

FATORES INFLUENCIADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO REALIZADO NAS ESCOLAS DA ZIP1 DE MARRUPA

Afonso Alfredo¹, Bruno F. Gonçalves²

Resumo

A pesquisa foi conduzida num contexto de profundas transformações políticas, sociais, económicas e culturais, destacando a dificuldade da educação moçambicana em implementar o currículo local nas escolas. A questão central do estudo foi compreender como os factores influenciadores contribuem para a implementação do currículo local. O objectivo geral foi identificar os factores que impactam esse processo, sendo desdobrado em quatro objectivos específicos: (i) Investigar as percepções sobre a relevância do currículo local; (ii) Identificar as estratégias adoptadas pelas escolas para superar os desafios de sua implementação; (iii) Avaliar o envolvimento da comunidade nesse processo; (iv) Analisar os obstáculos enfrentados pelos professores. A pesquisa adoptou o paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa. Os dados foram recolhidos por meio de observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados revelaram que, nas escolas da ZIP1 de Marrupa, apesar de sua previsão legal, o currículo local não está sendo efectivamente implementado. Os principais entraves identificados foram: ausência de seminários para capacitação de professores em metodologias e práticas específicas do CL; lacunas na definição de tarefas e responsabilidades dos factores influenciadores; falta de iniciativa e abertura por parte dos gestores escolares; ausência de divulgação do CL; e, uma cultura de pesquisa insuficiente entre os professores. Além disso, o currículo local em Moçambique é percebido mais como uma agenda política associada ao poder económico do que como um instrumento estruturante e organizacional. Como consequência, observa-se uma dificuldade em explorar as margens de autonomia no desenvolvimento curricular desse subsistema de ensino.

Palavras-chave: currículo local; escolas; implementação; percepção; relevância.

FACTORS INFLUENCING THE IMPLEMENTATION OF THE LOCAL CURRICULUM IN MOZAMBIQUE: A STUDY CARRIED OUT IN ZIP1 SCHOOLS IN MARRUPA

¹ Doutorando em Inovação Educativa, FEC-UCM de Nampula (Moçambique). E-mail: akimoalfredo@yahoo.com

² CITED, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Bruno.goncalves@ipb.pt E-mail: bruno.goncalves@ipb.pt



Abstract

The research was conducted in a context of profound political, social, economic, and cultural transformations, highlighting the challenges faced by Mozambican education in implementing the local curriculum (LC) in schools. The central question of the study was to understand how the influencing factors contribute to the implementation of the Local Curriculum. The general objective was to identify the factors that impact this process, being divided into four specific objectives: (i) Investigate the perceptions about the relevance of the local curriculum; (ii) Identify the strategies adopted by schools to overcome the challenges of its implementation; (iii) Assess the involvement of the community in this process; (iv) Analyze the obstacles faced by teachers. The research adopted the interpretative paradigm, with a qualitative approach. Data were collected through observation, semi-structured interviews, and documentary analysis. The results revealed that, in the schools of ZIP1 in Marrupa, despite legal provisions, the local curriculum is not being effectively implemented. The main obstacles identified were: lack of seminars to train teachers in specific methodologies and practices of the CL; gaps in the definition of tasks and responsibilities of the influencing factors; lack of initiative and openness on the part of school managers; lack of dissemination of the CL; and an insufficient research culture among teachers. Furthermore, the local curriculum in Mozambique is perceived more as a political agenda associated with economic power than as a structuring and organizational instrument. As a consequence, there is a difficulty in exploring the margins of autonomy in the curricular development of this teaching subsystem.

Keywords: local curriculum; schools; implementation; perception; relevance.

1 Introdução

Atualmente a reflexão que ocorre sobre o currículo local (CL) em Moçambique encontra-se na fase embrionária, “nova, jovem, estagnária”, desde 2003, considerada piloto. Isto deve-se ao facto das pesquisas desenvolvidas nessa área serem escassas e insuficientes. O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura-INDE/MEC (2003) vem promovendo mudanças, reformas, transformações e inovações curriculares, sendo uma delas o CL. Tendo sido verificado inicialmente que o processo de implementação do CL deu-se por via de um estudo piloto em 28 escolas e, conjuntamente, de forma coordenada, foi viabilizada a preparação dos serviços e do pessoal técnico ao nível macro, meso e micro por via de realização de seminários de capacitação que aconteceram em todo o país (INDE/ MEC, 2006). Essa reforma teve em consideração o cumprimento escrupuloso e ordinário às recomendações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), uma das quais incide sobre a melhoria da qualidade da educação através do diálogo intercultural, do reconhecimento e de um resgate efectivo

das identidades e culturas locais. Assim, em 2004, a reforma curricular foi introduzida na generalidade das escolas do país, mas teve sua operacionalização interrompida devido à ausência de aprofundamento, aperfeiçoamento e consolidação do projeto — ora programa — da reforma curricular (Basílio, 2013).

