel da escola na libertação de práticas educativas e sociais banalizadas.

2.3 A avaliação como instrumento relevante no desenho curricular

Dos variados entendimentos sobre o conceito da avaliação, para este trabalho é consensual a ideia que defende a *avaliação* como um processo que procura identificar, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema educativo, dando uma confirmação de que a construção do conhecimento se processou. Este conceito aglutina vários aspectos e, implicitamente está incluída a supervisão nas suas diversificadas estratégias.

E se queremos-nos lembrar nos postulados de Martins (1995), de facto avaliar é: qualificar, classificar, seleccionar, hierarquizar, acreditar, promover, dialogar, diagnosticar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, motivar, rectificar, contrastar e, é reflectir. Para isso, todos os curriculistas devem tomar em contas essas proposições e não pensar apenas nas perspectivas das três gerações da avaliação, nomeadamente, a de medida, de descrição e a de julgamento, pois, a perspectiva da avaliação (a de negociação) mudou bastante nos últimos tempos, uma vez que se convive com uma sociedade exigente.

O postulado de Lemmer (2006), segundo o qual, a avaliação curricular é um processo que consiste na recolha de informação nas instalações da escola, dos gestores, dos professores,

estudantes e pais, com o fim de fazer julgamentos informados sobre o funcionamento da escola, é também coerente com a ideia defendida por este estudo.

Assim, todo o desenho curricular, ainda que se pretenda efectuar uma reforma com vista a introduzir inovações, deve-se ter em conta o processo da avaliação que envolva todos os actores: supervisores, professores, alunos e comunidade, que é para se assumir, de maneira conjunta, todos os reveses da sua implementação. Se assim acontecer, estar-se-ia diante das mudanças desejadas e por via disso, estar-se-ia inovando o Currículo Local.

Para o efeito, sem menosprezar o resto dos tipos de avaliações, a **formativa** é a mais privilegiada por se realizar durante as actividades escolares, localizar deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o ensinamento e a redescoberta de todos os actores.

2.4 O Currículo Local como um projecto de escola.

De todos os escritos sobre a teoria curricular remetem-nos ao entendimento de que, qualquer que seja, a estratégia do desenho curricular deve desembocar num projecto de escola. Esta acção é conhecida por reforma curricular, muitas vezes utilizada numa ampla diversidade semântica, jamais abandonada, pois, o currículo é a ponte sobre a qual deslizam correntes ideológicas que se direccionam ora para a estabilidade ora para a mudança contínua (cf. Pacheco, 2003). Aceitar também que, o currículo é uma construção inacabada. Assim, o desejo da mudança, no âmbito curricular, nas escolas do ensino básico é evidente face à centralidade na sua elaboração. A escola cultiva práticas desfasadas da realidade local, uma vez que tem de ensinar conhecimentos “impostos” pelo MINED.

A dicotomia acima retira a ideia de que a autonomia curricular deve ser entendida como capacidade de decisão curricular que permite não só rupturas conscientes como rotinas instaladas, bem como diferenciar a aprendizagem em função das características dos alunos e construir respostas educativas inovadoras aos reptos do tempo futuro, conquista-se e resulta de um compromisso colectivo da comunidade educativa.

Todo o desenho do Projecto de Escola deve transparecer e enunciar autonomia. E ser autónomo, etimologicamente, significa ter a capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios e traduz ainda a ideia de uma capacidade de agir e pensar das pessoas segundo critérios que elas próprias decidem. A autonomia aqui deve ser entendida, segundo Pacheco e Morgado (2002, p.27) “numa perspectiva de territorialização das políticas educativas” e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola.

Os mesmos autores referem que, o termo projecto é um conjunto de intenções que pretendem dar sentido e antecipar a acção que se afigurem como expressões obrigatórias do discurso educativo. Por tanto, as intenções defendidas por estes autores são todos os temas locais relevantes à escola; uma vez que agrega um conjunto de intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre destinos do processo educativo. Afigura-se, ainda, ser importante a construção de um projecto, pois, procura a valorização social, passando a criticar-se as pessoas, os grupos e as organizações que não tem projecto, sobretudo pela ideia de falta de rumo que tal ausência transporta (*ibidem*).

Pacheco e Morgado (*op.cit*) tipificam os projectos, nomeadamente, o projecto educativo de escola, de área de projecto, o projecto tecnológico, o projecto curricular de escola, o projecto curricular de turma. Nisso, o currículo local é resultado dos projectos de turma e de escola. Para o efeito, o envolvimento de todos actores na construção é, deveras, importante. Nesta matéria, o professor é guia. Cabe a ele demonstrar a sua profissionalidade através das suas destrezas, conhecimentos, atitudes e valores. Por isso, o currículo deve ser construído tomando partido a emancipação destes.

Como se vem dizendo, o Currículo Local é/ou deve ser um exemplo de projecto de escola. No desenho curricular anterior à reforma, o currículo era nacional. A ideia de reformar o currículo toma eco na “centralidade da mudança organizacional e curricular encontra-se nos diversos pressupostos e procedimentos que permitem e conduzem à construção de projectos ao nível da escola, que são ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano curricular nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível escola e da sala de aula” (cf. Morgado & Pacheco, 2002, p.14).

As mudanças previstas em Moçambique, no âmbito da reforma curricular do Ensino Básico, estabelecem balizas de acção dos actores escolares que dependem da construção de projectos que confirmem identidades educativas, curriculares e didácticas próprias.

2.5 Visão neo-humanista do Currículo Local

O currículo local em si é um instrumento de resgate dos valores da pessoa, pois, repensa em agregar tudo que é local. E ao falar das manifestações locais, sabe-se que é o reflectir dos valores marginais ao currículo nacional. Aliás, a centralidade curricular na maioria dos casos deixa de lado o conhecimento produzido localmente, que é de extrema importância na sobrevivência das comunidades.

De acordo com McNeil (2001) citado em Jesus (2009:219), a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. “O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e auto-realização”.

Desta feita, a auto-realização é o ponto alto da visão curricular humanista. Para ser concretizado, o aluno deverá vivenciar situações que possibilitem descobrir e realizar sua individualidade, experimentando, errando, ensaiando situações novas, avaliando e expressando. Estes eventos ajudam no aluno a integrar as suas emoções, acções e pensamentos.

Neste contexto, hoje reflectir-se sobre os conteúdos locais é, obviamente, devolver a dignidade às comunidades outrora renegada. Para o efeito, afirma Gadotti (2000, p.76) que a “história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento das desigualdades...”. Estas desigualdades, geralmente, são geradas pelo poder.

Corroborando a tese acima, é importante recuar-se à história da educação moçambicana. O currículo colonial veio destruir tudo que outrora a sociedade tradicional havia construído. Por exemplo, O currículo tradicional constituído por aspectos do dia-a-dia dos populares (cantos,

anedotas, advinhas, histórias, mitos e contos) e questões práticas que se sustentavam pelo tipo de trabalho com que a tribo se identificava, nomeadamente, a recollecção, a caça, a tecelagem, a pesca, a cestaria, etc; actividades essas estratificadas e/ou praticadas de acordo com a localização das comunidades, a educação ocidental banalizou, considerando-as primitivas e selvagens.

Quando na verdade, o escopo da educação tradicional é virado para a sobrevivência das comunidades, uma vez que, formava integralmente o homem para o mundo que o rodeava, através de um forte ensino assente nos valores da tribo, nas actividades do clã e no ofício da família. Aqui, está mais claro que, o objectivo era a identificação do homem com o que era local. Este tipo de educação estava preocupado com as aptidões físicas e intelectuais que eram, sobejamente, para a sobrevivência no seio da tribo e, a sua intenção, como ficou dito anteriormente, era a segurança, a alimentação e o refúgio ao lado do valor obtido no meio da tribo. O currículo tradicional não segmentava o conhecimento com o fim único de formar uma coerência na aprendizagem através do ensino integrado das tradições, dos valores, da cosmovisão e da língua.

Com o advento da nova sociedade construída pelas ideologias marxistas-leninista, do Moçambique independente, ao contrário do que se esperava, este fosso veio a ser sedimentado. De acordo com Mazula (1995), nesta época, o objectivo da educação era a formação do “Homem Novo”. Um homem com plena consciência do poder da sua inteligência, da força transformadora do seu trabalho, livre de concepções supersticiosas e subjectivas. Este tipo de currículo estava fortemente alicerçado numa educação revolucionária. Esta corrente política deitou abaixo todos os valores da sociedade tradicional, considerando-os como valores retrógrados, obscurantistas e de uma sociedade feudal e tribalista.

Como se pode depreender, o tradicional de novo foi considerado como sendo primitivo e impróprio para uma sociedade “moderna” que o país precisava construir.

Hoje em dia, dá para reflectir, profundamente, que a lógica dos valores prevaletentes dos outros tempos mudou bastante. No momento que corre, imbuído pelo pós-modernismo, assiste-se uma cultura exacerbada do individualismo, situação que corrói a civilidade e conseqüente queda do

humanismo. Os debates acendem-se sobre as meta-narrativas, substituindo-se pelas micro-narrativas.

Assim, pensar na elaboração do Currículo Local como forma de incluir os conteúdos marginalizados pelas centralidades curriculares e pelas sociedades consideradas modernas, é resgatar os valores perdidos uma vez que a comunidade espera ser ensinados esses valores às suas crianças como forma de salvaguardar todo o acervo cultural em perigo de se perder. A propósito disso diz Gadotti (2000) que a escola que se chamaria humanista se fosse destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida. E para tal, é necessário inculcar os saberes locais como forma de dotar habilidades para a vida, ainda que Moçambique seja um país com problemas sérios de empregabilidade do cidadão.

