

Atália Maria Fernando Saide Mondlane

**Gestão de Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores e Professores nas Escolas A  
e B**

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo 2022

Atália Maria Fernando Saide Mondlane

Gestão do Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores e Professores nas Escolas A e B

Tese de Doutoramento apresentada ao Programa de Doutoramento em Educação/Currículo da Faculdade de Educação e Psicologia, para obtenção do grau académico de Doutor em Educação/Currículo

**Supervisor Interno:** Prof. Doutor Guilherme Basílio

**Supervisor Externo:** Prof. Doutor Marcos Neira

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo 2022

## Índice

Lista de tabelas .....	vi
Lista de abreviaturas .....	vii
Declaração .....	ix
Dedicatória.....	x
Agradecimento.....	xi
Resumo	xii
Abstract.....	xiii
INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I: UM BREVE OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO.....	26
1.1. Conceito de Currículo.....	26
1.2. Multiculturalismo e Currículo local.....	30
1.3. Teorias de Currículo .....	35
1.3.1 A teoria eficientista ou tradicional.....	36
1.3.2. Teoria Progressista ou crítica .....	39
1.3.3. Teoria marxista.....	40
1.3.4. Teoria fenomenológica ou crítica .....	45
1.3.5. Teoria pós-estruturalista ou pós-crítica .....	46
CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES .....	52
2. Políticas educacionais e curriculares.....	52
2.3. Breve olhar sobre a política educacional .....	52
2.4. O percurso da educação em Moçambique: transformações, análise e fundamentos.....	59
2.4.2. Período Colonial .....	59
2.4.3. Pós-Independência .....	67
2.5. Conceito de organização escolar.....	74

2.6. Gestão escolar versus Gestão curricular .....	79
2.7. Gestão participativa .....	82
2.8. Organização da escola em Moçambique.....	86
2.9. Retratando o papel do gestor escolar.....	90
2.10. Participação dos actores escolares na tomada de decisões .....	94
<b>CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>99</b>
3.1. Premissas e pressupostos metodológicos: trajectórias e procedimentos metodológicos.....	99
3.2. A metodologia do estudo .....	100
3.3. Análise de Conteúdo.....	102
3.4. Métodos e técnicas de investigação.....	103
3.4.1. Entrevista semi-estruturada .....	103
3.4.2. População e amostra do estudo.....	104
<b>CAPÍTULO IV: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL.....</b>	<b>106</b>
5.1. Apresentação das escolas.....	106
5.2. Currículo Local como inovação do Currículo do Ensino Básico .....	108
5.3. Implementação e gestão dos saberes locais com os programas do ensino .....	115
5.4. Gestão do Currículo Local e o Gestor Escolar.....	121
5.5. Estratégia para articulação entre a escola, gestor e a comunidade na implementação do Currículo Local.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>SUGESTÕES .....</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>176</b>

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Palavras Chave das teorias curriculares .....	51
Quadro 2: características do ensino .....	61
Quadro 3: características do no ensino colonial .....	65

**Lista de tabelas**

Tabela 1: organização do sistema de ensino .....	87
Tabela 2: Amostra e codificação dos entrevistados .....	104

**Lista de abreviaturas**

BM - Banco Mundial

CL – Currículo Local

D1 – Director um

D2 – Director dois

DP1 – Director Pedagógico um

DP2 – Director Pedagógico dois

EPC – Escola Primária Completa

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

FMI - Fundo Monetário Internacional

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

MANU - União Nacional Africana de Moçambique

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MINED – Ministério de Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

PARPA – Programa de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

PEEC - Plano Estratégico da Educação e Cultura

P1 – Professor um

P2 – Professor dois

P3 – Professor três

P4 – Professor quatro

P5 – Professor cinco

P6 – Professor seis

P7 – Professor sete

P8 – Professor oito

SNE – Sistema Nacional de Educação

UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UNAMI -União Nacional Africana para Independência de Moçambique

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

**Declaração**

Declaro por minha honra que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, ...../...../.....

---

Atália Maria Fernando Saíde Mondlane

## **Dedicatória**

Dedico esta Tese de Doutorado à minha família, em primeiro lugar ao meu esposo Tomás Mondlane e filhos Tualissa Mondlane, Kenaya Mondlane e Thando Mondlane, que passadas noites suportaram ausência e falta do carinho da esposa e mãe.

Dedico ainda este trabalho aos meus pais Fernando Saíde e Maria Helena Raul Saíde de quem tanto me orgulho e a quem devo muito a sabedoria por me terem mostrado o mundo e ensinado que a melhor maneira de passar pelos obstáculos da vida é ser humilde e persistente no que acredito. Aos meus irmãos que deram o apoio Deolinda Saíde, Fernando Saíde Júnior, Fernanda Saíde, Osvaldo Saíde e Delson Saíde.

Por fim, dedico este estudo aos meus Avós Paternos que Deus os tenha e Maternos que de forma incansável sempre procuraram transmitir os bons ensinamentos, aos meus tios, primos e sobrinhos.

## **Agradecimento**

Gostaria de agradecer às diversas pessoas que directa ou indirectamente, contribuíram em grande medida para a realização desta Tese, com as suas críticas, conselhos, revisões e reflexões, para me dotar de meios que tornassem esta investigação exequível, para me motivar e apoiar nos momentos mais difíceis em que estive perto de desistir e que, sobretudo, estiveram sempre presentes.

Em primeiro lugar, agradeço ao Prof. Doutor Guilherme Basílio e Prof. Doutor Marcos Neira, por me terem acompanhado neste percurso, por terem aceite o desafio de serem orientadores deste trabalho e contribuído de forma significativa para a sua conclusão, igualmente, agradeço aos demais docentes. Às Escolas Primárias Completas em estudo, agradeço a colaboração, em todas as fases deste trabalho, aos intervenientes das escolas desde os Directores das escolas, Directores Pedagógicos, Professores.

Os meus agradecimentos são extensivos à minha família, ao meu esposo Tomás Mondlane, que, de forma paciente, incentivou e apoiou nesta minha formação e aos meus filhos.

A todos cujos nomes não foram mencionados não poderei deixar de expressar a minha gratidão pelo apoio.

## Resumo

A implementação do Currículo Local como uma das inovações do ensino básico em Moçambique tem suscitado inúmeros debates tendo em contas vicissitudes no campo da educação. Diante das controvérsias assistidas, o presente estudo procurou compreender como os gestores e professores das Escolas do ensino básico A, na Cidade de Maputo, e B, no Distrito de Boane, Província de Maputo, fazem a implementação e a gestão do Currículo Local (CL) atendendo que os gestores escolares são a força motriz para dinamizar esta inovação. O trabalho apresenta as percepções dos gestores e professores das escolas referidas em relação à gestão do CL. O estudo visa responder a seguinte questão: *Como os gestores e professores garantem a gestão do currículo local a partir das estratégias adoptadas nas escolas estudadas.* Com base na teoria pós-crítica com enfoque multiculturalista, a pesquisa foi desenvolvida recorrendo a uma metodologia qualitativa e interpretativa, na modalidade de estudo de caso. Os resultados mostraram que os gestores estão cientes do seu papel enquanto responsáveis da escola na gestão do conhecimento do CL. A luz das orientações constantes no Manual sobre a abordagem do CL, a Direcção da escola coordena com os demais intervenientes a gestão e implementação do currículo local. Apesar das responsabilidades assumidas, ainda persiste a dúvida sobre a eficácia do CL nas escolas estudadas. De facto, a pesquisa constatou que o gestor e a comunidade não participam de forma activa na gestão do CL, o que sobrecarrega os professores como os actores principais na gestão e implementação do mesmo.

**Palavras-chave:** Gestão, Currículo, Currículo Local, Gestores escolares.

## **Abstract**

The implementation of the local Curriculum as one of the innovations in basic education in Mozambique has sparked debates taking into account the vicissitudes in the field of basic education. The assisted management of controversies, the present study of schools sought, as managers and teachers of elementary education, considering that school managers are the driving force to dynamize this innovation. The work presented the management as the managers and teachers of the schools of CL. The study aims to answer the question: How managers and teachers guarantee the follow-up of the management of the local curriculum from the strategies adopted in schools. Based on critical theory with a multiculturalist focus, the research was developed using a qualitative and interpretive methodology, in the form of a post-case study. The results of their knowledge that managers are committed to the role entrusted to the school in the management of knowledge of the LC. In light of the school's guidelines contained in the Handbook on the LC approach, the Board coordinates with stakeholders in the management and implementation of the local curriculum. Although assumed, there are still doubts about the diligence of CL in schools of schools. In fact, the main researches in the form of management and management of the same group did not participate.

**Keywords:** Management, Curriculum, Local curriculum, School managers.



## INTRODUÇÃO

Os debates em torno da gestão do currículo em Moçambique encontram-se numa fase inicial. Isto deve-se ao facto de as pesquisas desenvolvidas nessa área ainda serem poucas. Quer dizer, tais pesquisas estão a ganhar relevância no país pelo facto de a centralidade do currículo ser um campo abrangente ao processo de gestão do Currículo Local. Estudos que analisam as problemáticas do sistema educativo e os processos de implementação e gestão do Currículo Local, como de Castiano (2005); Basílio (2006); Guibundana (2013); Nhanice (2013); entre outros, apontam um fraco envolvimento da comunidade no processo de implementação do Currículo Local, num contexto de transformações da sociedade, que originam uma sociedade democrática. O ideal era que tal exercício ocorresse tendo em conta que a escola se insere no contexto democrático, no qual os intervenientes escolares alcançam cada vez mais consensos nas fases de concepção, implementação e avaliação do Currículo Local.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço onde se materializa o Sistema Nacional de Educação (SNE), então, cabe, aqui, a discussão sobre gestão do Currículo Local, enquanto componente que integra os conteúdos relevantes para a aprendizagem dos alunos no nosso país. O envolvimento de todos os integrantes do sistema educativo, desde a comunidade ao gestor da escola pode melhorar os processos de implementação e gestão das políticas educacionais. Tomando em consideração os desafios procedentes das transformações da sociedade que originam uma sociedade democrática, a escola se insere neste contexto democrático, revelando-se como um espaço onde os intervenientes escolares e a comunidade são cada vez mais actuaentes em diferentes níveis. A gestão de currículo, neste caso, pressupõe que seja uma actividade complexa, que necessita de consensos entre os sujeitos intervenientes no processo para a sua implementação.

Encarar a escola como unidade básica de gestão de currículo é concebê-la como espaço de discussão, construção e gestão das políticas educacionais e curriculares. Nesta perspectiva, parte-se do pressuposto de que as transformações curriculares têm como fundamento a qualidade de educação, e a gestão participativa da escola é o garante de uma implementação bem-sucedida do currículo. Nesta perspectiva, entende-se que, para se oferecer uma educação de qualidade, é

preciso pensar na influência da gestão curricular em diversos níveis. Quer dizer, falar de currículo torna-se necessário considerar o resultado das diferentes decisões em diversos níveis de gestão. Segundo Charlot (1994) citado por Pacheco (1999: 10), “o currículo implica a deliberação de todos os actores quanto nele participam e são agentes directos com capacidade para produzir a mudança”.

Na sequência, considera-se gestão curricular todo o processo de materialização dos aspectos a serem implementados a nível local, nas escolas e na sala de aula. Ela representa um dos aspectos visíveis com vista a melhorar os níveis de gestão da escola. Portanto, tem sido preocupação do Governo a discussão sobre a gestão da escola, no qual um dos desafios é a implementação do currículo que constitui um dos factores de desenvolvimento de natureza económica e cultural. Tal como se assevera no Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006: 5):

A estratégia do Governo para a redução da pobreza absoluta (PARPA) assegura que todos os cidadãos, rapazes, raparigas, mulheres e homens estejam aonde estiverem, tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e as capacidades necessárias para melhoria das suas vidas, das comunidades.

Assim, o estudo que adiante se propõe visou compreender como os gestores das Escolas Primárias Completas (EPCs) A na Cidade de Maputo e a B no Distrito de Boane, Província de Maputo, fazem a gestão e a implementação do Currículo Local. Com efeito, através desta, pretende-se descrever os processos de gestão do Currículo Local de forma a entender os mecanismos envolvidos na sua gestão nestas escolas. Igualmente, tencionava-se apresentar as percepções dos gestores destas escolas do ensino básico em relação à gestão do Currículo Local.

No entanto, considerando o currículo em Moçambique como um programa mais de âmbito político do que organizacional, ele não envolve, na sua elaboração, todos os actores que são parte interessada e executora ao nível das escolas. Ora vejamos, a partir da sua introdução em 2004, o Currículo de Ensino Básico foi integrando inovações curriculares, sendo uma delas o Currículo Local. Assim, verificou-se inicialmente que o processo de implementação do Currículo Local deu-se por via de um estudo piloto e simultaneamente “ter-se-ia se exigido uma adequada e coordenada preparação dos serviços e do pessoal técnico” (MEC, 2011: 15), que consistiu na divulgação do estudo piloto em diferentes níveis, designadamente, central, regional, provincial e distrital, por via de realização de seminários de capacitação que aconteceram em todo o país.

Contudo, esta acção descrita pelo MEC (2011) revela que nem todos os actores da parte interessada foram envolvidos, sendo de destacar a comunidade e, principalmente, os professores e os directores das escolas que são os executores e, especificamente, os executores desta inovação. Estes apenas tomaram conhecimento da introdução do Currículo Local. Como fez saber Lucas (1985: 107), “a participação pode assumir muitas formas, uma delas pode consistir em, apenas, tomar-se conhecimento de quais decisões estão sendo tomadas e o porquê das mesmas”. Portanto, recorrendo à análise de Lucas (1985), percebe-se que as informações foram produzidas e decididas a nível central e divulgadas sem a observância da participação como o ponto crucial das intenções e acções dos actores escolares. Com efeito, a maior evidência desta constatação são os manuais que orientam os gestores e os professores na implementação do Currículo Local, pois estes não estariam em condições por não terem sido formados. Porém, Habermas (1975: 159), citado por Gutierrez & Catani (1998), fundamenta que participar significa “que todos devem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade”. Ou seja, um dos pressupostos para o sucesso da gestão do currículo deve ter início a partir da elaboração conjunta e de um trabalho de base onde cada interveniente (actores escolares) contribuirá com suas opiniões conhecendo os seus desafios, suas fragilidades e suas forças.

Quer o gestor, quer os professores e a comunidade escolar deviam ter sido envolvidos desde o início, a partir da concepção deste currículo através de auscultações e formações, para que percebessem a filosofia por detrás desta inovação e entendessem o que é o Currículo Local, não apenas tomar conhecimento desta acção. Pelo que, alguns professores confundem esta inovação com a cadeira de ofício. Com relação a isto, os resultados dos estudos sobre a implementação do Currículo Local, de que destacamos os estudos de MEC (2006<sup>1</sup>) e Guibundana (2013)<sup>2</sup>, revelaram que no processo da gestão de escola (que co-ocorre com a gestão do currículo) deve-se envolver diversos actores escolares para que possam ser alcançadas as finalidades previamente traçadas ao nível do Ministério que superintende a área da educação.

Neste sentido, o presente estudo assenta no fundamento democrático a partir do qual os actores do sistema educacional, sob a liderança do gestor da escola, são chamados a reflectir

---

<sup>1</sup> Estratégias de melhoria da gestão escolar em Moçambique.

<sup>2</sup> Gestão da Implementação do Novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique: O Caso das Escolas do Distrito Municipal KaMaxakeni.

sobre que estratégias adoptar para a operacionalização dos objectivos educacionais plasmados no currículo. No entanto, a realidade das escolas moçambicanas tem demonstrado que, geralmente, os professores constituem os actores visíveis deste processo, na medida em que são eles que implementam o currículo. Este protagonismo ou centralização da gestão do Currículo Local no professor é comprovado pela existência de dois manuais de apoio ao professor, sugestões para abordagem desse Currículo (INDE, 2006 e 2011). Nunes (2011) diz que “um dos aspectos fundamentais da prática profissional do professor é a sua gestão do currículo, atendendo aos objectivos e temas nele indicados, em relação às características dos alunos e as condições e recursos da escola”.

Ademais, constata-se que há sobreposição de responsabilidades das acções do director da escola, impossibilitando a sua gestão do Currículo Local com sucesso, pondo em causa o que está previsto pelo INDE (2011: 19), que refere que “é da responsabilidade da direcção da escola: planificar, organizar, coordenar e controlar todo o processo do tratamento dos conteúdos locais (...)”. Deste modo, importa reiterar que este estudo se centra na figura do director (gestor) da escola, que apenas se comporta como uma figura de delegado do poder central, à luz do artigo 14 da lei número 14/2008 do Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, no qual se indica o director da escola como alguém “[...] nomeado pelo Administrador Distrital sob proposta do Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia”.

Portanto, a pessoa do director da escola subordina-se ao administrador. Isto revela que este assume as funções de gestor da escola, estando directamente vinculado ao administrador, cujas finalidades estão adjacentes às normas político-administrativas que se estabelecem ao nível do Governo Central e que, depois, são transferidas para o poder da escola. Neste contexto, o gestor da escola fica limitado na sua gestão organizacional e didáctico-pedagógica, em particular, na gestão do Currículo Local. Por conseguinte, observam-se interferências das suas responsabilidades administrativas. Isto é, a sua gestão do currículo não será ancorada ao pressuposto democrático no qual este faz parte, uma vez que este director é centralmente indicado e não eleito, não tendo por isso aceitação e abertura da comunidade, e, daí, não poder exercer uma certa influência sobre a comunidade na selecção e sistematização dos saberes locais a constar do Currículo Local.

A intervenção do director, para garantir a gestão do currículo, deve ter em conta a comunidade, através de um estudo exploratório, de modo a gozar da simpatia e empatia no seio da mesma. O Currículo Local constitui uma forma de transmissão de saberes locais construídos na comunidade para sala de aula, dotando os alunos de competências que lhes permitam resolver os problemas básicos da vida. Com efeito, na sua gestão, deve-se envolver diferentes intervenientes da escola, nomeadamente: os alunos, os professores, os pais e encarregados de educação, os líderes locais e religiosos das comunidades e o director da escola.

Em Moçambique, a operacionalização do Currículo Local nas escolas do ensino básico é considerada uma prática exclusivamente do professor. Contudo, para que se alcance sucesso na implementação deste currículo, sob ponto de vista de análise organizacional e de gestão, o envolvimento dos gestores da escola é importante, pois também são o garante da implementação da política do Currículo Local e da qualidade na escola.

Portanto, conforme demonstramos até aqui, o objecto da pesquisa é gestão do Currículo Local nas escolas do ensino básico A e B e o objectivo geral é analisar as práticas e percepções dos Gestores e Professores sobre o Currículo Local nas escolas do ensino básico A e B.

Para a materialização do objectivo geral, definimos objectivos específicos que são: reflectir sobre as teorias do currículo; discutir sobre as políticas educacionais e curriculares; compreender as estratégias adoptadas para garantir a gestão do currículo, que é uma componente do currículo nacional; perceber a influência dos gestores destas escolas na gestão do Currículo Local. Diante do exposto, importa colocar a seguinte pergunta: como os gestores das escolas de EPC A e EPC B gerem o Currículo Local e como é que estes influenciam através das suas práticas a gestão do Currículo Local na sua escola?

Nesta perspectiva, a nossa inquietação é saber se os gestores estão cientes da sua influência na gestão do Currículo Local enquanto figuras que lideram suas escolas, e respondem por todas as actividades administrativas e pedagógicas. Assim, o director, sendo um dos actores escolares, não é isento através das suas competências, de garantir a gestão do currículo, pois ele deve “dirigir, coordenar e controlar a escola e representá-la no plano interno e externo” (Boletim da República, 2008: 162), coordenando a disseminação junto da comunidade da filosofia do Currículo Local, de acordo com INDE (2011: 20), neste caso específico.

Contudo, importa perceber que a gestão do Currículo Local é uma actividade mais de nível micro, que reflecte o contexto de sala de aula em que o professor “representa uma garganta ou desfiladeiro pelo qual o caudal do currículo deve passar, a fim de alcançar o aluno oferecendo-lhe toda sua potência e possibilidades educativas”. (SPERB, 1976: 90). Deste modo, nesta pesquisa, é de grande interesse entender o papel dos gestores como garante da gestão do Currículo Local, isto é, como os gestores garantem a gestão deste currículo; como é gerido o referido currículo, ou então, que estratégias são adoptadas pelos gestores das escolas A e B com vista a alcançar os resultados pretendidos na prática.

Entenda-se por Currículo Local “o complemento do currículo oficial, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos” (MINED, 1999: 87). Ou seja, o Currículo Local constitui-se como uma nova perspectiva de desafio que se coloca às escolas do ensino básico em Moçambique, na formação de alunos e na construção de competências teórico-prática que possibilitem resolver problemas do dia-a-dia, pressupondo a intervenção de toda a comunidade escolar.

O percurso para a escolha do tema foi impulsionado por vários motivos que constituíram um processo complexo e complicado para o qual concorre uma pluralidade de condições. Assim, vários foram os factores, sendo de destacar o percurso profissional e a própria história pessoal.

Considerando o factor do percurso profissional, por um lado, enquanto docente na Universidade Pedagógica de Moçambique e estudante, foi inevitável perceber nas reflexões, análises feitas em contexto de sala de aula das pesquisas feitas concernentes ao Currículo Local e sua implementação nas escolas do ensino básico, como os estudos realizados por Guibundana (2013), o qual demonstrou que os níveis de realização da implementação das inovações curriculares do Plano Curricular do Ensino Básico por parte dos gestores e professores não são desejados, em virtude da falta de capacitação destes. Em consonância com isso, o MEC (2006: 15) revela que:

A implementação do Currículo Local não está sendo efectuada ao mesmo ritmo em todo o território, existindo distritos sem qualquer desenvolvimento e verificou-se grande resistência nas zonas urbanas; o próprio conceito de Currículo Local nem sempre foi entendido e integrado na sua essência, ficando restringido a actividades da disciplina de Ofícios ou a actividades extracurriculares; não se efectuou ainda a necessária capacitação

de docentes e gestores, acompanhada de adequados textos de apoio, nem tem sido devidamente monitorizada a implementação da medida. (MEC, 2006: 15)

Enquanto Castiano (2005 e 2006) revelou, em sua análise, que os professores entrevistados para o seu estudo perdem muito tempo à procura de conteúdos de história local e que no ensino formal, não há uma tradição de longa experiência no tratamento de assuntos locais, exigindo, deste modo, um tipo de conhecimento e competências pedagógicas, mas sobretudo de rudimentos de pesquisa que muitos professores primários não têm. Ademais, Basílio (2006) observou que a estrutura curricular do ensino básico, embora organizada em áreas de saber, tende a perspectivar a especialização e isto cria dificuldades, pois não há uma integração e nem sistematização dos saberes locais por parte dos professores.

Verdial (2008) constatou que os professores, as escolas, assim como os diferentes níveis de gestão e supervisão do sistema educativo não foram preparados para assumir esta nova forma de abordar e equacionar a relação e interação necessárias das escolas com as comunidades onde elas se situam. Dias (2010), demonstrou existir problemas de adaptação de didácticas diferenciadas em sala de aulas por parte dos professores para responder à diversidade cultural.

Segundo Nhalevilo (2013), o Currículo Local não é apenas uma inovação, mas uma agenda de emancipação de descolonização, de liberdade. Considera ser uma oportunidade de se reflectir sobre a nossa sobrevivência e cultura. Capece (2016) detectou existir uma carência metodológica para a exploração dos saberes e das práticas em sala de aula, a falta de integração sociocultural dos professores e a falta de formação para levar a cabo esse empreendimento. Dgege & Sabino (2016) constataram a falta de envolvimento da comunidade como um sistema pertencente a escola.

Ibraimo & Cabral (2015) revelaram que as escolas encontram obstáculos na implementação do Currículo Local, por exemplo, o facto de os diversos actores educativos se encontrarem socializados numa ordem essencialmente prescritiva, que os dispensa da sua capacidade de criação e autoria.

Neste sentido, os estudos sobre o Currículo Local, acima citados, constituíram o nosso ponto de partida, inspirando o nosso interesse sobre este tema, em particular as estratégias de gestão e implementação do mesmo. Conforme pudemos ver, estes autores trataram de questões didácticas - pedagógicas, da valorização curricular, relevância da introdução do Currículo Local

acompanhada pela formação do professor para o Currículo Local. Porém, nenhum deles discute questões de gestão do Currículo Local e nem as percepções sobre a gestão e implementação do Currículo Local pelos gestores escolares. Nesta pesquisa, abordamos estas questões, incluindo o processo de busca de soluções para as dificuldades e problemas que o professor encontra na execução do currículo.

Entretanto, por um lado, sendo uma cidadã inserida num contexto sociocultural e historicamente determinado, foi inevitável perceber as influências de todas as circunstâncias sociais, políticas e culturais do país, em que houve um processo histórico de transição de uma sociedade colonial para uma sociedade independente com uma orientação ideológica democrática com que nos identificámos, por acreditar que esse seria o melhor rumo para Moçambique.

Por outro lado, tendo o privilégio de estar a actuar na área de gestão de currículo, preocupo-me com o assunto Currículo Local em duas perspectivas. Primeiro, do ponto de vista da sua implementação, porque se tem observado que este processo não é integralmente funcional, pois não segue a ideia sobre a qual foi desenhado. O gestor da escola não participa directamente neste processo. A segunda perspectiva é relativa à sua implementação, por não estar de acordo com o que se pretende como finalidade da implementação deste currículo. Contudo, não se tira o mérito, quando bem implementado, o currículo tem uma grande importância para escola e para a sociedade. Igualmente, pertencendo a uma sociedade mais actualizada em que se coloca a exigência da necessidade de a escola desenvolver situações pedagógicas que melhorem suas competências, observa-se que os “*outputs*”<sup>3</sup> da educação são considerados “*lastimáveis e preocupantes*”<sup>4</sup>, não são satisfatórios, principalmente, quando se olha para os resultados em torno do aproveitamento pedagógico das crianças das escolas públicas do ensino básico nos últimos anos, pois a maior parte destes não consegue ler, escrever e nem interpretar um texto.

Ademais, a sua participação em debates e projectos que visavam contribuir para a transformação de escolas do ensino básico, condicionou o seu envolvimento activo em questões de gestão curricular. Numa visita a uma escola, conversando com os professores, a pesquisadora

---

<sup>3</sup>Cfr. [www.dicionarioinformal.com.br/significado/outputs/3211](http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/outputs/3211) Termo inglês que significa resultado.

<sup>4</sup> O grifo é nosso.

constatou várias preocupações apresentadas por estes, que constituíram a alavanca para o “*início de um começo*”<sup>5</sup>. Um destes professores abordou a questão do currículo do ensino básico, em especial do Currículo Local, pois tencionava-se perceber como este se operacionaliza sob ponto de vista da gestão na escola, uma vez que as escolas são consideradas espaços onde os objectivos curriculares são transformados em acção educativa, atribuindo qualificações aos alunos nas diversas formas do saber, “*saber, saber fazer, saber ser e saber estar*”. Nessa conversa, igualmente, procurou-se compreender como os gestores escolares encaram o currículo diante dos desafios que a sociedade coloca à volta da educação e diante dos questionamentos sobre a qualidade da educação. Porém, tem-se consciência de que gerir o currículo é tarefa complexa, pois envolve a gestão dos recursos alocados à escola como: recursos humanos, financeiros e materiais.

Neste sentido, atendendo que o currículo é um instrumento de regulação e de normalização na escola, de forma a alcançar uma boa qualidade da educação, tem suscitado grande interesse para os pesquisadores de educação, pois é considerado também um guia que orienta a prática educativa. Portanto, estudar a problemática do Currículo Local parece-nos um desafio ainda a superar, pelo facto de a sua gestão não só restringir-se aos professores, cuja personalidade se circunscreve somente no seu saber de formação, das experiências vividas, mas de um esforço total e conjunto de vários intervenientes escolares. Ou seja, chama-se a consciência do gestor da escola para que tenha a responsabilidade na gestão de currículo.

A partir das contribuições dos estudos e das vivências sobre o Currículo Local, que constituirão base da argumentação científica em que se sustenta esta tese, a abordagem recai sobre a gestão do Currículo Local, as percepções e práticas que são adoptadas pelo gestor escolar, privilegiando uma análise profunda dos factos significativos em relação à actividade destes nas escolas de A e B. Com efeito, os resultados alcançados na presente pesquisa poderão servir de base para a melhoria do processo de gestão do Currículo Local ao nível das escolas em análise, na medida em que elas correspondem o marco inicial na construção de uma sociedade responsável e aberta aos desafios que o país enfrenta, e, igualmente, poderá servir de suporte para consultas futuras.

---

<sup>5</sup> O grifo é nosso.

Tendo em conta as preocupações pedagógicas pessoais e profissionais, olhando para os avanços significativos sobre a problemática de gestão do currículo, levantamos os seguintes questionamentos que constituíram o princípio condutor desta pesquisa: Quais são as acções dos gestores da escola na gestão do Currículo Local? Como os gestores da escola gerem o Currículo Local? Que estratégias são adoptadas pelo gestor da escola para garantir a operacionalização dos objectivos sobre o Currículo Local? E qual é a percepção que os gestores das escolas têm sobre a gestão do Currículo Local?

Em função das constatações expressas na problematização do trabalho, propõe-se, assim, compreender as percepções do gestor da escola sobre o currículo e como estes influenciam as suas práticas no que tange a gestão do Currículo Local. O estudo tem os seguintes objectivos específicos: discutir sobre as concepções do currículo; reflectir sobre o papel do director na gestão do Currículo Local nas escolas do ensino básico; entender as percepções e práticas que o gestor escolar opta para gerir o Currículo Local; identificar que estratégias são adoptadas pelos gestores das escolas na implementação do Currículo Local; perceber o processo de educação em Moçambique; avaliar a gestão do Currículo Local e descrever as percepções que o gestor tem sobre a gestão do Currículo Local do ensino básico.

Em termos de estrutura, a presente tese está dividida em quatro capítulos.

Assim o capítulo I, apresenta-se a revisão da literatura sobre um breve olhar as concepções do currículo, no qual destacamos o Conceito do Currículo, o Multiculturalismo e o Currículo Local, as Teorias Curriculares. No capítulo II, desenvolve-se Políticas Educacionais e Curriculares a destacar os seguintes temas: Políticas Educacionais e Curriculares, breve olhar sobre a Política Educacional, o Percorso da Educação em Moçambique, Conceito de Organização Escolar, Gestão Escolar e Gestão Curricular, Gestão Participativa, Organização da Escola de Moçambique, Retratando o papel do Gestor e Participação dos actores na tomada de decisão. No capítulo III, constrói-se o objecto do estudo e a sua fundamentação, clarificam-se as opções metodológicas como: procedimentos metodológicos, pesquisa fundamental, métodos e técnicas de investigação, análise de conteúdo, análise documental, pesquisa bibliográfica, análise de dados, finalizando com a população e amostra do estudo. E, no capítulo V, apresenta-se a análise e interpretação de dados e, por fim, as considerações finais e recomendações. E

finalmente o IV capítulo apresenta-se a análise e interpretação de dados, Considerações finais e Sugestões.

## CAPÍTULO I: UM BREVE OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

Os estudos curriculares têm ganhado campo nas discussões de alguns académicos, profissionais da educação. A centralidade do currículo incide-se num campo em constante debate para o desenvolvimento de qualquer projecto de formação. Este capítulo conduz-se a partir das contribuições de Sacristán (2000), Lopes e Macedo (2011) Silva (2015) que reflectem sobre as concepções do currículo que permeiam a educação, com foco na sua natureza prática para compreensão do objecto em estudo.

### 1.1. Conceito de Currículo

Ribeiro (1999), Sacristán (2000), Pacheco (2001), Zabalza (2002), Santos (2002), Silva (2003), Lima (2007), Vagula (2012), Gonçalves (2012), Varela (2013), Moreira (2013) Neira (2014) definem Currículo como conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas, os planos pedagógicos elaborados pelos professores, sistema educacional de entre outros.

Estas concepções reflectem diferentes compromissos e posições teóricas curriculares, sendo que os estudos sobre suas definições remontam ao século passado até os dias de hoje. Todavia, as várias concepções sobre o currículo abrem campo para discussões, proporcionando aos demais teóricos ou investigadores da educação um novo posicionamento sobre o conceito dentro da multiplicidade de situações. Lima (2007: 21) considera que “entre diversos aspectos da evolução do currículo no mundo, a sua abordagem conceptual é vista a cada momento histórico o qual tomou uma direcção ao longo dos séculos”.

Entretanto, Varela (2013: 12) entende o currículo a partir da sua etimologia que é “*currere*”, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir. Pacheco (2001) entende o currículo como:

Um plano de estudo, ou “um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas” ou por outra, refere-se a um plano ou programa, apresentado como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito

bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. (PACHECO, 2001: 16)

Numa perspectiva tradicional Pacheco (2001) e Zabalza (2002) têm um posicionamento comum sobre a noção do currículo. Segundo estes autores:

A ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que pode apresentar-se com o formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

Tanto Silva (2003) como Vagula e Gonçalves (2012: 3), o currículo corresponde a um conjunto de experiências e conhecimentos que a instituição oferece aos estudantes e pode ser um elemento de transformação ou manutenção das relações de poder, pois privilegia um tipo de conhecimento. Silva (2015: 147) considera haver no currículo marcas indeléveis das relações de poder.

Essa ideia é corroborada por Ribeiro (1999: 12) que entende o currículo numa perspectiva formal, considerando como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos”. Logo, podemos considerar, pelos conceitos referenciados, que as definições de currículo projectam para um conceito que corresponde a um programa ou conjunto de programas estruturados e organizados na base de objectivos, conteúdos e actividades, tendo em conta as especificidades das disciplinas.

As discussões se movem em volta da percepção dos processos, decisões em volta do conhecimento, o que se pensa sobre os conteúdos, sobre as tarefas que são desenvolvidas em sala de aula vinculadas com o mundo exterior (comunidade). Não se pode entender apenas o currículo como algo predeterminado, ou seja, como um programa oficial a ser disponibilizado centralmente, isto é, planeado e guiado por regras ou normas.

No entanto, se considerarmos a escola em função da sua actividade socializadora, pode-se defender que ela absorve uma diversidade das formas culturais que caracterizam a contemporaneidade da qual a aprendizagem está voltada para valorização de cultura. Esta percepção permite que a escola se imponha novas responsabilidades, elaborando um currículo que valoriza a diversidade cultural. Conforme refere Neira (2014: 128), há um apelo para que se

reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em sentido político-cultural mais amplo.

Nesta óptica, percebe-se que “currículo representa, para além dos conteúdos que são ensinados e aprendidos, às relações sociais, aos valores que a escola inculca, às identidades dos estudantes que ficam ao cargo da escola e da comunidade visto que estas reproduzem culturalmente as estruturas sociais” (SILVA, 2015: 147).

Tendo como suporte estes fundamentos, é de referir que o Currículo do Ensino Básico em Moçambique está voltado para a valorização das culturas diversas. O que significa que o currículo também se focaliza na diversidade cultural capitalizando os grupos sociais (BASILIO, 2006: 68). Nesta ordem de ideias, fica claro que a valorização da cultura se insere na ideia de se aprimorar por uma educação que não iria se interessar apenas no conhecimento escolar, mas sim nas culturas locais.

Outrossim, entender o currículo como cultura significa pensar numa série de processos, decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino (os conteúdos), as tarefas pedagógicas reais que serão desenvolvidas, a forma como a vida interna de sala de aula que se vinculam com o mundo exterior e as relações grupais (SACRISTÁN, 2000: 86-87).

Como se sabe, o currículo reflecte as convicções que um determinado governo pretende para a sociedade que está a construir. Assim, Neira (2014) refere que o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está entrelaçado nas relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que actuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e económico.

A respeito de um currículo multicultural, Neira (2014) é de opinião que:

No currículo multicultural a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e da confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para análise, interpretação, questionamento e de diálogo entre e a partir das culturas. (NEIRA, 2014: 129)

No que diz respeito ao conhecimento, Lima (2007), refere que

o conhecimento se torna não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Considerando a questão simbólica, a memorização e a percepção como aspectos importantes da construção do ser humano estimulando o conhecimento”. (LIMA, 2007: 21)

Esta abordagem interessa muito, na medida em que o currículo actual do ensino básico, para além da apresentação das disciplinas nele incorporado, olha para a questão do conhecimento local para formação dos alunos. O conhecimento sobre os saberes locais torna-se imperioso se pensarmos na primazia que estes conteúdos têm na construção da cidadania, pois não só constitui uma forma de resgatar os valores sociais e culturais de uma comunidade, mas também uma oportunidade de o aluno poder saber a que grupo social e cultural faz parte.