O estudo teve como objectivo geral identificar os factores que impactam o processo de implementação do CL, desdobrando-se em quatro objectivos específicos: (i) Investigar as percepções sobre a relevância do CL; (ii) Identificar as estratégias adoptadas pelas escolas para superar os desafios relacionados à sua implementação; (iii) Avaliar o envolvimento da comunidade nesse processo; e (iv) Analisar os obstáculos enfrentados pelos professores. Adoptando o paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou métodos e técnicas de recolha de dados como observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental, assegurando uma compreensão aprofundada do fenómeno investigado.

O artigo inicia com a introdução, que apresenta o contexto e os objectivos do estudo. A revisão de literatura fundamenta a pesquisa com conceitos e estudos relevantes, enquanto a metodologia detalha os procedimentos utilizados. Os resultados são expostos objectivamente, seguidos pela discussão à luz da literatura. Por fim, a conclusão sintetiza os principais resultados e destaca as suas implicações, sendo o trabalho complementado por uma lista de referências que garante o rigor académico.

2 Referencial teórico

Nesta secção, é importante destacar que os principais factores internos para a implementação do CL incluem a direcção da escola, os professores e os alunos. Já os factores externos abrangem os pais e/ou encarregados de educação, profissionais de diversas áreas, líderes locais, praticantes de medicina tradicional, congregações religiosas, organizações comunitárias, ONGs, além de empresas e fábricas, entre outros (INDE/ MEC, 2008).

2.1 Percepção sobre o CL

A partir de 1975, o governo de Moçambique tomou certas medidas, entre as quais, a nacionalização da educação e a introdução de um currículo mais ajustado às necessidades de um novo estado de orientação socialista conforme as directivas do Partido Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e da primeira constituição da República de Moçambique.

Igualmente, através da lei nº4/83, de 23 de março, Lei do Sistema Nacional da Educação. Boletim da República. I Série, Número 12, 3º Suplemento, foi introduzido um novo plano curricular para o ensino, desde o ensino primário completamente diferente do anterior que era vigente no tempo



colonial e, depois, através da lei 6/92, de 6 de maio, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. I Série, Número 19, sem Suplemento, aquele é revisto para fazer face ao novo contexto sociopolítico, económico-cultural caracterizado pela adopção, através da constituição de 1990 e depois de 2004, de um sistema político que consagra Moçambique como um estado de direito democrático e que reconhece, através da constituição, o multipartidarismo. Ademais, a introdução de cada lei tinha como intenção enquadrar o processo de educação às exigências de cada momento. Equitativamente, as leis nº4/83, de 23 de março e 6/92, de 6 de maio, pretendiam formar um Homem Novo e Homem Democrático, respectivamente.

É, neste contexto que, depois de vários anos, as autoridades da educação, tal como a sociedade civil e o mercado de trabalho, reclamam uma reforma do currículo, o que levou à sua transformação e, por consequência, desde 2004, Moçambique introduziu um novo currículo no ensino primário, o Currículo Local (CL).

O CL é um complemento do currículo oficial nacional que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central. Esse CL incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/ MEC, 2003).

Neste quadro, Pacheco (2001) percebe o currículo local (CL) como uma construção múltipla, com decisões tomadas pela administração central, pelas escolas, pelos professores, pelos pais e/ou encarregados de educação. Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento de actividades com os educandos, praticadas na comunidade onde a escola está inserida, de modo que sejam percebidas como úteis no processo de ensino e aprendizagem (PEA) e para a vida.

É de se corroborar com a visão de Pacheco (2001), uma vez que a escola tem o direito de possuir autonomia no desenvolvimento curricular — condição que o Plano Curricular do Ensino Básico/Direcção Nacional do Ensino Geral (PCEB/DINEG, 2009) confere às escolas ao incluir o CL como uma componente a ser elaborada pelo professor, em um sistema horizontal de comunicação com todos os factores influenciadores na implementação do CL.

Contudo, o aparecimento de narrativas que reivindicam a valorização de culturas das comunidades locais denota-se uma crise na modernidade. Além disso, o CL percebe-se como espaço de integração de conteúdos locais relevantes ou matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total nos programas definidos centralmente.

2.2 Vantagens e importância da implementação do CL

Segundo INDE/ MEC (2003), a introdução do currículo local nas escolas moçambicanas é relevante para formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria de sua vida, da vida de sua família, da comunidade e do país, considerando os conhecimentos locais das comunidades em que a escola está inserida.