Esta ideia é secundada pelo princípio da reconstrução social¹ que advoga uma escola virada para a transmissão de valores e conhecimentos aos alunos que lhes permitam construir uma nova ordem social que seja mais humana, justa e igualitária. Esta reflexão postula o ensinamento de aptidões de pensamento crítico sobre as práticas sociais existentes.

A crise que as nossas escolas vivem hoje, liga-se precisamente ao facto de que existe um processo de diferenciação que ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado – a crise do programa e da organização escolar, isto é da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais – é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (*ibidem*).

¹ Três razões para a reforma curricular defendidas por Lemmer (2006).

CAPÍTULO 3: METODOLOGIAS DA INVESTIGAÇÃO

3. Descrição Metodológica

O presente estudo para que fosse possível, privilegiou-se a revisão bibliográfica de obras de alguns autores de renome na área curricular e alguns documentos orientadores, concretamente no Plano Curricular do Ensino Básico, Estratégias de Implementação do Currículo Local e Sugestões para abordagem do Currículo Local, como forma de visualizar o que estas fontes defendem/perspectivam que seja desenvolvido em cada actor envolvido na implementação do Currículo Local. Para além deste material, também consultou-se outras fontes que tratam das teorias de mudanças e inovações; sem deixar de lado as entrevistas concedidas ao grupo de professores, técnicos pedagógicos e os respectivos gestores das escolas.

Todas estas teorias serviram de apoio para pesquisa, na medida que:

No grupo de professores, foi intenção testar as percepções sobre a reforma, conhecer o projecto de escola desenhado nesse âmbito e das actividades formativas. Deste grupo pretendeu-se, também, averiguar as inovações desenvolvidas através das suas práticas pedagógicas no âmbito do Currículo Local e verificar as mudanças e os desafios das mudanças que acontecem com a introdução do Currículo Local naquela escola. A entrevista com a direcção de escola foi para se perceber o nível de gestão da escola em relação a implementação da inovação curricular e, o trabalho com os técnicos da DPEC perspectivava-se averiguar as estratégias de supervisão desenvolvidas à luz da reforma.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo é qualitativo, pois, segundo Vilelas (2009), existe uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito e dá um vínculo inseparável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Para Sampieri *et all* (2006), o enfoque qualitativo é utilizado na colecta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação.

Quanto ao objectivo geral é uma pesquisa descritivo-interpretativa porque segundo, Trivinos (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Este tipo de estudo descreve os factos e fenómenos de uma determinada realidade.

Para Fonseca (2002, p.33), a perspectiva interpretativa “procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes”, ou uma perspectiva pragmática que “visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objecto de estudo do ponto de vista do investigador”.

3.2 Universo

3.2.1 População – alvo

Para o presente estudo, foi definida como população-alvo, o conjunto formado pelos professores e Director Adjunto Pedagógico da EP2 Novos Horizontes, escola da ZIP nº5, na cidade de Lichinga, e técnicos pedagógicos da DPEC. Neste contexto, o universo em causa foi constituído por 50 indivíduos, sendo: 19 professores; 1 Director Adjunto Pedagógico e 30 técnicos pedagógicos.

3.2.2 Amostra

O estudo envolveu uma amostra de 17 indivíduos, sendo: 11 professores e 1 Directora Adjunta Pedagógica da EP2 Novos Horizontes e 5 técnicos da DPEC. Em termos de trabalhos com esses indivíduos foi por via de uma amostragem não probabilística porque, segundo Sampieri *et all* (2006, pp.271-271) as amostras não probabilísticas “são de grande valor, pois conseguem ao proceder cuidadosamente e com uma profunda imersão inicial no campo, obter os casos (pessoas, contextos, situações) que interessam ao pesquisador e que oferecem uma grande riqueza para colecta a análise de dados”.

De acordo com Marconi & Lakatos (2010, p.112), a amostra não-probabilística “não fazendo uso de forma aleatória de selecção, não pode ser objecto de certos tipos de tratamento estatístico, o que diminui a possibilidade de inferir para todos os resultados obtidos para a amostra”.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo qualitativo, os instrumentos de recolha de dados foram concebidos de tal forma que coincidissem com questões ligadas às práticas, percepções e atitudes. Assim, o guião de entrevistas, a grelha de observação e a ficha de leitura pretendiam visualizar:

(i). Opiniões: percepções dos professores sobre a reforma, no aspecto currículo local; o projecto de escola desenhado nesse âmbito e das actividades formativas.

(ii). Factos: o ambiente da escola, o comportamento dos professores em relação às práticas pedagógicas e dos gestores da escola;

(iii). Atitudes: acções desenvolvidas (inovações) pelos professores nas suas práticas pedagógicas no âmbito do Currículo Local e o comportamento dos gestores da escola face à planificação, organização e coordenação.

Para tanto:

As entrevistas (apêndices: 1, 2 e 3) guiadas aos técnicos pedagógicos, gestores de escola e professores têm em vista a recolher as percepções sobre o Currículo local; as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes três actores e perspectivar acções factíveis para a consecução das inovações resultantes do Currículo Local.

A observação (apêndice: 4) foi realizada com o propósito de registar as actividades realizadas no dia-a-dia dos professores; visualizar as evidências das práticas docentes e verificar o processo de planificação, recolha e processamento dos conteúdos locais à luz da reforma curricular.

A análise documental (apêndice: 5) feita na perspectiva de buscar a informação que permite a análise do conteúdo por forma a discutir como é perspectivada a reforma curricular e as

mudanças esperadas com a introdução da inovação objecto de estudo. É também importante a análise documental, pois, permite articular a combinação de informações recolhidas por meio dos outros instrumentos com o que dizem as teorias. Neste contexto, foram documentos objectos de análise: o Plano Curricular do Ensino Básico, o Regulamento Geral do Ensino Básico e o Manual do Currículo Local.

A tabela a seguir ilustra a articulação/aplicação entre os instrumentos, as questões de investigação e o grupo-alvo.

Tabela nº 1: Articulação entre os instrumentos, as questões de pesquisa e o grupo-alvo.

Questões de Pesquisa	Grupo-alvo	Entrevista	Grelha de Observação	Ficha de leitura
O que se pretende que mude nas práticas pedagógicas com a introdução do Currículo Local no ensino básico?	Supervisores, professores e gestores	✓		✓
Que acções formativas são desenvolvidas para que os professores ajudem a concretização das mudanças ao nível da escola?	Professores e gestores de escola	✓		
Que percepção têm os professores sobre o currículo local e as mudanças que se pretendem?	Professores e gestores de escola	✓		
Que inovações são desenvolvidas pelos professores nas práticas pedagógicas no âmbito do Currículo Local?	Professores	✓	✓	
Quais são as mudanças e os desafios das mudanças que acontecem com a introdução do Currículo Local no EP2 Novos Horizontes, na cidade de Lichinga?	Professores e gestores de escola	✓		

Fonte: **do pesquisador**

3.4 Formas de abordagem

Quanto aos procedimentos técnicos, conforme Marconi & Lacato (2010, p. 59), “enquadra-se numa abordagem qualitativa e são frequentemente utilizados para a obtenção de dados na área organizacional”. Este estudo enfatiza a explanação e compreensão do fenómeno de invisibilidade das mudanças trazidas pelo currículo local.

Os dados foram recolhidos através do trabalho de campo com base numa observação, da investigação bibliográfica, através do estudo de documentos e manuais escritos (como se referiu acima) que relatam factos reais do fenómeno em estudo e da entrevista aos supervisores, gestores e professores.

Os dados recolhidos foram *processados* através de uma análise descritiva de categorias e unidades de análise.

Os dados processados foram *analisados* qualitativamente procurando aferir as opiniões pessoais e as conclusões parciais com as quais, o pesquisador apresenta a síntese final em forma de propostas de solução do problema (Hernández, 2000, p.112).

No computo geral, antes da análise e interpretação dos dados, efectuou-se a selecção criteriosa para retirar as informações confusas e distorcidas e/ou incompletas; em seguida, fez-se a respectiva codificação. Uma vez manipulados os dados, seguiu-se a sua análise e interpretação. Numa perspectiva descritiva – interpretativa a análise implicou cruzar a informação tida da *análise documental* com o contacto directo com os protagonistas para perceber o que tem sido feito para a ligação entre a teoria (políticas) e a prática, bem como para compreender a percepção dos actores sobre o seu contributo para as mudanças na escola no contexto do Currículo Local.

Assim, a análise da informação colectada durante o estudo, sendo essencialmente temática, é, segundo Bardin (1994, p.153), “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”. Na sua contribuição sobre a análise temática, Bardin (op.cit.) explica que ela consiste em descobrir os *núcleos de sentido*, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

Foram constituídas *categorias de análise*. Nisso, Szymanski *et. all* (2008, p.75), refere que “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão.”

Segundo Vala (2005), a análise de conteúdo pressupõe ainda a definição de *unidades de análise*, podendo estas ser de três tipos: unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração.

Assim, na grelha construída para a análise das entrevistas, a par das unidades de registo, incluiu-se à unidade de explicitação e as falas em destaque. Num procedimento “exploratório”, segundo Selltiz *et al.* (1975), o movimento de análise foi a base da explicação dos significados das unidades de registo, elaborar as categorias. Estas foram agrupadas aos temas referidos.

De acordo com Ricoeur (1978) citado em Szymanski *et al.* (2008), para discutir os temas, voltou-se às categorias, e, na redacção final, foram utilizadas passagens de transcrições das declarações dos entrevistados para dar suporte às interpretações: busca do oculto no aparente. Depois de se construir as categorias de análise de conteúdo, procurou-se garantir, primeiro, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; e, segundo, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

Para a categorização, segundo Bardin (1994, p.121), tomou-se em conta os critérios de “exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e a produtividade.” Para cada categoria foi feita uma síntese parcial e, no final, uma síntese do conjunto dos dados de cada tema. Para a síntese final, os resultados da análise das diferentes categorias foram classificados segundo as unidades de sentido que se criou.