Santos (2002) reflecte sobre o conceito de currículo do ponto de vista restrito e do ponto de vista lato, fala da problemática da diversidade cultural e social dos alunos nas sociedades actuais, que constitui o ponto crítico deste debate curricular, percebe que o eixo central da mudança que se vive nas relações entre a escola e a sociedade é o currículo, porque o mesmo constitui a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional.

A abordagem de Santos (2002) justifica-se pelo facto de que actualmente a sociedade moçambicana é marcada por uma quantidade de práticas culturais ao longo do país, o que obriga a que se criem mecanismos de construção de um currículo que responda às necessidades dos diversos segmentos da sociedade. Nesta óptica, Santos (2002: 4) argumenta que:

O currículo contribui para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social, quer pela sua eficácia, como por exemplo, competências orientadas para a resolução de problemas ou para a tomada de decisões fundamentadas, quer pelo enriquecimento pessoal, como, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. (SANTOS, 2002: 4)

O autor defende que currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de promover/criar “oportunidades para a aprendizagem” (SANTOS, 2002: 6), pois as instituições escolares formatam sistematicamente o trabalho produzindo e reproduzindo situações, regras e práticas escolares, com as quais os alunos se devem identificar. Nesta óptica, o currículo é entendido, como assevera Cordioli (2004: 15) como “espaço para a reprodução e

criação da prática cultural onde os materiais existentes funcionam como matéria-prima para a criação e recriação de modo a evitar a transgressão”.

Ainda na mesma esteira de argumentação, Moreira (2013: 555) reflecte sobre o currículo a partir da cultura em que se insere o conhecimento escolar. De acordo com este autor, o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade. Ele defende a actualidade e a articulação dessas temáticas nos currículos que se pretendam que sejam efectivos, democráticos, inovadores e inclusivos. Essas temáticas precisam ser objecto de discussões empenhadas na promoção da qualidade e na valorização dos professores. O autor dá relevância à abordagem baseada no papel da escola no quadro da gestão do currículo aprovado ao nível central, por um lado, como também, da vertente cultural a que a escola está inserida no quadro do conhecimento que os diferentes actores têm sobre a mesma, por outro lado.

## **1.2. Multiculturalismo e Currículo local**

Estudos sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo surgem nos finais da primeira década do século XX e constituem um dos grandes assuntos de debates de vários académicos na actualidade. Neira (2011: 16), em sua tese, disserta sobre diversos cenários das realidades multiculturais, destacando as manifestações complexas ocorridas na Europa, nos países da América do Norte em que as expressões culturais se inserem e se entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de género.

Moçambique é um país multicultural caracterizado pela existência de uma multiplicidade de crenças, línguas, costumes e tradições. Estudos efectuados pelo Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (1989) e com base nos dados do Recenseamento Geral da População de 1980 assinalam a existência de 14 línguas bantu: Emakhuwa, Xitsonga, Cisena, Echuwabo, Shishona, Cinyanja, Cicope, Shimakonde, Gitonga, Ciyao, Kimwani, Kiswahili, Zulu e Swazi.

Ngunga (1992) considera a existência em Moçambique de 18 línguas bantu, 13 maioritárias e 5 minoritárias. Lopes (1999: 88-89) apresenta dados do Inquérito Nacional aos agregados familiares sobre condições de vida (INE-1998) que indicam que em Moçambique

coabitam com a língua portuguesa as seguintes vinte línguas bantu: Emakhuwa, Cisena, Cishangana, Elomwe, Echuwabo, Cishona, Citsuwa, Xironga, Cinyanja, Cinyungwe, Cicopi, Ciyao, Shimakonde, Gitonga, Ekoti, Kimwani, Kiswahili, Swazi, Cisenga e Zulu.

A construção desta diversidade étnica cultural resulta dos reflexos fundamentados das ideologias implantadas na educação do sistema colonial português que visavam desenraizar os moçambicanos da sua matriz cultural e torná-los portugueses, baseando-se nos valores da igreja católica (BASILIO, 2012).

Com a educação colonial, procurou-se inculcar nos alunos o conceito de Portugal como pátria mãe e nação intercontinental que foram geradas pelas missões católicas, cuja tarefa da educação era de nacionalização dos africanos. Aí a “cultura local era tomada como uma questão estratégica para converter e assimilar os africanos. A intenção era usar os saberes locais para realizar com facilidade o processo de colonização e de conversão” (BASÍLIO, 2006: 23).

Embora a educação colonial se dirigia pela dominação dos africanos, ou seja, foi considerada hostil, separatista e eurocêntrica, influenciada pela igreja católica. Mazula (1995: 236) afirma que “esta educação se subjugava aos interesses ideológicos da metrópole, cujo objectivo era levar *o indígena a nacionalizar-se português*. Portanto, pode-se concluir que o colonialismo, por um lado, constituiu uma força ideológica que influenciou no funcionamento e na estruturação do sistema de educação moçambicana, e, por outro, foi notória a contribuição no sector da educação, ainda que fosse um contributo da educação da metrópole, o reconhecimento da importância de valorizar e incorporar valores religiosos e culturais na formação do cidadão moçambicano. Esta influência constituiu um dos marcos para a revolução curricular no país.

Um outro factor histórico relevante, neste período, decorreu a partir da delegação da direcção cultural à igreja católica, unidade com a qual foi seleccionada em 1940 pela Concordata<sup>6</sup> entre Estado e Igreja, que estabelecia um vínculo na gestão da colónia portuguesa.

---

<sup>6</sup> O «Acordo Missionário», de 7 de Maio de 1940, assinado entre a Santa Fé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas «corporações missionárias» ou «religiosas» (Artigos 1º, 5º, 9º, 18º e 19º) e, como tal, instâncias económicas de «moralização dos indígenas», isto é, de «preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem» (art. 68º). Em 1941, foi assinado o Estatuto Missionário (5 de Abril), regulamentando o Acordo. O mesmo estabelecia que «as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador» (Art. 2º). O artigo 1º da lei que criou a Junta das Missões Católicas Ultramarinas vinculou-a ao Ministério das colónias, «para desenvolver, (...) o espírito de colaboração que, em nome dos mais altos interesses coloniais, tem de presidir às relações do Estado com as missões», e estabelecia que o Presidente da Junta, normalmente um bispo, fosse de «nomeação ministerial».

O Estado ocupava-se da educação da população “civilizada” e a Igreja encarregava-se de educar as populações indígenas.

Concluindo, embora se tenha observado o carácter de separação a partir da demonstração de diferenciação social dentro das classes dos indígenas e dos civilizados, pelo Estado Português em Moçambique, ficou evidente que as formas de ser, estar enraizavam-se mesmo que não tenham sido observadas as relações entre as mesmas.

Segundo Basílio (2006),

O primeiro trabalho realizado por missionários ligados aos saberes locais foi o estudo etnolinguístico. Este trabalho consistiu em estudar as línguas locais para traduzir a Bíblia. Traduzir a Bíblia em língua local implicava conhecer a cultura do povo falante dessa língua. (BASÍLIO, 2006: 23)

Com a independência, o Estado moçambicano demonstrou interesse pela questão do multiculturalismo na educação. A Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu Artigo 5, fala da necessidade de valorizar as línguas nacionais como componentes da cultura. O Sistema Nacional de Educação, no quadro dos princípios definidos, visa “contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”. Ou seja, a preocupação do Estado é de formar cidadãos enraizados, com sentido de pertença a uma nação, uma cultura que durante épocas foram subestimadas pelas políticas coloniais.

Em 2003, fez-se a Reforma Curricular no Ensino Básico, e como resultado, em 2004, introduziu-se um novo currículo, tendo como uma das inovações, o Currículo Local, com o objectivo de reconhecer e valorizar a diversidade cultural. É nesta componente em que foram definidos 20% do tempo previsto para abordagem dos conteúdos relevantes das culturas nacionais na escola, com intuito de permitir “(...) diálogo entre os saberes de natureza local e os saberes de natureza universal” (CASTIANO *et al*, 2005: 2). Ou seja, pensa-se num currículo que valoriza as práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações (NEIRA, 2014: 129).

Contudo, a preocupação com os saberes locais iniciou com a colonização. Nesse contexto, Basílio (2006: 32) refere que o conhecimento sobre os saberes locais, neste período, era um veículo para cumprir os objectivos de evangelização missionária e de colonização. Mas, a hipótese de se criar um currículo que pudesse resgatar os saberes locais era impensável. Os

saberes locais eram encarados como instrumentos para compreender a racionalidade dos povos africanos para dominá-los.

Portanto, com a introdução do Currículo do Ensino Básico, o Currículo Local é contemplado como uma das inovações cuja perspectiva de fundamento curricular tem em vista os estudos das teorias críticas e pós-críticas. Estas teorias visam revitalizar a diversidade cultural. Deste modo, o Currículo Local é concebido na perspectiva multicultural, compreendido como saberes locais resgatados na comunidade e activados no processo de ensino e aprendizagem na escola. Banks (1999), citado por Candau & Anhorn (2000: 8), entende o currículo multicultural como “conjunto de diferentes culturas que possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade”.

Basílio (2006: 76) explica que o multiculturalismo é entendido como um movimento de reivindicação, no sentido de que os grupos sociais exigem o reconhecimento nacional e internacional das suas manifestações e expressões culturais.

Entretanto, sob ponto de vista do contexto de educação, Neira (2014: 130) entende que o currículo multicultural tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Nesta perspectiva, o multiculturalismo no campo educacional objectiva o reconhecimento da pluralidade e das identidades pertencentes aos diferentes grupos sociais, até mesmo daqueles que estão excluídos pelos que assumem posição de poder no contexto social.

Dias (2010), ao debruçar-se sobre o *currículo, cultura e diferença: rumo à criação de uma didáctica da diversidade*, afirma que os alunos trazem consigo toda a sua bagagem cultural (suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, sua/s língua/s e/ou dialectos maternos) e que usa habitualmente fora e dentro da escola. No entanto, a autora recomenda que se deve pensar em uma educação multicultural numa perspectiva pedagógica do que política, pois, assume-se que “a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos” (NEIRA, 2011: 18). E, actualmente, tem-se percebido que as reivindicações permanecem apenas no âmbito discursivo e os seus proponentes passam, muitas vezes, por activistas políticos, esvaziando-se assim o carácter crucial da consideração da diversidade e das diferenças culturais na sala de aulas (DIAS, 2010: 43).

Basílio (2006: 76), citando Silva (2000), comenta que o multiculturalismo representa um instrumento básico de luta política. Pois, “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como Antropologia” (SILVA, 2000: 88).

Dessa forma, o Currículo Local é percebido como “o complemento do currículo oficial, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos”. (PCEB, 1999:87). Igualmente, é entendido como uma forma de dotar os alunos com capacidades para sua integração na sociedade, de modo a desenvolver na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e contribuir para melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade (PCEB, 1999: 87).

Percebemos que o Currículo Local foi uma forma de aproximar a educação a realidade local, tendo em conta os saberes que estavam a ser deixados de lado por força do currículo oficial.

Moreira e Silva (2002: 34) entendem Currículo Multicultural como sendo “o projecto selectivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Reconhecendo a valorização da diversidade cultural por via do Currículo Local e, principalmente, da escola como instituição ao serviço do bem público (Neira, 2014: 125), exige-se que a escola proporcione a compreensão de que as diferenças são partes essenciais do todo que constitui as sociedades e para isso tende a se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência (*Ibidem*). Sabe-se de antemão que as pessoas são diferentes em suas particularidades, ainda que, pertencendo a um mesmo grupo, os indivíduos podem posicionar-se de maneiras diferentes dentro de uma mesma estrutura.

### 1.3. Teorias de Currículo

Antes de falarmos sobre as teorias curriculares, é pertinente trazermos a noção da teoria. Neste caso vertente, uma teoria tem sido vista como “uma representação a *posteriori* da “realidade”, a partir dos dados empíricos observados, no pressuposto de um conhecimento único, absoluto, universal e intemporal do sujeito dissociado do objecto (*ego cogitans res extensa*)” (DESCARTES, 1979 citado em SOUSA, 2001: 4). Ideia corroborada por Silva (1996: 9) que reforça a noção de que “teoria representa, reflecte, espelha a realidade”.

Como se pode depreender, os autores convergem na ideia de que a teoria sempre reflecte e representa uma realidade concreta. E falar em teorias significa olhar para múltiplos olhares sobre a diversidade das tradições curriculares classificadas. Igualmente, é possível compreender as várias funções que estas desempenham. Para Sacristán (2000: 30), as teorias sobre o currículo convertem-se em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que indirectas, de abordar os problemas práticos da educação. Ademais, as teorizações sobre o currículo implicam delimitações do que é seu objecto, muito diferentes entre si. Lopes & Macedo (2011: 19) asseguram que existem várias definições em volta do significado do conceito currículo. Porém, consideraram haver um aspecto em comum entre tais definições, o de considerar currículo como “um plano formal de actividades/experiências de ensino e aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizado, do dia-a-dia da sala de aula” (LOPES & MACEDO, 2011: 19). Contudo, reiteram que a descrição de cada uma das definições não representa uma nova forma de conceber o objecto do currículo, mas de um argumento das teorias curriculares a partir das quais a definição do currículo se insere.

Segundo Lopes & Macedo (2011) temos a considerar as seguintes teorias: efficientista, progressista, marxista e pós-estruturalista e que Silva (2015) denomina de teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As contribuições destes autores levam à compreensão das variadas perspectivas sobre currículo, tendo como horizonte as contínuas dinâmicas das sociedades em geral e dos contextos escolares, em particular.

Assim, podemos distinguir as teorias que ao longo do tempo caracterizam a historicidade educacional: as teorias eficientistas, progressistas, marxista, fenomenológicas e pós-estruturalismo.

### **1.3.1 A teoria eficientista ou tradicional**

A análise sobre a teoria eficientista ou tradicional desenvolvida por autores como Lopes & Macedo (2011) na obra “*Teorias de Currículo*”, Tomaz Tadeu da Silva (2002 e 2015) em suas obras *Teorias do Currículo: uma introdução crítica* e *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* gira em torno do entendimento do currículo como científico, uma designação associada à administração escolar, cujo conceito se entende como eficácia, eficiência e economia.

O processo da industrialização trouxe novas formas de organização política, económica e social e as reflexões sobre o currículo que fizeram com que as escolas ganhassem novas configurações e assumissem responsabilidades voltadas para a resolução dos problemas sociais geradas pela mudança económicas da sociedade.

Lopes & Macedo (2011: 22) consideram que “a preocupação com a eficiência da escola tinha em vista socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e económica”. Portanto, na visão teórica eficientista, a prioridade no currículo são as tarefas e os objectivos centrais e não somente os conteúdos.

A teoria tradicional do currículo teve como principal teórico, John Franklin Bobbitt (1876-1956), que, em 1918, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos, que se caracterizou por diversas forças de cunho político, económico e cultural, procurando envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias (PACHECO, 2017)

Para Silva (2015: 22), as teorias tradicionais são uma perspectiva curricular na qual se insere a visão eficientista, reforçando a ideia de que, o interesse destes estudos surge da necessidade de procurar moldar os objectivos e as formas da educação em massa, que estiveram

viradas às exigências das forças económicas, políticas e culturais. Esta situação demonstrou a preocupação na concepção de um currículo voltado à escolarização das massas. Este princípio de orientação, levantou questões sobre que exigências se levariam em conta para a preparação das crianças e dos jovens para economia; propunha-se, igualmente, que a escola funcionasse como uma empresa comercial. Este argumento dá maior importância “*ao currículo como resultado de um processo que reflecte os interesses particulares das classes de grupos dominantes*” (SILVA, 2015: 46).

Bobbitt (1918), citado por Silva (2015: 22), propõe um sistema educacional baseado na economia, ou seja, um modelo eficiente. Logo, a escola proposta por Silva (2015: 23), citando Bobbitt (1918), deveria passar para o modelo de organização proposto por Frederick Tyler, cujo princípio se baseia na proposta de *administração científica*<sup>7</sup>. Neste contexto, para Bobbitt (1918), citado por Silva (2015: 24), o currículo transforma-se numa questão de organização, ou seja, “*o currículo se resume a uma perspectiva técnica, o que significa que o currículo não espelha um modelo que permite o desenvolvimento de habilidades/competências e a aprendizagem dos alunos*”. Nesse sentido, o currículo limita-se a ser uma actividade burocrática, em que a fundamentação do ensino centra-se na figura do professor e os alunos são meros ouvintes dos assuntos que são apresentados em sala de aula.

Silva (2002: 22), argumenta que a organização e o desenvolvimento do currículo devem responder a quatro questões:

- Que tipo de objectivos educacionais a escola deve procurar atingir;
- Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos;
- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais;
- Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão a ser alcançados.

---

<sup>7</sup> CHIAVENATO (2003) A administração científica é um modelo de administração criado pelo americano, Frederick Winslow Taylor, no fim do século XIX e início do século XX e que se baseia na aplicação do método científico na administração, com o intuito de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos.

Eyng (2015: 43) diz-nos que a tarefa dos “especialistas” do currículo era realizar um levantamento das habilidades dos indivíduos e como os currículos poderiam desenvolver essas habilidades. Posteriormente, os especialistas deveriam criar instrumentos de “medição” dessas habilidades, conceito que usualmente denominamos de avaliação.

Contrariamente ao que se entende na visão eficientista ou tradicionalista cuja premissa orienta-se pela eficiência, a escola pode ser concebida como um espaço de burocratização. Não se pode descurar que a escola e o currículo constituem importantes meios de controlo social, facto que se remete a uma nova percepção de conceito do currículo, entendido como aquele que “garante a formação de indivíduos capazes de actuar na busca da mudança pela acção humana, distanciando-se do centralismo do currículo” (LOPES & MACEDO, 2011: 23).

Quem avalia os resultados obtidos é o professor, que também participa de uma cultura conservadora burocrática. No currículo tradicional, aprender “consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007: 119).

Deste desenvolvimento, conclui-se que a teoria tradicionalista ou eficientista, cinge-se na actividade burocrática e o currículo não permite o desenvolvimento de competências; igualmente, o Professor é a figura central do conhecimento, o que torna os alunos apenas ouvintes.

A partir da década de 1970 assiste-se a uma “mudança paradigmática, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista” (PACHECO, 2009: 392). Começa, deste modo, um momento significativo rumo à teoria progressista ou crítica do currículo, cuja importância está em “pensar em uma educação emancipadora, que possa constituir um processo colectivo que possibilite a transformação social, corroborando para a formação de alunos críticos, participativos e actantes na sociedade” (ARAÚJO et al., 2002: 10). Trata-se de reconceptualização do currículo visando a incorporação de elementos que permitam não só que o aluno aprenda, mas que, igualmente, seja sujeito da sua aprendizagem.

### 1.3.2. Teoria Progressista ou crítica

Do vasto reportório sobre as teorias curriculares constata-se que a teoria progressista olha para as tendências de controlo social, que é menos coercivo. Nelas, a educação é considerada como um meio que diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial, cujo objectivo é a construção de uma sociedade harmónica e democrática.

Um dos nomes mais distinto na teoria progressista Jonh Dewey (1959) revelou que o foco central do currículo está na resolução de problemas sociais e na educação da criança como um todo, considerado o educador que estabeleceu as bases do construtivismo ao centrar o processo na aprendizagem do aluno. Segundo Dewey (1959: 158) “a vida da criança consiste numa totalidade (...) não existe um isolamento, nem uma distinção consciente. As coisas que a ocupam são mantidas em conjunto pela unidade dos interesses pessoais e sociais que a vida acarreta”.

Neste sentido a criança, na escola e na sociedade, depara-se com uma série de problemas, que são organizados com vista a dar oportunidade da mesma agir de forma unida. Lopes & Macedo (2011: 75) citando Dewey (1959) afirmaram que a escola deve ser capaz de contribuir para mudanças sociais formando os alunos para serem cidadãos em uma sociedade democrática.

Com relação a isso, Silva (2015: 23) corrobora a ideia da construção da democracia, revelando que as experiências educacionais da escola precisam de se conectar com as levadas a cabo por várias outras instituições da própria sociedade, como, por exemplo, a família, igreja, sociedade, etc. O que se pode depreender que a educação deve ser uma via, a partir da qual a criança busca seus saberes, e que ela própria adquira sua competência, descubra o seu potencial e não somente buscar uma aprendizagem para preparação para vida adulta.

Diante do exposto, pode-se perceber que os diferentes aspectos inerentes às tradições curriculares revelam um elemento comum, o que caracteriza o currículo como componente prescritivo, por um lado, e, visto como planeamento das actividades da escola realizadas segundo critérios objectivos e científicos, por outro lado. Logo, a partir do exposto e das análises da teoria curricular, entendemos que estas se inserem numa perspectiva de fundamento sobre escola como sendo uma realidade objectiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. A escola funciona dentro dos princípios a partir dos quais ela é planeada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.

Pacheco (1999: 2) assevera que na prática, o currículo, sendo um espaço por excelência, procura “a participação de cada um de nós na sociedade enquanto actores curriculares, comprometidos, histórica, social e culturalmente com um projecto de formação que se encontra em permanente reconstrução”.

Portanto, reconhecendo que hoje em dia, e, de certo modo, sob influência da alteração do paradigma científico, essa concepção vai dando lugar a uma organização escolar que concorre para a formação de cidadãos dotados de conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para desenvolvimento social. Quer dizer, ela tornou-se mais aberta e mais acessível, mais próxima da realidade social, se bem que, internamente, pouco nela tenha mudado (SANTOS, 1997: 185).

Essa percepção sobre a escola instiga a pensar sobre o currículo, as políticas curriculares, organização da própria escola como instituição de produção do conhecimento e considerá-la como espaço de socialização e não como controle de aparato social (Althusser, 1998). Este fundamento contraria a visão técnica, que estava virada para as questões sobre a selecção e a organização do conhecimento escolar, buscando entender os interesses envolvidos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e mais especificamente dos grupos que os detêm (LOPES & MACEDO, 2011: 29).

### **1.3.3. Teoria marxista**

A década de 1960 foi marcada pela emergência de movimentos sociais e culturais que questionavam, de forma explícita, a sociedade e suas organizações. Nesta época, surgiu a teoria que indaga o pensamento e a estrutura educacional vigente, com ênfase na concepção tradicional do currículo, a teoria marxista ou teoria crítica. Ou seja, estes movimentos tiveram forte influência do pensamento Karl Max para construção do currículo na época, uma das ideias subjacentes foi a visão sobre o Homem como ser natural, social, histórico, vendo a história como se desenvolvendo através da luta de classes, numa perspectiva dialéctica.

Surgem pensadores do campo da educação como Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron (1930) entre outros, que defendiam que a escola seria o *locus* ideal para que o capitalismo pudesse reproduzir essa ideologia, pois é

justamente a escola que mantém a população em maior número e por um prolongado período de tempo (PACHECO, 2017).

A teoria marxista dá lugar a um novo campo da tradição curricular, evidenciando o currículo como um espaço de reprodução simbólica e/ou material, ou seja, desenvolve-se a aceção de que o *currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que selecciona de forma interessada aquilo que é objecto da escolarização* (LOPES & MACEDO, 2011: 29). Esta ideia foi destacada por Silva (2015:30) ao se referir que *para teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas e como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que currículo faz.*

Pelo que se pode inferir na óptica de Silva (2015), o modelo de Tyler sobre a “racionalidade” não esteve absolutamente preocupado em fazer qualquer tipo de questionamento direccionado ao conhecimento e às formas de organização do currículo, ou seja, ao *status quo*.

Em 1979, as análises em volta do currículo foram feitas com especificidade, com particular enfoque na publicação de *Ideologia e currículo* por Michael Apple (1982), contestando o sector da educação que é marcado pela valorização do tecnicismo. Em virtude disso, Apple (1982a:56) propõe *explorar como a distribuição cultural e o poder económico estão intimamente entrelaçados* não apenas nos valores transmitidos na escola, mas também no que é considerado como conhecimento escolar.

Na perspectiva de Apple (1982c), a ideologia é entendida como *um sistema de crenças partilhadas que permite dar sentido ao mundo uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão do mundo*. Na mesma lógica, Silva (2015: 31) entende que a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. Assim, o conceito de ideologia representa-se necessária no currículo, nas relações sociais e não se reduz à simples imposição de ideias. A ideologia se efectiva em práticas sociais inscritas em instituições concretas, neste caso, a escola.

Ainda na linha do pensamento marxista, Bourdieu (1975) & Passeron (1975) defendem a ideia das sociedades capitalistas, que não são apenas propriedades económicas, mas também simbólicas. E as escolas enquanto instituições sociopolíticas ajudam na manutenção do controle social e apoiam a manter as desigualdades da distribuição simbólica. Para Silva (2015: 34), o

“domínio simbólico é o domínio por excelência da cultura, da significação, actua através de um ardiloso mecanismo”.

Portanto, foi a preocupação de Apple (1982c: 15) perceber, através dos conceitos da *ideologia e hegemonia, como os currículos escolares criam, recriam e consolidam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade*. Pois, prevalecia sob ponto de vista da perspectiva marxista a *ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa e reflectia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe* (SILVA, 2015: 38). Segundo Apple (1982c: 17), a relação entre ideologia e educação é vista “como forma de as escolas desempenharem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a hegemonia ideológica seja mantida. Tais condições não são impostas e precisam ser continuamente reconstruídas em instituições como escola”. Ainda nesta óptica, Apple (1984) garante que:

[...] o objectivo da criação de hegemonia ideológica e da autonomia relativa na cultura é complementada pelo foco do Estado que se vincula à noção de hegemonia, considerada como o processo pelo qual as camadas dominantes tentam conseguir um consenso aceite pelos demais grupos da sociedade, tal consenso precisa ser obtido entre numerosos grupos que se opõem, o que significa que ter de incorporar interesses de grupos diferentes. (APPLE, 1984: 32).

No entanto, Apple (1982-c: 29) enfatiza que, por ser a educação um aspecto do Estado, não se deve entender “que todos os aspectos do currículo e de ensino sejam redutíveis aos interesses de uma classe dominante”.

À luz do pensamento marxista, os grupos poderosos impõem o que os outros devem saber (o poder hegemónico). O currículo espelha a luta entre a classe dominante e as classes dominadas. Todo o ensino através do currículo estatuído reflecte a subjugação das minorias. Face a estas constatações, abriu-se espaço para a existência de ensino particular, onde as classes dominantes podem, a seu belo prazer, dotar os seus educandos de conhecimentos e habilidades que não são possíveis ministrar no ensino público e onde a maioria tem acesso.

Entretanto, sabe-se que o currículo é muito mais do que conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, é igualmente considerado como um todo organizado em função de propósitos educativos

e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como em forma currículo oculto.

As teorias tradicionais concentram-se, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo, os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de como fazer o currículo. Em contraste, a teoria marxista advoga que o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Ademais, as teorias tradicionais fazem o currículo para condicionar de forma neutra o sujeito, modelando o sujeito para ser o cumpridor técnico, na prática a educação dentro dessa perspectiva é totalmente bancária, o aluno é modelado para apenas receber informações e cumprir tarefas, sem poder questionar nada, entretanto, as teorias críticas fundamentam-se numa perspectiva totalmente diferenciada, postulando a política para a promoção de um modelo que envolve uma educação politizada, buscando formar o sujeito para uma visão reflexiva da sociedade.

No que tange a questão do currículo Silva (2003) considera:

O currículo prescrito como sendo predefinido tanto a nível nacional através de documentos oficiais, leis, normas, directrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares e como ao nível local através das escolas, planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registado e documentado.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, ou seja, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída (SILVA, 2003: 78).

Nesta óptica, a percepção sobre o currículo implica, necessariamente, olhar para escola, ou seja, pensar nas interacções quotidianas em sala de aula assim como o *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e na acção dos professores. Ideia corroborada por Silva (2015) ao referir que:

A escola actua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais directa, através das matérias, mas susceptíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes”. Entenda-se o conhecimento não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo. (SILVA, 2015: 31)

Lopes & Macedo (2011: 31-32) consideram que o currículo oculto foi criado de forma a responder aos questionamentos sobre os aspectos da cultura social ensinados e que deram origem às teorias curriculares científicas. O mesmo é entendido como o que subjaz ao currículo formal e ao que acontece na escola, ou seja, é o currículo organizado segundo os moldes sistémicos das perspectivas técnicas. Apple (1982), mencionado por Silva (2015: 46), contrapondo-se às teorias tradicionais vê o currículo em termos estruturais relacionais, afirmando que “o currículo não é um corpo inocente e desinteressado de conhecimentos”. Este conhecimento na perspectiva de Apple é visto como uma construção social. Portanto, o autor rejeita a visão de que a educação tem de ser estudada “cientificamente” e chama atenção para o interesse no controlo subjacente a tal atitude. Pois, entende o currículo como conjunto de significados de práticas que fazem parte da cultura vivida e que contém elementos que evidenciam bom senso e elementos que sugerem opressão e reprodução. Também qualificam para a acção e mudança social (Apple, 1982c).

De acordo com as teorias críticas do currículo, é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2009: 78) e que mantêm a ideologia dominante. Nessa perspectiva, pode-se reflectir sobre os elementos que contribuem para essa prática, principalmente, quando evocamos no quotidiano escolar as relações de género, os rituais, as regras e regulamentos, a meritocratização entre “os mais aptos” e “os menos” capazes, por exemplo.

Libâneo (2013: 44), comentando acerca da influência que o currículo oculto exerce na educação, sugere que, “embora recôndito, actua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham”.

O novo contexto social sobre o qual se desenvolvem as abordagens curriculares traz perspectivas teóricas de reprodução que criticam as abordagens técnicas de currículo, dando origem a vários questionamentos iniciados nos fins dos anos 60 ao *status quo* sobre currículo. Isto é, buscam-se perspectivas técnicas para demonstrar novas abordagens de pensar sobre

currículo. Essas “abordagens dão ênfase nos significados subjectivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2015: 38). Portanto, neste período, foi evidente perceber as fragilidades próprias das abordagens técnicas. Mesmo que marcada por preocupações de natureza sobremaneira prática de como fazer, no entanto, não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas. Contribuindo para o surgimento de críticas ao conceito restrito de currículo como prescrição (LOPES & MACEDO, 2011: 33).

No quadro das teorias críticas, a perspectiva marxista advém do conflito de classes, de modo a que a ideologia dominante seja mais presente no quotidiano da maioria subjugada. O aluno é parte do processo de ensino e aprendizagem e não mero espectador da sua realidade. Perante as perspectivas dos autores sobre a teoria marxista, concordamos com a posição de Silva (2015) quando defende que o currículo molda a sociedade com vista a responder à realidade social.

#### **1.3.4. Teoria fenomenológica ou crítica**

Abordagem teórica sobre o currículo designada por fenomenológica defende a existência de um currículo aberto à experiência dos sujeitos, ou seja, um currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Mais um currículo inerente à ideia de um documento pré-estabelecido substituído por uma concepção que engloba as actividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida no espaço da escola (LOPES & MACEDO, 2011: 34).

Freire (1987:33), um dos influentes deste pensamento, contrasta a opinião marxista afirmando que o conhecimento é visto como uma forma de alienação ideológica por aqueles que pregam e desenvolvem a educação opressora. Para o autor, possuir este conhecimento significa possuir poder ideológico, ou seja, segundo Freire (1987: 58), “a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. No seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma pedagogia baseada no diálogo. Constrói uma teoria eclética, para qual muito colabora a fenomenologia e o existencialismo, e propõe uma nova abordagem de concepção técnica do currículo, assente nos procedimentos para elaboração

curricular com vista a permitir a integração no mundo da vida dos sujeitos as decisões curriculares. Segundo Silva (2015: 40), “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”.

Lopes & Macedo (2011: 35), citando William Pinar (1994), propõem o conceito de *currere*, definido como um processo, mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública.

A perspectiva de análise fenomenológica remete a uma apreciação sobre o currículo como essência da experiência educacional como parte da situação biográfica do sujeito que se mergulha no processo de construção de conhecimento.

Em síntese, as diferentes abordagens desenvolvidas pelos teóricos acima referidos procuram definir o currículo como um documento formal (perspectiva técnica), assim como um elemento não em si suficientemente aceitável para dar conta das diversas multiplicidades de experiências internas e externas dos sujeitos, individuais e coletivos que compõem o currículo, mas que também é vivido no cotidiano da escola. Percebe-se, igualmente, que o currículo tem um conceito multifacetado entendido como um instrumento formal, oculto e vivido ou cotidiano. Este último tornou-se o suporte argumentativo do pós-estruturalismo para os estudos curriculares, no qual se olhou para outra definição do currículo que se intensificou fortemente.

Entendemos que o currículo deve se adaptar ao contexto social permitindo que o aluno adquira competências para satisfazer as preocupações da sociedade onde ele se insere. Uma educação baseada no diálogo constante.

### **1.3.5. Teoria pós-estruturalista ou pós-crítica**

Nos fins de 1970, apareceram os primeiros estudos do pós-estruturalismo e, em 1990, intensificaram-se com os estudos curriculares, especificamente com os textos produzidos e traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva na sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*,

O pós-estruturalismo partilha vários aspectos relacionados com a desconstrução dos conceitos de currículo defendidos pelo estruturalismo. De acordo com Lopes & Macedo (2011:

38), desenvolve-se, no pós-estruturalismo, a ideia de que *a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo*. Portanto, mesmo que partilhando assuntos iguais, verificam-se afastamentos no que concerne às críticas à modernidade e alguns questionamentos em volta das tradições curriculares. Com efeito, enquanto:

“O estruturalismo tem a pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais [...], advoga a existência de estrutura, sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenómenos. [...]”. No entanto, “pós-estruturalismo critica o facto de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem.” (LOPES & MACEDO, 2011: 38-39).

Contudo, as preocupações pós-estruturalistas assumidas colocam muitos questionamentos que são postas às tradições curriculares. Essas tradições constroem e criam um sentido do currículo, o que não implica assumir como produtoras da verdade sobre ele mesmo, mas que nos leva a perceber como esses discursos se confrontaram e vê-lo como algo que deve ser desconstruído.

Silva (2015:51), no seu desenvolvimento da teorização crítica sobre o currículo, destaca a figura de Henry Giroux (1987), que se tem preocupado com a problemática da cultura popular, embora sempre em conexão com assuntos pedagógicos e curriculares. No que concerne aos estudos curriculares, Giroux centra-se na ênfase da perspectiva empírica e técnica para descrever o currículo, distanciando-se da racionalidade burocrática das teorias tradicionais, contestando o carácter mecanicista do currículo, a reprodução cultural e social e a cultura dominante. Segundo Silva (2015: 53), esta análise crítica surge pelo facto de estas teorias não terem suficiente atenção *às conexões entre as formas como as construções se desenvolvem num espaço restrito da escola e o currículo por um lado, e por outro, as relações sociais mais amplas de controlo e poder*. Ele sugere que “as mediações e acções no nível da escola e do currículo podem trabalhar com propósitos do poder e controlo (*Ibidem*). E compreende o currículo como elemento emancipador e libertador.

Por via da concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia, argumenta-se que a escola e o currículo devem funcionar como uma *esfera pública democrática*, pois eles são realidades democratizantes e emancipadoras. Silva (2015: 54) destaca que “a escola e o currículo devem ser locais onde estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades

democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”.

Considerando que a pedagogia e o currículo estão entrelaçados à *Política cultural*, entende-se que “o currículo envolve a construção de significados e valores culturais (Silva, 2015: 55). Ou seja, o currículo é o local onde activamente se produzem e se criam significados sociais.

Segundo Lopes & Macedo (2011: 41), *o currículo é uma prática discursiva, isto é, uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projecta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.*

Sobre o desenvolvimento de estudos curriculares, Silva (2015: 148) acrescenta que a teoria pós-crítica amplia e, ao mesmo tempo, modifica aquilo que as teorias críticas demonstraram sobre o currículo. O que significa que o currículo é uma invenção social. E Silva (2015: 150) define-o como *documento de identidade, isto é, currículo envolve processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.*

Por tudo o que foi referido, parece ser relevante recorrer às teorias pós-críticas, pois nelas se discute a relação entre o currículo e o multiculturalismo. Entenda-se o currículo multicultural a partir de duas perspectivas, a Liberal ou Humanista que *ênfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.* A outra é a que compreende uma pedagogia mais crítica e *que afirma que essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença, [...] assim, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder* (SILVA, 2003: 88).

Silva (2011: 86) afirma que “as análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais se relacionam ao conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”. Nesta perspectiva, a identidade é construída no lugar onde a pessoa está inserida.