O CL é importante porque permite o fortalecimento da unidade nacional; desenvolvimento de competências básicas para a vida; desenvolvimento de competências do saber fazer; preservação dos direitos e deveres da criança; preservação do património histórico e cultural; preservação e conservação ambiental; e, a promoção de autoemprego (INDE/ MEC, 2003).

Em suma, o CL é relevante ao permitir o resgate da identidade cultural, o diálogo intercultural, a redução da distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional e a promoção do autoemprego (Mazula, 1995; Ibraimo; Cabral, 2015; Basílio, 2006; INDE/ MEC, 2003).

2.3 Elaboração do Currículo Local (CL)

De acordo com as orientações do INDE/ MEC (2003), a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no PEA, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos factores influenciadores na implementação do CL. São identificadas as etapas para a elaboração do CL: (i) Preparação do processo de recolha de informação; (ii) Recolha de informação na comunidade; (iii) Sistematização da informação; (iv) Consenso entre a escola e a comunidade; (v) Articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino; (vi) Dosificação ou planificação analítica; (vii) Plano de aula e abordagem de conteúdos na sala de aula.

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

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

Em relação à fase da sistematização da informação, o director e os professores devem reunir-se e procurar agrupar a informação ou conteúdos recolhidos na comunidade por temas.

Para facilitar essa tarefa, no momento da recolha da informação as equipas devem ter em consideração as seguintes focalizações: (i) Relevância socioeconómica, cultural e política; (ii) Contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional; (iii) Promoção de autoemprego; (iv) Desenvolvimento de competências básicas para a vida; (v) Preservação dos Direitos e deveres da criança; (vi) Preservação do património histórico e cultural; (vii) Preservação e conservação ambiental.

Uma vez sistematizados os conteúdos, a escola voltará a reunir com a comunidade para apresentar e aprovar a informação sistematizada, ou seja, deverá existir um consenso entre as duas partes relativamente aos conteúdos que serão ministrados no âmbito do CL. Nessa fase do consenso, para além dos pais ou encarregados de educação, devem também estar presentes todos os factores influenciadores na implementação do CL, que forneceram informações locais a integrar no PEA.

Depois de a escola obter a aprovação da comunidade em relação aos conteúdos que devem fazer parte do CL, esta deve proceder à articulação dos conteúdos locais com os programas de ensino o que, segundo o (INDE/ MEC, 2011, p.13), pressupõe a:

- Distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas do Ensino Básico (Português, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Ofícios);
- Distribuição dos conteúdos pelos ciclos de aprendizagem e classes tendo em conta a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, afectivo, psicomotor e as competências a atingir;
- Integração dos conteúdos do CL nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade;
- Elaboração da Brochura do CL, a ser organizada pela escola, na qual se sistematizam os conteúdos do CL a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe. A brochura deve estar estruturada da seguinte forma: actividades desenvolvidas na elaboração do CL, período de realização, elementos envolvidos, resumo dos assuntos abordados em cada capítulo da brochura.

2.4 Estratégias utilizadas pelas escolas para superarem os desafios

Castiano (2005) defende que em toda as comunidades existem sujeitos pensantes que são reflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio e aos valores adjacentes às próprias tradições. Nessa linha de pensamento, os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica o uso das estratégias de: formação contínua de professores, a realização de capacitações, workshops, partilha de experiências, flexibilização e contextualização do currículo, uso de métodos activos, parcerias com a comunidade, aproveitamento de recursos tecnológicos, gestão colaborativa e participativa, monitoria e avaliação; e negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades, procurando resolver em parte os seus problemas locais.

Assim sendo, a implementação do currículo, sob a perspectiva do Currículo Local (CL), permite que a cultura dos alunos seja valorizada. Nesse sentido, Roldão (2005) destaca que, independentemente do tipo ou modalidade de educação que se pretende promover, o currículo ocupa o centro de toda a aprendizagem.

Desta forma, é fundamental que sejam valorizadas as experiências e tradições da comunidade onde se encontra inserida a escola, pois, segundo Basílio (2013, p.34):

Conhecendo as culturas locais podia-se desenhar um currículo que se adequasse às condições próprias dos moçambicanos e as escolas seriam a principal fábrica para romper o mito da superioridade da cultura ocidental perante as culturas tradicionais locais moçambicanas.

Contudo, o currículo oficial deve garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola incutir para desenhar estratégias em função do seu contexto e oferecer projectos curriculares próprios das vivências e aspirações específicas da sua população, e apropriação das aprendizagens curriculares locais de forma significativa para a vida e mercado de trabalho.

2.5 Formas efectivas de participação da comunidade

A palavra participação ou envolvimento é usada na actualidade. Todos os dias, nós participamos de algo, de uma refeição, de uma conversa, de pequenos encontros diários com familiares, amigos, colegas, pessoas conhecidas. Enfim, estamos sempre a participar em algo porque fazemos parte de algo maior, pois a participação tem vários sentidos quanto ao seu uso. Para

o nosso estudo referimos o envolvimento comunitário na implementação do CL nas escolas.