3.5 Técnicas de Pesquisa

As técnicas para a recolha de dados foram a entrevista, observação e a análise documental, dado que estas técnicas de acordo com Sampieri *et al.* (2006, p.10) envolvem a colecta de dados sem que se faça a medição e nem associar as medições a números.

Para Vilelas (2009, p.268) “a observação pode definir-se como o uso sistemático dos nossos sentidos na procura dos dados necessários para resolver um problema de investigação. Por tanto, a colecta de dados referentes a operacionalização e/ou implementação do Currículo Local (CL)

pelos actores foi feita mercê da assistência de aulas, verificação dos aspectos ligados à dosificação e gestão da avaliação.

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador aos membros de direcção², técnicos pedagógicos, na qualidade de supervisores e aos professores da escola seleccionada. A opção desta técnica deve-se pelo facto de permitir uma rápida recolha dos dados num curto espaço de tempo; permite ainda, o contacto directo com o entrevistado e traz maior interacção.

A ficha de leitura visava à obtenção de informações sobre o que os documentos reguladores perspectivam que as mudanças aconteçam na escola no contexto do currículo local;

Com estas técnicas, pretendia-se obter dados sobre a real situação da escola, por exemplo, saber como é gerido o CL, quais são as reais contribuições para a melhoria do PEA, como é feita a supervisão e saber como é avaliada a participação da comunidade escolar na gestão da mesma e, por cima disso, propor-se práticas de inovação que ajudem para as mudanças desejadas.

A linguagem usada foi simples e clara respeitando assuntos académicos e, ajudou a esclarecer dúvidas e obter comentários adicionais. É de referir que, esta técnica ajudou também a cativar pessoas, permitindo assim, obtenção de informações com detalhe.

3.6 Limites da Investigação

Aquando da recolha de dados de entre as várias limitações, destacam-se as seguintes:

- Lentidão/burocracia na autorização do espaço da recolha de dados tendo atingido duas semanas (15 dias), sobretudo na EPC Amílcar Cabral, a razão da reorientação da pesquisa e/ou concentração de esforços apenas na EP2 Novos Horizontes;
- Recusa em aceder a entrevista por parte de alguns professores, temendo em serem avaliados;

² Também designados neste trabalho por gestores de escola

- Falta de abertura dos directores adjuntos pedagógicos na selecção e indicação dos professores a assistir as suas aulas;
- Turmas numerosas, aliada à falta de carteiras, o que trazia dificuldades de comodidade para os trabalhos de observação de aulas.

3.7 Ética de investigação

Sobre a ética de investigação, Vilelas (2009, p.372) defende que o “investigador tem de proteger o investigado contra inconvenientes susceptíveis de lhe fazer mal ou prejudicar”. Adianta ainda que “investigar é necessário, mas é preciso ter cuidado para não interferir no direito e na dignidade das pessoas”. Para isso, na realização desta pesquisa foram assegurados todos os direitos: tratamento justo e equitativo ao investigado antes, durante e após a sua participação; privacidade; confidencialidade e integridade, embora algo não fácil, uma vez que o estudo obedece uma periodicidade, marco que pode tornar susceptível a nomeação dos investigados. Ainda, observou-se a honestidade, legalidade e o compromisso de citar devidamente as fontes e com o compromisso de partilhar o produto da pesquisa a escola envolvida.

No que toca às formalidades ligadas a pesquisa foi apresentada a credencial (vide anexo 1) passada pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Extensão-Lichinga, na qualidade de entidade de origem do pesquisador. Tal credencial foi exibida, concretamente, nos locais de pesquisa, nomeadamente, Direcção Provincial de Educação e Cultura e Direcção da Escola Novos Horizontes.

3.8. Caracterização do local da investigação

O estudo centrou-se na ZIP n°5, designada Amílcar Cabral. A ZIP, em causa, localiza-se no Posto Administrativo Urbano n°1 (Muchenga), cidade de Lichinga, distrito do mesmo nome. Esta ZIP congrega 4 escolas, nomeadamente, Amílcar Cabral - sede da ZIP – (localizada no bairro-cimento ao lado do Banco de Moçambique); EP1 da Liberdade (localizada ao lado do IFAPA, no interior da cidade); EP2 Novos Horizontes (localizada no bairro de Muchenga) e EP1 3 de Fevereiro (localizada no bairro Niassa 1, bem próximo do Instituto de formação de Saúde).

Para o portal do governo³, a cidade de Lichinga situa-se no extremo Oeste da província de Niassa, a 50 Km da margem Leste do Lago Niassa, entre as coordenadas 13.18 latitude Sul e 34.14 longitude Leste, numa altitude de 1.358. Estes factores uma vez combinados remetem às boas condições agro-ecológicas para a prática da agricultura. A sua superfície é de 290 Km² e, segundo o censo populacional de 2007, esta cidade conta com um universo populacional de 141.724 mil habitantes.

Actualmente, a cidade de Lichinga tem uma configuração de uma espécie de um enclave, pois é ladeado pelo distrito de Chimbunila. Limita-se a Norte pela Localidade de Lussanhando, a Este pelos Postos Administrativos de Lione e Meponda, a Sul e Este pelo Posto Administrativo de Chimbunila.

Nos primeiros anos da Independência Nacional, a cidade de Lichinga possuía 7 escolas primárias, 1 escola de ciclo preparatório, 1 liceu e 1 escola técnica. De lá para cá, a rede escolar evoluiu bastante. Actualmente, a cidade de Lichinga conta com uma rede de 43 escolas⁴, sendo: 31 EP1, das quais 2 de iniciativa privada; 5 escolas do ESG1; 2 de ESG2; 4 de ETPV e 1 IFP.

Assim, o EP2 Novos Horizontes, local de recolha de dados, situa-se no interior do bairro de Muchenga, absorvendo os alunos residentes deste bairro, uma parte dos bairros da Estação, Niassa 1 e Cimento. Nesta escola lecciona-se o 3º ciclo do Ensino Básico, onde frequentam 744 (cf. anexo 2) alunos da 6ª e 7ª classe do ensino nocturno e diurno, assistidos por 20 professores. Deste número, 6 são mulheres e 14 homens. Os seus níveis académicos variam entre técnicos básicos, médios e licenciados. O nível de licenciatura compreende a 3 professores, o médio é ocupado por 12 professores e os restantes 5 são professores básicos. As experiências profissionais distribuem-se entre os 2 e 34 anos de idade, sendo 2 com 34 anos de idade, 1 com 28 anos, 10 com 10 anos, 5 com 3 anos e 2 com 2 anos de idade.

A sua situação da escola ao lado da Mesquita Central justifica-se por ser uma infra-estrutura outrora pertencente à Comunidade Muçulmana. A sua construção foi financiada pelo povo irmão

³ Entrada do Governo que apresenta a caracterização e/ou perfil administrativo de cada distrito.

⁴ Levantamento estatístico 3/3 de 2014 (DPEC-Niassa).

de Kweit e doado a Moçambique fruto da amizade com aquele país. Nos primeiros anos da sua implantação serviu de uma escola corânica, projecto que foi abandonado em 1997, ano que foi entregue à Direcção Provincial de Educação e Cultura de Niassa. Nesse período, a escola era chamada de Escola Primária da AMA (África Musulm Agency), nome que ficou substituído por EP2 Novos Horizontes.

Figura 1: Vista frontal da EP2 Novos Horizontes, bem próximo da Mesquita Central de Lichinga



Fonte: foto do autor

Este estabelecimento de ensino enfrenta problemas sérios de conservação. Assiste-se fissuras nas paredes e sem pintura, e janelas sem vidros. Esta é uma situação que se vive um pouco por todas as escolas públicas da cidade de Lichinga. O rácio aluno/turma varia entre 70 a 100 alunos, efectivo que pedagogicamente não é recomendável. As turmas são formadas por via do sexo ou seja, existem turmas apenas femininas e outras masculinas, como ilustra a figura abaixo:

Figura 2: Uma turma masculina da 7ª classe, sem espaço para o professor controlar a disciplina.



Fonte: foto do autor

O ambiente feminista ou machista das turmas, pode contribuir para um crescimento discriminatório em termos de género. Os alunos desenvolvem uma personalidade com uma atitude de exclusão ou diferenciação, onde homens e mulheres não podem juntos discutir assuntos que lhes atromentam. O cenário descrito é consequência da religião muçulmana. O Islão profetiza que as mulheres não devem concorrer o mesmo espaço com os homens. Sendo salas aulas oferecidas por esta seita religiosa, herdou-se alguns costumes, no caso vertente ao anteriormente citado.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

4.1 Apresentação de dados

Nesta secção apresenta-se os dados recolhidos nos locais de pesquisa, nomeadamente, Direcção Provincial de Educação, onde se entrevistou técnicos de Direcção Pedagógica, também chamados de supervisores, neste trabalho, e, EP2 Novos Horizontes, estabelecimento de ensino onde se concentrou a recolha de dados envolvendo a Direcção da Escola e professores, sem deixar de lado a observação efectuada em três aulas. A tabela abaixo condensa os passos referidos.

Tabela nº2: Aplicação da entrevista aos diferentes informantes

Ordem	Categorias	Instrumento	Número dos entrevistados
1.	Supervisores	Entrevista	05
2.	Gestora de Escola	Entrevista	01
3.	Professores	Entrevista	11
Total			17

Fonte: o autor da pesquisa

De acordo com os resultados obtidos das entrevistas e da observação, esta secção subdivide-se em duas subsecções, a saber: percepção sobre o currículo local e práticas.

4.1.1 Percepção sobre o Currículo Local

A percepção sobre o currículo local pelos entrevistados foi considerada, tendo em contas as categorias seguintes: (i) conceito do currículo local, (ii) participação na formação, (iii) mudanças na planificação (iv) mudanças na avaliação e (v) os contributos actuais do currículo local.