Neira (2014: 127), citando Moreira (2001), Pereira (2004) e Sousa Santos (2007), conclui que o currículo multicultural vislumbra a inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

O multiculturalismo aparece como uma forma de reacção ao currículo hegemónico, que privilegia a cultura ocidental, europeia, machista e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante (EYNG, 2015).

Para Silva (2009:85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Esse movimento de análise e luta por um currículo mais abrangente no mundo contemporâneo, fez surgir duas perspectivas de resistência: 1) a liberal ou humanista do multiculturalismo e 2) a perspectiva crítica que se divide em duas vertentes que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Para os movimentos pós-críticos, o currículo precisa integrar a diversidade como sendo fruto de questões históricas e políticas. O currículo deve ter um papel primordial na desconstrução do texto considerado como oficial, questionando os valores tidos como certos, incluindo e valorizando os valores de todos os grupos sociais, sem distinções.

A cultura constitui um substrato para a educação e para a construção dos saberes escolares. Assim, os estudos culturais e curriculares são fundamentais para compreender os processos de organização e disseminação do conhecimento e para a estrutura do conhecimento escolar e articulação entre os conhecimentos escolares e saberes culturais que se convertem em conhecimentos escolares. A educação multicultural também se desenvolve em Moçambique, daí a necessidade de recorrer às teorias pós-críticas das abordagens pós-estruturalistas para compreender as noções de tolerância no campo do currículo. Estas enquadram-se na realidade moçambicana, por se considerar um país multicultural que olha para os pressupostos da sua realidade social para construir valores que unem a sociedade dentro da sua diversidade cultural. Com efeito, o currículo do ensino básico valoriza a concepção da cultura, o que ficou patente com a introdução do Currículo Local, ou seja, *a visão da relevância deste currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais para que se torne um factor de excelência, de coesão social e não de exclusão social* (PCEB, 2003: 8). Basílio (2010: 153) afirma que a concepção do Currículo Local e sua integração na prática pedagógica articula-se com o currículo nacional e considera ser um momento ímpar de valorização e afirmação das culturas locais.

A partir do fundamento teórico plasmado no PCEB, está assente a questão do Currículo Local, representado sob ponto de vista técnico e estrutural (teoria crítica), pois preocupa-se apenas com a padronização neoliberal. Entendemos que não se vislumbram os saberes locais no plano curricular do ensino básico, de modo a ser implementado nos 20% do programa nacional.

Sobre as teorias curriculares, a sua abordagem compartimentada depende de cada autor. Lopes & Macedo (2011), falam sobre a teoria eficientista, Dewey (1959) sobre a teoria progressista, Altusser (1998), Bordieu & Passeron (1975) trazem abordagens assentes na teoria Marxista, Lopes & Macedo (2011), Freire (1987), enveredam pela fenomenologia, Silva (2009), a partir do pós-estruturalismo. segundo Silva (2009), pode-se olhar para as teorias curriculares em três momentos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Entende-se que as teorias tradicionais se consideram neutras, científicas e desinteressadas. As críticas apontam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder. As pós-críticas começam a se destacar no cenário nacional e os currículos existentes abordam poucas questões que as representam.

Contudo, para a realidade moçambicana, é possível verificar áreas temáticas como: cultura, história e economia local, educação de valores, ambiente, agro-pecuária, saúde e nutrição, ofícios (PCEB, 2011).

De acordo com Sacristán (2000), a finalidade do currículo crítico é o inverso do currículo tradicional; este último tende a “naturalizar” os acontecimentos; aquele tenta obrigar os alunos a questionar as atitudes e comportamentos que consideram “naturais”. O currículo crítico oferece uma visão da realidade como processo mutante contínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais, portanto, estão em condição de realizar a sua transformação. A função do currículo não é “reflectir” uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; demonstrar que o conhecimento e os factos sociais são produtos históricos e, conseqüentemente, que poderiam ter sido diferentes (e que ainda podem sê-lo).

Quadro 1: Palavras-chave das teorias curriculares

Teorias	Palavras – chave	
Teoria Tradicional	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática	Organização Planeamento Eficiência Objectivos
Teoria Crítica	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo	Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência
Teoria Pós-crítica	Identidade, alteridade e diferença Subjectividade Significação e discurso Saber-poder	Representação Cultura Género, raça, etnia Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Silva (1999).

## **CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES**

### **2. Políticas educacionais e curriculares**

Pretende-se no desenvolvimento deste subcapítulo apresentar um cenário sobre as principais reflexões relacionadas com as políticas públicas da educação, com enfoque acentuado nas contribuições que esta tem na formulação de políticas curriculares. Portanto, estas reflexões mostram-se relevantes para este estudo, uma vez que contribuirão para uma análise crítica dentro de um aporte teórico, contextualizando a política educacional desde sua formulação à sua inserção curricular (prática na escola).

#### **2.1. Breve olhar sobre a política educacional**

A análise sobre políticas educacionais é considerada, quer ao nível internacional, quer nacional, um campo de pesquisa que vem se constituindo em um domínio distinto e permanente que busca de consolidação a referências analíticas consistentes (MAINARDES *et al* 2006: 143).

Por se tratar de um assunto cujo termo político teve carácter polissémico, esta situação permitiu que autores como Bowe (1992); Gold (1992); Ball (1994); de entre outros desencadeassem várias percepções, fazendo análise sobre as políticas educacionais com enfoque na “abordagem do ciclo de políticas” que, por sua vez, foi reformulada e utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais. A reformulação destas políticas da educação enquadra-se numa perspectiva pós-moderna, da qual se “ênfatiza micropolíticas e a acção dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indicam a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006: 49).

A partir de 1950 e 1960, surge o campo das políticas educacionais na América Latina com *status* epistemológico oferecido, e começa-se a agregar o currículo.

Actualmente, estes estudos ao nível de todo o mundo vêm-se configurando como um campo distinto e têm ganhado espaço, por exemplo, realizam-se pesquisas, estudos e reflexões acerca do Estado em acção (MAINAIDERS *et al*, 2006:145). Entenda-se que a questão polissémica gerada em torno do termo política originou uma diversidade de significados, como por exemplo, na esfera política, o sistema político, a estrutura de operação do aparato estatal (*polity* no inglês); também designado como actividade política, a competição política ou processos políticos (*politics*) ou, ainda, a acção pública ou acções públicas (*police, policies*), os programas de acção pública, isto é, “dispositivos políticos administrativos coordenados em princípio em torno de objectivos explícitos” (MULLER & SUREL, 2002: 11). Mainardes *et al* (2006: 144) consideram que o termo *Policy sciences* foi inserido com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser para retomar e revigorar novo contexto histórico vivido na Europa e na América.

Entre tantos conceitos encontrados sobre as políticas públicas, pontuou-se numa definição mais genérica, ao que segue uma especificação da noção de política pública, uma definição descritiva de política pública que se designa como:

As Intervenções de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental sobre um sector específico da sociedade ou de um território. [...]. As intervenções tomam 3 formas principais: 1) políticas públicas que veiculam conteúdos; 2) se traduzem por serviços; e 3) geram efeitos. Elas mobilizam actividades e processos de trabalho. (THOENING, 2006: 328).

De referir que a concepção de política pública remete à esfera do Estado conforme ressaltou Pereira (1986: 106-107), destacando que o conceito de políticas públicas denota “a intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social, e com força transformadora bem menor, uma vez que a sua concepção não cria, necessariamente, expectativas de alterações de âmbito”. Portanto, embora não se possa confundir como sinónimos ou com qualquer acção estatal. Nem toda política intitulada de pública é governamental, pois existem instituições como as Igrejas e as Empresas que também efectivam políticas públicas (AZEVEDO *et al*, 2007:1)

Nessa perspectiva, segundo Azevedo *et al* (2007:2) consideram as políticas públicas, recorrendo a afirmação de Teixeira (2002), a todo conjunto de:

[...] directrizes, princípios norteadores de acção do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre actores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam acções que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. [...]. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implementação e, sobretudo em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder; o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. (TEIXEIRA, 2002)

Mainardes (2006:49) demonstrou, a partir da experiência apresentada por Ball & Bowe (1992), que a noção da política da educação traduziu-se em três aspectos que se identificam como principais argumentos da concepção como “*política proposta*” enquanto política oficial que diz respeito às intenções do governo, de seus assessores e departamentos educacionais burocratas, responsabilizados a implementar a política, assim como as escolas, as autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem; a *política de facto* corporizada por textos políticos e legislativos que enformam a política proposta, consideradas as bases para que a política seja colocada em prática e, por último, a *política em uso* que resulta da transformação dos discursos em práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que actuam no nível da prática.

Porém, este ciclo não foi considerado viável, por se identificar como restrito na óptica de Ball & Bowe (1992), citado por Mainardes (2006: 46), e por caracterizar-se por uma rigidez, que se opunha ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político, e por terem sido constatadas várias intenções e disputas que influenciaram o processo político. E desenvolvem uma nova perspectiva reflexiva mais actualizada, distanciando-se dos modelos que separam e ignoram as fases de formulação e implementação da política e reforçam a racionalidade do processo de gestão.

Para Ball & Bowe (1992), citados por Mainardes (2006: 50), a reformulação de ciclos de políticas prevalece à questão do envolvimento e a participação dos profissionais que actuam no contexto de escola, pelo facto de estes não serem totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas, mas que:

A análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação activa que os profissionais que actuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o

delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (BALL & BOWE, 1992, apud MAINARDES, 2006: 50)

Este entendimento de formação do discurso de política e a interpretação activa os profissionais que actuam no contexto da prática e permite que superem barreiras impostas pela globalização e consigam desenvolver acções de cidadania dentro da própria sociedade global. Esta análise enfatiza o reconhecimento apresentado por Lopes & Macedo (2011: 250-253), citando Ball (1994), que demonstram:

A importância de análise de estado, mas é preciso assegurar que, qualquer política que se preze não se pode limitar a perspectiva do controle estatal, ou seja, pensar numa política que se contrapõe à perspectiva estado - cêntrica, aquela que tende a interpretar discursos sem uma interlocução com o discurso pedagógico e com as tradições curriculares das escolas. (BALL, 1994, apud LOPES & MACEDO, 2011: 250-253)

Olhando para este prisma, é preciso considerar que “uma política pública governamental requer transparência, acesso e participação desses actores, de forma multilateral (MORAES, 2016). Teixeira (2002: 2) garante que “a presença cada vez mais activa da sociedade civil nas questões de interesse geral torna a publicitação fundamental, devendo as políticas públicas terem por objectivo maior em atender aos sectores sociais mais fragilizados e vulneráveis, a fim de assegurar direitos”.

Portanto, a percepção que se tem sobre a política de educação reflectida em um programa de currículo em Moçambique, não se espelha em um campo a partir do qual se defende um enfoque em que a escola tenha a autonomia na selecção e organização do conhecimento. Pois, é visível “a ideia de uma política curricular como produção do governo dirigida à implementação nas escolas básicas” (LOPES & MACEDO, 2011: 255).

Todavia Lopes & Macedo (2011: 254), citando Ball (2001), reforçam que “a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projecto económico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente”.

A Política Pública da Educação em Moçambique é actualmente originária de um processo de transformação/reforma, caracterizada pelas influências do sistema colonial, interferência do

sistema socialista, introdução do Estado monopartidário<sup>8</sup>, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), esta última inicia com processo de construção, consolidação da Unidade Nacional e do Estado da Nação (MAZULA, 1995: 103). Neste processo, fazia-se perceber que “não há antagonismo entre a realidade de vários grupos étnicos em Moçambique e que era uma construção político-cultural” (MAZULA, 1995: 103). Igualmente se constitui o Estado multipartidário que caracteriza a política da formação do “homem novo” e pela democratização, um dos aspectos proclamados no III Congresso da FRELIMO<sup>9</sup>, estes aspectos constituíram as bases para argumentação na formulação das Políticas da Educação em Moçambique.

Segundo Basílio (2010: 83), “na década 80 e no início da década 90, Moçambique assistiu a uma grande transformação sociopolítica e económica, marcada pela transição do Estado Socialista ao Estado Liberal.” Portanto, tendo o país aderido ao regime capitalista ou ao neoliberalismo, este sentiu-se obrigado a adoptar um sistema do qual “são direccionados a reconduzir os sistemas educacionais a modelos de acordo com filosofias neoliberais” (SANTOMÉ, 2013: 276). Assim:

O Estado não deixa de ser elemento planificador das actividades e abre-se a economia de mercado o que significou abrir-se uma nova realidade, uma nova concepção do Estado que nas suas políticas contemplam a acção das Organizações não-governamentais (ONG) que influenciam a economia, política e culturalmente a reorganização do Estado e da moçambicanidade. (BASÍLIO, 2010: 86)

De acordo com a ideia acima, percebe-se que essas organizações economicistas impõem seus tipos de discurso e suas análises da realidade. A título de exemplo, Moçambique, ao elaborar sua Política da Educação, passa a olhar a Globalização como um fenómeno a ter conta no processo educativo. Nesta perspectiva, a escola é percebida socialmente estrangeira, pois importam-se para o currículo moçambicano, modelos e conhecimentos ocidentais. Portanto, a concepção da Política da Educação em Moçambique desenvolve-se sob fundamento do actual

---

<sup>8</sup> Mazula (1995: 103) refere que, em resposta decisiva ao regime colonial português, deu-se quando três grandes organizações nacionalistas MANU (União Nacional Africana de Moçambique); UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique); e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique) decidiram constituir uma única frente de libertação de Moçambique (FRELIMO).

<sup>9</sup> Mazula (1995:153) explica que o congresso tomou como ponto de partida a contradição principal da sociedade, a oposição entre a revolução e o modo de produção colonial-capital. E adoptou-se um Estado moderno que consistia em superar o atraso do país e modernizá-lo.

sistema neoliberal, caracterizado no programa do governo, para responder aos objectivos do Programa Quinquenal, PARPA I e II, cuja preocupação do governo é:

Promover, facilitar os mecanismos que permitam conter e reduzir a inflação, e os seus efeitos negativos na economia nacional; assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, no âmbito da economia de mercado; garantir o crescimento da economia que é indissociável do investimento etc”. (MINED, 1995: 4)

Portanto, consagrado este programa, é igualmente a obrigação do governo garantir a construção de um currículo que responda às exigências da conjuntura (do sistema político vigente) do país. Com isso, percebe-se que a história condiciona a formulação das Políticas da Educação, pois estas são percebidas como discursos políticos com um fim a ser alcançado por um grupo minoritário. Tal como afirmou Bonde (2016), “cada país define ou formula as suas próprias políticas públicas baseadas na Constituição desse país e nos instrumentos orientadores dessas políticas”.

Ball *et al* (1992) no seu foco de análise sobre ciclos de política enfatiza:

o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O mesmo estando inter-relacionados não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (BALL *et al*, 1992)

Na óptica destes autores, as três dimensões da política contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (Ball *et al*, 1992). Por exemplo, os autores referem que o primeiro contexto de influência é o espaço, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Neste espaço, adquire-se a legitimidade dos conceitos, portanto, trata-se do contexto com interesses ideológicos dogmáticos. Isto significa que os partidos políticos, o governo e o processo legislativo, organizam os conceitos que formam um discurso de base para a política. É aqui onde decorrem influências e trocam-se experiências entre os decisores e os agentes financiadores.

O segundo contexto diz respeito à produção de textos, ou seja, espaço onde as intenções políticas são transformadas em textos normativos a partir de uma decisão política. Portanto, os textos políticos representam a política que tomam várias formas como textos legais ou oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Porém, segundo Mainardes (2006: 52),

“tais textos políticos não são necessariamente, internamente coerentes e claros e podem também ser contraditórios”.

Por último, o contexto da prática que, de acordo com Bowe (1992), é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esta última abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel activo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Tal como o autor destaca:

Os profissionais que actuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingénuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). As Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Algumas partes podem ser rejeitadas, seleccionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, no entanto as réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al*, 1992: 22)

No caso de Moçambique, na elaboração do currículo, muitas vezes, não são chamados os diferentes actores do sector da Educação de modo a participarem de forma aberta na construção de um currículo abrangente e consensual. Esta situação leva à existência de tensões entre os decisores e os implementadores do currículo. Ou seja, sempre que se faz reajustamento dos currículos escolares, as contribuições da Sociedade Civil não são levadas em consideração, facto que cria descrédito em relação às políticas orientadoras (BONDE, 2016).

## **2.2. O percurso da educação em Moçambique: transformações, análise e fundamentos**

O capítulo em alusão fará menção às abordagens que retratam os contextos à volta das transformações curriculares, destacando os fundamentos políticos e epistemológicos que levaram à introdução e implementação do Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique. Esta reflexão orienta-se sobre o processo de construção do Estado moçambicano, desde a era colonial e a independência nacional (1975), momentos que contribuíram de forma decisiva para a Reforma Curricular, que culminou com a introdução das inovações em 2004, em especial, o Currículo Local (CL) como uma das inovações mais discutidas. A seguir iniciamos a descrição do sistema educativo do período colonial.

### **2.2.1. Período Colonial**

Este período foi caracterizado pelo sistema colonial português, que introduziu a educação formal por volta do séc. XIX e, paulatinamente, procurou diferenciar as modalidades de ensino, sendo um para a elite colonial e assimilada e outro para os que, dentro da estrutura colonial, eram considerados *indígenas*.

Gasparini (1989), afirma que o sistema escolar colonial, que nasceu entre finais do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX, visava preparar os colonos à direcção política e económica do país, em parte, na sequência das resoluções da Conferência de Berlim que, em 1884-85, reconhecia as possessões das potências europeias só dos territórios efectivamente ocupados. O projecto colonial pedia a homogeneidade e a coesão ideológica dos seus protagonistas, que tinham uma proveniência sócio-económica e cultural bastante heterogénea. Nasceu, assim, a escola, baseada numa *educação através do não-trabalho*, separada da sociedade e da produção, com vista à reprodução da classe dominante. Os moçambicanos, na sua maioria, destinados a fornecer trabalho manual a baixo custo nas minas dos países vizinhos, à exploração agrícola do país e à construção de infra-estruturas necessárias para o projecto colonial, vinculados ao trabalho forçado e às culturas obrigatórias e excluídos da escola, continuaram a viver o processo educativo nas modalidades tradicionais.

Para Zimbico (2019:406), as primeiras experiências de organização do processo de escolarização primária em Moçambique ou nas colónias portuguesas datam do século XIX, por um decreto de 2 de Abril de 1845, que:

Configura um ensino dividido em dois níveis (elementar e complementar); hierarquiza os conteúdos por níveis (ler, escrever e contar, gramática, desenho, geometria e física prática); separa os alunos por sexo (escolas para meninos e para meninas). (ZIMBICO, 2016:406)

Ainda de acordo com o autor, em função das demandas sociopolíticas e económicas de cada época, foram aprovados e publicados novos instrumentos legais que visavam regular a administração e implementação do ensino primário, fazendo surgir novos modelos de escolarização primária em Moçambique.

Ideia reforçada em Basílio (2010), quando afirma que em 1845, o governo português inicia a estruturação do sistema de ensino através da criação de escolas públicas nas colónias e seguindo o modelo das instituições religiosas<sup>10</sup>. A mesma data dividiu o ensino em dois moldes, visando os filhos dos colonos nas colónias e os povos africanos. Para o efeito dividiu o ensino oficial e indígena.

---

<sup>10</sup> Ao substituir o termo colónia por províncias ultramarinas, Portugal alterou substancialmente a forma de olhar para o além-mar. Foi dentro deste pensamento que as populações adquiriram a nacionalidade portuguesa e os objectivos da metrópole passavam por materializar os seus objectivos nestas regiões, através da educação. A ligação à instituição religiosa permitiu que estas pudessem leccionar nas suas dioceses a fé religiosa e a moral.

Quadro 2: características do ensino

Tipos de ensino	Objectivos
Ensino oficial	- Transmissão de valores e padrões aristocráticos; - Formação da cidadania e competências em: leitura, escrita, cálculo e domínio da história e geografia de Portugal; -
Ensino rudimentar (indígena)	- Aprender a ler, escrever e a domesticação

**Fonte:** autora

O surgimento de um sistema de ensino nas colónias ultramarinas portuguesas atendia aos interesses da metrópole, mas também proporcionava intensos debates e discordâncias entre os diversos sectores da administração colonial. Alguns temiam que a educação pudesse fornecer subsídios para revoltas, colocando-se em dúvida a capacidade dos indígenas (subalternizados pela sua condição de ‘nativos’, de acordo com as categorias coloniais portuguesas de classificação das populações) de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado (RIBEIRO, 2015).

Podemos elencar alguns momentos de implantação da educação nesta época, onde a educação, neste período, foi caracterizada pela dominação, alienação e cristianização.

- Foi o período em que surgiu a primeira regulamentação do ensino nas colónias, período da monarquia em Portugal, a 2 de Abril de 1845. A 14 de Agosto do mesmo ano, foi estabelecido um decreto que diferenciava o ensino nas colónias e na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias.
- Em 1846, foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no Ultramar português; depois de 1854, foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques.
- A 30 de Novembro de 1869, foi reformado o Ensino Ultramar, onde se decretava o ensino primário obrigatório, dividido em dois graus, com duas classes cada, em que as escolas estavam sob tutela das missões católicas.

- Em 1912, foi criada, em Lourenço Marques, a primeira escola secundária em Moçambique.

O governo colonial confiara às missões católicas<sup>11</sup> a tarefa da educação, sendo que os valores que transmitiam eram da nacionalização dos africanos, ou seja, tornar os moçambicanos portugueses. Os objectivos da educação para os polítics eram: nacionalizar os indígenas (NGOENHA, 2000: 38). O ensino defendido pelo sistema colonial português por via das missões católicas visava desenraizar os moçambicanos da sua matriz cultural e torná-los portugueses. Conforme Golias (1993:31), o governo português implantou nas suas colónias o sistema de “assimilação”, este que consistia na desnaturalização do colonizado através da educação e outros meios de propaganda da sua ideologia. Assim, todos aqueles que desejassem ser assimilados (civilizados) tinham que seguir procedimentos jurídicos que consistiam em: domínio da língua portuguesa, quer na fala, assim como na escrita; ter mais de 18 anos; ter bom comportamento; ser financeiramente estável; não ter sido considerado refractário no serviço militar.

Neste período, são criados dois sistemas de educação: o rudimentar e o elementar como forma de alcançar os propósitos da administração portuguesa. Nivagara (2013) avança que o ensino primário estava estruturado entre “indígenas” e “civilizados”. Assim, o ensino destinado aos “indígenas”, chamou-se rudimentar e, depois, de adaptação. O Ensino Primário Rudimentar<sup>12</sup> - destinava-se a civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia, difundindo a língua e os costumes portugueses. As características do ensino indígena eram: ser estritamente delimitado no que respeitava às matérias. O catecismo era considerado como a disciplina nuclear; estar inteiramente nas mãos das missões católicas; a intervenção do Estado limitava-se ao estabelecimento de programas e à concessão de certificados de exames (NIVAGARA, 2013).

O Ensino para “civilizados” foi marcado por centros administrativos, que dispunham de escolas oficiais e particulares destinadas aos brancos e assimilados; a educação colonial para europeus e assimilados reflectia o estágio do subdesenvolvimento da própria potência colonizadora (NIVAGARA, 2013). A verdade é que o ensino ministrado pelas missões católicas

---

<sup>11</sup> O processo de colonização teve nas missões católicas um grande aliado para dominar as comunidades locais.

<sup>12</sup> Este ensino foi sofrendo adaptações consoante as necessidades da época. Vide Golias, Manuel. *Sistema de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: editora escolar. 1993.

não respondia aos valores defendidos pela Igreja Católica de igualdade e da liberdade dos seres humanos. O ensino foi caracterizado por ser discriminatório, união entre a igreja e o ensino, carácter fictício da escolarização obrigatória, a rede escolar era eminentemente urbana e, por fim, era de um carácter paternalista.

Como se pode verificar em função das dinâmicas do momento, o ensino ministrado para as comunidades locais e da pressão advinda da mudança de consciência foi adequando para satisfazer os interesses do sistema colonial.

Por seu turno, Mazula (1995: 79) diz que, a partir de 1934, a escolarização primária é feita em dois sistemas de ensino paralelos: o ensino oficial, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados e o ensino para indígenas. Ao ensino para indígenas cabia a tarefa de “elevator gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas”, estando dividido em Ensino Primário Rudimentar, o Ensino Profissional e o Ensino Normal. Este viria a ser abolido em 1964.

O Ensino Primário Elementar, para os não indígenas, visava “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” (ZIMBICO, 2019: 332), sendo obrigatório e gratuito para todas as crianças, brancas e assimiladas, dos sete aos treze anos.

Em 1940 A unidade e a complementaridade entre dominação directa e direcção cultural foram sancionadas pela Concordata entre Estado e Igreja, e em 1941 é aprovado o Regulamento do Ensino Primário Oficial pela portaria nº 4.435 de Julho pelo “Estatuto Missionário”, que confere uma nova configuração ao modelo de ensino primário nas escolas não indígenas (MAZULA, 1995; GÓMEZ, 1999). O Estado colonial plasmava um sistema educativo dualístico que exprimia e reproduzia as contradições da formação social moçambicana. O governo mantinha a formação da classe dominante através da gestão de escolas oficiais, laicas, estatais, concentradas exclusivamente onde a fixação branca o justificasse. Uma vez que o sistema oficial tinha como objectivo a formação da classe dirigente, o currículo da escola primária era concebido em função da continuação dos estudos no liceu. (GASPERINI, 1989:15)

As autoridades coloniais viam com desconfiança a escolarização dos moçambicanos. Podia significar dar-lhes a possibilidade de planificarem a produção para seu próprio benefício e até criarem embriões de revolta. Era também considerado perigoso fornecer-lhes qualificações

que os colocassem em concorrência com os europeus (GASPERINI, 1989). Só quando, nos anos trinta, o salazarismo dedicou-se à defesa e consolidação do capital português nas colónias é que o sistema educativo se voltou, ainda que, de modo bastante reduzido, aos “indígenas”.

A coacção estatal tinha-se revelado muito dispendiosa e ineficaz na manutenção do domínio das colónias. A imposição da hegemonia cultural da “metrópole” era vista como um complemento indispensável da intervenção estatal<sup>13</sup>. A escola, para os moçambicanos, destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. Custava menos impor o *chibalo* (ou seja, o trabalho forçado, fonte de acumulação de mais-valia absoluta) a uma força de trabalho tornada dócil e resignada por uma ideologia de legitimação da dominação do que impô-lo só com a coerção. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole (GASPERINI, 1989).

Algumas alterações são feitas no sistema de ensino primário e a configuração tem outras características. A Portaria nº 15.971 de 31 de Março de 1962 aprovou o Ensino de Adaptação para os nativos, cuja finalidade era a de “[...] criar condições para os alunos se servirem suficientemente da língua portuguesa e adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum [...]” (CASTIANO & NGOENHA, 2013: 38). Esse era um ensino de três classes, obrigatório e gratuito, no qual os alunos entravam com sete anos e terminavam aos doze anos. Ainda no mesmo ano, é aprovado o Diploma Legislativo nº 2.286, que dispõe sobre o Ensino Primário Oficial. Enquanto não houve alterações significativas no Ensino Primário Oficial, o Ensino de Adaptação foi substituído pelo Ensino Pré-Primário, com as mesmas finalidades que este anterior.

Mesmo com estas situações anómalas, entre os cidadãos vindos das colónias, assimilados e as comunidades locais, houve sempre a construção da consciência que levou à formação de movimentos de reivindicação dos direitos, da identidade e mais tarde da luta pela independência nacional. A verdade é que os indivíduos se tornam sujeitos sociais conscientes de sua realidade e

---

<sup>13</sup> Uma vez que o sistema oficial tinha como objectivo a formação da classe dirigente, o currículo da escola primária era concebido em função da continuação dos estudos no liceu. Tinha um carácter “geral e desinteressado” de preparação aos ciclos sucessivos. Todo o ensino era pensado em função de estudantes de língua materna portuguesa que vivessem num ambiente socioeconómico e cultural estimulante e abastado.

de seu papel na transformação social a partir da vivência quotidiana com os demais integrantes do grupo.

Como argumentam Berger & Luckman (1996: 121), quando abordam a questão da socialização primária e a socialização secundária, em que a primeira é considerada como um processo onde a criança inicia a sua interiorização, apreensão, interpretação de fenómenos ou factos sociais que podem ocorrer na família e a segunda é tomada como institucional ou escolar, na qual a criança torna-se sujeito autónomo e crítico.

Para Gasperini (1989), na realidade, só na fase de transformação do país, no sentido capitalista da economia, é que surgiu a necessidade de lançar as bases de um aparelho escolar que formasse a classe dirigente portuguesa e difundisse, entre os colonizadores e colonizados, uma cultura de legitimação da dominação. Assim, em 1974, momento da sua expansão máxima, o sistema educativo cobria pouco mais de meio milhão de alunos para uma população de dez milhões de habitantes. É por essa razão que na altura da independência a taxa de analfabetismo rondava os 94% (GASPERINI, 1989).

Quadro 3: características do no ensino colonial

<b>Características do ensino no período colonial</b>	<b>Descrição</b>
Carácter discriminatório	Estabelecimento de dois tipos de educação, um destinado à população negra e dirigido pelas missões, e outro reservado às crianças brancas e aos assimilados, confiado ao Estado e às instituições privadas; Limitação de ingresso na escola primária oficial e nos níveis superiores de escolarização
Carácter urbano da rede escolar	As escolas oficiais localizavam-se nos centros urbanos e eram melhor equipadas, enquanto os postos escolares eram construídos em zonas rurais para a maioria da população moçambicana;

	As escolas para indígenas eram mal equipadas.
Unidade entre a religião e o ensino	<p>A organização, direcção e controlo do “ensino para indígenas” estavam confiadas aos missionários;</p> <p>O processo de assimilação e aculturação dos moçambicanos era sobretudo feito através da educação moral cristã, católica</p> <p>O ensino da religião católica e moral era obrigatório em quase todas as escolas e níveis de ensino;</p> <p>A religião católica era religião oficial do Estado.</p>
Carácter fictício da escolarização obrigatória	<p>A limitação dos ingressos na escola com base na idade, a existência de uma rede escolar insuficiente e inadequada foram, entre outros, factores inibidores para uma melhor oferta dos serviços educativos e maior acesso aos mesmos;</p> <p>Outros factores inibidores foram: i) carências familiares e individuais de natureza económica; ii) elevadas taxas de escolarização; iii) discriminação no recenseamento escolar; iv) proibição de inscrição e matrícula nas escolas oficiais de crianças não recenseadas</p>
Carácter paternalista	<p>Complexo de superioridade do branco em relação ao “negro” era bem patente em alguns livros de leitura em uso nas escolas primárias para indígenas;</p> <p>A ideia subjacente consistia em fazer crer que os brancos fizeram bem aos negros e que, estes, por sua vez, eram ociosos, improdutos, apesar de enormes recursos que a sua terra lhes oferece.</p>

Fonte: Autora (2021)

A escola criava colonizados, uma imagem de si funcional em relação ao papel que ocupavam na divisão do trabalho. Ensinava-lhes que a hierarquia social era o resultado de uma vontade sobrenatural e hereditariedade biológica, e o poder político a manifestação de uma ordem metafísica. Segundo a doutrina de Salazar e Caetano, cada classe devia respeitar a sua hierarquia interna onde contava o mérito. Pretender superar esses limites era um esforço contra a natureza e

contra Deus, que criava instabilidade na vida de cada um, anarquia e sofrimento social. A resignação e a aceitação da própria posição social indicavam um comportamento de bom cristão e de bom cidadão. A revolta era sinónima de desobediência à vontade divina que o Estado, sua manifestação terrena, tinha o dever de mandar respeitar (GASPERINI, 1989).

### 2.2.2. Pós-Independência

Com a independência, Moçambique adoptou uma política de não-aceitação do passado colonial, no que concerne aos valores a partir dos quais a educação estava sendo constituída e ministrada.

De acordo com Bastos (2016), dois diferentes contextos enformam o desenvolvimento do sistema educacional como um todo no período pós-colonial em Moçambique:

- (i) o contexto político-ideológico da criação do "Homem Novo", em que se desenvolveu um paradigma que rejeitava o legado colonial, assim como o papel a desempenhar pela tradição (a sociedade tradicional); e
- (ii) o conceito de criação de um "Homem Moçambicano" desenvolvido dentro de um paradigma definido por um contexto de *liberalismo económico e liberalismo político*.

Em ambos os contextos, foram feitas mudanças para acomodar um novo paradigma de educação, de modo que pudesse reflectir o interesse socioeconómico e político de cada período.

As experiências do ensino das zonas libertadas serviram de base para a construção e aprovação da Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, com objectivo central de garantir a **Formação do Homem Novo**<sup>14</sup>. Assim, houve uma transposição da ideologia marxista-leninista, como ilustram os princípios gerais e pedagógicos, nos fundamentos políticos, ideológicos,

---

<sup>14</sup> Boletim da República, 1983: art. 4 ou seja, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial; que assumisse valores da sociedade socialista como, a Unidade Nacional (UN), o Amor à Pátria, entre outros, significou que a educação da República Popular de Moçambique pauta-se pelo desenvolvimento de experiências nacionais, nos princípios do marxismo-leninismo e do património científico, técnico e cultural da humanidade.

objectivos, nas finalidades e na estrutura do sistema educativo, construído à luz dos argumentos e valores socialistas (MAZULA, 1995: 115).

A partir da Lei 4/83 de 23 de Março, percebe-se que houve uma ruptura das ideologias colonialistas que se caracterizou por ideias negativas da educação tradicional e opressão, propondo-se uma nova concepção de criação da nova sociedade livre, com isso traduzem-se novos princípios e objectivos educacionais a partir dos quais se estabelece que:

A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo; a educação na República Popular de Moçambique, baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no património científico, técnico e cultural da Humanidade” (Lei 4/83, artigo 1 da alínea a e d).

Na análise que Basílio (2010: 119) faz sobre o sistema, subjaz a crítica de que prevaleceu, neste sistema, o princípio da exclusão social e cultural, embora tenha sido feito um esforço de re-significar as culturas nacionais moçambicanas e as línguas locais, pois estas viram-se excluídas em nome da cultura e da língua nacionais e da moçambicanidade alçada no projecto político da cultura nacional.

Portanto, o sistema educativo moçambicano se desfaz do modelo colonial e da sua ligação com a Igreja Católica e, conseqüentemente, deu-se prioridade à nacionalização do ensino. A implementação do Sistema Nacional de Educação foi a partir da aprovação de currículos e de uma Política Nacional de Educação. Para Gómez (1999: 233), citando MEC (1979): A “nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo”. Assim, o governo tornou-se responsável pela aprovação e difusão dos valores que deveriam ser inculcados nos alunos que iriam frequentar o novo sistema educativo.

A ideia central neste contexto era, através do processo de massificação da educação, contribuir não só para a melhoria da qualidade do processo produtivo, mas sobretudo, através da escola, abarcar um maior número de pessoas no processo de transformação, visando contribuir para a formação do Homem Novo. Enquadrava-se, nessa perspectiva, a nacionalização da educação, uma das primeiras medidas adoptadas pelo governo da Frelimo. Pelos dados disponíveis, podemos verificar que os efectivos escolares até 1975 eram baixos e foram

evoluindo até 1983, ano da introdução do SNE, que marca uma ruptura em relação ao sistema educativo colonial (BASTOS, DUARTE & GURO, 2016).

Após a introdução do Sistema Nacional da Educação (SNE), em 1983, o país viveu momentos de transformações profundas ao nível político, económico e sociocultural, causadas pela guerra, criando, assim, “um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que insinuaram no valor atribuído pelas comunidades à escola e na conseqüente retenção/abandono escolar (CONCEIÇÃO, *et al*, 1998: 14). Perante estas mudanças ocorridas nos meados da década de 80 e princípios de 90, adoptou-se um conjunto de medidas. Segundo Basílio (2010: 127), “para suprir esta crise era necessário reestruturar a economia, abandonar a orientação socialista e abrir-se ao mercado livre”. Trata-se do momento em que os ventos da política neoliberal começaram a abalar Moçambique e o país sentiu-se obrigado a realizar reajuste económico. Este reajustamento económico culminou com a aprovação da Constituição de 1990 e a aprovação do SNE em Maio 1992. A partir da Lei 6/92, reajustam-se os fundamentos políticos, filosóficos e estruturais, de modo a adequar o Sistema Nacional de Educação em Moçambique à nova realidade social, política e económica.

Com a aprovação da Constituição de 1990, novos princípios passaram a orientar o sector da Educação, estabelecendo que: a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos. b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, sendo o ensino público laico (MOÇAMBIQUE, 1992: 104).