Santos (2005) classifica a participação em três níveis: participação formal, participação não formal e participação informal. Para o autor, a participação formal é orientada por regras instituídas em documentos formais; a participação não-formal é aquela em que as regras tomadas como base são menos estruturadas formalmente e são produzidas pela própria organização; e, a participação informal é realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que emergem na acção organizacional.

Para o nosso estudo abordaremos a participação formal nas escolas moçambicanas públicas, com o foco implementação do CL. A participação da comunidade na implementação do CL é de extrema importância. Segundo Mate (2013) “a participação activa da comunidade na elaboração e implementação do CL revela-se na capacidade de mobilização dos actores para a acção, e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão”.

Luce e Medeiros (2006) enfatizam que, por meio da participação, é possível resolver problemas que uma pessoa sozinha não conseguiria solucionar. A união faz a força, como, por exemplo, na construção de uma escola, salas de aula ou muro de vedação. O mesmo ocorre na implementação do Currículo Local (CL): se almejamos uma implementação efectiva, é fundamental envolver a comunidade escolar no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Nesse sentido, as escolas devem promover um clima de confiança e abertura, valorizar as contribuições dos participantes e realizar acções de forma negociada, coordenada e articulada.

3 Metodologia

De acordo com Lara e Molina (2011, p. 25), “a metodologia é a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade, estudo dos métodos e, especialmente, dos métodos das ciências”. É de corroborar com a afirmação dos autores acima, pois toda a finalidade para ser alcançada anda de mãos dadas com uma estratégia que se entende por um método, um caminho para alcançar uma finalidade ou também procedimentos e técnicas utilizadas para se alcançar um fim ou pelo qual se atinge um objectivo.

Nesse contexto, qualquer investigação científica deve seguir um conjunto de procedimentos e técnicas de forma regular (Amado, 2010; Flick, 2005; Pereira, 2012;). Partindo desse entendimento, nesta secção apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, que privilegiou o paradigma interpretativo com a abordagem metodológica qualitativa. A investigação contou com dezoito participantes, escolhidos em três escolas primárias da ZIP1 de Marrupa, designadamente: seis gestores escolares; dois professores de diferentes níveis, totalizando seis docentes; três alunos; e três membros da comunidade.

Nessa pesquisa a metodologia qualitativa permitiu compreender os factores influenciadores na implementação do CL nas escolas e possibilitou a interpretação, identificação e exploração dos significados perante os participantes, possibilitando assim, estimular o desenvolvimento de compreensão da problemática de fraca implementação do CL nas escolas da ZIP1 de Marrupa.

Este estudo foi realizado em três escolas primárias que se localizam no distrito de Marrupa, Província de Niassa (Moçambique). Em termos éticos da pesquisa, como forma de garantir a preservação da identidade dos participantes, na mesma senda para facilitar a recolha de dados, foram codificadas as escolas e os entrevistados: EPM-Escola Primária de Manlia; EP4 de Outubro-Escola Primária 04 de Outubro; EBM-Escola Básica de Marrupa-sede; DE-Director de Escola; DP-Director Pedagógico; P-Professor; A-Aluno; C-Comunidade.

Os dados foram recolhidos por meio de observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada, utilizando uma abordagem que combinou diversas técnicas para melhor compreender a implementação do CL no contexto escolar.

A observação participante envolveu o acompanhamento de aulas e actividades escolares, com o objectivo de compreender a dinâmica da implementação do CL em sala de aula. Durante as aulas de Ciências Sociais, observou-se que o professor não possuía embasamento teórico sobre as estratégias de aplicação do CL. Em vez disso, recorria à experiência dos alunos, solicitando, por exemplo, que mencionassem montanhas conhecidas na região — como o Monte Mucuvango — para então relacionar essas referências locais ao conteúdo sobre relevo.

A análise documental buscou investigar como a reforma curricular e a inovação do CL são propostas nas políticas e como essas orientações são interpretadas e implementadas no contexto escolar. Essa análise possibilitou articular as informações colectadas com fundamentos teóricos. Foram consultados documentos relevantes, como: Plano Curricular do Ensino Básico (2003 e 2008); Programa do Ensino Básico do 1º, 2º e 3º ciclos; Manual do Currículo Local.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 18 participantes, divididos da seguinte forma: 6 gestores escolares responsáveis pela gestão e pelo tratamento dos conteúdos locais, 6 professores encarregados de implementar o CL, 3 alunos e 3 membros da comunidade.