(i) Quanto ao conceito de Currículo local

Os resultados mostram que, embora com diferentes percepções, os professores têm um conceito sobre o currículo, pois, de forma geral, definem como “integração de aspectos da comunidade

onde a escola se localiza, levando em consideração as culturas que influenciam na mesma” (Professores 6, 8, 9 e 10).

Ainda sobre o conceito “currículo” a Directora da escola entende como “uma componente do currículo nacional que envolve assuntos localmente planificados”.

Os outros professores (1, 2, 3, 4 e 5) são aqueles que percebem o currículo local como:

Professor 1: um complemento que gente faz ao ensino, de tudo que se vê na comunidade.

Professor 2: matéria que se pode introduzir na sala de aula, baseando-se no material local que a criança faz.

Professor 3: um lote de conteúdos que devem ser abordados ao nível da comunidade escolar.

Professor 4: um método de facilitar a percepção de conhecimento dos alunos na língua local, visto que actualmente os nossos alunos não dominam o português.

Professor 5: uma disciplina que põe o aluno a se inteirar sobre o que está vendo localmente.

Apenas um (o sétimo entrevistado) respondeu que não podia definir o currículo local porque nunca ouviu se falar.

Todos os supervisores percebem o currículo da maneira que o entende a gestora de escola, como sendo “uma componente do currículo nacional que envolve assuntos localmente planificados”.

(ii). Quanto à participação na formação

Todos os professores (num total de 9), excepto 1 que disse ter abordado o conteúdo durante a sua formação no IMAP, afirmaram nunca terem participado em alguma formação.

Sobre a formação, a Gestora de Escola⁵ disse “tem havido jornadas pedagógicas, no período de férias, mas tenho que assumir que os debates têm sido a volta de metodologia e não em Currículo Local”.

Os supervisores confirmaram a lacuna existente na formação afirmando que “os professores têm dificuldades porque nunca tiveram treinamento” (Técnico do DDP 1, 4 e 5).

Os outros supervisores apresentaram suas percepções nos seguintes termos:

Técnico do DDP 2: a leccionação é feita pela solicitação de um pai e encarregado de educação ou um membro da comunidade para auxiliar ao professor nos assuntos que não tem domínio.

Técnico do DDP 3: depois de sistematizados os conteúdos e distribuídos nas diferentes disciplinas correlacionais, dá-se aulas. Em casos de ser um conteúdo de pouco domínio do professor...vamos lá supor que se trata de Ofícios, cuja matéria é o fabrico de cestos, convida-se o elemento da comunidade para leccionar a aula. Se for preciso desloca-se a turma até a casa deste para juntos prepararem o material e aí começa-se com todas as etapas do fabrico dos cestos.

(iii). Quanto às mudanças na Planificação

Enquanto todos os professores mostram dificuldades, a gestora da escola e os supervisores pedagógico entendem a planificação no contexto do currículo da seguinte maneira:

Gestora de escola: a comunidade escolhe o que os alunos devem aprender. Juntam-se professores, comunidade e direcção de escola. Em casos de o tema for de domínio dos membros da comunidade, convida-se a um dos membros para dar aulas ou proferir uma palestra.

Técnico do DDP 2: o professor planifica o conteúdo centralmente consagrado e interliga com o conteúdo localmente proposto. Por exemplo, em Ciências Sociais identifica-se um assunto que não seja do domínio do professor e escolhe-se um membro da comunidade, o qual participa no

⁵ Também designada neste Trabalho por Directora de Escola

processo de planificação e identificação de principais materiais para o trabalho.

Técnico do DDP 3: convoca-se a comunidade para a recolha e sistematização dos temas ou dos desejos da comunidade. Depois de recolher, a escola faz a sistematização, que é o enquadramento desses temas nas diversas disciplinas ou unidades temáticas em que se relacionam. Esse enquadramento é feito por extensão ou aprofundamento. A ZIP, através de uma comissão, verifica e valida-se por meio da criação/concepção da Brochura do Currículo Local.

(iv). Quanto às mudanças na Avaliação

Sete professores afirmaram que “não se avalia” o currículo local porque não sabem, por um lado e, por outro, “por causa do plano nacional que existe e deve ser cumprido”.

A Gestora de Escola esclareceu que a avaliação se faz de diversas formas:

Se a aprendizagem tem a ver com a Educação Moral e Cívica, testa-se ao aluno se já respeita as estruturas locais (professor, director de escola, presidente do Município.

Também, testa-se perguntando ao aluno se conhece o nome do Presidente Municipal, o raio do Conselho Municipal e os rios que atravessam a sua cidade.

As dificuldades da avaliação do currículo local pelos professores são comungadas pelos supervisores pedagógicos que na sua totalidade consideram que “os professores têm dificuldades de avaliar os conteúdos do currículo local por que nunca foram capacitados em matéria do Currículo Local”

(v). Quanto aos contributos actuais do Currículo Local

(1). Os professores entrevistados entendem que o Currículo Local contribui para:

- O profundo conhecimento da realidade da sua comunidade;
- Inovações nas práticas pedagógicas;
- Melhoria do PEA;

- O desenvolvimento de aptidões dos alunos;
- O desenvolvimento do espírito empreendedor dos alunos;

(2). O entendimento dos supervisores quanto ao contributo do CL entra em concordância com o dos professores em todos os aspectos identificados por estes.

(3). Enquanto os professores e supervisores perceberam da forma descrita atrás, a gestora de escola vem conferir e aumentar o privilégio do espaço da aprendizagem do currículo local ao afirmar que “se fosse tudo concretizado, seria um espaço privilegiado para congregar todos os desejos da comunidade sobre as aprendizagens das suas crianças”.

4.1.2 Práticas do Currículo Local

Para averiguar as acções desenvolvidas pelos professores, no âmbito das suas práticas pedagógicas, assistiu-se quatro aulas, nas disciplinas de Português (duas aulas), Matemática e Ciências Sociais (vide anexos 3).

Nas quatro aulas, o objecto de observação foi o processamento/tratamento, integração e/ou incorporação dos conteúdos locais na dosificação e planos de aulas, definição dos objectivos, metodologias de ensino, tipo de abordagem dos conteúdos, ocupação do tempo regulamentar, elaboração e manuseio dos materiais, gestão da avaliação. Para o efeito, a prática mostrou que, em todas as quatro disciplinas, os professores não dosificam e não planificam tomando em conta os saberes locais. A definição dos objectivos e das metodológicas fazem-na de acordo com os conteúdos nacionais; não elaboram e menos usam os materiais, no âmbito do currículo local; os 20% do tempo regulamentar não são usados; a avaliação formativa tem em conta os conteúdos nacionais.

4.2 Interpretação e discussão de dados

No geral, os dados recolhidos no campo de estudo, nas três vertentes metodológicas (observação, entrevista e análise documental), permitiram fazer a seguinte análise:

Sobre as mudanças e inovações curriculares, Alencar (1996) considera que é introdução intencional de ideias, processos, produtos ou procedimentos novos para a unidade, relevante da adoção, que visa gerar benefícios para o indivíduo, grupo, organização ou sociedade maior. Uma ideia consubstanciada por Castanho (2002) ao afirmar que a inovação é acção de mudar. Alterar as coisas pela introdução de algo novo. Inovar consiste na aceitação de novas práticas como forma de imprimir mudanças nas práticas pedagógicas. Os resultados mostram que os professores percebem o conceito sobre o currículo local, mas na prática não trouxeram algo novo, uma vez que não fazem a inserção de conteúdos locais e muito menos se preocupam em pesquisar com vista à colheita de informações.

Os professores ficam ancorados aos programas de ensino, por conseqüente não inovam. Como diz Ferretti (1989), inovar significa propor estratégias que fomentem a integração de saberes locais, como a asserção de conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico do conhecimento da área disciplinar, como os conteúdos derivados de questões sociais, de meio ambiente, de questões culturais. Portanto, o professor inovador é aquele que nas suas práticas, fora de planificar na óptica do currículo, ensina aos alunos como atravessar as estradas, como criar projectos que dão rendimento a escola, como é o caso de pintura, cestaria, reciclagem e limpeza, etc., procurando afastar-se da forma inovadora, criativa e “mágica”, mas orientada por aquilo defendem os documentos reguladores. E como isso não acontece, logo as mudanças estão longe de se operar.

Jacobs citado em Lemmer (2006, p.91) considera que o ensejo de uma reforma curricular é “defender os sistemas escolares em que o conhecimento desejável seja determinado pelos estudantes e/ou professores que apoiam o estabelecimento de uma nova ordem social”. No entanto, o estudo verificou que os professores não apoiam aos alunos e pais encarregados de educação na identificação de conteúdos locais e muito menos os incluem na planificação. Esta prática nunca ajudará para que se concretize as mudanças desejadas e criar situações pedagógicas que possam emergir inovações, pois, inovar é uma acção que visa mudar. Inovar consiste em

introduzir novos modos de actuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes⁶.

A fraca percepção sobre o currículo local está associada à falta de formação dos professores, algo que se pode provar com o seguinte depoimento, “nunca ouvi falar do currículo local, por isso não posso defini-lo”. O mais grave nisso é que estes professores estão inseridos numa escola e, à luz das formações contínuas deviam ser capacitados ou auto-capacitarem-se. O ano lectivo tem três trimestres, dos quais, dois tem tido uma interrupção lectiva, a qual tem servido para as jornadas pedagógicas e/ou reuniões de aperfeiçoamento. Este período é ou seria suficiente para que se discutisse, de forma colegial, o currículo local e dotar os professores de ferramentas para que possam inovar nas suas práticas pedagógicas. Aqui, o professor é chamado a ser proactivo no sentido de não só esperar pelas capacitações e/ou formações programadas pela instituição, mas também ser investigador na perspectiva de recolha de informações (como se disse acima) com vista à sua auto-formação.

O Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2006), penaliza ainda os professores não inovadores e pesquisadores ao defender que:

Formar professores para a inovação (...) significa prepará-los para poderem tomar iniciativas inovadoras nos contextos locais em que decorrerá a sua prática profissional. Estas iniciativas, sistematizadas no quadro do Currículo Local, permitirão ao professor sair do quadro formal dos saberes adquiridos para os confrontar com os problemas levantados pela escolarização numa sociedade em mudança, concebendo e implementando projectos mais adequados a cada comunidade, escola e interesse dos alunos (pp.10-11).

Para reforçar esta ideia, é interessante destacar alguns princípios defendidos por este documento, a saber: “ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no contexto e método do ensino de várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino e na ligação entre a escola e a comunidade” e a “ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na

⁶ Castanho (2002). Docência e inovação na área de Ciências Exactas e Engenharia.

dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país”.

O Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário deixa muito claro que a formação de professores em Moçambique, apesar da “ausência da política e estratégia de formação de professores e da inexistência de um quadro institucional adequado que tornasse a profissão do professor uma especialidade com carreira bem distinta por níveis e graus de ensino” (Mahalambe citado em Serrasina, 2011, p.293), está plasmado o envolvimento da comunidade e a dinamização no seu desenvolvimento em vários aspectos.

Consustanciando a tese acima, Niquice (2008) citado em Serrasina (2011) apresenta quatro planos de estudos e estrutura curriculares desenvolvidos ao longo da história da educação moçambicana. O que se pode aferir nesses modelos é que, para além das metodologias de ensino das disciplinas gerais, estão programadas disciplinas particulares, nomeadamente, Trabalhos Manuais, Educação Sanitária, Educação Cultural, Agro-pecuária, Educação Musical, Educação Cívica e Ligação Escola-Comunidade. Desta feita, pode-se efectuar a seguinte questão: onde é que reside a problemática da não inovação dos professores recém formados nas suas práticas pedagógicas?

Em resposta a essa questão, Mahalambe (2010) citado em Serrasina (2011, pp.293-94) considera que apesar dos progressos registados na formação de professores, “emergiram constrangimentos ao nível do currículo e ao nível do PEA, como sejam, ao nível dos programas de ensino há definição pouco clara de formação virada para a prática profissional e programas com pouca relação com o currículo” e “ao nível do PEA, ele é centrado no formador, manifesta-se um fraco domínio de metodologias de formação profissional, pouco acompanhamento das práticas pedagógicas ou estágio ao longo do curso”. Perante esta constatação é coerente reflectir que em parte a fraca aplicação do candidato a professor vem ou da figura do formador que não o deixa se guiar para a construção do conhecimento ou da lacuna metodológica.

Muitos professores recém graduados que têm dificuldades de operacionalizar esta reforma é porque não tiveram capacitação aquando da sua formação no IFP e por conseguinte não percebem o currículo em todos os aspectos. Isso acontece não porque não esteja legislado que se dê o currículo naquela instituição, mas uma negligência dos seus actores. Quando lançada a questão da capacitação e/ou formação neste âmbito, muitos deles mostraram-se, primeiro, terem falta de conhecimento sobre a matéria e, segundo, responderam nunca terem participado em alguma formação, por um lado e, por outro, um professor disse que nunca participou porque fez o curso de Inglês. É só avaliar o quão são evasivas essas respostas sob ponto de vista pedagógico. A consecução desta inovação não se dispensa a modalidade dos cursos de formação de professores. Qualquer que fosse a modalidade devia ensinar o seu formando a se lidar, diariamente, com assuntos da comunidade e com os respectivos membros.

O ponto fraco da gestão desse processo reside, também, ao se perceber que aquando da introdução da reforma, os agentes administrativos e técnicos não foram envolvidos. Mas, sabe-se que a gestão é um processo que envolve muitos actores, nomeadamente, técnicos, pessoal administrativo, direcções distritais e de escola e professores. Entretanto, a mesma questão quando lançada a um dos professores proferiu “nunca me beneficieei de uma formação porque eu era funcionário da Direcção Distrital da Educação e Cultura”. Esta falta de formação foi apoiada por um dos técnicos do DDP, que respondeu “os professores têm dificuldades porque nunca tiveram treinamento”.

Para tanto, as novas perspectivas de formação de professores, de acordo com Alarcão (1996) desafiam os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos (do currículo nacional), ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos sabres e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.

Com professores não formados na prossecução do currículo local, o estado não só perde a oportunidade de dar respostas aos Objectivos e Metas de Dakar, onde os líderes mundiais incluindo Moçambique, assumiram o compromisso colectivo para a acção em prol da educação e a reafirmação da visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada

pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser; como também renega uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades⁷.

Na aparente lentidão da “cobrança” da formação dos protagonistas das inovações e o aparente afastamento do papel do MINED, nega-se a autonomia do professor nos processos e isso acarreta mudanças dos seus hábitos de trabalho, das práticas lectivas e, de uma forma geral, da perspectiva do papel da escola e do currículo para a formação integral do cidadão. Gather Thurler (1991, p.33) citado em Cimalawoonga (2011, p.4) sublinha a actuação dos professores nas inovações, defendendo que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente.”

A assistência de aulas nos dois níveis (6^a e 7^a classe) mostrou que as práticas pedagógicas estão longe de trazer inovações, dado que os professores continuam a dosificar nos modelos clássicos (cf. anexo 4); ou seja, planificam tomando como conteúdos programáticos, os conteúdos nos programas prescritos pelo MINED, perdendo a oportunidade de efectuar, segundo Lemmer (2006), a reconstrução social. Uma ideologia que acredita que a escola deveria transmitir aos alunos conhecimentos e valores que lhes permitissem construir uma nova ordem social que fosse mais humana, justa e igualitária. Uma corrente que defende, ainda, ensinar aos alunos aptidões de pensamento crítico, sobre as práticas sociais existentes.

Ao não incluírem assuntos locais nas suas dosificações, também perdem a oportunidade de corrigir as alegadas lacunas curriculares. Poderiam, sim, inserir as preocupações que têm a ver com a reforma pós-moderna, onde se acomodam os aspectos ligados à interpretação

⁷ Rajabo Momade Cimalawoonga (2011). O papel das literacias em Português na Promoção da Cidadania Democrática em Moçambique. Dos Documentos Reguladores às Concepções dos Professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.

colaboradora, ao multiculturalismo, à sustentabilidade ecológica, ao género e a globalização, entre outros aspectos.

Por exemplo, a aula de Ciências Sociais que falava sobre o relevo, o professor por falta de recolha de temas, aliada à fraca coordenação na planificação da direcção da escola, não conseguiu mediar a aquisição de várias habilidades sobre a conservação e preservação do relevo. Nota-se uma acentuada e periclitante construção de residências em zonas outrora proibidas, ou seja, áreas vulneráveis à erosão, locais de produção de hortícolas. Em suma, um autêntico atentado ao meio ambiente. No lugar disso, O professor falou de maneira superficial sobre a utilidade das águas dos rios e da sua poluição.

Assim, o professor que se presa aos conteúdos, puramente, do currículo nacional, cria um descaso cada vez mais das comunidades por onde a escola está inserida. Esta situação, na esteira de Pacheco (2003) propicia a concepção de um instrumento de diferenciação e de exclusão social.

Alguns documentos reguladores, no caso vertente das “Sugestões para Abordagem do Currículo Local”, defendem que é papel do professor articular com a comunidade de forma permanente, para se inteirar das necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo que haja uma interacção entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade. Em contrapartida, a realidade objectiva (a dosificações compulsada) revelou que essa intermediação entre os saberes escolares e os da comunidade não se concretiza.

Os professores não fazem contactos com as comunidades, como consequência não leccionam os conteúdos locais e, quando perguntados sobre o que se esperava com a introdução do currículo local, unanimemente responderam que este momento “aproveitariam os alunos para fazer inovações, como por exemplo, vassouras, bancos, reabilitar carteiras”. Outros disseram “certamente, se fosse implementado o currículo local na escola, os alunos perceberiam a realidade da sua comunidade”.

Para aproveitar melhor os contributos do currículo local, como foi dito em linhas anteriores, deveria implantar-se projectos, nomeadamente, “o projecto educativo de escola, o projecto

tecnológico, o projecto curricular de escola, o projecto curricular de turma” (Pacheco & Morgado, 2002, p.27). Neste âmbito, cabe ao professor demonstrar a sua profissionalidade através das suas destrezas, conhecimentos, atitudes e valores. Por isso, o currículo deve ser construído tomando partido a emancipação destes. Ao se referir da figura do professor, não se quer dispensar, aqui, o papel da gestora de escola, pois, segundo o Regulamento Geral do Ensino Básico (2009, p.20) cabe-lhe “identificar as insuficiências científicas e pedagógico-didáctica dos professores e auxiliá-los na superação das mesmas”.

Como se vem dizendo, o Currículo Local é/ou deve ser um exemplo de projecto de escola. No desenho curricular anterior à reforma, o currículo era, mormente nacional. Para Morgado e Pacheco (2002, p.14), a ideia de reformar o currículo toma eco na “centralidade da mudança organizacional e curricular encontra-se nos diversos pressupostos e procedimentos que permitem e conduzem à construção de projectos ao nível da escola, que são ao mesmo tempo uma forma de resolução dos conflitos existentes entre o que deve ser, no plano curricular nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível escola e da sala de aula”.

Esta percepção é corroborada pelos técnicos da DPEC. Quando entrevistados, estes na qualidade de supervisores, responderam “esperava-se que fossem inseridos os conteúdos locais de interesse da comunidade, por exemplo, datas da escola, história da escola, produções artesanais com vista a criar receitas para a escola” e “...o aprofundamento do conhecimento de todo o meio circundante da escola, principalmente das situações úteis da zona”. A mesma posição é defendida pela gestora, a qual disse “se tudo fosse concretizado, seria um espaço privilegiado para congregar todos os desejos da comunidade sobre as aprendizagens das suas crianças”.