A essência do ensino, a partir da aprovação do SNE de 1992, estava na formação dos cidadãos como atesta a Constituição de 1990, no seu artigo 1, onde educação deve: Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; Inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento: lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade; Educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; Educar a criança, o jovem e o adulto para o espírito da Unidade Nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos, em particular, os direitos da mulher e da criança;

Ehrlich (2000), citado por Gonçalves (2010), defende que a formação se centra mais no desenvolvimento das capacidades de crítica e menos no desenvolvimento global do sistema de valores, atitudes e comportamentos éticos dos estudantes. Deste modo, a autora acrescenta que, a educação associa as dimensões morais e políticas da vida pública e, ao desenvolver a consciência de cidadania e civismo, estará a trabalhar para evitar a falência moral que se verifica nas sociedades corrompidas pelos abusos de poder, pela ignorância e pelo medo (Gonçalves, 2010: 3). Como se pode aferir, com a introdução do sistema multipartidário, outros valores foram defendidos no processo educativo moçambicano com realce para a cidadania.

Na altura, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) introduziu no seu Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC I - 2006 – 2010/11) como prioridade a educação básica na agenda do desenvolvimento da política nacional e internacional, por se considerar a forma crucial para o combate à pobreza, igualmente uma forma de reforçar a democracia e a participação de todos os cidadãos nas agendas nacionais. Portanto, estes assuntos constituíram grandes marcos que se tornaram preferência na estratégia do governo em garantir o direito à educação para todos os cidadãos. Todavia, os desafios tornam-se um calcanhar de Aquiles a se superar, como, por exemplo, a qualidade de educação.

Prontamente, com o reajuste do SNE 6/92 rumo ao alcance da qualidade de educação, introduziu-se o Novo Currículo do Ensino Básico, em 2002, no qual propõem-se várias iniciativas consideradas relevantes, proporcionadas aos cidadãos moçambicanos, competências e habilidades de que eles necessitam, como, por exemplo, “a introdução do novo currículo para as escolas primárias” no qual se contempla “a inclusão de conteúdo local adaptado às necessidades particulares de cada região do país” (PPEC I, 2006: 7). Por causa da introdução destas iniciativas, o governo vê como um dos seus maiores objectivos o compromisso com a educação dos alunos, de forma a garantir um ritmo acelerado do desenvolvimento económico nacional e internacional, colocando como grande imperativo “o desenvolvimento de uma educação baseada nos valores da família, no respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com valores dos modernos universalmente reconhecidos” (PPEC I, 2006: 14).

Guiando-se no pressuposto acima, em relação à educação dos alunos e à inclusão das iniciativas no Currículo do Ensino Básico, deixa transparecer uma ideia virada para a construção de competências teórico-prática que possibilitem ao aluno resolver problemas quotidianos.

SPERB (1976: 47) reforça a ideia de que o currículo é tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores.

Em 2004, implementa-se o Novo Currículo do Ensino Básico, com introdução das inovações, visando de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e adequar à realidade sociocultural do país. A construção deste currículo teve como fundamento a “pedagogia centrada no aluno e na cultura” (BASÍLIO, 2006: 71). Este fundamento reforça a ideia de Moreira (1997: 11-12) que admite que o currículo pode ser “o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Na mesma esteira de pensamento, sustenta, Pedra (1997) o Currículo Local traduz “uma modalidade de reinterpretação histórica das práticas e saberes que circulam no espaço social”. O Currículo do Ensino Básico centra-se, segundo Basílio (2006: 67) “numa pedagogia sensível às culturas priorizando assim, por um lado, as teorias tradicionais e, por outro, as teorias críticas ou pós-críticas e, sobretudo, o construtivismo”.

Admitindo que o currículo é uma construção sociocultural, ou uma organização da cultura em conhecimento escolar, enfatiza-se a ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Por um lado, uma corrente da pedagogia mais crítica afirma que “essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença, [...] assim, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder” (SILVA, 2003: 88).

Rocha *et al.* (2015) acrescentam que as teorias Pós-Críticas reconhecem a presença da cultura, raça, género e etnia como elementos a serem considerados na selecção dos saberes que devem compor os currículos, por vezes, mais influenciadores na configuração dos factores macro - condicionantes, ou seja, deve pensar-se no currículo que incorpore conhecimentos que possam permitir o aluno o domínio da cultura universal sem que ele perca a sua cultura.

Em Moçambique, no currículo, está previsto um conjunto de inovações que visam a melhoria das práticas educativas dos alunos e outros intervenientes, e se apresentam com a “introdução de ciclos de aprendizagem, de Ensino Integrado, de temas de Currículo Local, de Ensino Bilingue nos primeiros anos de escolaridade, a partir das línguas maternas dos alunos, das disciplinas de Inglês, Educação Musical e Educação Moral e Cívica no 3º Ciclo e da diminuição

do número de docentes por turma no 3º Ciclo” (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO VOLUME II A. ENSINO PRIMÁRIO E ENSINO SECUNDÁRIO, 2011: 15).

Basílio (2006: 78) considera que “estas inovações se articulam entre si criando um dinamismo”. Diante dos fundamentos e os objectivos, constatou-se no Currículo do Ensino Básico anterior, não abriam espaço para adaptações, para mais conteúdos e era pouco relevantes, ou de pouca utilidade prática para possibilitar aos cidadãos a desenvolver capacidades e habilidades que lhes permitiriam contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país.

Porém, sob ponto de vista prático, as inovações curriculares introduzidas no Currículo do Ensino Básico não representam grande sustentabilidade para o país e para educação, em particular, pois uma das grandes questões problemáticas é a preparação dos demais actores escolares para atender de forma efectiva à sua gestão deste.

No rol das inovações incorporadas no Currículo do Ensino Básico, interessa discutir a introdução do Currículo Local, que se fundamenta nos saberes locais e que representa um dos assuntos significantes para escola, por estar voltada para a valorização da cultura, permitindo que alunos desenvolvam os saberes necessários para o progresso local.

Segundo Basílio (2006: 80), o “Currículo Local não é um conjunto de conhecimentos programados para a escola, mas um conjunto de conteúdos com relevância para aprendizagem local”. Entenda-se, aqui, na óptica do autor, que o Currículo Local deixa de ser algo meramente técnico, mas, sim, que se caracteriza com algo ligado directamente *práxis*, com o qual se prevê na sua carga horária 20% do total do tempo do currículo nacional para acomodação dos conteúdos locais. Salaria ainda que, os objectivos em volta desta introdução estão na recuperação dos valores da cultura local, na perspectiva de ter-se cidadãos formados com base em conhecimentos suficientes e consigam articular a cultura local com a cultura moderna, sem ter que perder a sua identidade cultural.

Santos (2003: 24) reforça que “a experiência de cada comunidade acaba por definir suas identidades e é com tais experiências que cada um dos nossos alunos entrará na escola e se relacionará com os conteúdos que, série após série, vão sendo estudados em sala de aula”. Assim, as ideias apresentadas remetem-nos a considerar que os alunos, através da escola, devem procurar compreenderem as suas raízes dentro de um contexto social de forma consciente. Pois,

os conteúdos que formam o Currículo Local são provenientes da comunidade e, é por via desta, que as aspirações, os valores e os princípios culturais são estabelecidos. No entanto, uma vez que, os conteúdos são provenientes da comunidade, é imperioso considerar “as permanentes negociações entre as instituições educativas e as respectivas comunidades” (MOÇAMBIQUE, 2002: 27). Portanto, trata-se da comunidade constituída por intervenientes como os directores da escola, Director Pedagógico, professores, líderes locais, alunos, pais e encarregados de educação e por outros parceiros de cooperação da educação, que, com seus esforços e em função dos seus papéis, devem participar na gestão do Currículo Local.

À luz das inovações apresentadas pelo currículo para o ensino básico, a Lei nº 18/2018, no seu artigo 4<sup>15</sup> a “ligação entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país”.

O seu artigo 6, a mesma lei faz referência à formação no ensino básico com vista a conferir “competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida”.

Entendemos que o Currículo Local enquanto parte integrante do currículo nacional pode constituir um elemento indispensável para o alcançar estas preocupações.

Todavia, a lei acima apresentada traz as seguintes alterações ao SNE:

- Introdução da educação pré-escolar;
- O ensino primário em seis classes;
- O ensino bilingue como modalidade do ensino primário;
- O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes;
- O ensino secundário de seis classes;

---

<sup>15</sup> Alínea g.

Neste capítulo vai-se discutir a escola como organização dentro do quadro das teorias de gestão e de administração da educação em Moçambique. Portanto, será considerada a escola como uma instituição que funciona com as teorias de administração, por um lado, e como uma organização social voltada para socialização e formação de indivíduos, por outro. Assim, interessa analisar os processos nela inerentes e que visam obter melhores resultados nas suas práticas de gestão escolar vinculados à actuação do gestor. Pretende-se aqui trazer uma abordagem embassada na análise sobre organização escolar, gestão escolar versus gestão curricular, gestão participativa, organização da escola, o papel do gestor escolar em Moçambique e a participação dos actores escolares na tomada de decisões.

### **2.3. Conceito de organização escolar**

Os estudos da escola como organização não são novos, existindo toda uma pesquisa sobre administração Escolar que remonta aos pioneiros da educação nova no século XX e fizeram-se no âmbito da administração Escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial.

Entretanto, nesta época houve pouca preocupação com algumas excepções, nos aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola. Dessa forma, a compreensão sobre a escola como organização vem se revelando ao longo dos tempos e despertando atenção em termos de uma investigação referenciada nas perspectivas pedagógicas e sociológicas de análise organizacional. Por outro lado, a escola torna-se mais aberta e acessível.

Silva (2004) analisa a escola examinando:

O seu interior, os processos organizacionais que se desencadeiam; como funciona as suas estruturas; que inter-relações se produzem entre os seus membros enquanto actores organizacionais; que processos asseguram a dinâmica e a acção organizacional; como se estruturam os espaços de acção; que estrutura de regras rege a vida e actividade a luz das diferentes teorias organizacionais (SILVA, 2004:35)

Libâneo *et al* (2006:302) afirma que tais “estudos mostram que o modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos. Embora as escolas não sejam iguais, não sendo possível estabelecer regras e procedimentos organizacionais (...)”.

Para Libâneo (2013), toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma, um tipo de gráfico que mostra as inter-relações entre os vários sectores e funções de uma organização ou serviço. Evidentemente, a forma do organograma reflecte a concepção de organização e gestão. A estrutura organizacional das escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios<sup>16</sup> e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adoptada, mas podemos apresentar a estrutura básica com todas as unidades e funções típicas de uma escola.

Dado o desenvolvimento das teorias de administração que influenciaram grandemente as instituições de ensino para o caso em apreço, a escola foi vista como uma organização como assevera Etzioni (1974: 72). Em termos clássicos, como uma “organização [tendencialmente] normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (*Ibidem*). Embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como nas outras organizações normativas. Isto implica dizer que a forma como está sendo gerida a escola tem obedecido aos procedimentos de instituições empresariais e pelos regimentos reconhecidos legítimos segundo normas produzidas pela política dominante.

Sobre as teorias de administração, Carvalho (2013) defende que o taylorismo formulou alguns fundamentos ou princípios básicos da organização e do controlo dos processos de trabalho: 1) controle do ritmo de trabalho e sua intensificação; 2) selecção e treinamento (para treinar o indivíduo, não em uma profissão, mas de modo que ele executasse a tarefa conforme as indicações da gerência); 3) padronização racional do trabalho (cargos e tarefas); 4) prémios de produção e incentivos salariais; 5) planeamento e controle do trabalho; 6) existência de especialistas responsáveis por cada uma das funções produtivas (disciplina, reparação, métodos, preparação para o trabalho).

---

<sup>16</sup> Para o nosso caso, as escolas ainda estão sob a tutela do Estado, particularmente o Ministério da Educação, embora haja uma abertura para que os municípios tomem conta das escolas ao nível da sua área de jurisdição, à luz da legislação que atribui mais poderes aos municípios no âmbito da descentralização.

Foi dentro desta perspectiva organizacional que se extrapolou para o sector da educação, apresentando elementos comuns às grandes empresas burocráticas, nomeadamente: rigidez das leis e dos regulamentos escritos a serem adoptados em todas as escolas; hierarquia da autoridade; centralização do poder; racionalização; parcelamento do trabalho pedagógico; especialização e divisão de funções entre planeamento e execução. Incumbindo os especialistas do planeamento racional do trabalho educacional, os quais “pensam, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida” (FRIGOTTO, 1984: 169). Assim, atribui-se ao professor a tarefa de executar, em sala de aula, os planeamentos previamente formulados, cujos conteúdos e são seleccionados e organizados sequencialmente e os critérios de avaliação definidos (Carvalho, s./d.)<sup>17</sup>.

Com o Fordismo, nota-se a modernização social fruto da evolução dos sistemas educacionais (RAMA, 1987: 56). O cenário socioeconómico e político da época mostra uma transformação estrutural significativa, possibilitada por um relativo crescimento económico que, conquanto não resulte num capitalismo maduro, leva à emergência de factores que ameaçam o equilíbrio de regulação concorrencial antes prevalecente. No período em foco, verifica-se um intenso desenvolvimento da educação, através do qual se neutralizam, em grande medida, as demandas por participação, canalizadas para as expectativas institucionalizadas de mobilidade social. Os sistemas educacionais, com sua aparente neutralidade, são de grande eficácia para mediar a disputa por posições mais elevadas no extracto social (ROSA, 2015).

Os sistemas educacionais caracterizados, segundo Rama (1987: 67), por quatro pontos principais: (1º) a demanda por recursos humanos que a economia impõe é que vai, prioritariamente, fornecer os parâmetros qualitativos e quantitativos para os serviços de educação; (2º) assim como o mercado de trabalho responde às condições diferenciadas em termos de acesso ao emprego, índice salarial, condições de trabalho, etc. a educação, ao invés de se organizar em um só sistema, apresenta-se segmentada, possibilitando aceder a um conhecimento diferenciado em extensão e profundidade; (3º) nem a neutralidade da educação,

---

<sup>17</sup> Com a crise do taylorismo, ao invés de uma organização escolar assentada na burocratização, racionalização e centralização pedagógica, qualificada como gigantesca, inflexível, irracional, incoerente, ineficaz e ineficiente, são introduzidas estruturas organizacionais mais flexíveis e democráticas, livres das velhas amarras e da concepção de gestão anterior. São introduzidos cinco princípios da autonomia na gestão da escola: legitimidade, participação, liderança, qualificação, flexibilidade.

nem a sua tendência de reproduzir culturalmente a sociedade se impõem, pois os sistemas educacionais funcionam estreitamente vinculados ao mercado; (4º) as aspirações populares por educação, seja para ascensão social, seja para participação da renda e do poder, sofrem forte constrição do Estado, ao qual compete, entre outras funções, regular o acesso aos diferentes tipos de educação, conforme os distintos grupos sociais que a demandam (ROSA, 2015).

Ao abordarmos a escola como organização social, implica lançar um olhar crítico-analítico sobre uma instituição social que se tem assumido, ao longo dos tempos, “como geradora, detentora e difusora do saber científico, cabendo-lhe, portanto, um lugar de destaque no contexto do desenvolvimento socioeconómico da sociedade” (EUGÉNIO, 2004: 34). Portanto, quando se fala de escola como organização, se julga importante referenciar primeiro o que se entende por organização. Para Cury (2000:116) “[...] a organização é um artefacto que pode ser abordado como um conjunto articulado de pessoas, métodos e recursos materiais, projectado para um dado fim e definido por um conjunto de imperativos determinantes (crenças, valores, culturas etc.)”.

Segundo Lima (2006:18), compreende-se também como sendo um grupo homogéneo assente em regras bem definidas, como políticas educacionais, tecnologias pedagógicas, processos didácticos, estruturas de controlo e coordenação do trabalho de professores e alunos). Assim, “a escola como organização [...] apresenta duas perspectivas: uma científica racional e outra crítica com cunho sociopolítico” (LIBÂNEO, 2004: 1).

Neste sentido, no primeiro enfoque a organização escolar é tomada como uma realidade objectiva, neutra e técnica que funciona racionalmente. Portanto, pode ser planeada, organizada e controlada de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de acção feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar.

A segunda perspectiva do contexto sociopolítico, vê a organização escolar, basicamente, como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interacções sociais que acontecem entre elas. Sendo assim, a organização escolar não seria uma coisa totalmente objectiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção

social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima (LIBANEO, 2004).

A segunda perspectiva de Libâneo (2004), encontra amparo no campo da descentralização no sector da Educação para satisfazer as necessidades actuais. Como argumenta Basílio (2017), com a descentralização, as escolas detêm o poder de contratar e capacitar os professores em matérias psicopedagógicas; gerir os recursos humanos e materiais; atrair investimentos e assinar acordos de cooperação com outras instituições de ensino. O autor afirma ainda que as reformas educacionais feitas em Moçambique não mexem o sistema de ensino no seu todo, nem estabelecem a ligação da reforma educacional com a reforma financeira. Elas nunca colocaram como prioridade a reforma financeira ou económica nem as condições socioeconómicas dos profissionais de educação. Essas condições, por mais que provoquem debates públicos, não fazem parte, nem interferem na reforma educativa (BASÍLIO, 2017).

Parece-nos importante este reparo, visto que a educação sobrevive em grande medida do suporte de organismos internacionais que, geralmente, dita a visão da educação que se pretende. Não obstante, as interferências, avanços e recuos no sector da educação, o autor apresenta como uma das suas conclusões que a “educação foi e continua sendo a base do desenvolvimento humano e veículo das políticas e intenções do governo/Estado” (BASÍLIO, 2017). As políticas culturais, linguísticas, curriculares, de formação para a cidadania e para o trabalho são veiculadas pelas escolas através de um sistema nacional de educação definido pelo Estado. É neste sentido que foi defendido o argumento de que as políticas educativas reflectem as intenções e as acções do governo e as escolas são unidades orgânicas de concretização das políticas educativas (*Idem*).

A democratização da educação não é entendida apenas pelo aspecto da participação, mas também pelo da “livre escolha” das ofertas educativas consideradas mais atractivas. Os programas de reforma moldando-se aos critérios da economia privada, defendem que a educação seja transformada em serviços dirigidos ao cidadão, como cliente/consumidor. Esses serviços estariam relacionados à estratégia para aumentar a “qualidade”, a eficácia, a competência e, com menor custo, em cada estabelecimento de ensino (CARVALHO, 2013).

Pode-se concluir que a organização escolar tem evoluído em função das dinâmicas sociais que ocorrem na gestão do sistema de ensino. Quer dizer, a organização escolar sofreu influencias de uma gestão empresarial para fazer face aos desafios do ensino em cada período. Tendo em

conta a época de descentralização dos sistemas políticos, a educação tem vindo a adoptar mecanismos que tornem a escola um espaço de debate de modo a conferir maior autonomia dos integrantes da gestão escolar. as políticas publicas. Para o efeito, são idealizadas estruturas que propiciam a representação dos diferentes actores na escola.

#### **2.4. Gestão escolar versus Gestão curricular**

Neste subcapítulo, procura-se dar uma visão sobre o processo de gestão escolar e a gestão de currículo, considerados como dois processos interdependentes que se articulam, dando um sentido às práticas educativas observadas nas escolas. Portanto, “a intenção é reflectir em torno dessas duas áreas distintas do conhecimento educacional tomando fundamentalmente a ideia da escola como um espaço democrático onde as actividades educativas devem ser realizadas em contextos integrados de decisão a vários níveis” (BALL, 1990).

Assim, é inevitável pensar no currículo como projecto no qual o processo de desenvolvimento deve ser interactivo, que implica interdependência entre quem decide ao nível do plano oficial, Ministério da Educação, e quem decide ao nível do plano real, na escola. Neste caso, a gestão curricular é entendida como um processo no qual as deliberações são feitas em diferentes contextos escolares.

Para Elmore e Fuhrman (1994: 1), a gestão curricular é entendida como *um conjunto de tomada de decisões, ou seja, o modo de as levar a cabo na prática partir do sistema administrativo e político, circundam a política curricular a nível local, de escola e sala de aulas e que influem directamente no que os alunos aprendem*. Nesta visão, a política curricular está relacionada com quem toma decisões e, sobretudo, com impacto e repercussões que, de um ou de outro modo, tem nos professores, alunos e no próprio currículo. Por isso, é uma questão básica na política curricular determinar se a tomada de decisões deve ser feita a nível central, local ou pelas escolas.

Pacheco (2001: 68) faz alusão aos contextos ou níveis de decisão curricular como *político-administrativo (no âmbito da administração central); de gestão (no âmbito da escola e da administração regional); de realização (no âmbito da sala de aula)*. Tendo em consideração

a intenção do autor, considera-se viável, pois permite a diminuição de sistema de controlo por via de um compromisso colectivo e motiva-as a tornar autónomas capazes de garantir a qualidade.

No seu artigo *teorias curriculares: políticas lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*, concluí que *o currículo não é por isso um projecto que diz respeito somente a professores e alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, directa ou indirectamente, participam na sociedade do conhecimento* (PACHECO, 2003: 2).

Para Roldão (1999), a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto no quadro de uma instituição escolar.

Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e a respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares. Tal conjunto de procedimentos implica o envolvimento de diferentes níveis de intervenção de diversos agentes: o professor, ao nível micro da aula e os responsáveis da gestão ao nível macro da escola. Ao nível **micro**, situam-se outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o delegado de disciplina e o de director de turma. Ao nível **macro**, devem salientar-se os papéis dos responsáveis pela gestão e direcção da escola que são os agentes e dinamizadores da política educativa global da escola, com as repercussões que a mesma tem na cultura e clima da instituição.

A perspectiva de Roldão (1999) e Pacheco (2001) respondem a inquietação em relação à gestão curricular dentro das escolas do ensino básico, pois encerra uma ideologia política na qual as decisões são realizadas no contexto central, e no contexto escolar são desenvolvidos através de leis, programas e documentos internos da escola.

A título de exemplo, recorreu-se ao estudo realizado por Guibundana (2013) que, na sua dissertação, revela que, em Moçambique, a gestão da implementação do Novo Currículo de Ensino Básico inicialmente foi feita a partir da:

Divulgação dos documentos que introduziram reformas curriculares no ensino básico, deu-se através de encontros mantidos nos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) dirigidos pela respectiva directora, assim como encontros regulares entre o Departamento Pedagógico do Distrito com os directores adjuntos pedagógicos das

escolas. Posteriormente, estes, por sua vez, faziam a disseminação nas suas escolas. (GUIBUNDANA, 2013: 44)

É de reiterar que com esta apreciação, a gestão do currículo efectua-se para um acto voltado para responder aos objectivos políticos administrativos em termos de “oficializar” uma mudança curricular, ao invés do reconhecimento da relevância da participação dos diversos actores, no plano da concepção, elaboração e implementação do currículo. Daí que, os resultados encontrados pelo autor reflectem sobre a problemática do “*deficit*” da formação dos professores.

Alonso (2004) reflecte sobre a concepção de gestão escolar à luz do sistema democrático, sustentando a ideia de que:

Para se alcançar resultados plasmados ao nível do sector da educação precisa-se ter consciência de que não se pode administrar um currículo, se não tivermos um sistema de informações eficiente, que nos forneça todos os dados que necessitamos para tomarmos as medidas necessárias. (ALONSO, 2004: 4)

Qualquer decisão aparentemente administrativa tem consequências pedagógicas, portanto, não é possível responsabilizar alguém que tomou decisões cujo alcance ele ignora. Precisa-se pensar em sistemas mais modernos de gestão escolar, nos quais o director (gestor) dispõe de um conjunto de informações organizadas e actualizadas de todas as actividades que se realizam na escola.

Entretanto, não restam dúvidas de que a melhor forma de os gestores favorecerem a construção de um ambiente saudável e estimulante para sua equipa da escola é através do trabalho colaborativo e da formação desta no trabalho.

Campos & Silva (2009) defendem que a actuação do gestor na dimensão técnica amplia as suas responsabilidades para gerir a complexidade da escola actual. Na dimensão política, a sua actuação está vinculada à pertinência e à relevância do que executa na escola. A dimensão pedagógica é definida pelos gestores como um Projecto Político Pedagógico que engloba e norteia todas as acções da escola, sendo construído por todo o colectivo de educadores.

É importante olhar para estes aspectos quando se pretende discutir a questão da gestão do currículo nas escolas moçambicanas, visto que estas dimensões devem acompanhar este processo. Não sendo uma tarefa fácil, a implementação do currículo para aglutinar todas as

expectativas dos diferentes actores que implementam ao nível local a perspectiva governamental do ensino que se pretende.

Lück (2009: 13) discute a questão da gestão escolar, encarando-a a partir da função em si, como também a partir da pessoa que exerce esta mesma função. Defende igualmente a gestão escolar como um conjunto de competências com as quais o responsável da gestão da escola deve primar. Assim, qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, cujos desempenhos são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si.

Deste modo, a autora refere que a gestão escolar, como área de actuação, constitui-se como um meio para a realização das finalidades e objectivos educacionais orientadores da promoção de acções da educação com qualidade social, isto é, promove-se a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios para se tornar um cidadão actuante e transformador da realidade sociocultural e económica vigente. É esta preocupação que nos interessa em relação ao gestor escolar no quadro das escolas moçambicanas na gestão do Currículo Local.

## **2.5. Gestão participativa**

A participação é uma forma de cidadania e é entendida como “a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais” (DIOGO, 1998: 67).

Devemos entender que, quando participamos activamente na vida da escola, conseguimos entender as relações humanas e, posteriormente, sentimo-nos preparados para enfrentar e solucionar os problemas e os conflitos. Mas, também participamos na vida da escola “como forma de exercer a democracia, buscando sempre a construção de uma sociedade dinâmica, solidária e democrática” (FORTES, 2009: 27). Entende-se, na visão de Fortes (2009), que as pessoas poderão ter a noção das dificuldades e desafios que escola enfrenta, estando presente no quotidiano da escola.

Souza (2009) discute as principais preocupações e as relações entre a política, o poder e a democracia na escola pública. Na sua óptica, a gestão democrática é um processo político no

qual as pessoas actuam na/sobre a escola e identificam problemas, discutem, deliberam e planeiam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das acções voltadas ao desenvolvimento da própria escola, na busca da solução dos problemas que são identificados.

Entretanto, estes pressupostos enumerados nem sempre são encontrados ao nível da escola, visto que ainda existem desconfianças por parte dos diferentes actores que fazem parte do processo. Ou seja, as pessoas na escola utilizam, muitas vezes, a sua autoridade para definir o correcto e o incorrecto, por exemplo, as atitudes de controlo e até de submissão e este, a atitudes de subversão.

A gestão participativa na organização é uma forma de dar oportunidade a todos os actores para pensar e agir sobre a escola. E para o conseguirmos de forma eficiente é importante ter sempre presente os pontos básicos:

(i) aprender a aprender, para inovar; (ii) criar uma visão compartilhada; (iii) planear a transição, a análise organizacional, a colaboração ambiental e potencialização de si e dos outros, para que a gestão seja uma soma de esforços individuais e grupais em busca do aperfeiçoamento permanente da organização e dos seus recursos humanos (DRUMOND, 1991: 23).

A gestão participativa deve incluir os professores, alunos pais e encarregados de educação, para que haja um maior proveito das informações trazidas por cada um dos segmentos e de entre outros profissionais da educação. A gestão participativa implica o envolvimento de todos na elaboração de um Currículo Local aceite por todos. Como se sabe, os “conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades” (INDE, 2003: 27).

A participação e o envolvimento de toda a equipe escolar e da comunidade constituem-se enquanto elemento fundamental para minimizar o exercício do poder de forma autoritária e repressiva. Participar, portanto, assume uma conotação de questionamento e inquietação frente às acções do poder no ambiente escolar. Deste modo, compreender a escola como espaço de construção participativa e colaborativa é a abarcar a ideia do princípio de uma gestão participativa pautada no compartilhamento do poder e autonomia dos sujeitos. O que é traduzido em maior qualidade pedagógica, comprometimento da comunidade escolar e local.

Brito e Carnielli (2011), salientam que no ambiente escolar, cada um dos agentes internos e externos que interagem com a escola é considerado como um *stakeholder*: professores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade. Esses agentes formam a comunidade escolar e interagem no processo de planeamento e execução dos processos administrativo-pedagógicos da escola dentro de um modelo de gestão escolar participativa.

Santos (2004) afirma que os actores sociais - directores, coordenadores, professores, pais e alunos, entre outros - são considerados como sujeitos com voz activa no planeamento e implementação do processo administrativo-pedagógico da escola, mas para que resultados organizacionais positivos sejam alcançados é necessário que a participação ocorra de forma clara e com responsabilidade, o que demanda a aplicação dos princípios de legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade expostos anteriormente.

Westrupp (2003) afirma que em uma gestão participativa eficiente o planeamento é elaborado em conjunto por toda a comunidade escolar e tem como ponto de partida a análise do cenário no qual a escola está inserida, o que facilita o estabelecimento de metas reais e factíveis de serem alcançadas no decorrer do ano lectivo, e com as quais todos os atores envolvidos no planeamento se comprometem com o cumprimento, uma vez que, ao defini-las, eles se tornam co-responsáveis.

A participação coloca-se em três modalidades de acção colectiva que são: participação passiva, participação controlada e participação-poder. O primeiro tipo de participação ocorre quando o indivíduo delega a outra pessoa o poder de decisão ou escolha, o que, de acordo com a autora, favorece que as decisões sejam verticalizadas de cima para baixo. Em seguida, a participação controlada é concedida de cima para baixo e controlada com base em algumas restrições, é caracterizada pela limitação ao realizar determinada acção, ou seja, só é possível quando as instâncias detentoras do poder permitem. Já na participação controlada manipulável, a legitimação do poder ocorre de forma velada a fim de adequar aos interesses de quem detém o poder. No terceiro tipo, participação-poder é constituído de elementos que favorecem a participação democrática, ativa e autónoma, em que o exercício do poder é compartilhado e tem como expressões a cogestão e a autogestão (PERUZZO, 1998, SILVA, 2018: 185-186).

A construção de espaços democráticos dentro da escolar constitui-se um grande desafio, pois requer intervir nas estruturas de poder já enraizadas no contexto da escola. A formação de escolas essencialmente democrática e participativa na óptica de APPLE (1997) significa que essas escolas serão geridas por comités, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola, e incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar, através de um planeamento cooperativo.

Dentro do planeamento, os canais de comunicação, entre a equipa escolar, os pais, os estudantes e seus familiares, são factores-chave de sucesso e se constituem em uma das estratégias mais importantes que devem ser usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. Conforme Beraldo e Pelozo (2007), o estabelecimento de uma visão comum é que irá congrega os objectivos, metas e estratégias que serão estabelecidos e alcançados pela escola.

Todavia, a efectiva gestão escolar implica a criação de um ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional da escola e do sistema educativo. O sistema educativo, segundo Lück (2010: 17), visa “construir uma realidade mais significativa, não se constitui como uma prática comum nas escolas”. O que é verificado de mais comum são as queixas dos directores de que “têm que fazer tudo sozinhos [...] para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores a suas responsabilidades de sala de aula” (*Ibidem*).

Lück (2010: 19) acredita que algumas acções especiais deverão ser buscadas para a mudança das relações amplas vigentes na escola, na tentativa de se criar um ambiente estimulador de participações da comunidade escolar, tanto interna como externa. Essas acções são:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma acção de cooperativismo;
2. Promover um clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; e
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto. (LÜCK, 2002: 8-10)

O olhar de Drumond (1991) é elucidativo quando afirma que a gestão participativa pretende dar voz aos actores que estão dentro do processo educativo numa escola. Assim, cada elemento tem a sua tarefa bem delineada, o que pode permitir a existência de uma comunicação

fácil entre todos os intervenientes, bem como ajudar na eficácia e eficiência da gestão participativa.

Esta abordagem tem o seu valor na medida em que olha para os preceitos da gestão democrática e a participação dos actores que constituem o cerne da implementação do currículo na escola.

## **2.6. Organização da escola em Moçambique**

A história sobre a educação em Moçambique demonstrou que as modificações do sistema educativo na era colonial revigoraram “a intervenção das missões católicas e, as escolas teoricamente desenvolviam-se uma antropologia portuguesa com interesses político-económicos do sistema vigente” (MAZULA, 1995: 67). Assegurava-se por uma filosofia educativa de hegemonia política, direcção cultural da classe colonial dominante sobre “as sociedades ditas tradicionais”. Portanto, a organização e a gestão da educação evidenciavam-se na ideia do aparelho ideológico<sup>18</sup> por excelência (*Ibidem*). O que significa que a escola actuava sob orientações e normas do Estado ao serviço da classe dominante.

O período pós-colonial, marcado pela oposição aos valores defendidos na época colonial tinha um carácter humanista, educativo e de preparação do cidadão para a vida, a educação tornou-se igualitária, sem discriminação entre os homens. Os objectivos da escola assentavam na formação dos cidadãos que pudessem se apropriar de uma nova maneira de pensar. Portanto, entende-se que o princípio ideológico, nesta época, contribuiu para que o processo de administração e gestão da escola mantivesse numa estrutura organizacional centralizada. Mazula (1995: 112) considera que, “a escola fazia-se respondendo às necessidades das massas que consistiu na articulação permanente e quotidiana com a comunidade, em que devia-se combinar o ensino ao trabalho produtivo socialmente útil”.

---

<sup>18</sup>ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. Sistema, dentre os vários que compõe o Estado, com o objectivo de reproduzir as relações de produção, na sociedade capitalista o de reproduzir as relações de dominação capitalista, portanto reprodução de relações de exploração.

Com independência, prevaleceu uma administração centralizada do poder nas escolas, verifica-se o alargamento da rede escolar e renovação profunda dos conteúdos do ensino por uma sólida mobilização político-ideológica no contexto do projecto de construção de uma sociedade socialista ou estado socialista. A educação é aberta e promulga-se a universalização da educação básica para todos cuja intenção era formar cidadãos que expõem as suas preocupações sem medo e de forma aberta. Este princípio contribuiu significativamente para a educação e uma nova organização das escolas em Moçambique.

Consequentemente, surgiu um sistema que reflectia a política de massificação e de estado social para romper com o sistema colonial. O governo inicia uma nova orientação política e económica em finais dos anos 80, mediante uma cooperação com o Fundo Monetário Internacional de investimento e o Banco Mundial, no âmbito da Convenção de Lomé, onde o sector da educação inicia “um processo que continua até hoje, o de reflexão visando a redefinição de funções e responsabilidades que cabem aos diferentes níveis de administração da educação” (MINED, 2001: 2), criando processos com a mudança da constituição em 1990, que levaram à alteração do sistema de gestão centralizado para o descentralizado.

O governo moçambicano, no âmbito da Educação em seu princípio de organização e funcionamento das escolas, introduziu, a título de exemplo os Conselhos da Escola como forma de demonstrar o início da democraticidade, que pressupõe a existência da participação.

Deste modo, é preciso não confundir descentralização de poder e desconcentração de tarefas. Assim, entende-se a descentralização como um tema que denota “movimento de delegação de poder e responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares e da esfera estadual de governo para a gestão local das acções” (COSTA, 1997: 17). Contudo, é neste quadro que se apontam as limitações da descentralização e da democratização da educação básica, ocasionadas pelos factores da segmentação e dos interesses do capital. Um movimento que parte do centro de decisões em instâncias superiores para a base, caracterizando a descentralização de acções e a concentração de decisões em nível acima das unidades educativas.

Assim, a descentralização preconizada pelo capital traduz-se em normalizações colocadas na escola e na sociedade pelos sistemas e, nestas, o repasse de responsabilidades, o que é uma medida descentralizadora. Neste processo, são centralizadas as decisões no Estado, ou seja, para

a comunidade escolar, o Estado delega a execução de tarefas e impede a divisão e redistribuição de poder e de autonomia administrativa.

No que se refere à desconcentração, ocorre uma distribuição de competências, sistematizadas de tal forma que as atribuições são distribuídas internamente. Logo, na desconcentração está sempre presente o vínculo de subordinação e hierarquia (Araújo, 2005: 145). A pessoa não tem autonomia de definir nada, pois está sob tutela de alguém que define as directrizes. Por seu turno, Cruz (2002: 218) acrescenta que a desconcentração consiste na criação de uma hierarquia de organizações, com bases territoriais próprias, dirigidas pelo poder central.

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1992, compreende três tipos de ensino, subdivididos em subsistemas<sup>19</sup>. Todavia o nosso trabalho, tendo como foco o ensino primário, a preocupação é buscar aspectos sobre este ensino.