Os professores seleccionados foram:

- Escola Primária de Manlia: Dois professores (3ª classe, turno da tarde, e 1ª classe, turno da manhã, ambos leccionando todas as disciplinas);

- Escola Primária 4 de Outubro: Dois professores (2ª classe, turno da tarde, e 5ª classe, turno da manhã, ambos leccionando todas as disciplinas);
- Escola Básica de Marrupa-sede: Dois professores (7ª classe, disciplina de português, turno da manhã, e 4ª classe, turno da tarde, leccionando todas as disciplinas);
- 3 alunos: Representando o papel activo e criativo na aquisição de competências para a vida;
- 3 membros da comunidade: Responsáveis por fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola.

A selecção dos participantes seguiu o critério de conveniência (Afonso, 2014; Vilelas, 2009), permitindo ao investigador escolher sujeitos de acordo com sua pertinência ao estudo.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por ser uma técnica eficiente na colecta de dados diversificados e por permitir que os entrevistados expressassem livremente suas opiniões. Segundo DUARTE (2002) esse tipo de entrevista é uma conversação dirigida pelo entrevistador, focada nos objectivos da pesquisa, considerando apenas os aspectos relevantes para o estudo.

Estudos de Flick (2005) e Sousa (2005) reforçam que as entrevistas semiestruturadas facilitam a expressão dos pontos de vista dos participantes e permitem uma colecta rápida de dados em um curto período. Além disso, possibilitam respostas mais diversificadas e abertas, tanto de forma individual quanto colectiva.

Os dados recolhidos nas três escolas foram submetidos a análise de conteúdo, conforme os seguintes passos:

Transcrição integral das entrevistas: Todo o material foi transcrito para facilitar o acesso às informações brutas;

Leitura e categorização: Realizou-se uma leitura minuciosa das transcrições, categorizando os dados para identificar unidades de significado relevantes (Flick, 2005);

Organização indutiva: As categorias e subcategorias foram definidas de forma indutiva, permitindo a criação de uma grelha de redução de dados que relacionava as categorias com suas respectivas subcategorias (Sousa, 2005).

Finalmente, importa referir que os dados recolhidos foram acompanhados de uma declaração de privacidade. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento e foram identificados por códigos, designadamente: DE – Director de Escola; DP – Director Pedagógico; P – Professor; A – Aluno; C – Comunidade.

4 Resultados e discussões

4.1 Percepções sobre a relevância do CL

Com vista a perceber a relevância do CL das entrevistas dirigidas aos gestores escolares, professores, alunos e comunidade, todos os entrevistados concordam que o CL é relevante, conforme previsto nos programas de ensino. Ele desempenha um papel fundamental no resgate da identidade cultural, na redução da distância entre a escola moderna e a cultura tradicional e na promoção do diálogo intercultural (Basílio, 2013).

A implementação do CL permite ao cidadão desenvolver competências essenciais, como o saber, o saber estar, o saber ser e o saber fazer, promovendo um ensino voltado para a vida. Entre seus principais objectivos destacam-se:

- Resgate e preservação da identidade cultural: Uma herança cultural local que é transmitida de geração em geração;
- Fortalecimento da ligação entre escola e comunidade: Estabelecendo uma relação de coordenação e articulação entre os diferentes factores influenciadores da implementação do CL (INDE/MEC, 2003);
- Promoção do diálogo intercultural: Reconhecendo e valorizando culturas locais de forma efectiva (Basílio, 2013, p.79).

De acordo com Mazula (1995) o CL é essencial para o resgate da identidade cultural. Ibraimo e Cabral (2015) reforçam sua importância ao promover o diálogo intercultural, enquanto Basílio (2006) destaca a sua contribuição para reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional. Adicionalmente, o CL também contribui para a promoção do autoemprego, preparando os alunos para aplicar seus conhecimentos em actividades práticas que beneficiam a comunidade, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação e Cultura (INDE/ MEC, 2003).

A maior vantagem da implementação do CL está em sua capacidade de preservar a identidade cultural e oferecer aos alunos um aprendizado contextualizado, que inclui: Conhecimentos, habilidades e valores: Enraizados na realidade local; Competências para a vida: Visando a redução da pobreza individual, familiar e social por meio do "saber fazer".

O CL, assim, transcende o ensino tradicional ao integrar a cultura local ao currículo escolar, fortalecendo tanto a comunidade quanto a identidade dos alunos.

4.2 Estratégias adoptadas pelas escolas para superar os desafios relacionados à sua implementação

Todos os entrevistados mencionaram que as escolas promovem reuniões como principal estratégia de interacção com a comunidade. Seguidamente destacam-se alguns dos depoimentos obtidos no dia 10.07.2024:

Comunidade da Escola Básica de Marrupa-sede (EBC1): "A direcção dessa escola sempre nos chama em todas as suas reuniões, sobretudo na abertura do ano lectivo"; "A direcção convoca a comunidade para divulgar as notas dos nossos alunos no fim do semestre e no fim do ano."