Da entrevista com a gestora da escola, em conjugação com a observação, percebeu-se que a escola não tem a brochura do currículo local, apesar dos documentos reguladores proporem sugestões de como este processo deve decorrer. Por exemplo, o PEEC (2006, p.147) defende a produção de brochuras e outras publicações, como “resultado da investigação sócio-cultural e científica sobre os bens do património cultural e natural”. Entretanto, não produzindo se subentende que há problemas de leitura de documentos ou se lê, há sonegação daquilo que são as orientações emanadas por entidades superiores à escola. Aliás, a pesquisa em termos temporais,

propôs-se a analisar a reforma entre os anos 2008 e 2014, período que estava sendo avaliado a implementação do PEEC 2006/11. Para o efeito, esperava-se que tivesse sido operacionalizado o conteúdo deste documento.

A propósito da constatação acima, a pesquisa mostrou que a Direcção da Escola, no entanto entidade gestora, não coordena e nem controla o processo de planificação. Uma vez efectuada a coordenação e o controlo, por um lado, culminaria com a sua operacionalização e por outro, a institucionalização de sessões de estudo de documentos com vista a perceber e/ou interpretar as orientações emanadas na reforma.

A análise documental e/ou observação mostrou que os professores nas suas práticas pedagógicas não desenvolvem inovações e como consequência as mudanças e os desafios das mudanças estão longe de acontecer naquela escola e outra da província ou país com as mesmas condições. Desta feita, constata-se ausência da brochura do currículo local; não inclusão dos conteúdos locais nos planos; por razões óbvias de não serem recolhidos por aqueles; a forma da abordagem e definição dos objectivos é feita de maneira tradicional; bem como a elaboração dos materiais; os temas planificados e abordados nas aulas assistidas não se relacionam com a comunidade; o tempo de 20% defendido pelos documentos não é explorado e o professor continua a ser o timoneiro do PEA.

Este cenário faz com que as comunidades percam, circunstancialmente, a possibilidade da conservação das praças públicas, monumentos e locais históricos; o ensinamento dos valores culturais que a pouco e pouco vão se perdendo; a documentação das nossas histórias, muitas vezes passadas de geração em geração por tradição oral; criação de livros de receitas de cozinha; o registo dos medicamentos, jogos e canções tradicionais; a documentação dos mitos e ritos; as regras de conduta das comunidades; o registo dos rios e montanhas; das principais seitas religiosas; dos grupos etnolinguísticos do bairro, da cidade e da província, TICs, entre vários assuntos candentes da comunidade. Por tanto, essas experiências devem se reflectir no currículo, pois, de acordo com Basílio (2006), as formas de construção da vida examinadas criticamente constituem base de saber.

A questão da avaliação tanto formativa, quanto sumativa continua com tendências clássicas. Este problema está ligado com a não inclusão dos conteúdos locais, pois, avaliam-se os conteúdos dos programas de ensinos enviados pelo MINED. Aqueles profissionais deviam ver a avaliação como um instrumento que, segundo PCEB (2009, pp.55-60), vem “apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas”

Este processo continua excludente. Esquece-se que “constituem intervenientes do processo de avaliação: os professores, os alunos, os encarregados de educação, os membros do Conselho de Escola, a Direcção da Escola e os técnicos da educação a vários níveis” e que “qualquer das formas de avaliação pode realizar-se por meio de: perguntas orais, testes escritos, trabalhos práticos, observação da participação do aluno e outras actividades relacionadas com a natureza específica da disciplina” (*idem*).

Para consubstanciar o pensamento acima, o estudo envolveu a observação de APs (vide anexos 5), mas o cenário encontrado é o mesmo; continua avaliar-se os conteúdos do currículo nacional.

Estas constações conduzem a ilações de que os actores na operacionalização do currículo local não podem criar inovações, uma vez que na prática demonstraram ter problemas na definição do que avaliar e quando avaliar. O momento da elaboração das avaliações clássicas, vulgarmente conhecidas por APs, assistiu-se a presença de apenas professores ao invés de incluir elementos da comunidade, mesmo naquelas disciplinas que se pensam que sejam puramente práticas, tal é o caso de Educação Musical, Ofícios e Educação Visual.

As disciplinas acima, são potencialmente práticas, dentro das quais, por causa desse carácter, teriam a oportunidade de os seus conteúdos serem leccionados e avaliados pelos artistas e/ou mestres da comunidade, uma vez que o seu domínio é inquestionável.

Esta resistência às mudanças, o que propicia a não criação de inovações, por um lado, está ligada à existência de professores não reflexivos. A reflexão é na óptica de John Dewei (1933) citado em Alarcão (1996, p.175) “uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa,

voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. Por tanto, esses professores deviam ter pensado em abandonar o pensamento tradicional de avaliar os alunos e pensar em chamar alguns membros da comunidade treinados e habilitados em leccionar alguns conteúdos específicos, considerados de carácter prático.

Por outro, a resistência gerada na operacionalização do currículo local, na prática, tem a ver com atitude, pois, de acordo com Rodriguês *et all* (2005, p.97) “uma consequência directa do processo de tomada de conhecimento do ambiente é a formação de atitude”. Na perspectiva deste autor, a atitude são sentimentos pró e contra pessoas e coisas com que entramos em conta. Pode-se adicionar, também ao sentimento contra a processos.

A socialização é a condição para a formação de atitudes. As atitudes operam-se através de processos comuns de aprendizagem (reforço e moldagem). E, no processo de formação, as atitudes são muito importantes. Uma das constatações de problemas de atitude que o estudo registou, é a falta de supervisão reflexiva e/ou pedagógica entre os professores. Estes nas suas práticas matém-se, cada vez mais, distantes uns dos outros.

A supervisão em si, já tomou uma nova perspectiva ao se afastar da visão clássica; o que muitas vezes, no contexto moçambicano se confunde com a inspecção. Na verdade, a supervisão pedagógica, de acordo com Bizarro e Moreira (2010, p.92), deve ser entendida enquanto actividade de “regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos”

Aqui está: ao planificar, monitorar e avaliar os saberes locais, os professores estariam a regular todo o processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, nota-se que as práticas pedagógicas na Novos Horizontes estão longe de efectuar mudanças nestes três processos. As assistências mútuas das aulas que não acontecem, representam a chamada supervisão interpares, uma autentica actividade colaborativa.

Na componente planificação constata-se uma dissonância perceptiva entre os professores e a gestora. Esta tem mais domínio na matéria e percebe bem a reforma. Uma das causas é que Direcção da escola encontra resposta a partir dos documentos, particularmente no manual de sugestões de abordagem do currículo local. O mesmo acontece com os supervisores pedagógicos, que muito bem interpretam a reforma a partir, também dos documentos. Entre a gestora e supervisores há uma consonância, não só pela razão acima, mas também pela prática da gestão política da escola que supera a componente técnica, ou seja, a reforma é politicamente aceite do que a técnica.

Ainda na planificação, as respostas dos entrevistados induziram a entender que quase a maioria dos professores têm problemas de planificação, aliada à não formação dos mesmos. Por isso, sentem-se incapazes. Contrariamente a gestora da escola e os supervisores pedagógicos estão em consonância quanto ao que ou para que se deve fazer a planificação. Neste âmbito, a mudança nunca se pode operar sem que haja o desenvolvimento humano. Cimalawoonga (2011) considera que a mudança educativa é (algo) socialmente complexa e tecnicamente simples. E, quanto mais é exagerada a simplicidade do aspecto técnico, maior é o problema que nele advém, o que gera resistências e dificuldades de planificação.

Em suma, a prática demonstrou que os professores têm problemas ligados à planificação, no seu todo, ou seja nas suas componentes dosificação e plano de aulas e a gestão da avaliação. Constata-se que estes profissionais continuam agarrados aos modelos tradicionais.

Como forma de corroborar a ausência da supervisão pedagógica, os entrevistados quando foram questionados sobre que outras acções pedagógicas devem ser realizadas para que o Currículo Local traga as mudanças perspectivadas, opinaram de seguinte maneira:

Professor 4: é necessário incentivar aos professores por via de seminários e jornadas a fazerem debates francos, onde se inclua o currículo local.

Professor 8: que hajam assistência de aulas permanentes.

Técnico do DDP 1: deve-se promover capacitações e supervisões.

Técnico do DDP 2: que as direcções das escolas liderem o processo e identificar professores experientes para passar o conhecimento aos outros.

Gestora de escola: devíamos ter excursões para a observação de fenómenos naturais.

Estas opiniões são o resultado do reconhecimento de que a formação é uma componente muito importante para o desenvolvimento humano, com vista à profissionalização do indivíduo. Infere-se, aqui, que estes actores estão conscientes da reclamação dos professores sobre a sua formação em matéria do currículo local. A preocupação deste estudo é aparente tríada inocência dos actores, uma vez que entendem a formação, só àquela dirigida pelo nível de topo, ou seja, a organizada ou pela DPEC ou pela ZIP. Quando de verdade, a supervisão reflexiva, os debates colegiais, a pesquisa e/ou busca de informações são uns aspectos colossais para a auto-formação.

A questão de o professor não ousar a procura do desconhecido, faz com que lhe dê “medo” criar e por conseguinte se acomode com a forma tradicional dos conteúdos impostos pelo currículo nacional. Este cenário vai propiciar que negue ao aluno de aprender coisas novas, coisas da sua comunidade e por consequência não inove as práticas escolares. O aluno fica formatado com as centralidades curriculares, renegando a possibilidade de este forma-se ao empreendedorismo, como suprir a consequente falta de absorção dos graduados da 7ª classe, no Ensino Secundário.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENÇÕES

5.1 Conclusões

Exaustivamente, esta pesquisa foi desenvolvida em tempos de mudanças estruturais, tanto na esfera planetária, quanto em Moçambique. Situação que chama atenção a todos os actores a reflectirem sobre o que deve ser a educação e que conteúdos devem ser ensinados ao cidadão.