Do ponto de vista organizacional, as escolas do Ensino Básico funcionam com os seguintes órgãos executivos e de consulta:

São órgãos executivos:

- a) Direcção de escola;
- c) Colectivo de Direcção.

São órgãos de consulta da Escola:

- a) Conselho de Escola;
- b) Conselho Pedagógico;
- c) Assembleia Geral da Escola;
- d) Assembleia Geral da Turma;
- e) Conselho Geral de Turma. (MINED, 2011)

No que tange ao seu funcionamento, as escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de seis tempos lectivos (45 minutos por tempo lectivo), um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente, nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos lectivos (40 minutos). Algumas escolas leccionam

---

<sup>19</sup> Vide anexo 1: SNE 6/92.

também o EP2 no turno noturno, mas esta situação tende a diminuir. Menos de 2% dos alunos frequentam o Ensino Primário em escolas privadas ou comunitárias. Depois de concluir o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.

Tabela 1: Organização do sistema de ensino

<b>SNE – Ensino Geral</b>				
<b>Níveis</b>	<b>Classes\Anos</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Idade ideal</b>	<b>Saídas</b>
<b>Primário</b>	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	6, 7	ETP
	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	8,9,10	ESG
	6 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	11, 12	Ed. Ad. Merc. de Trabalho
<b>Secundário</b>	8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	13,14,15	ETP
	11 <sup>a</sup> e 12 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>	16, 17	ESG Ed.Ad Merc. De Trabalho E.Sup Form. De Profs.
<b>SNE - Ensino Técnico Profissional</b>				
<b>Elementar/Básico</b>	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup>	-	13, 14, 15	ETP ESG
<b>Médio</b>	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup>	-	16, 17, 18	Ens. Superior
<b>SNE – Educação de Adultos</b>				
<b>Alfabetização</b>	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup>	-	A partir dos 15 anos	ETP ESG Ed. Ad. Merc. de Trabalho
<b>SNE – Ensino Superior</b>				
<b>Licenciatura</b>	4, 5, 6 anos	-	-	Merc. de Trabalho
<b>Mestrado</b>	2 anos			

<b>Doutoramento</b>	¾ anos	-	-	
---------------------	--------	---	---	--

Adaptado da Lei 6/92 de 6 de Maio

No quadro acima, interessa-nos a organização do ensino primário, objecto do nosso estudo. O ensino básico pode ser visto em dois ciclos: 1ª e 2ª classe no primeiro ciclo e 3ª, 4ª e 5ª classe no segundo ciclo.

Todavia, houve uma alteração ao segundo ciclo com a aprovação da Lei 18/2018, onde o ensino básico compreende seis classes a saber:

- 1º ciclo: 1 a 3 classes
- 2º ciclo: 3 a 6 classes

A mesma Lei no seu artigo 21 e número 3 refere que “*sempre que se revelar necessário, deve ser introduzida adaptação de carácter local no programa de ensino nacional, desde que não contrariem os princípios, objectivos e concepção do SNE*”.

Como se pode verificar, após a aprovação da Lei 6/92, os regulamentos ou decretos posteriores foram alterando de forma pontual para responder aos desafios actuais.

## **2.7. Retratando o papel do gestor escolar**

As diversas transformações observadas no sistema educativo em Moçambique asseguravam-se igualmente nas exigências e nas formas de funcionamento da organização das escolas, exigindo-se cada vez mais a responsabilidade de se ter uma gestão eficaz das escolas e do sistema de educação. Tais transformações exigiram cada vez mais a responsabilidade, quer por parte dos gestores, quer por aqueles que se tornaram interpretes nas salas de aulas. São gestores da escola não apenas aos directores e directores-adjuntos, mas também aos intérpretes das políticas gerais e locais, portanto, os professores. Para que haja uma gestão eficaz e participativa das escolas, exige-se o envolvimento directo de professores no processo de tomada de decisões.

A sala de aula constitui o espaço sagrado no qual se administram de forma burocrática as actividades de ensino e aprendizagem. E a escola é considerada uma estrutura burocrática e normativa que funciona de acordo com a lógica de administração pública. Ela constitui um

espaço de poder em que a racionalidade das acções burocráticas é vista como fonte de eficiência e do poder legítimo e legal (FREUD, 2000: 170). Desta forma, importa analisar a partir dessa colocação a escola como instituição que desenvolve as acções burocráticas que se pautam por regras de centralização que se manifesta pelo controlo e decisões feitas ao nível do Ministério da Educação e a gestão da escola exercidas pelo gestor. Por exemplo, ao nível das escolas, os actores escolares enfrentam o aumento da burocratização e de regulação de suas condutas em seus contextos de actividades.

Deste modo, reflectir sobre a gestão das escolas é um processo que implica falar também sobre as funções comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nas quais se definem acções e operações do gestor da escola e são necessárias ao funcionamento institucional. Estas acções dos gestores são caracterizadas por planeamento, organização, direcção e a avaliação.

A gestão pressupõe a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação com vista a realizar os objectivos pré-colocados pela direcção da organização do sistema educativo (FORMOSINHO, 1988: 155).

O processo de gestão da escola é predominantemente técnico e exige, sobretudo, a capacidade de previsão e organização das actividades que decorrem no recinto escolar, como por exemplo, a implementação do sistema educativo. Tem se observado nas escolas em Moçambique uma diminuição forte da interferência de elaboradores do currículo e dos actores da escola nas práticas escolares, porque com aceitação do ritmo da sociedade contemporânea, influenciada pelas organizações como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), colocam as suas condições na regulação da Política Educacional, (SAPANE, 2014: 6).

A funcionalidade da gestão das escolas em Moçambique é influenciada pelas condições de regulação impostas por estas organizações cuja estrutura organizacional é considerada técnica e política. Embora, haja um entendimento de que Moçambique esteja num processo de descentralização da gestão das instituições educacionais, toda a actividade de gestão das escolas exercida pelo gestor é entendida como uma actividade técnico-política, pois este é alguém que representa a escola como um dos membros de órgãos de administração no contexto de organizações educativas (SILVA, 2006: 38). Portanto, o gestor escolar é aquele (a) que tem a responsabilidade de direcção ou gestão de actividades educativas.

De acordo com Lück (2000):

[...] um director de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores; um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e actos, considerando-os globalmente, de modo interactivo e dinâmico. (LÜCK, 2000: 16)

Portanto, é perceptível, nesta abordagem de Lück (2000), que dentro das circunstâncias da actividade do gestor escolar (director) a sua acção deve estar focada em manter a organização e funcionamento da escola em todos os aspectos.

Todavia, os gestores têm se mostrado, algumas vezes, entusiasmados nas suas actividades e esquecem que a gestão de uma organização tem um fim que não é somente a gestão em si, mas o objectivo do serviço público da educação. Desta forma, o gestor educacional deve ter disponibilidade para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar seu papel, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos (SILVA, 2009).

Tendo como ponto de partida a definição do autor, a valorização da escola, neste caso, passa pela materialização da Política da Educação, marcada pela gestão que define como serão implementadas, ou seja, uma gestão suportada por uma liderança com qualidade para dirigir a mesma dentro dos propósitos estabelecidos. Deste modo, será nesta perspectiva com a qual se restringirá a análise do funcionamento das escolas do Ensino Básico em Moçambique, no sentido de se perceber a actividade do gestor escolar na gestão da escola sob ponto de vista da implementação do programa curricular (Currículo Local).

Com a formulação do SNE da Lei 4/83, no seu artigo 38, destaca que a planificação, direcção e controlo da administração do sistema da Educação é da responsabilidade do MEC. Fica claro que as escolas passam a ser controladas centralmente pela entidade de tutela. Com a independência nacional, a gestão manteve-se centralizada, sendo gerida por um órgão unipessoal, cujos poderes se sobrepunham a outros órgãos da escola, como o Director Pedagógico, o Conselho da Escola, os órgãos de que ele também faz parte.

Segundo Bive (2010):

[...] foi admissível por via da administração central do Ministerio da Educação (MINED) fazer nomeações de directores escolares mais na base da lealdade política do que na competência de modo a conduzir os destinos da escola traçados ao mais alto nível sem considerar a realidade social da escola. (BIVE, 2010: 172)

Ideia constatada no Regulamento Geral das escolas do Ensino Básico aprovado pelo Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio, no seu artigo 8, na alínea que preconiza que o Director da escola é um professor nomeado pelo Administrador Distrital sob proposta do Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia. Suas competências são:

- i. Dirigir, coordenar e controlar a escola e representá-la no plano interno e externo;
- ii. Cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos, instruções e determinações superiores, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes;
- iii. Promover ou propor superiormente cursos de reciclagem, estágios ou outro tipo de acções de formação científica e pedagógico-didáctica para o pessoal afecto à escola, com base num diagnóstico prévio; etc (artigo15: 19).

Em consequência desta atribuição, fica claro que a figura é dependente e é vista apenas como “representante do Estado na escola”, executante e vigilante do cumprimento das decisões e elo e controlo entre o Ministério e as administrações intermédias, na concepção político-administrativa dos perfis de director de escola (BIVE, 2010: 173).

Olhando neste prisma, o director da escola é a figura central para promover o ganho de qualidade que a escola precisa. Igualmente, são lhe atribuídas responsabilidades de gerir a sua escola. Simbine (2014), em sua obra sobre os contornos práticos de gestão escolar, considera que “os directores poderão conseguir inteirar-se de todas acções internas dos sectores de trabalho; poderão também ter atendido convenientemente às solicitações específicas dos seus superiores hierárquicos sobre a vida e funcionamento das escolas” (SIMBINE, 2014: 160).

O autor faz alusão, na sua obra, de três grupos de gestores, dependendo das circunstâncias que os considerou, nomeadamente: directores que não leccionam; directores de leccionação parcial e directores de leccionação a tempo inteiro (SIMBINE, 2014: 160). Na sua apreciação, os directores que não leccionam têm mais tempo de gerir a escola e mais condições

de ter as suas escolas devidamente organizadas e controladas. Ou seja, estes conseguem supervisionar de uma maneira global todas as actividades do funcionamento da escola.

Face a abordagem apresentada por diferentes autores, constata-se que o gestor tem um papel importante sobre a organização e funcionamento da escola. Todavia, pode-se verificar que os directores pela natureza do cargo, nas escolas de ensino básico deixam de leccionar para responder as actividades meramente administrativas, relegando para o professor a leccionação (desde a identificação das matérias a dosificação). Assim, temos a leccionação parcial que, pela sua categoria, é para aqueles que não se distanciam do processo pedagógico, permitindo a convivência directa com os alunos no acompanhamento regular de aspectos que ocorrem na sala de aula e sensíveis aos problemas colocados pelos professores. Mas, também, pode-se encontrar os que leccionam a tempo inteiro são os que têm turmas e responsabilidades em leccionar e dificilmente conseguem atender a todas solicitações de uma gestão eficaz.

## **2.8. Participação dos actores escolares na tomada de decisões**

A abordagem sobre a participação é algo que merece uma análise minuciosa no âmbito do quadro conceptual em concreto, cuja análise se circunscreve no quadro de uma ideia sob ponto de vista de gestão escolar que, Lück, (2009) envolve esforços colectivos para o alcance de um fim único, de acordo com a vontade da maioria. Esta visão remete-nos para uma reflexão no entendimento da sua actuação na escola, em que se promove toda construção do conhecimento a partir das práticas de educação participativa.

Entende-se também a gestão escolar como “orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos [...]” (SANTOS, 2011: 15). Logo, a gestão escolar, no quadro do processo democrático, deve estar suportada por uma liderança com qualidade para dirigir a mesma dentro dos propósitos que foram estabelecidos, sendo que ela deverá se espelhar no quadro político vigente.

Desta forma, considera-se a escola como espaço de consolidação da democracia, isto é, aquela em que se dá direito de participação e diálogo entre todos envolvidos no processo na escola, neste caso, os gestores, os alunos, professores, pais e encarregados de educação e comunidade. E não uma escola que somente “se circunscreve a um espaço fechado (instituição)

onde as pessoas estão sujeitas a escutar/ouvir um conjunto de informações com as quais poderão fazer face à solicitação do espaço em que estão inseridas [...]” (LIBÂNEO, 2004:1).

Logo, pode-se conferir que a partir das intenções da escola, por exemplo, na resolução dos problemas educacionais, a promoção efectiva da aprendizagem pelos alunos é importante tomar como primazia as decisões de forma colectiva, “em que cada membro da equipe assume a sua parte como consequências das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função do quadro global de acção com vista a concretização da melhoria de aprendizagem” (PACHECO & PARASKEVA, 1999: 8).

Face às mudanças políticas e curriculares, o conceito de participação na gestão escolar deve ser visto como uma comunidade educativa constituída por alunos, professores, pessoal não docente, pais e/ou encarregados de educação e representantes dos poderes locais que, com as suas características específicas, seja capaz de se auto-organizar e responder adequadamente aos problemas da escola, num clima de cooperação com vista à melhoria da qualidade educativa.

Desta forma, Pacheco & Paraskeva (1999:9) secunda que o “processo da deliberação curricular é fruto de diferentes decisões tomadas em diversos contextos como político-administrativo, de gestão e de realização”. Consideram ainda que, cada contexto está dependente de regras regulamentadas redefinidas pelos actores nos contextos específicos de decisão, exigindo, assim, consensos a diversos níveis de acção.

Diante deste facto, a deliberação curricular é, segundo (PACHECO & PARASKEVA, 1999: 10, citando CHARLOT, 1994), uma actividade que implica a participação de todos os actores, ou seja, “agentes directos com a capacidade para produzir a mudança e não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita.

A participação é um processo no qual se envolvem vários actores na construção do ideal que sirva aos interesses dessa mesma maioria, com o intuito de fazer face aos problemas actuais no campo da educação. Nestes termos, as actividades inerentes ao contexto da escola, requerem envolvimento e esforços colectivos para o alcance de um fim único, de acordo com a vontade da maioria, ou seja, a participação dos actores escolares na gestão do processo educativo passa pelo empenho de todos (professores, comunidade, alunos e gestores escolares)

Considerando o facto de que o estudo em causa nos remete para uma reflexão sobre a gestão do Currículo Local e a percepção dos gestores, pretendemos neste desenvolvimento circunscrever a reflexão na participação dos actores na tomada de decisão nas escolas em estudo.

Em consonância com algumas pesquisas realizadas, percebe-se que há uma participação significativa em torno da socialização das leis, políticas educativas, programas, etc. Mas, na geralmente, alguns actores escolares, neste caso, professores, alunos, gestores, etc, não são convidados a participar nas reformas curriculares, e isto pode revelar que esses actores desconhecem os benefícios proporcionados para implementação do currículo por exemplo.

Neste sentido, torna-se fundamental no processo de participação, considerar as diferentes formas de participação. Todavia, em relação aos processos inerentes às reformas curriculares, está aquém do desejado, pois muitos destes participam quando são solicitados, portanto, há restrição na participação dos actores escolares nos processos na tomada de decisão.

A participação em Moçambique, ainda é titubeante reflexo de uma conjuntura que inicia no princípio da década de 90 do século XX, quando adoptou uma nova constituição e com ela um conjunto de direitos, nomeadamente o direito à associação, liberdade de imprensa, entre outros. Deste modo, a participação no campo da educação não pode ser dissociada do processo democrático relativamente recente.

Após a independência nacional, criou-se um sistema de educação cujo objectivo era de formar o Homem Novo, um homem livre da opressão e ideal coloniais. Em 1983, é introduzida a Lei 4/83, de 23 de Março, que regulava, na altura, o sistema nacional de educação. Com o advento da guerra civil, entre outros factores, surge a necessidade de se ajustar o sistema educativo às conjunturas locais, nacionais e até internacionais. Daí a introdução da Lei 6/92, de 6 de Maio, actual lei do Sistema Nacional de Educação, em vigor na República de Moçambique. No que concerne à sua estrutura, o sistema de ensino manteve a mesma que vinha funcionando com a lei 4/83 de 23 de Março.

As mudanças mais significativas foram a abertura da participação de outras entidades, comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo e a diminuição da idade de ingresso na escola, que passou de sete anos de idade para seis anos. Apesar de ter havido mudanças na legislação, as políticas educacionais continuam ineficientes para garantir a todas as crianças moçambicanas em idade escolar o acesso à escola. Não obstante, em

Moçambique, segundo a Constituição da República (CR), a educação é direito de todo povo moçambicano.

A lei 18/2018, no seu artigo 3, orienta para um Sistema Nacional de Ensino que

c) Promove da cidadania, responsável e democrática, da consciência patriótica, e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente.

d) Promove da democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar dos cidadãos

Como se pode verificar, a instituição escolar no contexto actual precisa adoptar uma cultura participativa e uma actuação cidadã frente aos desafios da sociedade contemporânea a fim de contribuir para a redução das desigualdades e democratizar as relações de poder nos diversos espaços. E inserir nos currículos escolares uma aprendizagem pautada na participação dos sujeitos, buscando potencializar a actuação da comunidade escolar e local (SILVA, 2018).

A escola que não prevalece à formação de sujeitos autónomos e independentes contribui para o fortalecimento de uma cultura da acomodação e passividade, em que aluno ‘obediente’ é o que aceita as determinações do professor sem questionar e encara a dominação dos indivíduos como algo natural. O trabalho individualizado cuja finalidade é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho reforça o egocentrismo e favorece um clima de disputa. O que contribui para acirrar as relações de poder na comunidade escolar (SILVA, 2018).

Neste seguimento ideológico, a participação em Educação tem como suporte a aprendizagem de princípios fundamentais intrínsecos a uma cultura política cujos objectivos são os de melhorar a qualidade dos processos participativos, dos resultados na educação e a eficácia de utilização dos recursos disponíveis para esse fim. Os referidos processos participativos estão inerentes a uma participação no âmbito da educação, pois são eles que fomentam a transparência da gestão participativa, da co-responsabilidade, do pluralismo social e de uma melhoria da qualidade educativa, “bem como uma concepção do trabalho educativo como um processo de melhoramento e modernização das estruturas e instituições da sociedade, em particular da educação” (FURTADO, 1997: 37), nas quais os indivíduos, os grupos e as comunidades criam laços que lhes permitem atingir os objectivos programados e desejados.

Na mesma linha de Paterman, Davies (1989: 24) utiliza a expressão “participação das famílias na escola exclusivamente para referir as actividades que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas”. Este autor faz uma distinção pertinente entre o envolvimento e a participação. Assim, o conceito de envolvimento inclui as formas mais leves de relacionamento escola/pais/encarregados de educação, nomeadamente os níveis de “troca de informações”, “educação de pais”/encarregados de educação e “apoio à escola”, ou seja, implica a comunicação entre as várias esferas: família, escola e comunidade. Lima (1992: 178-185) analisa a participação praticada com influência no governo da escola e é classificada de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação:

- 1- O critério de democraticidade – reporta-se a uma administração conformada com os princípios democráticos e procura garantias que, virtualmente, todos procuram participar nos processos representados de decisões;
- 2- O critério de regulamentação – analisa a participação à luz de normas que são indispensáveis para fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação;
- 3- O critério de envolvimento – refere-se à forma como o actor se posiciona em relação à organização, à sua estratégia e quais os níveis de comprometimento na acção;
- 4- O critério de orientação – traduz a maneira como os diferentes actores se situam relativamente aos objectivos fixados pela organização, procurando realizá-los ou não (BRITO, 2007).

### **CAPÍTULO III: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Nesta parte, pretende-se desenvolver e justificar teoricamente as opções metodológicas que permitiram a recolha e análise de dados para a construção desta tese. Para realizar este estudo, foi possível cruzar algumas técnicas e métodos de pesquisa. O cruzamento destas técnicas e métodos de pesquisa justifica-se pela natureza de trabalho de investigação que geralmente não possui um único método de recolha de informações que são convertidas em conhecimento. A leitura da realidade obriga o domínio das ferramentas metodológicas e conhecimentos mediante os quais se constroem escalas de análises.

Paraíso (2012: 24) faz referência às premissas e pressupostos que têm sido fundamentais na construção de metodologias. A autora mostra novas estratégias e metodologias de análise e interpretação da realidade. Alguns dos autores citados aqui para fundamentação metodológica usam estratégias descritivas - analíticas consideradas fundamentais para estudos baseados em perspectivas pós-críticas.

#### **3.1. Premissas e pressupostos metodológicos: trajectórias e procedimentos metodológicos**

Assim, o ponto para escolha do “paradigma metodológico<sup>20</sup>” reside nos estudos pós-críticos e descritivos de natureza etnográfica, recorrendo-se à análise das percepções dos gestores escolares e professores em relação à gestão do Currículo Local. Focalizando em como estes gestores influenciam na relação das suas responsabilidades políticas/administrativas e pedagógicas, garantindo a implementação do currículo através de saberes locais resgatados na comunidade com o objectivo de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem etnográfica permitiu trazer importantes contribuições para o estudo sobre a gestão do currículo,

---

<sup>20</sup> Conceito utilizado para fundamentar uma estrutura conceptual investigativa ou modo de configuração das práticas investigativas que exprimem uma concepção de investigação designada de qualitativa, (Giddens, 1996:162). Aproxima-se mais de Guba & Lincoln (1994:107) para quem o paradigma representa, “a world view that defines for its holder, the nature of the “world”, the individuals place in it, and the range of possible relationships to that world” e exprime aqui uma forma de investigação relativizada no âmbito de um “quadro de significado”.

na qual se prioriza a introdução de um novo currículo adequado à realidade moçambicana, constituindo um dos desafios para o sector da educação.

Fez-se a análise dos discursos dos gestores escolares, directores pedagógicos e professores em relação às suas práticas e percepções sobre a gestão do Currículo Local, a fim de mostrar a realidade sobre os factos em volta da implementação deste currículo. Nesta perspectiva, procurou-se registar os discursos dos gestores de entre outros actores escolares das escolas de A e B com nossa própria linguagem e, em síntese, mostramos como o discurso analisado produz objectos, práticas, significados e sujeitos sobre o nosso objecto de estudo (PARAÍSO, 2012: 29).

Entende-se que o estudo etnográfico vincula-se na inserção e na realização das análises, cujo foco é perceber as práticas e percepções sobre a gestão do Currículo Local. Costa (2000: 77), *apud* Klein & Damico (2012: 67), consideram que a estratégia etnográfica como algo descrito, explicado, numa narrativa ou discurso, tendo em conta a realidade local. Considera-se igualmente, segundo Vegas (1998: 128), citado por Klein & Damico (2012: 67) como um estudo sugere estratégias das quais se articularão com a investigação que constitui valia para a pesquisa, pois permitiu encontrar alguma sincronia com a escolas em estudo, sobre a implementação do Currículo Local e sua gestão, as responsabilidades dos gestores (Director) e suas influencias na acção pedagógica, sendo que este se assumo o destaque ao nível do poder central na escola.

### **3.2. A metodologia do estudo**

A condução das pesquisas pós-críticas tem em conta procedimentos e estratégias que deram as possibilidades de mostrar caminhos a percorrer e elimina as possibilidades de multiplicação das perspectivas. Para Paraíso (2012) uma das práticas importantes existentes é a ressignificação do currículo, em que os percursos são criados com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos. Todavia, há trabalhos de investigação que contêm uma vertente de compreensão sociológica e antropológica. Segundo Passeron (1991: 32), a perspectiva sociológica permite uma “reconstrução interpretativa da realidade”. A antropológica, de acordo Clifford Geertz (1997), citado por Klein & Damico (2012: 66) configura a análise cultural interpretativa certifica de forma explicita o seu carácter particular e provisório dos

resultados. Assim, a preocupação da investigadora prende-se também com questões de natureza ontológica, saber, por exemplo, o que se pode conhecer dessa realidade estudada, que tipo de abordagem se pode chegar a partir desse conhecimento, e determinar como se pode conhecer aquilo que se acredita poder ser cognoscível (SILVA, 2004: 297).

Considerando às abordagens sociológicas e antropológicas, usou-se uma metodologia que permitiu realizar uma leitura fundamentada das vivências ocorridas nas escolas em estudo, cuja interpretação foi feita a partir de pressupostos teóricos conciliados com os dados empíricos. Portanto, a metodologia comportou um conjunto de procedimentos e de técnicas através das quais permitiu captar, estudar e conhecer, de um modo compreensivo, os factos ou fenómenos que constituíram o objecto de estudo. Essas preocupações orientam-se no sentido de dar resposta a interrogações tais como: Quais as acções do gestor da escola na gestão do Currículo Local? Como o gestor da escola gere o Currículo Local? Que estratégias são adoptadas pelo gestor da escola para garantir a operacionalização dos objectivos sobre o Currículo Local? E qual é a percepção que o gestor da escola tem sobre a gestão do Currículo Local?

A opção pela investigação exploratória explica-se pelo facto de se ter verificado a importância de se ter buscado maiores informações, com o fim de subsidiar estudos posteriores (MARTINS, 2007 & ANDRADE, 2006).

Portanto, tendo em conta o problema estudado, tornou-se adequada a abordagem para entender como se faz a gestão do Currículo Local nas escolas do Ensino Básico A e B. Igualmente, possibilitou uma noção da pertinência no estudo por parte do gestor e sobre que estratégias são adoptadas para garantir a implementação deste currículo.

A pesquisa qualitativa:

Concebe um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Como também privilegia a análise em profundidade dos estudos das acções sociais (individuais, colectivas). Implica saber quais os actores sociais que têm uma vinculação mais significativa com o fenómeno estudado, não evidenciando os critérios numéricos. (NEVES, 1996: 1)

Para Guerra (2006: 11), os métodos qualitativos designam uma “variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se

traduzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência”.

No entanto, a opção pelo estudo qualitativo em detrimento da abordagem quantitativa justifica-se por se pretender descrever, interpretar e apreciar o fenómeno da gestão do Currículo Local no Ensino Básico nas escolas moçambicanas A e B.

Para o desenvolvimento do estudo, torna-se importante articular os diferentes procedimentos de investigação como o estudo de caso, em vista de uma análise holística. Para isso, pesquisou-se “caso” no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados, sendo comum que num mesmo estudo se combinem as diversas técnicas de recolha (YIN, 1994).

Para Yin (2004: 3), “um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”. Há uma preocupação em clarificar o objecto a ser estudado de modo a ter de criar interpretações que não constituam o cerne da pesquisa.

Rodrigo (2008: 3) acrescenta que esta é uma categoria de pesquisa cujo objecto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

### **3.3. Análise de Conteúdo**

A abordagem sobre análise de conteúdo tomou em conta a influência pós-crítica que contribuiu para o estudo, no qual configura-se como um processo interpretativo, em que o fenómeno investigado foi passível de diferentes perspectivas, várias leituras e análises (FROW & MORRIS: 2006). No caso em apreço, o enfoque cingiu-se na recolha de diferentes perspectivas e

análise dos discursos dos nossos participantes/entrevistados sobre percepções e práticas da gestão do Currículo Local.

Tratando-se de um instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo é muito frequente em trabalhos de investigação educacional (BARDIN, 1995; ESTEVES, 2006) e como uma técnica usada na investigação que visa “a descrição objectiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação” (VALA, 1986: 103). Sem pretender, a princípio, configurar-se como doutrinal ou normativa, a análise de conteúdo define-se, segundo Rocha & Deusdará (2005: 308) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objecto.

Assim, a análise de conteúdo foi usada para analisar e interpretar as entrevistas dos intervenientes e os documentos da pesquisa, produzidos centralmente, pretendendo inferir dos discursos, as opiniões, convicções e crenças dos actores (directores de escola, directores pedagógicos e professores).

Na verdade, a principal pretensão da análise de conteúdo, segundo Rocha & Deusdará (2005: 310) é apresentada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objectivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado. Para Lakatos & Marconi, (1999), a análise de conteúdo consiste numa técnica de pesquisa para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação.

Entendemos, a partir dos autores referidos, que a análise de conteúdo permite inferir as informações necessárias para a elaboração de qualquer estudo científico.

### **3.4. Métodos e técnicas de investigação**

#### **3.4.1. Entrevista semi-estruturada**

Após ter sido delimitado o objecto, explicitado o tipo de metodologia, como elementos-chave, pode ser iniciado o processo de recolha sistemática de informação, o qual obedece a um conjunto instrumentos mais ou menos estruturados e técnicas mais ou menos múltiplas. A escolha destes instrumentos é determinada pelas características próprias do objecto de estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Klein & Damico (2012) referem que a entrevista é um instrumento utilizado na busca de informações ou sujeitos/informantes específicos, acrescentam que, através deste, individualmente ou em pequenos grupos, ampliam-se conhecimentos sobre motivações, resistências, princípios, ocupações e significados particulares dos sujeitos. Nesta perspectiva, consideram “ser importante estabelecer um roteiro para direccionar as entrevistas, o enfoque em um tema específico etc.” (KLEIN & DAMICO, 2012: 76). Considera-se, entrevista como sendo um guião adaptável e não rígido ou pré-determinado. E ela caracteriza-se pela flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação.

Assim, a recolha de dados foi fundamentada no paradigma interpretativo. A mesma foi realizada mediante a utilização da entrevista do tipo semi-estruturada dirigida, porque permitiu, por meio de uma conversa com os interlocutores através da aplicação das questões abertas, livres, precisas e pré formuladas, obter os aspectos mais relevante no que diz respeito ao tema em discussão e a sua descrição (RICHARDSON, 2009: 210).

Como tal, as entrevistas semi-estruturadas serviram de suporte para esta pesquisa. Queiroz (1998), mencionado por Duarte (2002: 147), advoga como sendo uma técnica de colecta de dados que supõe uma conversação sucessiva entre informante e pesquisador/a e que deve ser dirigida por este/a de acordo com seus objectivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir directamente no domínio da pesquisa.

### **3.4.2. População e amostra do estudo**

Num estudo de caso, a constituição da amostra acaba por se revelar um elemento fundamental, porque através dela é possível conseguir uma descrição narrativa dos factos relacionados com o assunto da pesquisa.

A população para esta pesquisa foi composta por directores de escola, directores pedagógicos, professores, sendo 28 para escola A e 25 para escola B. Assim, a população para o presente estudo foi de 53 gestores escolares e professores.

Nesta conformidade, a constituição da amostra concreta incluiu procedimentos de escolha ao acaso, segundo o critério do desejo de colaborar, e procedimentos de selecção intencional para tentar incluir determinados sujeitos que obedecerão a um perfil especial (antiguidade e exercício

de funções de gestão) para se garantir quer a diversidade de perfis relativamente ao problema estudado (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992.), quer a representatividade característica (ALBARELLO *et al.*, *id.*: 103).

Desta feita, a amostra aleatória simples abarcou os actores escolares das Escolas Primárias completas de A e B, cuja amostra foi composta por dois gestores, dois gestores pedagógicos, sete professores, o que totaliza 11 entrevistados.

A escolha das escolas foi intencional, pois o estudo pretende verificar o papel do gestor escolar na gestão do Currículo Local no Ensino Básico, sendo uma com característica urbana e outra com característica rural.

**Tabela 2:** Amostra e codificação dos entrevistados

<b>Escola A</b>	<b>Amostra</b>	<b>Codificação</b>
Director da Escola	1	D1
Director Pedagógico	1	Dp1
Professores	4	P1
		P2
		P3
<b>Escola B</b>	<b>Amostra</b>	<b>Codificação</b>
Director da Escola	1	D2
Director Pedagógico	1	Dp2
Professores	3	P4
		P5
		P6
		P7
<b>Total</b>	11	

**Fonte:** Autora (2020).

## **CAPÍTULO IV: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO LOCAL**

Neste capítulo, debruçamos sobre as experiências dos diferentes actores (directores de escola, directores pedagógicos, professores) a partir dos seus relatos sobre o processo de gestão do Currículo Local. Sendo o Currículo Local uma das componentes do currículo nacional aprovado no âmbito das inovações e constitui uma possibilidade para o aluno conhecer a realidade e intervir em benefício próprio e da sua comunidade. Porém, a performance dos actores escolares ainda constitui um desafio para o entrosamento entre as partes. No entanto, cabe, neste espaço, comentar sobre práticas e percepções dos gestores escolares face à gestão do Currículo Local, procurando redimensionar a análise por subcapítulos. A abordagem em subcapítulos, a nosso ver, permite uma melhor abordagem do estudo, olhando para os aspectos fulcrais da pesquisa (Currículo Local como inovação do Currículo do Ensino Básico; Implementação e gestão dos saberes locais com os programas do ensino; Gestão do Currículo Local e o Gestor Escolar; Estratégia para articulação entre a escola, gestor e a comunidade na implementação do Currículo Local).

Vale dizer que a nossa pesquisa teve como alvo duas escolas que leccionam o ensino básico, uma localizada numa região rural e outra no centro da cidade. Para o efeito, classificamos as duas escolas em A e B. A escolha do estabelecimento de ensino “A” prendeu-se com a necessidade de verificar o Currículo Local com destaque para as percepções e práticas da sua gestão.

### **5.1. Apresentação das escolas**

Do ponto de vista geográfico, a escola A está numa região semi-árida com predominância da actividade agropecuária por parte dos seus habitantes. Estando longe da sede do distrito, nota-se que ela é pouco povoada. O seu acesso é por terra planado, percorrendo-se alguns quilómetros para a chegar ao destino.

A escola A apresenta muitas carências, não tem de muro de vedação que a do ambiente das comunidades limítrofes. As salas de aulas não têm carteiras, janelas e portas, o que afecta, de

alguma forma, a atenção dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O quadro preto no centro da parede serve de meio de transmissão de conhecimento. As carências apresentadas mostram que as escolas que se encontram fora dos grandes centros urbanos lutam continuamente para cativar os alunos a frequentar um estabelecimento de ensino.

Aos problemas de carência, Hage (2011), citado por Eto (2015), identificou a precariedade das estruturas físicas como salas com pouca ventilação, iluminação, carteiras e espaços pequenos. O que se pode depreender desta perspectiva ou descrição destas carências é que elas espelham a realidade vivenciada nas escolas fora dos grandes centros urbanos, como é o caso da escola primária do distrito que foi objecto da nossa pesquisa.

A escola primária localizada dentro da cidade de Maputo, próximo de dois monumentos, nomeadamente, Praça dos Heróis e Praça dos Combatentes, numa região densamente povoada. Próximo à escola, existe uma linha férrea que liga a cidade e a província de Maputo, um hospital de referência e uma esquadra. O estabelecimento, mesmo estando na cidade de Maputo, apresenta quase as mesmas características da primeira, uma vez que os alunos têm dificuldades em se acomodar para receberem as aulas. A falta de carteiras, janelas com vidros partidos, portas já cansadas, são elementos que, de alguma forma, podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. O que se pode constatar é que as duas escolas apresentam dificuldades para que os alunos tenham concentração suficiente dentro da sala de aulas.

A deficiência de infra-estrutura, escolar segundo Satyro & Soares (2007) afecta directamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços desportivos e laboratórios, a falta de acesso aos livros didácticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e ao número excessivo de alunos, são problemas que influenciam directamente no desempenho dos alunos.

Uma das constatações verificáveis nas duas escolas é o problema da higienização. Não basta que se edifiquem as escolas, devem existir mecanismos para a sua preservação, para que a saúde de todos os intervenientes seja salvaguardada.

Contudo, o centro da nossa discussão foca-se na abordagem do Currículo Local, olhando para a sua gestão no quadro da sua implementação ao nível das escolas A e B. Sendo uma inovação, constitui um imperativo para todos os actores envolvidos na edificação do conhecimento próximo da sociedade a fazer parte do processo. A nossa incursão neste

subcapítulo, pretende-se partir da análise dos discursos do director da escola, director pedagógico e professores, cruzando sempre com a dimensão teórica sobre o tema.

Dada a localização das escolas e a necessidade de uma investigação sobre o papel do gestor escolar na implementação do Currículo Local, pareceu-nos importante olhar para a análise cultural. Conforme Williams (2003), citado por Moraes (2006) a análise cultural aponta para as interpretações, as alternativas históricas e os valores específicos contemporâneos através dos quais são trazidos para o trabalho, o acervo ou a experiência dos sujeitos de determinado período, de dado lugar. Contudo, alerta para a dificuldade de apreensão analítica do que é uma “sensação vivida”, isto é, a percepção de como se combinavam as actividades específicas em um modo de pensar e viver que é próprio daquele tempo-espaço. A expressão que escolhe para descrever tal característica é estrutura de sentimento, que é “tão sólida e definida como sugere a palavra ‘estrutura’, mas actua nos espaços mais delicados e menos tangíveis de nossa actividade”. (WILLIAMS, 2003).