Comunidade da Escola Primária 04 de Outubro de Marrupa (EP4C2): "Nós, membros da comunidade, participamos nas tarefas da escola quando somos convocados, porque não se vai à festa do dono de qualquer maneira; é preciso ser convidado, senão acaba partindo copo ou prato"; "Nossa participação tem sido por meio de reuniões, especialmente relacionadas às pautas dos alunos ou à compra de material de Apoio Directo às Escolas (ADE)."

Comunidade da Escola Primária de Manlia (EPMC3): "A direcção da escola promove reuniões com a comunidade, e nós participamos sem problema"; "Às vezes, a direcção nos consulta sobre como construir o muro de vedação do recinto escolar."

Embora as escolas realizem convocatórias para reuniões relacionadas à abertura do ano lectivo, à divulgação do desempenho pedagógico dos alunos, à leitura de relatórios internos, ao plano anual e à planificação do Apoio Directo às Escolas-ADE (para melhorias nas infraestruturas escolares), os entrevistados destacaram duas ausências importantes: por um lado, a falta de estratégias de mobilização e sensibilização da comunidade sobre o CL e, por outro, a inexistência de iniciativas para envolver a comunidade na produção de conhecimentos locais a serem utilizados na escola.

Os dados recolhidos revelam que as escolas ainda se concentram em estratégias administrativas e informativas nas suas interacções com a comunidade. No entanto, não exploram plenamente o potencial do diálogo comunitário para sensibilizar, mobilizar e integrar os conhecimentos locais ao CL. Essa lacuna pode comprometer a eficácia do CL, pois limita o engajamento activo da comunidade como um dos factores influenciadores na implementação.

4.3 Envolvimento da comunidade

Nesta subcategoria, nosso objectivo foi avaliar o envolvimento da comunidade no processo de definição e implementação dos conteúdos locais nas escolas da ZIP1 de Marrupa.

Escola Básica de Marrupa-sede (EBC1): "Nós participamos na compra do material do ADE junto com o director da escola"; "Participamos nas reuniões da escola."

Escola Primária 04 de Outubro (EP4C2): "Participamos nas actividades da escola, mas alguns pais pedem dinheiro para ensinar as crianças, como na dança de *Ethahura*. A escola sempre diz que não tem recursos, então os alunos acabam não tendo essas aulas"; "Nossa participação ocorre por meio de reuniões sobre as pautas dos alunos."

Escola Primária de Manlia (EPMC3): "Participamos das actividades da escola; até mesmo, quando a governadora veio inaugurar, oferecemos cabritos e galinhas"; "Queremos nos organizar para construir o muro de vedação do recinto escolar."

As informações fornecidas pelos entrevistados indicam uma participação limitada e passiva da comunidade no processo de definição e implementação dos conteúdos locais. Apesar de algumas iniciativas pontuais, como reuniões e apoio material esporádico, a interacção entre escola e comunidade é caracterizada por:

Deficiência na comunicação: Há uma lacuna significativa na troca de informações e coordenação entre a escola e os membros da comunidade, dificultando uma participação activa;

Falta de clareza quanto ao papel da comunidade: os membros da comunidade não compreendem de forma adequada sua função na definição e implementação do CL, que envolve fornecer informações locais relevantes, apoiar a transmissão de saberes e até colaborar na leccionação dos conteúdos, conforme destacado por Ibraimo e Cabral (2015);

Desinteresse e ausência: Observa-se uma baixa adesão às tarefas escolares, ausência em reuniões importantes e falta de comprometimento com questões relacionadas aos conteúdos locais.

De acordo com Luck (2002), a participação nas organizações deve ser percebida como uma capacidade consciente de exercer influência na dinâmica social e cultural da instituição. No entanto, quando os factores influenciadores (como a comunidade) não possuem plena consciência do poder e das vantagens de sua participação, ocorre conformismo, que limita a capacidade de implementação eficaz do CL.

Na ZIP1 de Marrupa, a participação da comunidade revela absentismo em actividades escolares, falta de interesse em discussões e decisões relacionadas ao CL e carência de articulação entre os factores envolvidos na implementação do CL.

Concluimos que, no caso específico das escolas da ZIP1 de Marrupa, observou-se que os membros da comunidade ainda não compreendem de

forma adequada o seu papel na definição e implementação do CL, a comunidade apresenta uma participação predominantemente passiva no processo de definição e implementação dos conteúdos locais. A interacção comunitária se limita, em grande parte, à presença em reuniões, com pouca contribuição efectiva para a elaboração e aplicação dos conteúdos locais. Essa passividade pode ser atribuída à falta de informação e esclarecimento sobre o papel da comunidade no CL, à ausência de estratégias de mobilização e engajamento por parte das escolas e ainda ao desconhecimento das vantagens de uma participação activa na formação dos alunos.