No contexto da definição de conteúdos e estratégias pertinentes para a formação de um cidadão são, em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes para integrar-se e agir na sociedade onde se encontra e interagir de forma cosmopolita com os outros, em 2013, foi introduzido no Ensino Básico, o Currículo Local, como uma das inovações, no âmbito da reforma educacional.

As experiências de implementação do Currículo Local no período compreendido entre os anos 2008 e 2014 já trouxeram e ainda levantam muitos desafios para todos os actores educacionais, desde o nível central (macro) ao nível meso (provincial) e micro (distrital e/ou escola).

Com o foco nas inovações e mudanças que acontecem nas práticas pedagógicas na EP2 Novos Horizontes, o estudo pretendeu perceber porque é que as mudanças são invisíveis, no âmbito da implementação do Currículo Local. Os resultados permitiram fazer as seguintes conclusões:

Inovar é, segundo Saviani (1989, p.26), “utilizar outras formas” e é “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”. É introduzir mudanças de forma planeada visando produzir uma melhor acção da condição educacional que se considere menos favorável para uma mais desejável, através da/o:

1. Criação de métodos ou técnicas que favoreçam a incorporação de conteúdos e integração social dos alunos, bem assim os que estimulem a participação destes em outros níveis, não sendo apenas o intelectual.
2. Emprego das modernas tecnologias educacionais para tornar mais significativas as situações da aprendizagem.

3. Criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão que se faz da actual situação, verificando (valorativamente) as efectivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as melhorias esperadas.

A inovação só é possível quando as políticas educacionais permitem e estimulem a flexibilidade curricular para que a possibilidade de criação possa acontecer, ser sistematizada, avaliada e difundida. Isto implica: abertura para aprender; para alterar conceitos e ideias, para assumir novos comportamentos e atitudes; para repensar a cultura pessoal e organizacional; para mudar crenças, adquirir novos conhecimentos e aderir a novas formas de pensar e agir.

As inovações podem ser criadas por um professor, grupo de professores, grupo de disciplinas, por uma equipe pedagógica, por uma instituição; por alunos e professores e se dão estimuladas por diferentes factores, como sejam: diferenciação na postura filosófica, sociológica, cultural, económica e política da educação; autonomia docente, mudanças nas técnicas e nas possibilidades tecnológicas.

Da análise das teorias gerais percebeu-se que muitas delas se convergem quanto ao conceito do currículo, das mudanças, das inovações, da reforma, da supervisão e da avaliação, da tarefa do professor, do papel dos supervisores e outras divergem-se quanto ao papel da avaliação e as perspectivas da supervisão ao defenderem apenas o controlo do rendimento e da supervisão verticalista.

No que diz respeito aos documentos reguladores, que também trazem algumas teorias, todos eles convergem do ponto de vista do conhecimento e práticas do Currículo Local (recolha, processamento dos saberes locais, da leccionação e sua avaliação).

Relativamente aos dados obtidos, pode-se concluir que há uma dicotomia entre as teorias existentes (quer dos debates dos vários autores, quer ao nível dos documentos reguladores) e as práticas pedagógicas. Notou-se que a distância existente entre a teoria e a prática se deve em

grande medida, por um lado, à fraca percepção dos professores sobre o currículo, por outro, à fraca capacidade para que os mesmos implementem o Currículo Local conforme o recomendado.

No concernente as dissonâncias entre professores vs gestora/supervisores na questão das inovações, concluiu-se que derivam da fraca percepção sobre o currículo, motivada pela falta de recursos (como acima ficou dito), inércia dos professores em aprender novas coisas. Os professores denotam a falta da autonomia para liderarem as inovações na sala de aula e por conseguinte, interpretarem a reforma curricular. Esta situação é originada pela falta de abordagem parcial ou profunda desta matéria nas instituições de formação de professores, aliada à falta de atitude individual sobre o Currículo Local, falta de leituras individuais e colectivas para um debate colegial, com vista à formação/auto-formação.

A consonância nas percepções e práticas entre os supervisores e gestora deve-se a existência (em suas posses) de documentos reguladores (Plano Curricular do Ensino Básico, Plano Estratégico da Educação, Regulamento Geral do Ensino Básico e Manual de Apoio ao Professor, Sugestões para Abordagem do Currículo Local) que lêem, por um lado, e ao entendimento da reforma pela via política, por outro. Os supervisores e a gestora da escola entendem a reforma, sob ponto de vista técnico porque participam de muitas acções de formação organizadas ao nível de topo, por isso, melhor sabem interpretar todo o processo, em detrimento dos professores que, tecnicamente, têm dificuldades. Enquanto o monopólio de conhecimentos se mantiver na figura dos supervisores e gestores as inovações nunca vão acontecer na totalidade, ou vão acontecer de modo incipiente.

As mudanças não acontecem como consequência da falta de inovações programadas tanto pelos professores, quanto pela fraca coordenação do processo de planificação pela Direcção da Escola. Isto é reflexo da não flexibilidade curricular, uma vez que na escola, nota-se a falta de ousadia docente de planificar acções mediante as realidades educacionais particulares.

As práticas pouco acontecem como resultado da falta de formações, motivadas pela falta de investimento em termos científicos. Os professores não fazem supervisões entre eles porque nunca foram incentivados para o efeito e, também, não se preocupam. Ainda nota-se a falta de

conjugação dos discursos pedagógicos ao nível da escola. Eles entendem a formação àquela tida por nível de topo.

Ainda nas práticas, em função dos resultados, deduz-se que os professores, os supervisores e a gestora de escola têm consciência do contributo que poderia dar o Currículo Local para uma escola autónoma e livre de um currículo prescritivo.

Em suma, pode-se dizer que: embora a introdução do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico incentive para a inovação, abrindo-se para a condição da flexibilidade e do atendimento às peculiaridades de cada instituição educacional, ao nível do contexto escolar, os discursos distanciam-se das práticas pedagógicas. Nesse sentido pode-se afirmar que ainda são tímidas as iniciativas dos docentes uma vez que continuam as resistências às inovações que são motivadas pelo desconhecimento da possibilidade de ousar, por receio do desconhecido, pelo conforto de fazer sempre da mesma forma e pelo menor risco em se fazer o habitual tomado como seguro.

Perante este cenário, a sala de aulas, em particular, e a escola, no geral, são espaços sombrios em termos de inovações provenientes das práticas e discursos no contexto pedagógico, o que propicia a ausência de mudanças significativas, de âmbito da reforma curricular do Ensino Básico, na vertente CL.

5.2 Recomendações

Para que as mudanças desejadas sejam concretizadas e se tornem visíveis, no âmbito da implementação do Currículo Local, é necessário:

- As Direcções de Escola devem promover sessões de debate, seminários e/ou formações locais onde se discutem sobre a supervisão reflexiva. Só destes eventos é que os professores sairão capacitados e habilitados para conduzir a reforma e, por conseguinte, construir inovações. Cabe a Direcção da Escola incentivar aos professores (mesmo sem recurso) a discutirem de forma aberta e colocarem as dúvidas emergentes deste processo. Destes eventos os professores de forma colegial poderão opinar, reflectir e propor novas práticas, de forma inovadora, fugindo nos cânones impostos pelo currículo nacional.

- Os professores devem efectuar leituras para busca de informações com vista a serem autónomos e inovadores. As leituras são muito importantes para que o professor, não só se informe, como também construa novas reflexões para discutir em pé de igualdade com os outros sobre o conhecimento e as práticas do Currículo Local. Só será das leituras que se cultivará o espírito de pesquisa. E, ser autónomo significa ser livre. Uma libertação das orientações dos documentos que trazem a receita daquilo que deve ser o currículo. Só se pode inovar quando se lê e, de forma mágica, construir projectos que interessem o grupo-alvo.
- As Direcções de Escola devem liderar a planificação, coordenação e controlo na prossecução do currículo local. A planificação em qualquer processo, tal é o caso da reforma curricular, é importante porque proporciona directrizes para o cumprimento dos objectivos e metas desejados. Para que haja as sessões de que acima se falou, a cultura de leitura e pesquisa dos professores passa por existir uma boa equipa de coordenação e controlo, como forma de tornar factível esta reforma.
- As escolas comecem a construir projectos pedagógicos (de escola e de turma) para que se possa institucionalizar a cultura e outros aspectos sociais, como forma de intermediar os saberes locais e científicos. Os projectos de escola e de turma são instrumentos que representam, verdadeiramente, a descentralização na gestão do currículo e símbolo da autonomia. Cabe aos professores com suas iniciativas, construir os tais projectos para intermediar as preocupações dos seus alunos. Uma escola com projectos é uma instituição que rentabiliza os esforços dos alunos e lhes dota habilidades para a vida. É um espaço, que concretizado, poderá ajudar a manter limpas as escolas, com segurança porque os alunos terão construído vedações e muros, entre outras as acções.
- Que a avaliação não seja um instrumento de exclusão, mas sim, concebido com o envolvimento de todos os intervenientes (professores, gestores de escola, alunos e pais e encarregados de educação). Actualmente, a perspectiva da avaliação mudou bastante porque é um instrumento negociável. Dai que, envolvendo todos os actores do processo de ensino e aprendizagem, criar-se-á uma confiança entre eles e tornará o processo de

responsabilidade numa visão tridimensional. O modelo da avaliação, uma vez que os actores estão juntos, será desenhado, tomando em conta o teor prático ou teórico da disciplina.