Tendo em conta a localização das escolas, a preocupação estava em identificar como se pode aborda o currículo local, dentro do currículo nacional. Uma, aproveitando-se da localização geográfica, poderia explorar elementos culturais e da natureza para aproximar os conhecimentos ministrados a realidade dos alunos. Quanto à segunda escola, serviu-nos a proximidade aos monumentos nacionais, como a praça dos combatentes ou a praça dos heróis moçambicanos.

## **5.2. Currículo Local como inovação do Currículo do Ensino Básico**

A construção de toda a disposição que compõe o nosso estudo teve como base a análise das entrevistas dos actores directamente relacionados com o processo sobre o Currículo Local, como também o suporte teórico que susteve a edificação dos resultados e sua interpretação.

Abordagens sobre gestão educacional, com enfoque no currículo, são muito recentes em Moçambique. Após a independência, o sector da Educação teve, como grande propósito do milénio, a construção de um currículo que respondesse aos desafios impostos pelo fenómeno da globalização, que pudesse garantir o processo contínuo do progresso social e económico. Assim,

a partir de 1992, assistimos a um dos momentos da transformação do currículo e sua inovação no Ensino Básico, que tinha como alcance a melhoria da qualidade de ensino. Como se sabe, o Currículo Local é uma das inovações que integram a componente do currículo nacional, este currículo tem como objectivo formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, considerando os saberes, as práticas relevantes e as necessidades das comunidades nas quais a escola se situa.

É preciso recordar que a ideia de implementação do Currículo Local esteve assente na necessidade de maior envolvimento da comunidade, visto que não havia continuidade da aprendizagem dos alunos em casa (o que o aluno aprendia na escola não era reflectido em casa). Daí a necessidade de revitalizar a ligação entre a escola e comunidade, para além do propósito de melhorar a qualidade. Como se pode depreender, no início da introdução do Currículo Local, a perspectiva era dirigida às disciplinas práticas como Ofícios e, a posterior, houve necessidade de esclarecer aos professores em relação às dificuldades na sua implementação. Para além da disciplina de Ofícios, os pesquisadores aconselharam a implementação do Currículo Local em outras disciplinas como História.

Olha-se para o currículo como uma componente importante para aquilo que um Estado pretende que a sua sociedade seja. Deste modo, os directores foram também designados como os responsáveis da sua implementação ao nível das escolas. Sabe-se que a sua autoridade reflecte a realidade sociopolítica, onde as lideranças são por confiança e estes não obedecem, muitas vezes, à competência e à experiência de gestão nas escolas. Galvão, Silva & Silva (2012), mencionados por Beira, Vargas & Gonçalo (2015), indicam os três padrões de competências dos directores, nomeadamente: técnicas, comportamentais e sociais. Para os autores, as competências técnicas estão relacionadas com a capacidade de aplicar, transferir, generalizar o conhecimento, reconhecendo e definindo problemas. As competências comportamentais, por sua vez, caracterizam a personalidade do indivíduo (demonstrando o espírito empreendedor, a capacidade de inovação, iniciativa e liderança). Por último, relaciona a competência social com a atitude que cria um elo entre o particular e o colectivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente e ampliem as possibilidades de aprendizagem do indivíduo da organização.

Na esteira das competências, Lück (2009) traz uma reflexão em torno da adopção de uma orientação voltada para o desempenho de competências do trabalho, apresentadas pelo director escolar, professor ou pretendente ao exercício da mesma função, baseado em três passos:

1. Ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias;
2. Estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias;
3. Definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho.

A partir destas asserções é notável a necessidade do responsável pela gestão da escola, exponha credenciais que vão de encontro às inovações do currículo para que a qualidade do seu trabalho seja visível.

Como se sabe, o currículo é uma prática discursiva, isto é, uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projecta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes & Macedo, 2011). Na sua acção, o governo idealiza a sociedade em função do currículo que aprova e ao nível local, os directores são os guardiões da implantação, estando atentos a tudo que se desenrola no cumprimento das directrizes do mesmo.

Todavia, Pacheco (1999: 10), citando Charlot (1994), é de opinião que o currículo implica a deliberação de todos os actores quanto nele participem e são agentes directos, com capacidade para produzir a mudança. Eis, então, um dos grandes problemas na formulação do currículo, a possibilidade de participação dos actores que dão corpo às metas preconizadas pelo governo. O currículo pode, também, ser analisado como Silva (2011: 86), “a partir das análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais que se relacionam ao conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”. Nesta perspectiva, a identidade é construída no lugar onde a pessoa está inserida.

Sobre o currículo multicultural, Moreira (2001); Pereira (2004); Sousa Santos (2007) e Neira (2014) advogam que este vislumbra a inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural. Posto isto, pensamos nós, é dentro do quadro das análises pós-estruturalistas e análises culturais que se vão analisar a gestão do Currículo Local moçambicano.

Sendo Moçambique um país multicultural, existe a obrigação de olhar para a sua realidade social, construindo valores que unem a sociedade dentro da sua diversidade cultural, como também na abordagem do Currículo do Ensino Básico se valoriza a concepção da cultura, o que ficou patente com a introdução do Currículo Local, ou seja, “a visão da relevância deste currículo que se fundamenta na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais para que se torne um factor de excelência de coesão social e não de exclusão social” (PCEB, 2003: 8). Igualmente, Basílio (2010: 153) é da mesma opinião, quando afirma: a “concepção do Currículo Local e sua integração na prática pedagógica articula-se com o currículo nacional em que sinaliza um momento ímpar de valorização e afirmação das culturas locais”.

Entende-se, então, que o Currículo Local é um complemento do Currículo Oficial nacional, que é definido pelo Ministério da Educação ao nível central. Este Currículo Local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos e corresponde a 20% do tempo lectivo total (INDE/MINED, 2003).

De acordo com as orientações do MINED (2003) e estudos de Castiano (2005), Ibrahim & Cabral (2015), houve uma lista de conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, de modo a ser integrada no processo de ensino-aprendizagem. Este é um processo que deve ser coordenado pela escola, com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. São identificadas as seguintes etapas para a elaboração do Currículo Local:

- Preparação do processo de recolha de informação;
- Recolha de informação na comunidade;
- Sistematização da informação;
- Consenso entre a escola e a comunidade;
- Articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino;
- Planificação analítica (dosificação); e
- Plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Como se pode notar, foi indicado um certo tempo para a introdução do Currículo Local e com isso ministrar as aulas tendo como base a realidade local. A escola primária “A” implementa

a partir da disciplina de Ofícios, aliando a teoria e a prática no dizer da directora desta escola (D1). Será que o tempo dedicado ao saber local permite aos alunos um entendimento, visto que a carpintaria é uma actividade prática? Que conhecimentos devem ser transmitidos a partir do conhecimento local para dentro das salas de aula?

Estas inquietações podem ser respondidas em parte pelo foco da recolha de informação a ser ministrada. A recomendação é que o director da escola e os professores devem reunir-se de modo a obter conteúdos da comunidade. Os temas propostos devem estar relacionados com: Agropecuária, Ambiente, Educação e Valores, Saúde e Nutrição, História, Cultura e Economia Local e Ofícios (INDE, 2011).

Para facilitar esta tarefa, no momento da recolha da informação, as equipas devem ter em consideração as seguintes focalizações:

- Relevância socioeconómica, cultural e política;
- Contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional;
- Promoção de auto-emprego;
- Desenvolvimento de competências básicas para a vida;
- Preservação dos direitos e deveres da criança;
- Preservação do património histórico e cultural; e
- Preservação e conservação ambiental.

Atemo-nos então às seguintes respostas dos entrevistados nas escolas em análise:

O Currículo Local está sendo implementado, por exemplo, na aula de Ofícios. Existe uma carpintaria onde os estudantes aliam a teoria à prática. As outras disciplinas como área de saúde vão ao posto de saúde, levam uma parte de alunos para representar os outros porque não é possível levar a todos, onde depois estes vão explicar. O nosso desejo era levar a todos os alunos (D2).

[...] o Currículo Local foi introduzido para motivar a própria criança em relação às potencialidades existentes e desenvolvidas na comunidade, especificando as vivências da comunidade, valorizar a comunidade, pois as pessoas têm um conhecimento, mas o mesmo é considerando empírico. É o que temos desenvolvido nas crianças. De que forma motiva a criança, o que leccionado na escola deve ter continuidade em casa, (Dp2).

Há um entendimento sobre o Currículo Local como um instrumento agregador de consciências ao nível local. De forma sucinta, o currículo tinha em vista a inserção dos alunos

nas actividades produtivas desenvolvidas na sua comunidade, a fim de este desenvolver capacidades técnicas e práticas em diversas áreas profissionais.

De acordo com as respostas dos gestores do Currículo Local, ter consciência do valor do Currículo Local é um dos elementos muito importantes para a sua concretização dentro da escola. Como argumenta Castiano (2005: 74), a introdução do Currículo Local representa uma revolução epistemológica na Educação, dado que, se antes o professor estava confinado a ser quase que um mero transmissor de conhecimentos vinculados nos manuais e livros centralmente distribuídos; com o Currículo Local, este mesmo professor terá que, a par de ensinar, produzir conhecimentos.

Pacheco (2003) adverte que, no processo de valorização do Currículo Local, seja necessário explorar critérios não só de uma pedagogia intercultural (conhecimento dos contextos específicos dos alunos e das culturas dentro das várias civilizações históricas), mas também de uma pedagogia crítica, pedagogia esta que só poderá ser discutida a partir de um tempo, um espaço e um tema específicos, pelo que exercê-la é uma tarefa estratégica, prática e não científica. Nesta perspectiva, aplicar à escola as ideias de pluralismo cultural implica escutar a multiplicidade de vozes, cada vez mais, nas questões do multiculturalismo, que conferem significado curricular ao que se aprende.

Para que se efective este desiderato é preciso que haja participação. De acordo com Mainardes (2006: 50), citando Ball & Bowe (1992), nesta reformulação de ciclos de políticas prevalece a questão do envolvimento e a participação dos profissionais que actuam no contexto de escola, por se considerar que estes não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas.

Entende-se que, na participação, todos devem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade. Ou seja, um dos pressupostos para o sucesso da gestão do currículo deve ter início a partir da elaboração conjunta e de um trabalho de base, em que cada interveniente (actores escolares) contribuirá com suas opiniões conhecendo os seus desafios, suas fragilidades e suas forças (HABERMAS, 1975: 159, *apud* GUTIERREZ & CATANI, 2001).

Por outro lado, MEC (2006) e Guibundana (2013) revelaram que no processo de gestão da escola (que concorre igualmente a gestão do currículo) devem estar envolvidos diversos actores escolares, para que possam ser alcançadas as finalidades previamente traçadas ao nível do Ministério que superintende a área da educação.

No entanto, a realidade das escolas moçambicanas tem demonstrado que, geralmente, os professores constituem actores visíveis deste processo, na medida em que são eles que implementam o currículo. Como advoga Nunes (2011), “um dos aspectos fundamentais da prática profissional do professor é a sua gestão do currículo, atendendo aos objectivos e temas nele indicados, em relação às características dos alunos e às condições e recursos da escola”. No entanto, a nossa pesquisa centra-se no papel do director da escola e não nos professores. Como se sabe, no ensino básico moçambicano, o director da escola é quem garante a materialização do Currículo Local, embora possam fazer parte os professores, alunos, a comunidade e o Conselho de Escola. Esta situação revela a necessidade de abertura por parte dos dirigentes da instituição de ensino.

Todavia, Luck (2002) alerta que, quando os indivíduos não têm a plena consciência do poder ou das vantagens da participação, podem ocorrer situações de conformismo e alheamento, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento da organização.

Não obstante a participação, Silva (2015:54) destaca que a escola e o currículo devem ser locais onde estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Quer dizer, a informação deve ser viva e cativante, de modo a criar interesse nos alunos abrangidos no processo de ensino aprendizagem.

Parece-nos importante ressaltar a visão de Roldão (2004), que refere que Currículo Local ou Projecto Curricular da escola é um plano curricular devidamente elaborado pela escola de acordo com o contexto social da área em que trabalha, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional.

Desta feita, podemos concluir que a intenção de dedicar 20% do processo de ensino e aprendizagem para abordagem de saberes locais é importante para a motivação dos alunos, visto que o ensino introduz informações próximas à sua realidade cultural.

Referir, igualmente, que, as mudanças curriculares levaram em consideração não só o próprio processo de planificação, mas a concepção de estratégias adequadas para a sua implementação, isso tornou o processo um desafio, uma vez que não se tratou de prover os indivíduos de conhecimentos e habilidades “de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza” (MOÇAMBIQUE, 2003).

De acordo com esta análise, cabe-nos concluir que o Currículo Local como inovação, não é desenvolvido num processo de coordenação entre director, professores, alunos, comunidade e Conselho de Escola. Nota-se ainda alguma apatia por parte dos intervenientes no processo do ensino e aprendizagem, o que leva ao não engajamento de todos. A falta de participação constitui um dos graves problemas na inovação do Currículo Local.

### **5.3. Implementação e gestão dos saberes locais com os programas do ensino**

A ideia de prover 20% do currículo nacional para a leccionação de conteúdos locais não é algo relativamente fácil de implementar. A sua implementação implica a participação e aperfeiçoamento dos actores que fazem parte da gestão da escola, e não tendo somente como linha orientadora o Manual sobre sugestões para abordagem do Currículo Local. A partir das percepções dos entrevistados, abaixo analisaremos com detalhe o processo de implementação e gestão dos saberes locais no ensino básico:

Como professor produzo um plano de aula, por exemplo, falo da cultura, procuro contextualizar sobre a história da comunidade, com isso vou à comunidade, procuro saber sobre a origem, evolução, busco informações partir das próprias estruturas locais (P5).

Fica difícil. Porque não funciona (P6).

Colocam conteúdos dos planos analíticos, cada grupo de classe selecciona os conteúdos e verifica em que período se dá (P7).

Para nos reservamos um período e damos de forma transversal para conteúdo das ciências sociais, mas nas aulas de ofícios que são mais práticas é lá onde se aprende a fazer mesmo, os alunos não aprendem por falta de recursos (P8).

Pelo que se percebe, a implementação e sistematização do Currículo Local continua a ser problemático, visto que não há uma ideia comum entre os professores. Alguns afirmam que tem

planificado e leccionado a partir da disciplina de Ofícios e outros defendem que o Currículo Local não está a ser implementado. Entendemos que não basta a aprovação de um Manual com os itens que indicam como deve ser leccionado o Currículo Local. É necessário que haja uma abertura, por parte dos directores, professores, alunos, comunidade e Conselho de Escola, no que tange aos novos saberes locais. Só deste modo é será possível verificar algumas mudanças para que se proporcione um conhecimento próximo dos alunos.

Por outro lado, é do conhecimento da pesquisadora que foram elaborados dois manuais sobre sugestões para abordagem do Currículo Local. O instrumento de trabalho deve ser do conhecimento de todos os actores envolvidos, pois só assim é cada um saberá que papel desempenhar neste processo. O Currículo Local deve ser abrangente, olhando para a questão da língua como um elemento agregador na comunidade. Os manuais estão escritos em língua portuguesa e, muitas vezes, são inacessíveis para as comunidades.

O relatório de avaliação sobre o Currículo Local em Moçambique referia que:

A implementação do Currículo Local não está sendo efectuada ao mesmo ritmo em todo o território, existindo distritos sem qualquer desenvolvimento e verificou-se grande resistência nas zonas urbanas; o próprio conceito de Currículo Local nem sempre foi entendido e integrado na sua essência, ficando restringido a actividades da disciplina de Ofícios ou a actividades extracurriculares; não se efectuou ainda a necessária capacitação de docentes e gestores, acompanhada de adequados textos de apoio, nem tem sido devidamente monitorizada a implementação da medida. (MEC, 2006:15)

Basílio (2006: 51) fala de uma aproximação da escola, enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e de todos os saberes práticos do quotidiano, deve se aproximar aos grupos sociais que convivem e produzem os saberes. Ela deve reconhecer os valores de cada saber e legitimar os conhecimentos e saberes para a aprendizagem do aluno.

Na perspectiva de Castiano (2005: 74), o processo de introdução e sistematização dos conteúdos/saberes locais nas escolas encontra dificuldades que podem perigar a relevância da escola. Muitos professores, apesar de várias capacitações, queixaram-se de ainda não saberem como recolher os conteúdos locais das comunidades. A não formação específica de professores, de modo a tornar-lhes capazes de recolher, harmonizar ou sistematizar os conteúdos locais da escola e da ZIP também contribui para este fracasso.

As constatações apresentadas por Castiano (2005) podem ser vistas a partir das seguintes respostas:

Fica difícil. Porque não funciona (P6).

Fica difícil me pronunciar sobre o Currículo Local devido a não implementação do mesmo (P1).

O Currículo Local é implementado nas salas de aula, orientado pelos professores. Como podemos saber das percepções dos professores que os mesmos apresentam dificuldades quanto à sua aplicabilidade. Todavia, as inovações precederam à formação dos professores como forma de municiá-los de ferramentas para a operacionalização dos conteúdos.

Como atesta a percepção de um dos entrevistados:

O que se fez foi um estudo de documento ao nível da escola e cada um foi dando as suas contribuições. Houve uma capacitação num grupo maior, mas depois ao nível da escola fez um outro mais profundo. Tem havido dificuldades, os poucos que apareceram temos orientado. Pede-se ao Professor dar uma proposta através de uma proposta e envia-se a entidades competentes. Outros falam oralmente (D2).

O que se nota aqui é que o responsável da escola procura o auxílio dos professores de modo a que se implemente o Currículo Local de acordo com as directrizes preconizadas pelo manual de orientação. Todavia, mesmo depois da capacitação dirigida aos professores, ainda persistem dificuldades.

Tendo em conta as dificuldades assinaladas, é importante realizar uma formação continuada dos professores. De acordo com Beira, Vargas & Gonçalo (2015), a formação continuada dos professores deve fazer parte integrante do sistema de ensino e não pode se reduzir a cursos periódicos de reciclagem ou participação em eventos promovidos pelas secretarias (GADOTTI, 2000). Notamos aqui a necessidade de uma articulação frequente entre as escolas e as “entidades competentes”, como assegurou um dos entrevistados.

A formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo, começando com a formação inicial estendendo-se ao longo da vida profissional, como base essencial para a promoção de mudança educativa visando a eficácia e qualidade de ensino aprendizagem (GARCIA, 1995).

Buscando-se ir além da formação continuada dos professores, acredita-se também que a melhoria da qualidade da educação compreende e envolve a competência profissional dos directores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as acções e processos promovidos na escola. Estes processos estão voltados para a promoção da aprendizagem, formação dos alunos e desenvolvimento de competências profissionais dos gestores que lhes permitam assumir, de forma efectiva, o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções (LÜCK, 2009).

Perante os prementes problemas de implementação e gestão do Currículo Local por parte dos responsáveis das escolas, concordamos com a perspectiva de Castiano (2005), que aponta as seguintes razões: a falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos. Outra questão que fracassa a sistematização dos saberes locais nas nossas escolas prende-se com a inquietação: a quem de facto cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades? Os objectivos educacionais estão explicitamente determinados pelo Ministério de Educação e Cultura, pelo INDE e por outros organismos ligados à gestão da Educação. Contudo, e tomando em conta que as comunidades também traçam o perfil do homem que gostariam de ter, é óbvio que haja necessidade de se estabelecer políticas mais claras sobre esta matéria. A dificuldade que existe na aprovação e validação de conteúdos recolhidos nas comunidades demonstra claramente que algo deve ser feito, de modo a se esclarecer a instância que se deve ocupar desta grande missão, de modo a evitar-se situações que acontecem um pouco por todo o país (CASTIANO, 2005).

Por outro lado, é visível como a comunidade contínua distante da parte integrante das soluções no que tange à gestão do Currículo Local. Esta observação pode ser constatada a partir das brochuras produzidas, que não têm em conta as dificuldades linguísticas das comunidades. Mais ainda, verifica-se que a implementação do Currículo Local é feita a partir da auscultação dos saberes locais das crianças nas salas de aulas.

Este deve ser um dos grandes problemas para os professores e gestores escolares. Há uma ideia por parte dos entrevistados segundo a qual a implementação do Currículo Local deve ser feita nas aulas de Oficinas, como responderam os entrevistados D2 e Dp2, quando a lista elaborada pelo Ministério engloba um conjunto de saberes que transcende a disciplina de

Ofícios<sup>21</sup>. No entanto, os gestores das escolas foram orientados sobre a gestão dos saberes locais e estes, por sua vez, transmitem a informação aos professores.

“Cabe ao gestor fazer e/ou orientar o corpo docente para indicar as directrizes para a realização do trabalho. O controlo poderá ajudar no nosso próprio desempenho (P3)

É mais difícil. Os gestores da escola devem ser eles a fazer a planificação para gestão do currículo. Devem ser membros activos na planificação, monitoria e na implementação do Currículo Local (P6)

Este pronunciamento leva-nos a interpretar que os gestores não estão a desempenhar o seu papel na gestão e implementação do Currículo Local. As respostas abrem campo para a existência de uma maior proximidade entre o gestor e o corpo docente, com vista a salvaguardar que as inovações aprovadas correspondam às expectativas dos alunos e da comunidade inserida no projecto educativo local. Mas, para o efeito, a gestão participativa deve ser uma constante e não um acto cosmético. Como refere Roldão & Almeida (2018), não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido. Assim, a partir dos pressupostos apresentados por Roldão & Almeida (2018), temos a noção da importância da implementação e gestão do Currículo Local como uma forma de reduzir o insucesso escolar no Ensino Básico. Para que isso não aconteça, os gestores escolares devem tomar a peito as suas responsabilidades quanto à gestão do Currículo Local.

Daí que Lourenço Filho (2007) enfatiza a importância da comunicação, porque, segundo ele, muitos problemas são fruto da falta de informação, tanto por parte dos dirigentes, quanto por parte dos subordinados. Inspeccionar não significa apenas fiscalizar, no sentido de disciplinar, senão comunicar em todos os sentidos: de cima para baixo e de baixo para cima, favorecendo, pois, a maior solidariedade entre os que trabalham. Lima (2007) propõe que o director da unidade escolar, exercendo uma liderança democrática e criativa, seja capaz de promover a

---

<sup>21</sup> A introdução da disciplina de Ofícios visa desenvolver no aluno competências e habilidades práticas a fim de inseri-lo com facilidade na sua comunidade, de modo a melhorar a qualidade da sua vida e da sua comunidade. Ela oferece respostas à preocupação da sociedade a respeito da ausência de aprendizagens relevantes, ou seja, a ausência de um currículo que responda às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos como também o desenvolvimento de “habilidades básicas para as práticas ocupacionais do mercado de emprego” (DUARTE *et al*, 2012:51).

diferença, transformando a escola em um ambiente sério, porém alegre, prazeroso, bonito e saudável.

Urge, então, criar condições para uma melhor preparação, tanto do director como dos professores para fazerem uso desta inovação nas diferentes disciplinas. Nas suas pesquisas, Libâneo (2013), já defendia que tanto os professores como os gestores escolares devem receber uma formação, apoio institucional e um acompanhamento adequado para construir novas competências que serão pertinentes nos ciclos de aprendizagem. Por outro lado, todo e qualquer professor dedicado, que ama sua profissão, que respeita seus alunos e é assíduo nas actividades, terá pouco êxito no trabalho profissional se não apresentar as qualidades e competências consideradas ideais para um profissional, pois a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional, sendo que a construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada.

Uma das constatações é que a gestão do Currículo Local ao nível das escolas em estudo não está a ser efectivo.

Esta não é desenvolvida num processo de coordenação entre o professor e a direcção da escola (Director da escola), pelo que ainda persiste dúvida na implementação do Currículo Local, que é substituída pela introdução da disciplina de Ofícios. O processo de gestão é veiculado a uma simples actividade de leccionação, em que o professor planifica a sua aula normalmente, sem respeitar o que se plasma no manual sobre sugestões para abordagem do Currículo Local. Porém, nota-se haver um entendimento sobre a introdução dos saberes locais no Currículo do Ensino Básico. Contudo, a actividade continua sendo exclusiva do professor, onde igualmente assume as responsabilidades atribuídas pela direcção da escola na garantia da sua abordagem no processo de ensino aprendizagem.

#### 5.4. Gestão do Currículo Local e o Gestor Escolar

A gestão do Currículo Local está associada ao gestor escolar, visto que, ao nível do Ensino Básico, ele é a figura visível na gestão e implementação das inovações, ou seja, como é feita a gestão do Currículo Local ao nível das escolas permite constatar a relação entre o gestor e os outros actores.

De acordo com PCEB (2003); Tuzine (2005); Machava (2015), o Novo Currículo do Ensino Básico apresenta sete inovações, nomeadamente: Ciclos de aprendizagem, Ensino Básico Integrado, Currículo Local, distribuição de professores, promoção semiautomática ou progressão normal, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Ofícios e Educação Moral e Cívica.

A gestão do Currículo Local no Ensino Básico está sob a égide do gestor escolar, olhando para as suas atribuições na lógica das inovações no Ensino Básico. Entretanto, verifica-se pouca presença do mesmo no processo, como atestam as seguintes respostas:

Não há gestão do currículo, parte-se do princípio de que cada professor faz a sua implementação sobre como ele sabe implementar sem mesmo ter apoio directo do gestor neste processo (P3).

É fraca. Não temos tido momentos de tentar desenhar estratégias como tal, temos informação, mas não chega a se concretizar, não se faz sentir a gestão do currículo. Seria bom a gestão da escola na implementação do Currículo Local, despertaria mais atenção envolveria, mais os professores (P8).

Os entrevistados continuam a defender que a gestão do Currículo Local ainda é deficiente. Notamos que cada escola realiza a gestão do Currículo Local em função das suas experiências educativas. A realidade local interfere na forma como são ministradas as aulas programadas para a implementação do Currículo Local. Todavia, com a falta de informação dos professores, alunos, comunidade e Conselho de Escola sobre as orientações prescritas no Manual de Orientação do Currículo Local fica difícil um melhor desempenho ao nível das escolas.

Não basta a aprovação do manual, ele deve ser acessível a todos. Embora os professores sejam a imagem da implementação do Currículo Local, dentro da sala de aulas, os directores são responsáveis pela sua gestão. O que se nota é que estes não têm desempenhado o seu papel de gestores para facilitar a sistematização dos conteúdos a serem ministrados. Para uma boa gestão, segundo Lück (2009), associam-se factores sociais e comunitários, chamando e incluindo a

comunidade na gestão participativa e direcção colectiva das escolas, uma vez que com a gestão participativa é concedida à comunidade a oportunidade de participar na gestão da escola através dos Conselhos de Escola.

Deste modo, urge uma maior abertura por parte dos gestores escolares na inclusão de todos os actores deste processo. Todavia, Silva (2009: 75) adverte que um gestor educacional tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação oferecida, visando atingir as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte. Mas, a gestão deve ser de forma participativa, pois engloba todos os actores e permite a inclusão.

Mais ainda, na sequência da gestão escolar mais eficiente para as escolas, Roldão (1999) enuncia que a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se, nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover, as práticas educativas e outras.

Entendemos que a relação entre a escola e a comunidade é um grande fundamento para influenciar a gestão da escola, mas isso só será concretizado no momento em que os directores escolares concederem um espaço e reconhecerem o significado da gestão participativa. Como já referenciado, o direito à educação não é apenas responsabilidade e ou obrigação do Estado, mas sim de todos (pais e encarregados de educação, família, comunidade, organizações não governamentais e parceiros internacionais). Cada um possui um papel a desempenhar na oferta e procura de serviços educativos dentro das suas capacidades e meios, em função das necessidades, porém fazendo valer a igualdade e condição de acesso à educação. Nessa perspectiva,

A escola não deve ser vista como uma instituição isolada, mas sim integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla. As actuais formas de interacção entre a escola e a comunidade exigem cada vez mais a participação dos pais na

organização e na gestão da escola, criando práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização e inter-culturalismo. (LIBÂNEO, 2013)

Com a inclusão da comunidade na gestão e administração da escola, o governo procura buscar uma forte parceria entre a escola e a comunidade/sociedade, estimulando iniciativas de aproveitamento de recursos para ultrapassar as dificuldades encontradas nas escolas. Essa inclusão pode ser realizada de forma informal e esporádica, mas deve-se ter atenção aos procedimentos sistemáticos e organizacionais promovidos por meio de parcerias na educação, de modo que se obtenham os resultados almejados (LÜCK, 2009).

Analisemos a seguinte experiência:

Sim. Colaboramos através da orientação do próprio MINEDH a trabalhar com a comunidade bem como o conselho da escola. Tudo o que acontece na escola está directamente ligado ao Ministério por intermédio da direcção provincial, após a direcção distrital e tudo chega a nós e vice-versa. A escola conta com algumas entidades parceiras da educação que apoiam nesses saberes da comunidade, que muita das vezes conhece a realidade da mesma, quanto ao que tem acontecido na escola, esta deu o exemplo da disciplina de ofícios que segundo ela, não se segue necessariamente ao que vem plasmado no livro, sendo que em algumas disciplinas são capitalizados os saberes locais e em outras não tanto. (D1)

Não irei falar do governo, mas sim da escola o que se tem feito é procurar trabalhar internamente para divulgar. Fazem-se produção de materiais. Quanto à importância de fazer parte da implementação por via da gestão sento-me na obrigação, como gestora, de fazer parte da Implementação do Currículo Local. (D2)

Percebe-se nestas palavras a falta de preparação dos directores das escolas no que se refere à gestão do Currículo Local. Associada a isto está a ausência de uma estratégia que assegure os conteúdos a serem ministrados, não bastando afirmar que a disciplina de Ofícios serve para aproximar os alunos da sua realidade local.

Igualmente, -verifica-se, claramente, nestes pronunciamentos dos entrevistados, haver um reconhecimento da existência e do papel do Conselho da Escola. Contudo, não existe um esforço a partir do qual se possa, junto da direcção da escola criar mecanismos de consciencialização sobre a importância da implementação do currículo que possa ser transmitida junto da comunidade em arredores da escola.

É preciso que os directores de escola, como gestores, saibam que nas suas atribuições para além de supervisionar as actividades administrativas e pedagógicas, devem garantir a promoção, a interacção entre a escola e a comunidade, o conhecimento da legislação

educacional, tem a prerrogativa de buscar meios que ajudem a sua equipa de trabalho na sua actividade diária. (LIBÂNEO, 2004)

Alonso (1976) enfatiza que o director da escola ou gestor escolar tem a tarefa de assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. Igualmente, tem a tarefa de liderar o corpo docente, a ponto de estabelecer a tónica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipas. Todavia, o director tem de actuar junto aos vários especialistas, criando situações favoráveis ao trabalho de equipas, unindo esforços para desenvolver novos projectos e mantendo actualizados os professores, além de saber localizar os pontos fracos do sistema e de propor soluções convenientes.

A tarefa de director de escola ou gestor escolar, não implica uma decisão unilateral sobre os processos de gestão escolar. Roldão & Almeida (2018: 33) defendem a integração de outros intervenientes e parceiros na gestão. Pode ser o agente da decisão e vários os parceiros das suas decisões. Ou, pelo contrário, pode haver um decisor único que exerce o seu poder de decisão sem recorrer a parceiros. Lourenço Filho (2007), *apud* Abdian; Oliveira; Jesus (2013) indica que a função do director/administrador escolar se concentra na liderança. Deste modo, a sua actividade pode ser descrita em quatro modalidades na acção administrativa: a) planear e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspeccionar; d) controlar e pesquisar (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Na óptica de Lourenço Filho (2007), planear significa traçar o que deve ser realizado, em termos de qualidade e quantidade; programar é estabelecer objectivos para atingir o resultado ambicionado. Igualmente, dirigir e coordenar consistem em fazer funcionar, na devida forma e tempo – o que implica a divisão de tarefas e a consequente demarcação de esferas de responsabilidades e de níveis de autoridade. Paro (1986) parece indicar que a função do director seja a de mobilizar o grupo na luta pela democratização da sociedade e por uma administração/direcção colectiva. Neste sentido, enfatiza-se o carácter político da função, a contracorrente do que ocorreu nas décadas anteriores, quando se super-valorizou a função técnica do director de escola.

Em síntese, nesta perspectiva, o director escolar apresenta-se como o profissional responsável pelo funcionamento da escola como um todo, o líder de toda comunidade

académica, capaz de colocar em prática, nas escolas, os princípios da gestão democrática, enfim, aquele que busca a eficiência de seus resultados, segundo Abdian; Oliveira; Jesus (2013). Deste modo, para que haja um melhor desempenho, Lück (2009) defende que os gestores educacionais precisam de capacitação específica, a fim de propiciar a eles condições teóricas e práticas para administrar uma escola.

Não obstante a necessidade de formamos um gestor que se preocupe em ter ferramentas para uma melhor gestão curricular, Sacristán (2000) recorda-nos que o currículo é resultado de tramas culturais, políticas, sociais e escolares. Está carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. Portanto, o currículo não é neutro, pois ele reflecte o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Por outro lado, sabe-se que o currículo tem interferência directa na construção das identidades e, conseqüentemente, produz significados e representações. No aspecto dos significados, Silva (2006) diz que o currículo é uma trama de denotações, e pode ser analisado como discurso, visto como prática discursiva, uma prática produtiva de significados, instável, não fixa e permeada pelas relações de poder que determinam as condições e os conteúdos que serão veiculados, enquanto outros serão suprimidos.

Parece-nos importante reter a construção das identidades. Um Currículo Local, devidamente leccionado poderá ajudar os alunos a valorizar as diferenças culturais e sociais dentro do espaço onde estão inseridos, visto que o país é multicultural. Entenda-se a visão multicultural na perspectiva de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas.

Todavia, Peres (2000):

Adverte sobre a questão do currículo multicultural mesmo que se fale de uma educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação anti-racista. O nosso quotidiano está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade. (PERES, 2000: 28)

Tendo em conta as adversidades do quotidiano dos diferentes actores no processo de ensino e aprendizagem, a escola deve ser o espaço onde se desenvolve a acção educativa, onde se realiza, de maneira prática, a educação para os cidadãos. Assim, as orientações curriculares, com todas as suas áreas de conteúdo pelas quais o ensino se rege, devem estar concebidas e

organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível (ROMANI, 2004: 15). Neste aspecto, as percepções dos professores tendem a olhar para o currículo como uma mais-valia, não obstante existirem algumas contradições como apontaremos nos relatos abaixo:

É positivo. É com muita pena que por exemplo nesta escola não está sendo implementado, os porquês já não tenho bases. Deveria a escola em coordenação com a comunidade buscar algumas actividades de âmbito cultural para serem implementados na escola. (P1)

É bem-vindo, na medida em que vai atender as necessidades imediatas da criança visto que temos crianças por exemplo de uma criança que na infância não aprendeu a falar português havendo necessidade de este aprender em língua local. O que peca na introdução do Currículo Local no meu entender é o facto de não ser generalizado porque até onde tenho conhecimento, este é implementado nas zonas suburbanas não colocando o aluno no mesmo patamar de aprendizagem. (P2)

Seria bom, atendendo e considerando que o Currículo Local como eu dizia, é aquilo que levamos de casa para a escola e esta garante o seu aperfeiçoamento, seria bom para as crianças porque levaria à melhor percepção do conteúdo em termos de exemplificação, buscaríamos a realidade das crianças para escola e o currículo poderia avançar com maior facilitada. Olhando para a própria língua, trazendo a língua local as escolas já seria um grande avanço. (P3)

Eu acho que primeiro é uma valia para os próprios alunos, porque os conteúdos que o professor irá abordar é do conhecimento dos próprios alunos, eu por exemplo já dei uma matéria que falava de instrumentos musicais que era de conhecimento das crianças e deu para perceber que conseguiram produzir o próprio instrumento. Outro exemplo a produção de um piano que é difícil, mas partir daí conseguimos produzir a partir do que as crianças sabem. (P5)

Para mim a introdução do Currículo Local é péssima<sup>22</sup>, porque a dias atrás, por exemplo, fui pedir ao (director) pedagógico, informações que seriam os saberes locais para minha

---

<sup>22</sup> Com o avanço das pesquisas e da experiência, os professores dispõem de instrumentos que lhes permitem delimitar melhor a natureza dos obstáculos à aprendizagem encontradas em cada aluno e, portanto, saber se requerem uma intervenção urgente, ou um desvio, ou um tempo de latência, por exemplo, dando à criança tempo para crescer, amadurecer, superar as crises familiares ou problemas de individualidade. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para mútuo engajamento das experiências de multiplicidade de vozes, por um único discurso dominante. Mas professores e alunos precisam encontrar maneiras de que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação (Moreira (2002). Ou seja, a formação continua nos professores é uma das formas de dota-los de conhecimento para fazer face aos obstáculos na sua actividade diária. não se pode deixar que o professor não seja reflexivo. Perrenoud (2002) advoga que a noção de prática reflexiva nos leva a dois processos mentais distintos: todo processo complexo pede uma reflexão antes e durante o processo. Reflecte-se a cerca da acção a ser tomada, seus objectivos, caminhos, meios, lugares, envolvimentos, possíveis resultados, evolução. Durante a acção reflecte-se se o que está acontecendo ou que irá acontecer em seguida está ou estava dentro do planeado. Qual a melhor tática, o que poderemos ou poderíamos fazer, quais os riscos que corremos, quais as vantagens e desvantagens, e outros. A reflexão pode representar um problema quando é usada em certos casos em que se exige uma solução rápida e quase instantânea, como a de um socorro, por exemplo. Dependendo do caso a relação entre

aula e não consigo, nos agimos de forma empírica e bem das ZIPS não tem informação e nunca abordaram, participo em todas as planificações e nunca falamos do Currículo Local. (P6)

Acho muito bom no ensino básico. Porque em algumas disciplinas do currículo vem para dar plataforma a introdução destes conteúdos. (P7)

É benéfico, no sentido de a criança não só vai aprender 1+2 apesar de isso também contar. Mas também aprender coisas no seu dia-a-dia. A introdução deste currículo vai ajudar a criança a perceber que isso é importante. (P8)

Como se sabe, o papel de um professor, que não se deve restringir a expor as suas ideias e conhecimentos, deve, antes, ser aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber, guiando-os, mas nunca os modelando. Porque não basta transmitir informações ou conceitos, mas, isso sim, apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre as suas soluções e outras interrogações. Um professor poderá saber explicar e expor muito bem a matéria escolar, mas poderá não ser um bom mediador se não conseguir fazer com que os seus alunos diferenciem determinados conceitos, se não conseguir contribuir para a estruturação do pensamento deles, nem os conseguir preparar para estes se conhecerem a si próprios e aos outros através de um melhor conhecimento do mundo (TIBA, 2001). Olhando para a realidade moçambicana, que tem como característica o pluralismo cultural, é premente que o processo de leccionação do Currículo Local obedeça sempre às realidades locais onde as escolas estão inseridas. Estas constatações podem ser vistas, à luz dos relatos, tendo sido anotado que deve prevalecer a ideia de multiculturalismo na adopção dos conteúdos locais.