4.4 Obstáculos enfrentados pelos professores

Nesta subcategoria, entrevistamos professores das escolas da ZIP1 de Marrupa para identificar os obstáculos enfrentados na implementação dos conteúdos do CL no processo de ensino e aprendizagem.

Escola Básica de Marrupa-sede (EBP5 e EBP6):

EBP5: "Nós implementamos o CL nas aulas e, durante a aula, perguntamos aos alunos se conhecem montanhas próximas ao distrito, como o Monte Mucuvango, e daí conectamos com a matéria do dia sobre relevo";

EBP6: "Às vezes, quando contactamos a comunidade para pedir apoio em matérias que não dominamos, como ritos de iniciação ou ensino da dança *Ethahura*, eles pedem um incentivo, dinheiro como recompensa pelo trabalho na escola. No entanto, a escola nunca disponibilizou recursos, nem mesmo por meio do Apoio Directo às Escolas (ADE). Agora, com matrícula e exame gratuitos, não conseguimos realizar essas actividades com a comunidade escolar."

Escola Primária 04 de Outubro (EP4P1 e EP4P2):

- EP4P1: "Os conteúdos do CL são ensinados em sala de aula, e também orientamos os alunos a trazer materiais como vassouras feitas à mão, panelas de barro e outros itens da comunidade";
- EP4P2: "Os conteúdos do CL são ensinados por colegas que os compreendem bem. Eu sou professor de inglês."

Escola Primária de Manlia (EPMP3 e EPMP4):

- EPMP3: "Ensinamos saberes locais e, até mesmo, nossa escola tem uma machamba (horta) escolar. Nos sábados, os alunos ajudam a capinar, e produzimos milho este ano";
- EPMP4: "É nossa tarefa ensinar o aluno a saber ser, estar e fazer."

Os depoimentos evidenciam obstáculos estruturais e pedagógicos enfrentados pelos professores, designadamente:

- Falta de recursos financeiros: os professores relatam dificuldades em obter apoio da comunidade, especialmente quando são necessários incentivos financeiros para a colaboração em conteúdos locais;
- Capacitação insuficiente: muitos professores demonstram limitações na integração do CL, recorrendo apenas a exemplos práticos ou à experiência pessoal e profissional de colegas;
- Enfoque prescritivo: Os professores estão socializados em um modelo tradicional e prescritivo, o que inibe sua autonomia e criatividade no desenvolvimento curricular.

Para superar essas barreiras, é imprescindível que o INDE/MEC implemente estratégias voltadas à capacitação dos professores:

- Promover formação continuada, ainda que em caráter inicial, com um professor por distrito, que possa replicar gradualmente o treinamento em seu contexto escolar;
- Capacitar os professores para conciliar os 80% do currículo oficial nacional com os 20% do CL, assegurando que os conteúdos locais sejam efectivamente integrados às disciplinas;
- Incentivar os professores a desenvolver habilidades de criação e autoria no processo de ensino e aprendizagem, tornando o ensino mais significativo para os alunos.

O papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos; ele actua como mediador entre o saber e a sociedade. Cabe ao docente instruir, educar e preparar os alunos para a vida, acompanhando as transformações políticas, sociais, económicas e culturais. Para isso, é essencial que o professor esteja devidamente capacitado e disponha das condições adequadas para desempenhar essa nobre missão de forma plena e eficaz.

5 Considerações Finais

A pesquisa concluiu que a implementação do CL é relevante ao possibilitar o resgate da identidade cultural, o diálogo intercultural, a redução da distância entre a cultura escolar moderna e a cultura tradicional, além de promover o autoemprego. Contudo, na ZIP1 de Marrupa, a implementação efectiva do CL enfrenta obstáculos, tais como: 1. Ausência de seminários para capacitação de professores em metodologias e práticas relacionadas ao CL; 2. Falhas na atribuição de responsabilidades específicas aos factores influenciadores; 3. Falta de abertura por parte dos gestores escolares; 4. Inexistência de acções para divulgação do CL; 5. Carência de uma cultura de pesquisa entre os professores.

Adicionalmente, em Moçambique, o CL tem sido percebido mais como uma agenda política promovida por instituições económicas externas, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), do que como uma ferramenta estruturante e organizacional. Isso se reflecte na falta de envolvimento de todos os actores influenciadores durante sua elaboração e implementação. Com cada novo ciclo de governança, há mudanças de prioridades e abandono de projectos anteriores, comprometendo a continuidade e, consequentemente, a qualidade do ensino até os dias de hoje.