- É imperioso que o legislador faça acompanhamento nos diversos níveis que compõe a educação e a respectiva inclusão da comunidade na avaliação desta reforma. Qualquer que seja a actividade, a sua exequibilidade depende da monitorização da mesma. Assim, o legislador do Currículo Local é chamado a esboçar actividades de acompanhamento, no âmbito da implementação, porque a base revelou que está despojada de procedimentos de sua operacionalização. Aliás, a avaliação de qualquer processo começa pelo acompanhamento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Agostinho, A. A. (2009). *Manual de Apoio ao Professor – Sugestões para Abordagem do Currículo Local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo: INDE.
- _____ (2011). *Manual de Apoio ao Professor – Sugestões para Abordagem do Currículo Local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo: INDE.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bizarro, R. & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Castanho, M. E. L. M. (2002). *Docência e inovação na área de Ciências Exactas e Engenharia*. Revista de Educação. PUC-Campinhas.
- Cimalawoonga, R. M. (2011). *O papel das literacias em Português na Promoção da Cidadania Democrática em Moçambique. Dos Documentos Reguladores às Concepções dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Portugal.
- Ferretti, C. J. (1989). *Inovação na perspectiva pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Apostila.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Piaget.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas Actuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2001). *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Editora.

Hernández, F. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

Jesus, A. R. (2009). *Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional*. São Paulo: PUC.

Kelly, A. V. (1981). *O Currículo. Teoria e prática*. São Paulo: Harbra.

Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea: Questões e tendências globais*. Maputo: Textos Editores.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projectos relatórios, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.

_____ (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Martins, J. B. (1995). *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenómenos educacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.

Mazula, B. (1995). *Educação Cultural e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Brasil: Edições Afrontamentos.

Menezes, L. B. & Araújo, G. F (2001). *O Currículo e a prática social*. São Paulo: Cortez.

MEC (2009). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo: DINEG.

_____ (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura*. Maputo: INDE.

MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE.

_____ (2006). *Currículo Local: Estratégias de Implementação no Ensino Básico*. Maputo: INDE.

_____ (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE.

Morreira, A. F. B. & Silva, T. T. (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*. Jomtien - Tailândia: UNESCO.

Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

_____ (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Braga: Universidade de Minho.

_____ (2010). *Avaliação de Escolas – o lugar da auto-avaliação*. Braga: Universidade de Minho.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso*. Campinas: UNICAMP.

Piletti, C. (2010). *Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

Popkewitz, T. S. (1994). *Reforma Educacional: uma nova política sociológica – Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2006). *Estratégias de Formação*. Maputo: DNF/MINED.

Rodrigues, A. et al (2005). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

Rule, I. (1973). *Curriculum. Tese de doutorado*. New York University.

- Sacristán, G. (2000). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Santos, R. & Machado, C. (2005). *O Currículo: conceitualização e reconceitualização*. São Paulo: Ática
- Sampieri, R. H., Collado, C.H., Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Saviani, D. A. (1989). *A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação*. São Paulo: Cortez.
- Selltiz, C. et all (1975). *Método de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Serrasina, L. et all (2011). *Formação continua: Relatos e reflexões*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Soares, M. (2010). *A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. Matosinhos: Ozarfaxinars.
- Szymanski, H. et all (2008). *A Entrevista na pesquisa em Educação*. Brasília: Liber Livro.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2000). *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Brasília: CONSED.
- Vala, J. (2005). *Análise de Conteúdo*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, F. (1993). *Observação e supervisão de professores*. Braga: Universidade de Minho.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- O significado da Pesquisa Indutiva, pesquisado em 04/01/2014, no site
[Http:// www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br)

APÊNDICES

Guião de Entrevista Dirigido aos Professores

A presente entrevista destina-se à colher informações para fins académicos, num trabalho intitulado "*Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo local do Ensino Básico em Lichinga*". Desde já gostava pedir a sua colaboração, respondendo com clareza e exactidão as questões que lhe são colocadas. Garantimos desde já a observação de questões éticas de investigação.

Escola _____

Sexo _____ Formação _____

Anos de experiência _____

1. O que é Currículo Local?
2. Que outras inovações foram introduzidas no ensino básico, além do Currículo Local?
3. Que acções de formação participou no âmbito da implementação do Currículo Local?
 - a) Quem as promoveu?
4. Como é implementado o Currículo Local nesta escola, aos níveis de:
 - a) Planificação
 - b) Lecionação
 - c) Avaliação
5. Na sua opinião, o que se espera com ensino do Currículo Local na escola?
6. Que actividades acontecem nas práticas pedagógicas no contexto do Currículo Local?
7. Que mudanças aconteceram na escola com a implementação do Currículo Local quanto à participação dos professores, Conselhos de Escolas, encarregados de educação, gestores pedagógicos, dos alunos, comunidades na planificação, lecionação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem?
 - a) Quais são as causas dessas mudanças?
8. Na sua opinião que outras acções pedagógicas devem ser realizadas para que o Currículo Local traga as mudanças perspectivadas?
9. Dê alguma opinião a cerca do Currículo Local.

Muito obrigado pela colaboração!

Guião de Entrevista Dirigido aos Técnicos do Departamento da Direcção Pedagógica

A presente entrevista destina-se à colher informações para fins académicos, num trabalho intitulado "*Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo local do Ensino Básico em Lichinga*". Desde já gostava pedir a sua colaboração, respondendo com clareza e exactidão as questões que lhe são colocadas. Garantimos desde já a observação de questões éticas de investigação.

Escola _____

Sexo _____ Formação _____

Anos de experiência _____

1. Como deve ser implementado o Currículo Local na escola, aos níveis de:

- Planificação
- Lecionação
- Avaliação

2. Na sua opinião, o que se espera(va) com ensino do Currículo Local na escola?

3. Que actividades acontecem nas práticas pedagógicas no contexto do Currículo Local?

4. Que mudanças acontecem/ram na escola com a implementação do Currículo Local quanto à participação dos professores, Conselhos de Escolas, encarregados de educação, gestores pedagógicos, dos alunos, comunidades na planificação, lecionação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem?

- Quais são as causas dessas mudanças?

5. Na sua opinião que outras acções pedagógicas devem ser realizadas para que o Currículo Local traga as mudanças perspectivadas?

Muito obrigado pela colaboração!

Guião de Entrevista Dirigido a Gestora de Escola

A presente entrevista destina-se à colher informações para fins académicos, num trabalho intitulado "*Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no Currículo local do Ensino Básico em Lichinga*". Desde já gostava pedir a sua colaboração, respondendo com clareza e exactidão as questões que lhe são colocadas. Garantimos desde já a observação de questões éticas de investigação.

Escola _____

Sexo _____ Formação _____

Anos de experiência _____

1. Quantos professores tem a escola? _____ M _____ H _____ HM

2. O que é Currículo Local?

3. A escola possui a Brochura do Currículo Local?

4. É implementado o CL nesta escola?

5. Como é feito o processo de recolha dos conteúdos localmente considerados úteis?

6. Qual é o papel da Direcção da Escola neste processo, nas componentes planificação, coordenação e colontrolo?

7. Como é implementado o Currículo Local nesta escola, aos níveis de:

- Planificação
- Lecionação
- Avaliação

8. Na sua opinião, o que se espera com ensino do Currículo Local na escola?

9. Que actividades acontecem nas práticas pedagógicas no contexto do Currículo Local?

10. Que mudanças acontecem/ram na escola com a implementação do Currículo Local quanto à participação dos professores, Conselhos de Escolas, encarregados de educação, gestores pedagógicos, dos alunos, comunidades na planificação, lecionação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem?

- Quais são as causas dessas mudanças?

11. Na sua opinião que outras acções pedagógicas devem ser realizadas para que o Currículo Local traga as mudanças perspectivadas?

Muito obrigado pela colaboração!

Grelha de Observações

A presente grelha de observação tem o propósito de recolher informações sobre a implementação do Currículo Local ao nível da escola.

1. Âmbito da Planificação

- 1.1. Dosificação
 - 1.1.1. Unidade temática
 - 1.1.2. Conteúdos do Currículo Local
 - 1.1.3. Distribuição dos temas em diferentes disciplinas
 - 1.1.4. Forma de abordagem do conteúdo local
 - 1.1.5. Número de aulas por cada conteúdo
 - 1.1.6. Brochura do currículo local

- 1.2. Plano de aula
 - 1.2.1. Tema da aula
 - 1.2.2. Definição de objectivos
 - 1.2.3. Inclusão dos conteúdos do Currículo Local
 - 1.2.4. Métodos usados
 - 1.2.5. Elaboração de materiais/meios de ensino

2. Leccionação

- 2.1. Classes envolvidas
- 2.2. Transversalidade dos conteúdos
- 2.3. Relação do tema com a comunidade
- 2.4. Ocupação do tempo curricularmente previsto
- 2.5. Agente da leccionação da aula
- 2.6. Divisão das actividades pelos diferentes actores (professor vs alunos)
- 2.7. Manipulação do material concebido
- 2.8. Ambiente da aula

Interacção: aluno vs aluno _____

Professor vs aluno _____

Aluno vs elemento da comunidade _____

2.9. Metodologia usada

2.10. Consolidação dos conteúdos

3. Gestão da Avaliação

3.1. Modelos da avaliação

3.2. Avaliador

3.3. Modo de administração

3.4. Objectivos da avaliação

3.5. Conteúdos avaliados

Ficha de Leitura

Luís Ausse	Inovação e mudanças nas práticas no Currículo Local do Ensino Básico em Lichinga	Dissertação
Referência Bibliográfica:		
Página	Citações	Reflexão

ANEXOS

Credencial

Efectivos de Alunos

Dosificação de Ciências Naturais

Exemplo de Dosificação incluindo Conteúdos Locais

Avaliação Parcial de Português - 7ª Classe

Avaliação Parcial de Ciências Naturais - 7ª Classe