A este respeito, Carreira (2008) avança na sua abordagem que o multiculturalismo resulta do contacto directo entre culturas diversas. Igualmente, Sousa Santos (2001) diz que ela designa a coexistência de forma cultural caracterizada por culturas diferentes no seio da sociedade.

---

pensar e reflectir não pode andar em consonância; como também, reflectir sobre a acção é um acto crítico, onde levamos em conta a nossa própria opinião e a suposição do que um outro profissional ou pessoa faria, qual medida tomaria diante do mesmo caso. Toda acção, não obstante única, segue certa generalidade de acções possíveis e algumas vezes já tomadas em semelhantes situações. O autor acrescenta que existem vários factores motivadores da reflexão, nomeadamente: Problema a resolver; Crise a solucionar; Decisão a tomar; Ajuste do funcionamento; Auto-avaliação da acção; Justificativa frente a um terceiro; Reorganização das próprias categorias mentais; Vontade de compreender o que está compreendendo; Frustração ou raiva a superar; Prazer a ser salvaguardado a todo custo; Luta contra a rotina ou contra o tédio; Busca de sentido; Desejo de manter-se por meio da análise; Formação, construção de saberes; Busca de identidade; Ajuste das relações com o outro; Trabalho em equipa.

Entendemos, a partir Carreira (2008) e Sousa Santos (2001), a necessidade de uma educação que estima as diferentes culturas. Pensamento defendido por Cortesão (1995), quando defende a necessidade de uma educação que promova o respeito e manutenção da cultura de origem, coexistindo com os saberes universais e com o uso de instrumentos vários que permitam que os alunos sobrevivam e intervenham na sociedade como cidadãos de pleno direito.

Nos seus estudos, Touraine (1999) já abordava a função da escola, dando relevo, não apenas a ideia de instrução, mas também, a educação. Na óptica do autor, a educação, consistiria em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as actividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade.

Tendo em conta os conflitos que esta situação pode trazer no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, Leite (2002) avisa: se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando, na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações:

- (1) Perder uma das razões da sua existência, que é a de contribuir para uma educação para todos;
- (2) Ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais.

Há, no entanto, a necessidade de implementar estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista promover a mudança de atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre a diversidade étnica e cultural e que proporcione uma aprendizagem intercultural. Até porque como atesta Ouellet (1991):

Toda a formação sistemática que tem como objectivos desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos grupos minoritários: uma melhor compreensão das diversas (culturas) nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir o racismo; e uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de reconhecimento da pertença comum à humanidade. (OUELLET, 1991: 29)

Esta abordagem é retomada por Forquin (1996), mencionado por Pacheco (2003), quando argumenta que a exploração do local como fonte exclusiva de conhecimento levanta questões éticas como as da tirania do contexto próximo (reduzir a identidade pessoal à identidade social) e da regressão cultural. Com efeito, o aluno precisa não só de referências simbólicas do meio a que pertence, bem como de referências e valores mais globais para, além de uma estrutura básica de conteúdos.

Pacheco (2003) recorda que um Currículo Local tem valor quando conjugado com o currículo nacional, pois só deste modo, o local na construção do currículo ganha, 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.

Neira (2011) recorda que “as tentativas de construir uma escola democrática resultam da compreensão do contexto, das coisas do mundo e do currículo, transformados em objectos de estudos passíveis de leitura e de interpretação O estudioso refere que os estudos têm como arcaboço a teoria dos Estudos Culturais” (*Idem*). Todavia, é necessário manter a abertura aos grupos minoritários com fundamento no multiculturalismo.

Como salienta Baptista (2009), mencionado por Oliveira Júnior (2017), “os trabalhos inspirados pelos Estudos Culturais prestigiam a sua parcialidade e tomada de posição política a favor das minorias no poder e isso não leva a um discurso de alienação intelectual”. Podemos concluir que, na interacção entre a gestão do Currículo Local e gestor escolar, há necessidade de inclusão de todos actores, a partir da implementação de uma gestão participativa. Para o efeito, todas as contribuições devem ser consideradas relevantes, independentemente da proveniência do mesmo. Sabe-se que as comunidades, muita das vezes, não têm instrução, mas podem participar com o seu conhecimento local para a melhoria da gestão dentro da escola, onde os seus educandos frequentam.

### **5.5. Estratégia para articulação entre a escola, gestor e a comunidade na implementação do Currículo Local**

A gestão do Currículo Local ao nível das escolas em análise passa por uma articulação entre a escola, os gestores e as comunidades, uma vez que a sua aplicabilidade só tem razão de ser se for de encontro aos anseios da comunidade em questão. Importa dizer que, antes de mais, as políticas de gestão e regulação da educação em Moçambique encontram-se num processo intenso de mudanças, decorrentes da realidade político-social. Tais mudanças têm implicações no campo das políticas educacionais e no currículo a ser adoptado. A este respeito, Dourado (2002) afirma que “estas mudanças interferem na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos actores sociais que constroem o quotidiano escolar”.

Uma análise das interferências na lógica organizativa da escola e nos papéis dos actores, decorrentes das mudanças no sector educacional, remete-nos à gestão democrática. Segundo Paro (2008), a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade. Entretanto, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.

É importante ter sempre presente esse aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem número de obstáculos para se concretizar, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Paro (2008) é de opinião que a maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal que, restringindo a participação da grande maioria da população, no momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as acções dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares.

Tendo em conta a relação entre os diferentes actores na gestão democrática nas escolas em estudo, deparamos com a seguinte resposta por parte do responsável da gestão escolar sobre estratégias de melhoria de articulação:

Falando da escola nunca tratamos essa questão do Currículo Local. Entra-se em contacto com o Conselho da Escola e apenas coordenam com este, porque diz que a escola sabe o que esta fazer. (D2)

Eu acho que a tarefa do gestor passa eeeh, o Currículo Local em si, actividade do dirigente é de incentivar, mas o professor olhando para especificidade de cada criança e motivar e incentivar no sentido de desenvolver essas capacidades que as crianças têm. Aqui não iria envolver umas sessões de reuniões com a comunidade? Também, também uma vez que os nossos encarregados não são participativos olhando que muitos Pais olham a escola como um espaço de diversão, onde ocupa a crianças a desenvolver suas actividades. (Dp2)

Analisando as respostas acima, notamos que existe um distanciamento no que tange às tarefas de cada actor na gestão escolar. A escola não pode ser apenas um espaço de diversão, onde os alunos passam algumas horas, para, depois, regressarem aos seus deveres de casa e da comunidade. A existência de um Currículo Local que espelha as vivências das comunidades, permite uma maior participação dos alunos, pois estes sentem-se identificados com o que é leccionado na escola.

Desta feita, comungamos da abordagem de Luckesi (2007), quando afirma que: “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da acção conjunta de todos esses elementos”. Isto é, a escola é administrada em função de sua comunidade e com a sua comunidade, com participação efectiva de todos. Assim, ela é o espelho de seus gestores, ou seja, a estratégia mais eficiente é o cruzamento de saberes de todos os intervenientes, para que mantenham as crianças socializadas com o saber local, ao mesmo tempo que conseguem ler o mundo. Retomamos, então, a ideia de uma autonomia da escola na gestão do conhecimento a ser ministrado aos seus alunos. Posição esta assumida por Silva (2014), quando defende que a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do acto pedagógico e representam a tomada de decisões sobre seus objectivos e sua forma de organização, possibilitando uma relativa independência do poder central para traçar seu próprio caminho com a participação dos professores, alunos, funcionários, pais e da comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da

mesma. O Projecto político-pedagógico é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola e está directamente ligado à autonomia da escola (SILVA, 2014).

Sobre as estratégias de articulação, obtivemos os seguintes depoimentos:

São conversas, reuniões e sensibilização para a introdução do Currículo Local (diálogo acima de tudo). (D1)

Nada. Não existe nenhuma acção, mas quem sabe a partir desta discussão agora não se tenha alguma ideia” (Dp2)

Entendemos que as reuniões realizadas com os membros da comunidade são uma forma eficaz de auscultação pública com intuito de buscar subsídios para a melhoria da actividade lectiva ao nível da comunidade. Como se sabe, a formação dos gestores escolares não é suficiente na sua relação com as comunidades. Daí a necessidade contínua de envolver outros intervenientes no processo. A escola deve ser vista como um lugar onde todos se sentem representados e comungam o mesmo ideal. Como bem argumenta Silva (2014), a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação do projecto educativo, uma vez que necessita organizar o trabalho pedagógico com base na necessidade dos alunos. É fundamental que ela assuma as suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas de condições necessárias para levá-las adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre a escola e as comunidades escolares e locais. Este instrumento teórico metodológico busca uma nova organização para a escola como um todo e, em particular, a sala de aula, incluindo a sua relação com o contexto social.

Com esta abertura, a escola deixa de ser um lugar onde se ditam regras, mas um lugar aberto, onde todos podem opinar de acordo com as suas experiências. Entretanto, através das práticas evidenciadas, observa-se que a comunidade local se apresenta tímida, na construção deste instrumento tão significativo e são atribuídas à escola as funções paternalistas que, por sua vez, acabam por se desvincular de seu ofício imprescindível de educadora (SÍLVIA, 2014).

Todavia, Paro (2008) adverte que a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se reflectir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a acção.

Segundo Sílvia (2014), a relação entre os gestores, os alunos e o corpo docente é essencial para o bom andamento da escola, dependendo de como está a situação da escola, com problemas pedagógicos ou financeiros, por exemplo, se ela estiver amparada pelo bom relacionamento entre as pessoas que participam, esses problemas podem ser bem-encarados e ainda ser resolvidos com a ajuda do conjunto, ou seja, a escola adopta conduta democrática. Essa interação ocorre no quotidiano entre professores e gestores, através de reuniões e encontros casuais, e entre professores e alunos na hora da aula e até mesmo no momento do intervalo. Todos esses tipos de envolvimento fazem com que a escola ganhe. Pois a instituição precisa de todos para funcionar, mas é claro que esse trabalho tem que ser feito com empenho por parte de todos.

Em Moçambique, a estratégia da implementação do Currículo Local, no caso dos estabelecimentos de ensino em estudo, passa por uma articulação tripartida dos actores na escola, onde cada um tem a sua tarefa devidamente identificada. Para o efeito, a implementação do Currículo Local passa por inúmeras etapas, desde a recolha e identificação da informação à sua gestão e implementação dentro do estabelecimento de ensino.

Deste modo, o PCEB (2003) defende que a coordenação do processo de recolha de informação junto da comunidade também 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 processo de ensino-aprendizagem. Ou seja:

- À direcção da escola cabe o papel de gestão de todo o processo de tratamento dos conteúdos locais, devendo esta garantir a sensibilização da comunidade escolar para a importância do Currículo Local, elaborar os instrumentos de recolha da informação na comunidade, seleccionar as equipas que irão actuar nas comunidades, recolher e compilar numa brochura toda a informação fornecida pela comunidade e submeter esta brochura à Zona de Influência Pedagógica (ZIP).
- Ao professor cabe garantir que na implementação do Currículo Local as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. O professor deve estar em permanente articulação com a comunidade, para se inteirar das necessidades de aprendizagem locais dos alunos, de modo a que haja uma interacção entre o saber veiculado pela escola e o saber veiculado na comunidade. Deverá, também, fazer a identificação na comunidade de elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc. Se na comunidade não existirem elementos disponíveis para tal, poderá o

professor organizar os alunos em pequenos grupos e organizar visitas de estudo à comunidade local. Ao aluno cabe o papel activo e criativo da aquisição de competências básicas para a vida, a identificação de problemas existentes na comunidade e formas de resolução dos mesmos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, visando o combate à pobreza individual, familiar e social.

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

- ✓ Fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola;

- ✓ Apoiar a escola na transmissão de conhecimentos/experiências, relativas aos saberes locais;

- ✓ Sempre que possível, apoiar a escola na leccionação dos conteúdos locais (o envolvimento dos membros nestas actividades deve ser rotativo) e fornecer apoio material para uma melhor execução das actividades. (PCEB, 2003)

Aos membros do Conselho da Escola cabe dinamizar a ligação da escola com a comunidade, identificando, contactando e sensibilizando os membros da comunidade a participar nas actividades da escola, mais concretamente na identificação e selecção dos conteúdos locais. Como podemos entender, retomamos a questão da participação como elemento agregador entre os actores que fazem a gestão do Currículo Local. As experiências abaixo reflectem esta perspectiva, ainda que se assista dentro das escolas, uma gestão mais autocrática do que democrática.

Falando da escola nunca tratamos essa questão do Currículo Local. Entra-se em contacto com o Conselho da Escola<sup>23</sup> e apenas coordenam com este, porque diz que a escola sabe o que está a fazer. (D2)

Nós não temos muitas dificuldades com a comunidade, recorre-se ao Conselho da Escola e o Secretariado do Bairro, para, por exemplo, desenvolver-se uma jornada de limpeza. Resumindo, não encaramos dificuldades na implementação do Currículo Local. Aprendizagem centrada no aluno, onde se olha para aquilo que é a necessidade do aluno. As estratégias são desenhadas ao nível do Ministério, no sentido de servir ao aluno de acordo com as necessidades, através de uma investigação das necessidades do povo. Tanto o Ministério como a escola desenharam estratégias para responder às exigências da comunidade, existindo assim uma hierarquia das exigências a partir do Ministério até à base (escola) ” (D1).

Mesmo que o PCEB (2003) recomende a articulação entre os intervenientes para a implementação e gestão do Currículo Local, notamos que a comunidade continua distante do

---

<sup>23</sup> A percepção dos actores do conselho de escola em relação à sua participação nos processos de tomada de decisão dá conta de uma participação predominantemente passiva (Lima, 2008).

processo de gestão do ensino e aprendizagem. É preciso estar bem patente a influência do Currículo Local dentro do currículo nacional como forma de cativar os alunos e a comunidade.

Na esteira do que pensamos ser uma actividade contínua de sensibilização da comunidade na vida da escola, a participação não pode ser por decreto, mas demonstrar às comunidades os benefícios da proximidade com os assuntos da escola. Por seu turno, LÜCK (2002) elenca um conjunto de pressupostos com os quais se pode ter êxito na participação:

- Criar uma visão de conjunto associada a uma acção de cooperativismo;
- Promover um clima de confiança;
- Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; e
- Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

É evidente que há benefícios quando participamos activamente na vida das escolas. Não basta querer saber dos resultados ao fim do ano lectivo ou das reuniões trimestrais para anúncio do aproveitamento pedagógico.

Nesta óptica, aceitamos a visão de Silva (2014), quando refere que, ao participarmos, sentimo-nos preparados para enfrentar e solucionar os problemas e os conflitos. Mas, também, participamos na vida da escola como forma de exercer a democracia<sup>24</sup>, buscando sempre a construção de uma sociedade dinâmica, solidária e democrática.

Assim, percebe-se que uma gestão participativa permite melhorar a fiscalização e a prestação de contas por parte dos representantes, promove a mobilização da comunidade, favorece a formação de consciências críticas, possibilita ampliar as soluções para os diversos problemas, eleva a satisfação e o espírito de equipa (BORDENAVE, 1994). Considera-se que um dos pontos negativos na gestão participativa é a demora e lentidão de seu processo (LIMA, 2001; LÜCK, 2010).

---

<sup>24</sup> A gestão democrática ainda está numa fase de aprendizagem quotidiana, visto que passamos como um país de um regime centralizado para uma democracia liberal. Nem sempre os gestores ou a comunidade tem capacidade de aceitar ideias divergentes ou que não vão de encontro as suas aspirações ou pretensões.

Pinto (2011) recorda que a essência do trabalho pedagógico escolar é a coordenação do trabalho pedagógico, que é visto como o núcleo das actividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve trabalho docente e discente, como as actividades de outros profissionais não docentes. Embora o cerne principal do trabalho pedagógico seja o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

De acordo com Paro (2008), a administração escolar é inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Para o autor, a escola precisa de um novo trabalhador que busque o colectivo e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em vista do alcance de seus objectivos verdadeiramente educacionais.

Na discussão sobre o gestor escolar, Vasconcellos (2009) faz menção a uma direcção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. O autor é de opinião que cabe ao director fazer a gestão das actividades, para que o projecto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o director se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado o seu sentido mais profundo de gestão escolar. Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático - administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o director à gestão pedagógica da escola (Oliveira & Menezes, 2018).

Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se colectivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a actividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objectivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos (OLIVEIRA & MENEZES, 2018).

A sobreposição de actividades administrativas e pedagógicas faz com que alguns gestores se abstenham das suas experiências pedagógicas enquanto professores no passado. O facto de

estar a exercer uma actividade de gestor actual devia ser uma mais-valia para a resolução dos problemas locais e não deixar as coisas sem respostas devido à nova posição.

Para Alonso (1976), ser gestor escolar não é mais uma função logística, isto é, de mobilização de recursos, mas sim uma função estratégica, ou seja, de condicionador de reacções daqueles que serão afectados por certos objectivos e acções.

Outra questão, não menos importante, é de que os gestores que outrora foram professores têm dificuldades de falar abertamente dos problemas que afligem a escola. E, muitas vezes, nos encontros para analisar as dificuldades na gestão escolar sem apartam de comentar sobre determinados aspectos como atesta o relato que se segue:

Não se desencadeiam mecanismos que possam facilitar a gestão do Currículo Local. Os gestores, quando estão nas reuniões da discussão da parte académica da área psico-pedagógica, têm receio de propor. Conheço muitos gestores que já foram docentes e tinham capacidade até que se pronunciavam, mas quando assumiram o cargo de gestor essas simplesmente não demonstram. (P2)

Este professor afirma ainda que seja por receio que os gestores têm de proporem temas, observações que seriam benéficas para o aluno para que este seja o centro da aprendizagem e não apontarem sempre a culpa nos professores.

Entendemos que em função das dificuldades de cada escola, é possível encontrar soluções locais, como forma de salvaguardar a acção educativa. Quer dizer, um pouco mais de destreza por parte dos gestores escolares pode ajudar na implementação do Currículo Local ajudando na veiculação de conteúdos que tornem o ensino mais atractivo para os alunos.

Tendo em conta a necessidade de uma estratégia no que tange à gestão do Currículo Local, na relação entre os gestores, os professores e a comunidade, Moreira (2001) sugere três aspectos importantes a desenvolver na prática pedagógica, perante a diversidade cultural:

1º - Que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;

2º - Que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;

3º - Que estimulemos a reflexão colectiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere a sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua actuação.

Ehh, apoiado exactamente não diria, porque nós ainda precisamos dos próprios manuais, eu não sei se há uma disponibilidade para tal. Por exemplo eu sou daqui, por exemplo há professores de outra Província que estes não podem saber a cultura desta comunidade, há uma necessidade de elaboração dos próprios manuais de modo que possa enquadrar estes a encarar a cultura daquela comunidade precisam de saber do conhecimento local para se enquadrar naquela comunidade. (P5)

As inquietações apresentadas podem ser vistas a partir da análise de estudos culturais que questionam o sujeito do processo de formação. Portanto, uma abordagem sobre as identidades. Como afirma Neira (2011):

As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interacção entre as diferentes culturas e, por existir algum consenso, são sempre relações de poder, algumas mais visíveis que as outras. Logo, deve-se compreender as identidades como um conjunto de características pelos quais os grupos se definem como os grupos marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são. (NEIRA, 2011)

Não menos importante, Ivor Goodson (2007) argumenta que os padrões curriculares não sustentam as necessidades da sociedade actual, necessitando haver uma transposição do currículo prescritivo para o currículo como identidade narrativa, com representatividade na vida das pessoas. Também, formar um conjunto contínuo de apropriações que sustentam o próprio currículo do sujeito, seu projecto identitário.

O currículo, na opinião de Mitrulis (2003),

Deve ser pensado [...] em função de sua contribuição para preservar a identidade cultural dos indivíduos e dos grupos; construir valores socialmente defensáveis; aumentar o progresso científico e tecnológico; encurtar as distâncias económicas e sociais entre grupos e países; desenvolver uma atitude optimista em relação à mudança; prepara cidadãos e profissionais capazes de intervir em um espaço mundial. (MITRULIS, 2003: 8)

Tendo em conta a dimensão multicultural do país, fica complicada a elaboração de um manual que possa prover os professores de conhecimentos na sua actividade lectiva. Ou seja, cada localidade ou distrito tem as suas particularidades que um manual de Currículo Local não pode servir como instrumento para a educar os alunos do país da mesma forma. Esta ideia não iria de encontro ao propósito do Currículo Local, que tende de preservar as realidades socioculturais como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, existe apenas um manual com sugestões para a abordagem do Currículo Local e nele os professores podem se apoiar na sua actividade diária. Como se sabe, a cultura constitui um substrato para a educação e para a construção dos saberes escolares. Assim, os estudos culturais e curriculares são fundamentais para compreender os processos de organização e disseminação do conhecimento; a estrutura do conhecimento escolar e articulação entre os conhecimentos escolares e saberes culturais que se convertem em conhecimentos escolares. A educação multicultural também se desenvolve em Moçambique, daí a necessidade de recorrer às teorias pós-críticas das abordagens pós-estruturalista para compreender as noções de tolerância no campo do currículo.

Outro aspecto a reter, nesta estratégia da articulação entre a escola, gestor e a comunidade na gestão do Currículo Local, tem a ver com o papel dos professores, visto que estes são o rosto visível na implementação do Currículo Local dentro da sala de aula, como da relação com as comunidades circunvizinhas. Assim, o PCEB (2011) recomenda que os professores devem:

- ✓ Recolher as necessidades de aprendizagem local na comunidade e garantir a abordagem dessa informação no processo de ensino e aprendizagem,
- ✓ 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,
- ✓ Identificar na comunidade elementos que possam garantir a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do seu domínio, através de palestras, aulas práticas, oficinas de trabalho, etc,
- ✓ Garantir que o saber veiculado pela comunidade seja usado em benefício da própria comunidade,
- ✓ Disseminar junto da comunidade a filosofia do Currículo Local. (PCEB, 2011: 20)

Percebe-se a necessidade de colocar directrizes para que os professores possam implementar o Currículo Local dentro da sala de aula, contudo, os dados recolhidos nos entrevistados referem o seguinte:

A única forma é o MINEDH procurar se integrar na implementação do currículo e eles já criaram isso e já estabeleceram o tempo. Eu, em particular, nunca participei, não há uma forma de articulação entre o governo e a escola. (P6)

Acho que podia. Se acontece eu não sinto. Não se faz sentir. Não se percebe passam coisas boas que o Currículo Local tem. (P7)

Directa ou indirectamente, o governo já prevê espaço para isso acontecer. Nem tanto, porque está previsto que para implementar é necessário haver recursos, por exemplo, quando falamos de trabalhos manuais para que o aluno não aprenda só a teoria, mas a prática também. (P8)

O que se percebe diante das experiências dos professores das escolas em estudo é que estes esperam por ordens superiores para tornarem efectiva a implementação do Currículo Local, mesmo diante das orientações do Manual de apoio ao professor.

Os professores, como actores na gestão do currículo, têm responsabilidades e inquietações. Esta situação pode ser resultado de uma gestão onde o director não faz sentir a sua influência neste processo.

Ademais, o gestor escolar tem tarefas bem definidas no âmbito da implementação e gestão do Currículo Local, como recomenda o PCEB (2011):

- ✓ Sensibilização do corpo docente e da comunidade sobre a importância do Currículo Local
- ✓ Planificação na recolha de informação,
- ✓ Elaboração de instrumento de recolha de informação,
- ✓ Selecção e preparação da equipa,
- ✓ Recolha de informação,
- ✓ Compilação e sistematização da informação recolhida,
- ✓ Produção de consenso ao nível da comunidade,
- ✓ Submissão da brochura do Currículo Local a coordenação da ZIP,
- ✓ Coordenar a disseminação junto a comunidade da filosofia do Currículo Local.

Pensamos que a articulação entre o gestor e os professores deve ser cada vez mais eficaz para tornar o Currículo Local atractivo para os alunos, o Conselho da Escola e a comunidade.

Recordar que a gestão das escolas em Moçambique e a sua funcionalidade enquadra-se no princípio de abordagem sobre sua estrutura organizacional, técnica e política, embora se defenda que se esteja num processo de descentralização da gestão das instituições educacionais. “E toda actividade de gestão das escolas exercida pelo gestor é entendida como uma actividade técnico-política, e este é alguém que representa a escola como um dos membros de órgãos de administração no contexto de organizações educativas” (SILVA, 2006: 38). Portanto, o gestor escolar é aquele que tem a responsabilidade de direcção ou gestão de actividades educativas.

Deve ser nessa actividade técnica e política que foi veiculado um conjunto de orientações que tornam o gestor parte importante da gestão do Currículo Local. Ele não pode ser um mero expectador na gestão do Currículo Local, mas um membro activo, criando abertura e sendo flexível na relação com os membros da comunidade escolar.

Daí que o gestor educacional também deve ter disponibilidade para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Silva (2009) refere que “ao realizar seu papel, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos”.

Desta forma, Pacheco & Paraskeva (1999: 9) secunda que “o processo da deliberação curricular é fruto de diferentes decisões tomadas em diversos contextos como político-administrativo, de gestão e de realização”. Coadjuvam ainda que, “cada contexto está dependente de regras regulamentadas redefinidas pelos actores nos contextos específicos de decisão exigindo assim consensos a diversos níveis de acção”. (*Ibidem*).

Portanto, diante deste facto, a deliberação curricular é uma actividade que implica a participação de todos os actores, ou seja, “agentes directos com a capacidade para produzir a mudança e não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita” (CHARLOT, 1994 *apud* PACHECO & PARASKEVA, 1999: 10).

Para fazer face a esta inquietação, pode-se activar os conselhos de escola, que são um braço importante na gestão de uma escola cada vez mais atractiva ao ensino participativo. Participação nas organizações escolares torna-se cada vez mais imperiosa, pois a democracia só

se aprende praticando e para que se pratique é necessário fazer parte integrante dos processos organizacionais. É assim que, para este autor, a participação é um princípio básico da democracia, que exige o diálogo, o debate aberto e, sobretudo, o controlo das decisões. A participação inclui fazer parte do processo de tomada de decisão dos problemas que dizem respeito à vida da organização, pois se tudo está definido e se os membros devem se submeter à norma, então, a participação muda de sentido. É assim que “participar significa intervir activamente na construção, manutenção e transformação da ordem, pois, só participando, é que as pessoas podem resolver os problemas e contribuir com ideias e soluções criativas” (PCEB, 2011).

O Conselho da Escola como órgão máximo constitui o meio de ligação entre a escola e a comunidade e assegura a participação activa de todos os grupos intervenientes no processo de educação. O Conselho da Escola tem como funções ajustar todas as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, ou seja, as várias orientações que partem do Ministério da Educação e chegam à escola através da direcção provincial, distrital e zona de influência pedagógica – ZIP, devem ser ajustadas à realidade da escola através do Conselho. Compete-lhe também garantir ao mesmo tempo uma gestão democrática, solidária e co-responsável de todos os actores ao nível das instituições de ensino (MINED, 2003, 2008 e 2013).

Deste modo, o MINED, no artigo 10 do Regulamento do Ensino Básico (2008), determina que o Conselho da Escola será integrado por até 19 membros nas escolas primárias do tipo 1, assim distribuídos:

- a) Director da escola;
- b) 4 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 3 Representantes da comunidade; e
- f) 5 Representantes dos alunos.

Até 16 membros nas escolas primárias do tipo 2, assim distribuídos:

- a) Director da escola;

- b) 3 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade; e
- f) 4 Representantes dos alunos;

Até 13 membros nas escolas primárias do tipo 3, assim distribuídos:

- a) Director de escola;
- b) 2 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 3 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade; e
- f) 3 Representantes dos alunos.

O Conselho da Escola reúne-se, pelo menos, três vezes por ano para discutir os vários assuntos relacionados com a escola, tais como: aprovação e cumprimento do plano de actividades da escola, desempenho dos órgãos de direcção da escola, comportamento do pessoal administrativo, aproveitamento pedagógico e comportamento dos alunos, aprovação e utilização dos fundos destinados à escola e, por último, a conservação das instalações e do mobiliário da escola (MINED, 2008).

Uma das conclusões para uma melhor estratégia de gestão do Currículo Local é a criação de um grupo reduzido na composição do Conselho da Escola e não dos moldes actuais como discriminamos anteriormente. A nosso ver, sabendo que, neste órgão, fazem parte os gestores escolares, professores, alunos, líderes comunitários, representantes dos pais e encarregados de educação, poderá ser uma estratégia válida para a disseminação do Currículo Local.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo propôs-se discutir a gestão do Currículo Local práticas e percepções dos gestores escolares, tendo como foco a influência que os gestores têm na gestão do Currículo

Local nas escolas A e B. A grande questão de investigação foi compreender como os gestores das escolas de A e B gerem o Currículo Local e como é que estes influenciam, através das suas práticas, a gestão do Currículo Local na sua escola. Da questão central, derivam outras quatro questões que conduziram a investigadora ao trabalho de campo.

A primeira questão pretendia-se com o problema de saber se os gestores destas escolas estão cientes da sua influência e da participação na gestão do Currículo Local enquanto figuras que lideram as suas escolas. Na pesquisa feita, constatou-se que os gestores estão cientes do seu papel enquanto responsáveis da escola pela confiança que lhes são conferidos, ficando claro que o conhecimento sobre o Currículo Local por parte desta não ser considerando novidade. Todavia, as suas responsabilidades, enquanto intervenientes nesta acção educativa, são desconhecidas. Contudo, à luz das orientações previstas no Manual para abordagem do Currículo Local, prevê-se que a direcção da escola deve coordenar com os demais intervenientes neste processo. Entretanto, o gestor e a comunidade não participam de forma activa na gestão do Currículo Local, o que sobrecarrega os professores como os actores principais na gestão e implementação do mesmo.

Perante este facto, entendemos que o gestor deve desenvolver um conjunto de instrumentos que habilitem as normas e atitudes da gestão escolar, identifique e compreenda a função social da sua escola na comunidade onde se encontra. O gestor deve ser um elemento agregador, ou seja, propor e coordenar um projecto que demonstre a relevância da participação de todos os actores, tornando a aprendizagem dos alunos significativa.

O gestor que exerce importantes atribuições deve gerar um clima de transformação de atitudes e estimular os integrantes da organização escolar para o seguirem em direcção a uma escola reflexiva.

A prática educativa depende não só das condições internas (director, professores e alunos), mas também, do funcionamento da gestão e das condições externas a elas, oriundas das expectativas da comunidade circundante que interage com a escola. O estudo identificou que os gestores responsabilizam os professores na gestão do Currículo Local e esses gestores apenas são responsáveis pelo processo político pedagógico da escola.

Quanto ao alheamento do director à função de gestor do currículo, Campos & Silva (2009) defendem que a actuação do gestor na dimensão técnica amplia as suas responsabilidades

para gerir a complexidade da escola actual. Na dimensão política, a sua actuação está vinculada à pertinência e relevância do que executa na escola. A dimensão pedagógica é definida pelos gestores como um Projecto Político Pedagógico que engloba e norteia todas as acções da escola, sendo construído por todo o colectivo de educadores.

Outra constatação é de que com a ausência das comunidades no processo de gestão do currículo, à luz das normas plasmadas para a gestão participativa, a escola continua a ser a entidade responsável por todo o processo de gestão do Currículo Local, pois a consciencialização das comunidades não tem sido uma actividade regular. No entender da pesquisadora, uma comunidade que não participa de forma activa tem pouca influência e pouco controlo dos conteúdos leccionados ao nível das escolas e apresenta fragilidades na tentativa de responder às necessidades locais.

À luz das constatações, permite-nos concluir que a escola contribui para que as pessoas que nela convivem construam e socializem saberes por meio de acções educativas organizadas. Para que isso aconteça, os intervenientes (directores, professores, alunos e comunidade) encontrem na escola um ambiente profícuo onde possam decidir, pensar, partilhar e responsabilizar cada actor de acordo com as suas tarefas dentro deste processo.

Como se sabe, a gestão participativa permite melhorar a controlo e a prestação de contas por parte dos representantes, promove a mobilização da comunidade, favorece a formação de consciências críticas, possibilita ampliar as soluções para os diversos problemas, eleva a satisfação e o espírito de equipa (BORDENAVE, 1994). Ademais, a consciencialização destes processos está intimamente ligada ao processo político do país.

Embora exista um instrumento legal para a participação de todos os actores na gestão escolar com a criação dos conselhos de escola, ainda não está a servir os interesses de todos, na medida em que alguns dos actores (líderes locais, alunos, representantes dos pais), não interagem com a frequência necessária.

Como se pode depreender, quando os indivíduos não têm a plena consciência do poder ou das vantagens da participação, podem ocorrer situações de conformismo e alheamento, reduzindo as oportunidades de desenvolvimento da organização. Relativamente à questão do papel dos gestores como garante da gestão do Currículo Local, constatamos que o gestor não participa na gestão do Currículo Local. As actividades de cariz pedagógico são encaminhadas

para os professores que planificam quinzenalmente as actividades a serem apresentadas na sala de aula. E o gestor da escola, as suas práticas na gestão da escola resumem-se a acções burocráticas, ou seja, a sua funcionalidade pauta-se por uma estrutura organizacional técnica e política.

O gestor escolar deve assumir a responsabilidade de um líder dentro da escola. Na sua actividade, ele congrega objectivos e acções do grupo (professores alunos e comunidade). Deste modo, o gestor, no decurso das suas responsabilidades, deve envolver o grupo que dirige na execução das tarefas, promover a criação de um ambiente saudável para que cada um se sinta parte integrante do projecto educativo.

O gestor deve promover a análise do currículo em movimento na escola, sala de aula e estudos que permitam a adaptação do Currículo Oficial pela equipe escolar, para o acompanhamento do seu desenvolvimento nos diferentes níveis, modalidades, etapas, áreas e disciplina de ensino.

Para uma gestão eficiente, o gestor deve ter uma formação específica e continuada, que lhe habite a ter competências para promover a organização da escola, facilite a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões educacionais. O gestor deve operar mudanças, desafiar e provocar a quebra de crenças e paradigmas ultrapassados, ter uma postura diferente para que os objectivos da escola sejam alcançados com êxito. O director de escola eficiente selecciona o estilo de liderança adequado de acordo com cada situação, trabalhando com paciência para a construção das habilidades e o desenvolvimento da experiência da equipa educadora, promovendo as orientações e instruções necessárias, apoiando e, finalmente, delegando as decisões. Este tipo de gestor encoraja o desenvolvimento da liderança na sala de aula, a utilização de ideias criativas, a experiência e o entusiasmo com a intenção de motivar toda a comunidade escolar alcançar o seu ponto máximo de eficiência.