Esses problemas limitam o potencial do CL em fortalecer a autonomia das escolas e promover um desenvolvimento curricular que atenda às necessidades locais. A introdução do CL visa, entre outros objectivos, preservar a identidade cultural e capacitar os alunos com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes essenciais para a vida, contribuindo para o combate à pobreza individual, familiar e social.

Desafios da Implementação do CL nas Escolas da ZIP1 de Marrupa: Embora as escolas realizem reuniões com pais e encarregados de educação para abordar aspectos como aproveitamento pedagógico, planos anuais e regulamentos escolares, pouco se discute sobre estratégias de mobilização e sensibilização da comunidade para a implementação do CL. A comunidade local demonstra uma participação passiva, reflectindo um desinteresse em colaborar na definição dos conteúdos locais. Além disso, observa-se uma incapacidade dos professores em mudar paradigmas no desenvolvimento curricular, já que muitos foram socializados em uma abordagem prescritiva que os priva de autonomia, criatividade e autoria.

Propostas de Melhoria - Ao Nível Macro: Investimento em Educação: O desenvolvimento do país depende directamente da qualidade da educação oferecida; Capacitação Nacional: O INDE/MEC deve promover seminários nacionais para capacitar professores em práticas de elaboração e implementação do CL; Responsabilização: Os factores influenciadores na implementação do CL devem ter tarefas específicas, com monitoramento e avaliação claros, para superar as dificuldades de selecção, integração, validação e aplicação em sala de aula; Integração Curricular: Deve-se capacitar professores para utilizar os 80% do currículo nacional oficial e



integrar os 20% do CL. Isso pode ser feito por meio de formação gradual, com professores capacitados em cada distrito replicando o conhecimento adquirido; Autossuficiência: Os programas do INDE/MEC, como o CL, devem ser concluídos e planejados para evitar a dependência de recursos externos.

Propostas de Melhoria - Ao Nível Micro: Gestão Escolar: As direcções escolares precisam promover um ambiente de trabalho aberto, com empatia, coordenação e articulação com a comunidade; Mobilização Comunitária: É essencial sensibilizar as comunidades para a relevância do CL e sua integração ao contexto escolar; Professores: Devem abandonar a fidelidade excessiva ao prescrito nos planos oficiais e explorar mais os conhecimentos locais; Alunos: Devem se abrir ao aprendizado e à valorização do conhecimento local; Comunidade: Deve cultivar um senso de pertencimento e colaboração com a escola, reconhecendo-a como um espaço que serve aos interesses locais.

As sugestões apresentadas não pretendem desvalorizar os esforços já realizados por investigadores, especialistas em educação, gestores, inspetores, supervisores e outros profissionais. Pelo contrário, procuramos somar forças com essas iniciativas e contribuir para a construção de propostas mais viáveis para a elaboração e implementação do CL nas escolas da ZIP1 de Marrupa, em particular, e em Moçambique, de maneira geral. A implementação efectiva do CL depende da apropriação, integração, coesão e articulação entre os diversos factores que a influenciam promovendo um ensino de qualidade que atenda às necessidades e peculiaridades locais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio Augusto Garção. **Investigação naturalista em educação:** um guia prático e crítico. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2014.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico.** 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9925>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique.** 1. ed. Maputo: Texto Editores, 2013.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1–33, 2005.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

IBRAIMO, Mahomed Nazir; CABRAL, Ilídia. Currículo local: entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. In: MACHADO, Joaquim; PALMEIRÃO, Cristina; CABRAL, Ilídia; BAPTISTA, Isabel; AZEVEDO, Joaquim; ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). **Atas do I Seminário Internacional: Educação, Território e Desenvolvimento Humano**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2015. v. 2, p. 1022-1034.

LARA, Maria de Lourdes; MOLINA, Roseli Aparecida. **Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

LUCE, Andréa; MEDEIROS, Ana Sílvia. **Currículo formal: vivência e experiência no cotidiano escolar**. [S. l.]: [s. n.], 2006.

LÜCK, Heloísa (Org.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

MATE, Júlio. **Participação comunitária e desenvolvimento local**. Maputo: Editora Universitária, 2013.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Currículo Local: Estratégias de Implementação no Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE, 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE, 2008.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico da Educação e Cultura**. Maputo: INDE, 2011.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Regulamento Geral do Ensino Básico**. Maputo: DINEG, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005.



SANTOS, Roseli Aparecida dos; MACHADO, Carlos Roberto. **O Currículo: conceitualização e reconceptualização**. São Paulo: Ática, 2005.

SOUSA, Fernando. **Diferenciação curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção de conhecimento**. Lisboa: Sílabo, 2009.

Recebido em 13 de janeiro de 2025.

Aceito em: 03 de junho de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.