A gestão escolar pode ser vista também, pelas inúmeras funções que os directores adoptam dentro de uma escola do Ensino Básico. Neste aspecto, Simbine (2014), apresenta três perspectivas a saber: função do director que não lecciona; directores de leccionação parcial e directores de leccionação a tempo inteiro.

- Na sua apreciação, os directores que não leccionam têm mais tempo de gerir a escola e que os mesmos têm mais condições de terem as suas escolas devidamente organizadas e controladas. Ou seja, estes conseguem supervisionar de uma maneira global todas actividades do funcionamento da escola.
- Os Directores de leccionação parcial consideraram-nos, pela sua categoria aqueles que não se distanciam do processo pedagógico, permitindo a convivência directa com os alunos no acompanhamento regular de aspectos que ocorrem na sala de aula e sensível aos problemas colocados pelos Professores.
- Os que leccionam a tempo inteiro são os que têm turmas e responsabilidade de leccionarem e dificilmente conseguem atender a todas solicitações de uma gestão eficaz.

Outro aspecto a reter é de que os professores têm consciência da necessidade de explorar de forma activa os instrumentos para consolidar o Currículo Local, mas não existe a gestão do Currículo Local. Parte-se do princípio de que cada professor usa a sua experiência para implementar o Currículo Local sem apoio do director da escola. O processo de gestão é veiculado a uma simples actividade de leccionação, em que o professor planifica a sua aula normalmente sem respeitar o que se plasma no manual sobre as sugestões para abordagem do Currículo Local. Porém, nota-se haver um entendimento sobre a introdução dos saberes locais no Currículo do Ensino Básico. Contudo, a actividade continua sendo exclusiva do professor, onde igualmente assume as responsabilidades atribuídas pela direcção da escola na garantia da sua abordagem no processo de ensino aprendizagem.

Com relação à questão sobre as estratégias a serem adoptadas pelas escolas para a leccionação do Currículo Local, podemos afirmar que não existe uma estratégia clara por parte dos gestores na implementação do Currículo Local nas escolas em estudo. Os directores das escolas delegam as suas funções de coordenadores das actividades ligadas ao Currículo Local aos professores.

Os professores, por sua vez, potenciam a disciplina de Ofícios como forma de garantir a implementação do Currículo Local. Para além desta, os professores têm levado os seus alunos a realizarem algumas visitas a entidades próximas para melhor percepção das aulas.

Constatou-se também que os professores produzem um plano de aula, onde identificam os aspectos relevantes da comunidade e, em conjunto com as comunidades locais, procuram a origem do acontecimento, evolução, entre outros aspectos para ministrar dentro da sala de aula. Como argumenta Neves *et al* (2004), a implementação do Currículo Local ou a sua projecção no currículo não se resolve através de um mero compromisso individual do professor, mas requer o envolvimento de toda a instituição e com frequência de toda a comunidade local.

Outros ainda defendem que a estratégia varia de professor para professor e a sua experiência na docência. Sacristán (1999) afirma que a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as acções e as decisões do professor. E entende que as relações culturais, sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor na formação inicial e na formação continuada contribuem para a construção dos saberes para o exercício do professor. Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Segundo Nhalevilo (2013), o Currículo Local não é apenas uma inovação, mas uma agenda de emancipação de descolonização, de liberdade. Considerou como uma oportunidade de se reflectir sobre a nossa sobrevivência e cultura. Comungamos da ideia de Luckesi (2007), quando afirma que uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da acção conjunta de todos esses elementos. Isto é, a escola é administrada em função de sua comunidade e com sua comunidade com participação efectiva de todos.

Assim, ela é o espelho de seus gestores, ou seja, a estratégia mais eficiente é o cruzamento de saberes de todos os intervenientes para que mantenham as crianças socializadas com o saber local, ao mesmo tempo que conseguem ler o mundo. Retomamos então, a uma autonomia da escola na gestão do conhecimento a ser ministrado aos seus alunos. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do acto pedagógico e representa a tomada de decisão sobre os seus objectivos e a sua forma de organização, possibilitando uma relativa independência do poder central para traçar seu próprio caminho com a participação dos professores, alunos, funcionários, pais e da comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis

pelo êxito da mesma. O Projecto Político Pedagógico é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola e está directamente ligado à autonomia da escola (SILVA, 2014).

A escola deve tornar-se o espaço desta coexistência selectiva. Só assim é que o Currículo Local se vai tornar um espaço integrador crítico e racional e não um espaço de assimilação cultural com novas roupagens. A coexistência já não será silenciosa, como nos sugere Hountondji, mas com ambas as vertentes a argumentarem, serão transcendidas para uma coexistência activa (CASTIANO, 2006).

### **SUGESTÕES**

- Monitorar a implementação do Currículo Local de modo que os directores das escolas sejam parte integrante do processo educativo nas escolas do ensino básico;
- Ser um gestor activo e aberto à participação dos diferentes intervenientes ao nível local;
- Divulgar as abordagens sobre a implementação do Currículo Local ao nível das escolas, através da realização de oficinas pedagógicas;

- Cada actor deve ter uma tarefa específica na gestão do Currículo Local para suprir as dificuldades relacionadas com o processo de selecção, integração, validação e implementação na sala de aulas.
- Revitalizar os conselhos das escolas como estratégia para impulsionar a participação da comunidade;
- Desenvolver um clima de maior aproximação com a comunidade local através da realização de encontros regulares com os Conselhos de escola;
- Divulgar através de encontros com as comunidades, a importância e os objectivos do Currículo Local no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela. *Função do Director na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências*. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set, 2013.

- ALMEIDA, S. L. & FREIRE, T. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª Edição. Braga: Portugal, Psiquilíbrios Edições, 2008.
- ALONSO, Myrtes. *O Papel do Director na Administração Escolar*. São Paulo, Difel, 1976.
- ALONSO, M. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo, PUC-SP, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1998.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Curricular form and logic of technical control: building the possessive individual*. In: APPLE, M. W., *Cultural and economic reproduction in education*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982-b. p.74-257. - *Education and power*. London, Routledge & Kegan Paul, 1982-c- Against reductionism. *History of education Quarterly*, 24 (2): 56-247, Apr/June. 1984.
- ARAÚJO, J. *Liderança. Reflexões sobre uma experiência profissional. Vida Económica, Teamwork*. Porto: Portugal. Edições, 2002.
- ARAÚJO, R. C. *Os Sistemas de Governo de Transição Democrática nos PALOP*. Coimbra, Coimbra Editora, 2005.
- AZEVEDO, J. *A Educação como política pública*. São Paulo, 3ªed., Autores Associados, 2004.
- BALL, S. *Politics and Policy Making in Education*. London, Routledge, 1990.
- BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (org). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. In: MAINARDES, Jefferson & FERREIRA, dos Santos Marcia et all. *Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. São Paulo, Cortez editora, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1995.
- BARROSO, J. *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução*. Campinas Educação Social. vol. 24, n. 82, p. 63-92, Abril Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, 2003.

- BASILIO, Guilherme *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convenio com a Universidade Pedagógica de Moçambique), 2006.
- BASILIO, Guilherme, *O Estado e a Escola na construção de identidade Política Moçambicana* Tese de Doutorado em Educação: Currículo, São Paulo, 2010.
- BASÍLIO, Guilherme. *O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais*. In: *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago, 2012.
- BASTOS, Juliano. *Mapping out the path of teacher education development in Mozambique a case study of the pedagogic university*. (Tese de Doutorado), 1985-2012.
- BASTOS, Juliano Neto, DUARTE Stela Mithá e GURO Manuel. *A perspectiva samoriana de desenvolvimento da educação: a formação do Homem Novo e o processo de massificação em Moçambique (1975-1992)*. Comunicação apresentada na Conferência: “30 anos com Samora reflectindo sobre a Educação em Moçambique”. Xai-Xai, 2016
- BEIRA, Joana Carlos; VARGAS, Sandra M. Lohn; GONÇALO, Cláudio Reis. *Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas*. In: *Navus*, Florianópolis, SC, v. 5, n. 4, p. 65 – 77, out./dez. 2015.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- BERALDO, Fernando e PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. *A gestão participativa na escola: tendências e perspectivas*. *Revista Científica Electrónica de Pedagogia – Ano V – Número 10 – Julho de 2007*.
- BIVE, Alberto Domingos. *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade De Minho, 2010.
- BONDE, Rui Amadeu. *Políticas Públicas de Educação e Qualidade de Ensino em Moçambique*. Dissertação em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 2016.
- BORDENAVE, J. *O que é participação*. São Paulo, Editora Brasiliense, 8ª Edição, 1994.

- BOTLER, Alice Happ. *A escola como organização comunicativa*. Tese (Doutorado em Sociologia) UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BOWE, R.; BALL, S. GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London, Routledge, 1992.
- BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. *Gestão Participativa: Uma Matriz De Interações Entre A Escola E A Comunidade Escolar*. In: Revista Electrónica de Educação, v. 5, n. 2, nov. 2011.
- BRITO, Margarida Alexandra Ferreira. *Participação dos Pais/Encarregados de Educação Vs Motivação dos Alunos. Que consequências? Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense, 2007.
- CACIANO, Caroline, SILVA, Giuliana Arboite da. *Foucault e educação: as práticas de poder e a escola actual*. In: Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório Vol.2 – No1 – AGO/2012.
- CAMPOS, Marli. SILVA, Neide de Melo Aguiar. *Gestão Escolar e suas Competências: Um estudo da Construção Social do Conceito de Gestão*. São Paulo, editora FURB [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2736\\_1234.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2736_1234.pdf), 2009.
- CANDAU, V. Maria F. ANHORN, Carmen. *Questão da Didáctica e Perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. São Paulo, PUC-Rio. 2000.
- CAPECE, António Jó. *O Currículo Local: Algumas Reflexões Epistemológicas*. Maputo, Centro De Estudos de Políticas Educativas (CEPE) <http://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/download/169/174>, 2016.
- CARREIRA, T. *Educatio – Novos desafios – Sociologia da Escola*. Lisboa, Editorial Minerva, 2008.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves De. *Mudanças no Mundo do Trabalho e na Gestão Escolar*. São Paulo, Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- CASTIANO, José P. et. al. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo, Imprensa Universitária, 2005.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino. E. *A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. Maputo, 3ª Edição, PubliFix, 2013.

- CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro, 7ª Edição, 2003.
- CONCEIÇÃO, R. et al. *Relatório das Pesquisas Antropológicas Sobre a Interação Entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*. UEM, Maputo, 1998
- CORDIOLLI, Marcos. *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba, a Casa de Astérion, 2004.
- COSTA, M. V. *Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo*. In: LOPES, A. L.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Mídia, magistério e política cultural*. In. COSTA, Marisa Vorraber (org). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre, Editora UFRGS. 2000.
- COSTA, Vera. Lúcia Cabral (org.). *Gestão educacional e descentralização: novos padrões*. São Paulo, Cortez Fundap, 1997.
- CRUZ, Paulo Márcio. *Fundamentos de direito constitucional*. 1ª Edição, Curitiba: Juruá, 2002.
- DAVIES, D. et al. *As Escolas e as Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
- DEWEY, John. *Dewey on education: selections*. New York, 3rd edition, Teacher College Press, 1959.
- DEWEY, John. *The School and Society and The Child and the curriculum*. Brasil, University of Chicago, 1900-1902. In: Maria João Alvarez e Isabel Sá. *A escola e a Sociedade e A criança e o currículo*, 5ª Edição, Relógio D'Água editores, 2002.
- DGEDGE, Sobrinho e SABINO, Aurora Margarida. *Currículo local vs saber local*. Maputo, Página 90-98. 2016.
- DIAS, H. N. *Currículo, Cultura e Diferença: Rumo à Criação de uma Didáctica da Diversidade*. In DIAS, H.N. et al. UDZIWI. Nº 1, Universidade Pedagógica, CEPE, 2010.
- DIOGO, José. *Parceria Escola – Família*. Porto, Porto Editora. 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *A gestão democrática e a construção de processos colectivos de participação e decisão na escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia

- Ângela da Silva. *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* São Paulo, Papirus, 2002.
- DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. In: s de Pesquisa, n. 115, Março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, Março/ 2002.
- DRUMOND, Regina. *Qualidade Total - O Homem-Factor de Sucesso*. Belo Horizonte, Mazza. 1991.
- ESTEVES, Manuela. *Análise de Conteúdo*. in Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Portugal, Porto Editora. 2006.
- ETZIONI, Amitai. *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o Engajamento e seus correlatos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- ETO, Jorge. *Desconstruindo o futebol e a Erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata-cavalo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FLORES, Manuel. *Agrupamento de Escolas. Introdução Política e Participação*. Porto, Almedina, 2005.
- FORMOSINHO, J. *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, ASA Editores, 2005.
- FORMOSINHO, J. *Princípios para a Organização e Administração da Escola portuguesa*. In *A Gestão do sistema escolar*. Comissão de reforma do sistema educativo, Seminários, Lisboa, Gabinete de estudos e planeamento do ministério da Educação, 1988.
- FOUCAULT, Michel *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia de oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIEBERG, E. & MUSSELIN, C. *Enquête d'Universités*. Paris, Éditions L'Harmatta, 1989.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo, Editora Cortez, Autores Associados, 1984.

- FROW, J.; MORRIS, M. *Estudos Culturais*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas actuais da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- GASPERINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural. Edizione Lavoro Roma: Colecção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento*. ISCOS 8, 1989.
- GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 1999.
- GONÇALVES, Teresa. *Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa*. in *Investigar em Educação - Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Portugal, Várzea da Rainha Impressora, 2010.
- GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Ver. Brasil Educar [Online], 2007.
- GOLIAS, M. *Sistema de Ensino em Moçambique*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Lisboa, Príncípia Editora Lda. 2006.
- GUTIERREZ, G. L. e CATANI, A. M. *Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades*. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da educação: actuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez, 1998
- GUIBUNDANA, Dinis Hilário. *Gestão da Implementação do Novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique: O Caso das Escolas do Distrito Municipal Kamaxakeni*. Juiz De Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013.
- GUIMARAES, Célia Maria; RIBEIRO Arlinda Inês Miranda (organizadoras). *Gestão Educacional: questões contemporâneas* in *O processo de formação continuada na*

- escola e o papel dos gestores escolares*. ALBUQUERQUE, Alberto Gomes; JESUS, Adriana Regina de. *Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional*. São Paulo, PUC, 2003
- IBRAIMO, Mahomed Nazir. *O Conselho de Escola como Espaço de Participação da Comunidade*. Tese de Doutorado, Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- IBRAIMO, Mahomed Nazir; CABRAL, Ilidia. *Currículo Local – Entre a Retórica do Prescrito e a Realidade Concreta*. In: Machado, Joaquim (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento. Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*. Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2015.
- JAEGER, W. *Paidéia - A Formação do Homem Grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- JUNIOR, Jorge Luiz Oliveira. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal Paulista*. Dissertação do Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017
- KELLY, A. V. *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo, Harbr, 1981.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, 4.ed. Atlas, 1999.
- LEITE, Carlinda *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar - Teoria e prática*. São Paulo, Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA João Ferreira de. TOSCHI Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, 3 Edição, Editora Cortez, 2006.
- LIBANEIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola Teoria e Pratica*. 5 Edição Revista e Ampliada, Brasil – Goiania, 2008.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo, 6.ed., Heccus Editora, 2013.
- LIMA, Licínio. *Modelos de Organização das escolas Básicas e Secundárias*. in *A Gestão do sistema escolar. Comissão de reforma do sistema educativo. Seminários*. Lisboa, Gabinete de estudos e planeamento do Ministério da Educação, 1988.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de Educação - Universidade do Minho, 1992.
- LIMA, L. *A escola como organização educativa, uma abordagem sociológica*. São Paulo, Cortez Editora, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. 2007
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo, 3ªEdição, Cortez, 2008.
- LOPES, A. J. *The language situation in Mozambique*. In R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, Jr. (Eds.), *Language planning in Malawi, Mozambique and the Philippines* (pp. 86-132). Clevedon, Multilingual Matters, 1999
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Editora Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Organização e Administração. Escolar: curso básico*. Rio de Janeiro, 8ªEdição, Instituto de Estudos e Pesquisas educacional Anísio Teixeira, 2007.
- LUCAS, J. Randolph. *Democracia e participação*. Brasília, Universidade de Brasília, 1985.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro, v. III, série Cadernos de Gestão, Editora Vozes, 2010.

- LUCKESI, Carlos Cipriano. *Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula*. São Paulo, ABC Education, 2007.
- LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli.E.D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Pedagógica e universitária, 1986.
- NGUNGA A. *Breves nota sobre a situação linguística de Moçambique*. Notícias, 1992.
- MACHAVA, Paulino Albino. *Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local: um estudo de caso. Tese de doutoramento*. Coimbra, Universidade de Católica Portuguesa, 2015.
- MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1999.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985* (Em busca de fundamentos filosófico - antropológico). Edições Afrontamento, 1995.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa, Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Políticas públicas de educação*. Programa Educação Para a Cidadania, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, 1991.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marculucy Alves (orgs). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. In: PARAISO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e curriculocurrículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. São Paulo, Mazza Edições, 2012
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Estratégias de melhoria da gestão escolar em Moçambique*. Maputo, MEC, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016*. Maputo, MINED.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Boletim da República: Regulamento Geral do Ensino Básico. Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio*, Maputo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Fevereiro, Moçambique, Maputo, 2008

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Manual de apoio ao Professor: sugestões e abordagem do currículo local (uma alternativa para redução da vulnerabilidade)*. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE, Moçambique, 2011.
- MITRULIS, Eleny. *As reformas educacionais e as novas orientações curriculares. Curso de Gestão para diretores*. RedeFor USP, 2010-2011.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. 1990.
- MOÇAMBIQUE. Lei 4/83, de 23 de Março de 1983.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo, 2006.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, 2003.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico de Educação e Cultura. 2006-2010/2011*. Maputo, 2006.
- MORAES, R. *Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.
- MORAES, Ana Luiza Coiro. *A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas*. In: *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, Vol. 4, n.7, Janeiro-junho/2016.
- MOREIRA, J. R. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Brasília, INEP/MEC, 1955.
- MOREIRA, António Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, 2ª Edição, Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões actuais*. Campinas, SP Papirus, 1997.
- MOREIRA, A.F.B. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 - 2000): avanços, desafios e tensões*. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, nº 18, p. 65-81, set – dez. 2001.

- MOREIRA, António Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, 7ª Edição, Cortez, 2002.
- MOREIA, H. & CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. Brasil, DP&A Editora, 2006.
- MOREIRA, A. F. Barbosa & CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, António Flávio Barbosa. *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. Ensaio: avaliação política pública Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set, 2013.
- MOREIRA. António F.B. *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. Ensaio: avaliação política pública. Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.
- MOREIRA. António Flávio Barbosa (Org) *Currículo Políticas e Práticas*. São Paulo, edição Campinas, 13ª Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico, 2013.
- MOTA, António. *Escola, Democratização e Liberdade*. in Joaquim Machado e Gualter Campinho (coords). *Escola e projecto*. Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul, 1999.
- MULLER, Pierre, SUREL, Ives. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- MULLER, Pierre. *Las Políticas Públicas*. Colômbia, 3ª Edição, Universidade Externado de Colômbia, Tradutores: Jean-François e Carlos Salazar Vargas, 2010.
- NHANEVILO Emilia Zulmira. *Currículo local: uma oportunidade para emancipação local Curriculum: an opportunity for Emancipation*. Revista e - Curriculum. São Paulo, v.11 n.01 abr.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, 2013.
- NEIRA, Garcia Marcos. *Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula*. São Paulo, Lantuna, 2014.
- NIVAGARA, Daniel. *A organização do ensino na era colonial em Moçambique*. Maputo, <http://carlosnivagara.blogspot.com/2013/07/a-organizacao-do-ensino-na-era-colonial.html>, 2013.

- NEVES, José Luís. *Pesquisa Qualitativa. – Usos e Possibilidades*. São Paulo, cadernos de pesquisa em Administração, v. 1, n 3, 1996.
- NUNES, Nei António. *As Lutas Contra os Processos de Sujeição e a Liberdade como Virtude: o desafio de Michel Foucault*. Tubarão, Revista Episteme, 1999.
- NUNES, Nei António, ASSMANN, Selvino José. *A escola e as práticas de poder disciplinar*. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.18, n.33 p.135-153, jan./jun. 2000.
- NUNES, Cláudia Canha, PONTE, João Pedro da. *Práticas de Gestão Curricular de um Grupo de Matemática*. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- NUNES, Hugo César Bueno. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2018.
- NHANICE, José Bambo. *O papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Escola Básica: as lições da experiência das Escolas Primárias Completas “3 de Fevereiro” da Cidade de Maputo e “29 de Setembro” do Distrito de Marracuene*. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão da Educação. 2013
- OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, Ivan Campos; MENEZES; Ione Vasques. *Revisão de Literatura: o conceito de Gestão Escolar*. In: *Cadernos de Pesquisa* v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.
- PACHECO, José Augusto. *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Braga, Livraria Minho, 1999.
- PACHECO J. A. & PARASKEVA, J. M. *As tomadas de decisão na contextualização curricular*. *Cad. Educ. FaE/UFPe1, Pelotas* (13): 7 - 18, ago./dez. 1999.
- PACHECO, J.A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 2001
- PACHECO, José Augusto. *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003.
- PACHECO, J. A. *Currículo: entre teorias e métodos*. *Cadernos de pesquisa*, 39 (137), 383-400, 2009.

- PACHECO José A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora, 2016
- PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. *Aspectos Históricos das Teorias do Currículo - Formação de Professores: contextos, sentidos e Práticas*. XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.
- PARO, Vítor Henrique. *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo, Xamã, 2008.
- PASSERON, J.-C. *Le Raisonnement Sociologique*. Paris, Nathan. 1999.
- PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP Papyrus, 1997.
- PEREIRA, A. *A Educação Multicultural: teorias e práticas*. Porto, Asa, 2004.
- PEREIRA, José Carlos. *Planejamento, mudança e democracia*. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 38 (9): 1517-29, set. 1986.
- PEREIRA, Talita Vidal. *As contribuições do paradigma pós-Estruturalista para analisar as políticas Curriculares*. In: *Espaço Do Currículo*, v.3, n.1, pp.419-430, Março de 2010 a Setembro de 2010.
- PERES, A. N. *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Profedções, Porto, 2000.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre, Artmed editor, 2002.
- PINAR, William. *Autobiography, politics and sexuality*. New York: Peter Lang, 1994.
- PINAR, William F.; REYNOLDS, William; SLATERRY, Patrick; TAUBMAN, Peter. *Understanding*. New York, Peter Lang, 1996.
- PINTO, Umberto de A. *Pedagogia Escolar – Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo, Cortez, 2011.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 1992.

- RAMA, Gérman W. *Estilos educacionais: educação, estrutura social e estilos de desenvolvimento*. In: RAMA, Gérman W. et al. *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, 5ª Edição, Cortez, 1987.
- RIBEIRO, A. *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Texto Editora, 1999.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, 3ª Edição, Atlas, 1999.
- ROCHA, D. O. S.; DEUSDARÁ, Bruno. *Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno.. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, DELTA, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.
- ROCHA, Mayara Alves Brito da; TENÓRIO, Kadja Michele; SOUZA JÚNIOR, Marcílio; NEIRA, Marcos Garcia. *As Teorias Curriculares nas produções acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.
- ROLDÃO, Maria do Cêu. *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Portugal, Porto editora, 1999.
- ROLDÃO, M. C. (coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa, Universidade Católica Editora, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. *Gestão Escolar para autonomia das escolas e professores*. Lisboa, Ministério da Educação, 2018.
- ROMANI, et al. Estação: Paulo Freire. In: Lucchesi, M. A. S. (Org.), *Conhecimento e pesquisa no Mestrado em Educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação), 2004.
- ROSA, Mariza Andrade Macedo. *Fordismo, Pós-fordismo e educação*, Brasil, *Revista de Políticas Públicas*, 1 (1), 141–172, <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3712>, 2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a Prática*. Brasil, 3ª Edição, Editora Penso, 2000
- SANTOS, B. S. *Pela Mão de Alice. O social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto, Afrontamento, 1997

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Boi tempo, 2007.
- SANTOS, Douglas, *Categorias, Conceitos, e a Sistematização de Algumas Discussões sobre o Método: Uma Consultoria para Educação Escolar no Amapá*. São Paulo, 2003.
- SANTOS, Henrique. *Desenvolvimento Curricular*. Portugal, Plural Editoras, 2002/2003.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, Estado e Política, Educacional/n.05. 2004
- SAPANE, Benedito Maurício. “A sociedade contemporânea e a configuração da educação moçambicana”. *Revistas vozes dos vales: Publicações Académicas*. Rio de Janeiro, Minas geral, 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (Org) *Autonomia da escola Políticas e Práticas*. Portugal, 1ª Edição, Edições ASA, Porto Editora, 2000.
- SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília, IPEA, 2007.
- SAÚTE, A. R. *Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabra, Manhiça-Alvor: (1926-1974)*. Maputo, Promédia, 2004.
- SUREL, Ives. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- SILVA, Eugénio. *As metodologias qualitativas em educação*. Braga, Universidade do Minho, 1999.
- SILVA, M. António da. *Os directores dos centros de Formação das Associações de Escolas. A pessoa e a Organização*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

- SILVA, Eugénio. *O burocrático e o político na Administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho, 2004.
- SILVA, Guilherme. *Modelos de Formação em Administração Educacional. Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa*. Braga, Universidade do Minho, 2006
- SILVA, Eugénio. As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. in Licínio Lima (Org). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Braga, Universidade do Minho, 2006
- SILVA, Eliene Pereira da; *A importância do gestor educacional na instituição escolar*. São Paulo, Revista, Conteúdo Capivari, v. 1 n. 2 . p. 67-83.jul./dez 2009.
- SILVA, Tomas Tadeu da, *O currículo como Fetiche; a poética e a Política do texto curricular*. Brasil, 2ª Edição, Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte, 3ª Edição, Autêntica, 2011.
- SILVA, C. R. *Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer*. Porto Alegre, Revista Contra-Ponto, v. 02, n. 01, p. 140-158, jan./jul, 2015.
- SILVA, Nadja da Cruz. *Educação e Participação: Tendências e Caminhos para uma Gestão Democrática*. In: *Revista Educação e Ciências Sociais*. Salvador, v. 1, nº1, 2018.
- SIMBINE, Abílio Eurico. *Análise dos factores que contribuem para a qualidade de ensino aprendizagem no ensino básico na 5 classe das escolas primárias completas Benfica Nova e Khongolote no Município da Matola*. Maputo, UEM, 2014.
- Santos, B. de S. *Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação & Amp; Realidade, Portugal v. 26, nº1. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41311>, p. 13 – 32. 2001.*
- SOUZA, Ângelo Ricardo. *Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática*. Belo Horizonte, Educação em Revista, 2009.
- SPERB, Dalilla C., *Problemas gerais de currículo*, Porto Alegre, 2ªEdição., Editora Globo, 1976.

- TAQUES Mariana F.(Org) *O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo*. In: TEIXEIRA, Cintia Cristina Mendes; DEAK Simone Conceição Pereira. Araraquara. São Paulo, Junqueira & Marin editores, 2008.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador, AATR, 2002.
- THOENIG, Jean-Claude. *Politique publique*. In: BOUSSAGUET, Laurie JACQUOT, Sophie e RAVINET, Pauline. *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris, Sciences Po-Les Presses, p. 328-335, 2006.
- TIBA, I. *Quem ama, educa*. São Paulo, Revista Veja, Editora Gente, 2001.
- TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Brasil, Vozes, 1999.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- VALA, Jorge. *Análise de Conteúdo*. in Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 1986.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projecto político - pedagógico ao quotidiano da sala de aula*. São Paulo, 11ª Edição, Libertad, 2009.
- VERDIAL, Ana. *O currículo local na turma multicultural*. Revista UDZIWI. Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica, Maputo, Publicação: trimestral. 2-43. P. 27-35, 2008.
- VARELA, B. L. *O Currículo e o Desenvolvimento curricular: Concepções, Praxis e Tendências*. Praia, Universidade de Cabo Verde, 2013.
- WESTRUPP, Marlene Feuser. *Gestão escolar participativa: novos cenários de competência participativa*. Brasil, Universidade do Estado de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2003.
- YIN, R., *Case study Research: Design and Method, Thousand Oaks*. London, Sage Publications. 1994.
- ZABALZA, M. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto, edições Asa, 2002.

ZIMBICO, Octavio José. *História, política e educação: o novo modelo de escolarização primária em Moçambique*. in: Educação. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 67-76, jan.-abr. 2019.

## APÊNDICE

**GUIÃO DE ENTREVISTA**  
**Aos Gestores das Escolas Primárias Completas Mavalane e Massaca I**

Caro Gestor

A presente entrevista insere-se num trabalho académico de Doutoramento em Educação/currículo na Universidade Pedagógica de Moçambique - Maputo, no qual sou aluna. Deste modo solicito-lhe algumas opiniões pessoais, com vista à obtenção de informações sobre a temática da “Gestão do currículo local: práticas e percepções dos gestores escolares, que serão contributos no desenvolvimento na minha tese. Desde já agradeço, antecipadamente, a sua colaboração, respondendo às perguntas da presente entrevista que lhe proponho. Será garantido o sigilo das informações prestadas, as quais serão utilizadas exclusivamente para o fim acima referido.

**Dados de Identificação:**

Data da Entrevista...../...../.....

Entrevistado.....

Sexo.....

Idade.....

Cargo de Direcção ocupado.....

Tempo do cargo ocupado.....

Nível de Ensino/Formação Profissional.....

**Questões:**

1. Sr. Director na sua eleição para além das exigências técnicas que lhe foram colocadas para o cargo. Existiram outras exigências como requisito na sua gestão da escola?
2. O currículo local tendo sido introduzindo no âmbito das inovações do currículo do ensino básico, que estratégias são usadas para a sua implementação?
3. O que entende por currículo local e principalmente ao que se diz a alocação de 20% de saberes locais articuladas com os programas do ensino?
4. Haverá uma forma que a escola ou o governo propõe para melhor gestão do currículo como gestor da escola?
5. Como os discursos sobre a implementação do currículo local tornaram-se verdadeiros na escola?

6. Como gestor, sabe dizer quais foram os fundamentos políticos para introdução desta inovação nas escolas? Se sim como explica isso? Se não o que acha disso?
7. Que urgência histórica essa inovação veio responder? Ou seja, a introdução do currículo local traz algum benefício para a comunidade a redor da sua escola? Se sim quais? Se não como deveria ser?
8. Com a introdução deste currículo local o que se fez desde a sua integração nesta escola?
9. Passou por alguma experiência sobre a implementação? Se sim como foi? Se não porque?
10. Uma vez sabendo que existem problemas na implementação do currículo que estratégias optou para que pudesse melhorar a situação?
11. Que estratégias tem em conta para articulação harmoniosa entre a escola, gestor e a comunidade para implementação do currículo local?
12. Uma vez que entrega-se a responsabilidade a comunidade apresentar/propor conteúdos locais. Até que ponto está pode deliberar quais os saberes locais e legitima-los ao ponto de se aceitar para aprendizagem dos alunos?
13. De que modo se concretizava a gestão do currículo local na relação comunidade, escola?
14. Que continuidade e descontinuidades podemos traçar para gestão do currículo local;
15. Que estratégias foram e continuam sendo usadas para socialização desta inovação aos professores?

Obrigado Pela Disponibilidade!

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **Aos Professores das Escolas Primárias Completas Mavalane e Massaca I**

Caro Professor

A presente entrevista insere-se num trabalho académico de Doutoramento em Educação/currículo na Universidade Pedagógica de Moçambique - Maputo, no qual sou aluna. Deste modo solicito-lhe algumas opiniões pessoais, com vista à obtenção de informações sobre a temática da “Gestão do currículo local: práticas e percepções dos gestores escolares, que serão contributos no desenvolvimento na minha tese. Desde já agradeço, antecipadamente, a sua colaboração, respondendo às perguntas da presente entrevista que lhe proponho. Será garantido o sigilo das informações prestadas, as quais serão utilizadas exclusivamente para o fim acima referido.

#### **Dados de Identificação:**

Data da Entrevista...../...../.....

Entrevistado.....

Sexo.....

Idade.....

Tempo de exercício como Professor.....

Nível de Ensino/Formação Profissional.....

#### **Questões:**

1. O que entende sobre currículo local?
2. O que o Professor acha sobre a introdução do currículo local como umas das inovações nas escolas do ensino básico?
3. Alguma vez foi solicitado para apresentar algum conhecimento sobre os saberes locais e estes poderiam servir para os estudantes aprenderem na sala de aula?
4. Tem ideia sobre quais as razões ou motivos da introdução do currículo local?
5. Dado que é a responsabilidade da comunidade apresentar/propor conteúdos locais. Até que ponto a comunidade pode deliberar sobre os saberes locais e legitima-los ao ponto de se aceitar para aprendizagem dos alunos?
6. Como o gestor dentro do quadro da implementação do currículo do ensino básico com a introdução do currículo local desencadeia mecanismo para gestão do currículo local.

7. Haverá uma forma que a escola ou o governo propõe para melhorar a gestão do currículo por parte do gestor da escola?
8. O gestor da escola foi orientado em relação à implementação do currículo local? Se sim, como? Se não, por quê?
9. Como funciona a implementação do currículo local?
10. O que pensa e acha em relação actividade do gestor tendo em conta a sua actividade administrativa, pedagógica para garantir a gestão do currículo local?
11. De que maneira o gestor contribui para introdução dos saberes locais ao ponto de garantir o sucesso em sala de aula?
12. O que tem feito o gestor da escola para ultrapassar as dificuldades em relação a gestão do currículo local?
13. Que avaliação faz sobre a forma como tem ocorrido a gestão do currículo local nesta escola?

Obrigado Pela Disponibilidade!

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### Aos Directores Pedagógicos das Escolas Primárias Completas Mavalane e Massaca I

Caro Director Pedagógico

A presente entrevista insere-se num trabalho académico de Doutoramento em Educação/currículo na Universidade Pedagógica de Moçambique - Maputo, no qual sou aluna. Deste modo solicito-lhe algumas opiniões pessoais, com vista à obtenção de informações sobre a temática da “Gestão do currículo local: práticas e percepções dos gestores escolares, que serão contributos no desenvolvimento na minha tese. Desde já agradeço, antecipadamente, a sua colaboração, respondendo às perguntas da presente entrevista que lhe proponho. Será garantido o sigilo das informações prestadas, as quais serão utilizadas exclusivamente para o fim acima referido.

#### Dados de Identificação:

Data da Entrevista...../...../.....

Entrevistado.....

Sexo.....

Idade.....

Tempo de exercício como Director pedagógico.....

Nível de Ensino/Formação Profissional.....

#### Questões:

1. O que entende sobre currículo local?
2. O que o Director Pedagógico acha sobre a introdução do currículo local como umas das inovações nas escolas do ensino básico?
3. Alguma vez foi solicitado para apresentar algum conhecimento sobre os saberes locais?
4. Tem ideia sobre quais as razões ou motivos da introdução do currículo local?
5. Uma vez que entrega-se a responsabilidade a comunidade apresentar/propor conteúdos locais. Até que ponto a comunidade pode deliberar sobre os saberes locais e legitimá-los ao ponto de se aceitar para aprendizagem dos alunos?
6. Como o gestor dentro do quadro da implementação do currículo do ensino básico com a introdução do currículo local desencadeia mecanismo para gestão do currículo local.

7. Haverá uma forma que a escola ou o governo propõe para melhor gestão do currículo por parte do gestor da escola?
8. Como gestor da escola foi orientado em relação à implementação do currículo local? Se sim, como? Se não, por quê?
9. Como funciona a implementação do currículo local?
10. O que pensa e acha em relação actividade do gestor tendo em conta a sua actividade administrativa, pedagógica para garantir a gestão do currículo local?
11. De que maneira o gestor contribui para introdução dos saberes locais ao ponto de garantir o sucesso em sala de aula?
12. O que tem feito na qualidade de gestor da escola para ultrapassar as dificuldades em relação a gestão do currículo local?
13. Que avaliação faz sobre a forma como tem ocorrido a gestão do currículo local nesta escola?

Obrigado Pela Disponibilidade!

**ANEXO**